

LB1573.7
L3

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
(COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO)
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA
ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN**



**UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES**

**ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA ESCRITURA ESPONTÁNEA
A PARTIR DE LAS INTENCIONALIDADES CURRICULARES
EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**(Trabajo Especial para optar al Grado de Magister Scientiae en
Gerencia de la Educación)**

**Autora: Lcda. Raiza Lamus
CI. Nro. V- 11.319.634
Tutor: Dr. Alberto Villegas
CI. Nro. 3.906.319**

Trujillo, Junio de 2014

RECONOCIMIENTO

El cumplimiento de las diversas fases del presente Trabajo Especial de Grado, ha sido el producto de un conjunto de experiencias compartidas en los diversos contextos relacionados con la información requerida para su organización de acuerdo con los objetivos propuestos. En ese sentido, expreso mi reconocimiento a todas aquellas personas e instituciones que, de un modo u otro, se hicieron solidarias con su desarrollo.

La investigadora

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
ACTA DE VEREDICTO.....	ii
RECONOCIMIENTO.....	iii
INDICE GENERAL.....	iv
LISTA DE CUADROS.....	vi
LISTA DE GRAFICOS.....	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULOS:	
I. EL PROBLEMA.....	3
Planteamiento del problema.....	3
Interrogante de la investigación.....	8
Objetivos de la investigación.....	8
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos.....	9
Justificación.....	9
Delimitación.....	11
II. MARCO TEORICO.....	12
Antecedentes relacionados con la investigación.....	12
Bases teóricas.....	17
Subsistema de Educación Primaria Bolivariana.....	17
Perfil del egresado.....	21
Currículo Bolivariano del Subsistema de Educación Primaria.....	22
La lectoescritura.....	37
La lectura y su importancia.....	43
Compresión lectora.....	47
Principios Básicos de la Lectura según Séller.....	49
La escritura como proceso.....	51

Escritura Espontánea.....	54
El docente en la enseñanza de la lectoescritura.....	57
Las estrategias.....	61
Estrategias lúdicas para desarrollar la comprensión lectora y la escritura espontánea.....	65
Sistema de variables.....	70
III. MARCO METODOLÓGICO.....	74
Modelo de la investigación.....	74
Tipos y diseño de la investigación.....	74
Población y muestra.....	75
Técnicas e instrumentos de obtención de datos.....	76
Validación.....	79
Procedimiento.....	80
Tratamiento estadístico.....	82
IV. RESULTADOS ALCANZADOS.....	83
Presentación y análisis de los resultados con base en la aplicación de los instrumentos a los sujetos de investigación.....	83
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	112
Conclusiones.....	112
Recomendaciones.....	115
VI. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA Y LA ESCRITURA ESPONTÁNEA EN ESTUDIANTES DE CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	116
Justificación de la propuesta.....	116
Objetivos.....	117
Operacionalización de la propuesta.....	118
BIBLIOGRAFÍA.....	126
ANEXOS.....	133

LISTA DE CUADROS

	Pág.
CUADRO N°	
1 Identificación y definición de las variables.....	71
2 Operacionalización de las variables.....	72
3 Características de la población	75
4 Escala de Evaluación para los Ítems de la prueba de lectura comprensiva	77
5 Escala de asignación de frecuencias en la prueba de escritura Espontanea.....	78
6 Estrategias lúdicas para el desarrollo de la comprensión lectora	84
7 Estrategias lúdicas para el desarrollo de la escritura Espontánea	86
8 Análisis de los resultados obtenidos para la dimensión comprensión literal, de la variable nivel de comprensión en la prueba de lectura comprensiva.....	89
9 Resultados obtenidos para la dimensión comprensión literal de la variable nivel de comprensión lectora en la prueba de lectura comprensiva.....	90
10 Resultados obtenidos para la dimensión lectura crítica, de la variable nivel de comprensión lectora en la prueba de lectura comprensiva.....	93
11 Resultados obtenidos para la dimensión lectura recreativa de la variable nivel comprensión lectora en la prueba de comprensión lectora.....	95
12 Resultados obtenidos para la dimensión escritura creativa de la variable condiciones de escritura espontánea	97
13 Resultados obtenidos para la dimensión escritura creativa de	

	La variable condiciones de escritura espontanea.....	100
14	Distribución de medias aritméticas en la variable nivel de Comprensión lectora de los niños y niñas por indicador e Ítems.....	102
15	Distribución de medias aritméticas en la variable nivel de Escritura espontanea de los niños y niñas por indicador e Ítems	103
16	Media aritmética (X) de los puntajes obtenidos en la prueba De comprensión lectora.....	104
17	Alumnos con alto, adecuado y bajo nivel de comprensión lectora.....	107
18	Media Aritmética (X) de los puntajes obtenidos en la prueba de escritura espontanea.....	108
19	Estudiantes con alto, adecuado y bajo nivel escritura espontanea.....	111

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO N°		Pág.
1	Estrategias lúdicas para el desarrollo de comprensión lectora.....	84
2	Estrategias lúdicas para el desarrollo de la escritura espontánea.....	87
3	Análisis de los resultados obtenidos para la dimensión comprensión literal, de la variable de comprensión lectora en la prueba de lectura comprensiva	89
4	Resultados obtenidos para la dimensión comprensión literal de la variable nivel de comprensión lectora en la prueba de lectura comprensiva.....	91
5	Resultados obtenidos para la dimensión lectura crítica, de la variable nivel de comprensión lectora en la prueba de lectura comprensiva.....	94
6	Resultados obtenidos para la dimensión escritura funcional de la variable nivel de comprensión lectora en la prueba de comprensión lectora.....	96
7	Resultados obtenidos para la dimensión escritura funcional de la variable condiciones de escritura espontanea.....	98
8	Resultados obtenidos para la dimensión escritura creativa de la Variable condiciones de escritura espontanea.....	100
9	Frecuencias correspondientes a cada uno de los niveles de lectura comprensiva demostrados por los alumnos y alumnos	107
10	Estudiantes con alto, adecuado y bajo nivel de escritura Espontánea.....	111

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO“RAFAEL RANGEL”
(COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO)
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA
ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO
MAESTRIA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN

**ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA Y LA ESCRITURA ESPONTÁNEA A PARTIR
DE LAS INTENCIONALIDADES CURRICULARES EN EL SUBSISTEMA
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora: Lcda. Raiza Lamus

Tutor: Dr. Alberto Villegas

Fecha: Junio, 2014

RESUMEN

El presente trabajo está referido al estudio de la comprensión lectora y la escritura espontánea en los alumnos cursantes del subsistema de Educación Primaria venezolano. La Lectoescritura es el elemento primordial para el logro de cualquier aprendizaje, por ello es una de las enseñanzas más provechosa que se pueda inculcar en el niño como fuente de recreación y expansión. Las investigaciones psicolingüísticas han demostrado que independientemente de una intervención sistemática de enseñanza, el niño aprende a través de un proceso eminentemente activo, que implica construir hipótesis propias a partir de su contacto con material escrito. Al respecto Goodman (1979), afirma que leer tanto como hablar y escribir es un proceso activo del lenguaje en el que los lectores manifiestan sus condiciones psicolingüísticas funcionales. Esta investigación tuvo como propósito proponer estrategias lúdicas orientadas al desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea, a partir de las intencionalidades curriculares, en alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”, de La Cejita, parroquia Antonio Nicolás Briceño, municipio San Rafael de Carvajal, estado Trujillo. Reviste importancia la investigación propuesta por cuanto propicia una reflexión crítica acerca de la importancia de vincular las estrategias lúdicas al proceso de leer y escribir tomando como referencia las Intencionalidades Curriculares en la Educación Primaria, y en ese sentido, actualiza una problemática latente en las escuelas venezolanas, y que cada día pareciera acrecentarse más, como es la debilidad que demuestra un alto porcentaje de estudiantes con respecto a su lectura comprensiva y escritura espontánea, lo cual incide negativamente en su proceso de aprendizaje escolar. Se tomó una población de 180 alumnos de ambos sexos, con edades comprendidas entre 9 y 12 años, cursantes del cuarto, quinto y sexto grado de Educación Primaria y 06 docentes de la institución señalada.

Descriptor: Lectura comprensiva, escritura espontánea, estrategias lúdicas, intencionalidades curriculares.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación estuvo orientada al estudio del proceso de lectura y escritura en el Subsistema de Educación Primaria venezolano; específicamente, hace referencia a las estrategias lúdicas que pueden tomarse en cuenta para facilitar dicho proceso a los estudiantes en el marco de las Intencionalidades Curriculares propuestas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el Currículo Básico de Educación Primaria (2007).

En relación con ello, vale destacar, que la manera como construye su proceso de lectura y escritura el niño y la niña cursantes de los primeros grados de escolarización es un problema el cual ha sido objeto de amplios estudios por parte de psicólogos, pedagogos, docentes, entre otros profesionales interesados en llegar a un consenso objetivo acerca de cuál es la metodología más idónea para facilitar dicho proceso.

En ese sentido, tomando en cuenta los objetivos propuestos para la investigación, se partió de las conclusiones planteadas en los diversos estudios, así como de las teorías desarrolladas desde los diversos enfoques teóricos, para fundamentar las ideas enunciadas como soporte de la misma, en cuanto a lo que son la lectura y la escritura como procesos, las estrategias lúdicas; aparte de revisar los propósitos de la Educación Primaria venezolana, y dentro de su contexto, las Intencionalidades Curriculares propuestas, con sus respectivos indicadores.

Reviste importancia la investigación propuesta por cuanto propicia una reflexión crítica acerca de la importancia de vincular las estrategias lúdicas al proceso de leer y escribir tomando como referencia las Intencionalidades Curriculares en la Educación Primaria, y en ese sentido, actualiza una problemática latente en las escuelas venezolanas, y que cada día pareciera acrecentarse más, como es la debilidad y falta de fortaleza que demuestra un alto porcentaje de estudiantes con respecto a su lectura y escritura, lo cual incide negativamente en su proceso de aprendizaje escolar.

De acuerdo con su contenido, el presente trabajo se estructura de la manera siguiente: Capítulo I: El Problema, donde se enuncia el planteamiento, su

formulación en cuanto a términos de investigación, los objetivos, importancia del estudio y su delimitación en tiempo y espacio; Capítulo II: Marco Teórico, integrado por los antecedentes relacionados con la investigación, bases teóricas, bases conceptuales y legales, fundamentación teórica del trabajo y la definición de términos básicos; Capítulo III: Marco metodológico, donde se revisan los criterios metodológicos aplicados para desarrollar la investigación; luego el Capítulo IV: en el cual se presentan y analizan los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos metodológicos diseñados para ese propósito.

Seguidamente se presenta el Capítulo V: dedicado a las Conclusiones y Recomendaciones; el Capítulo VI: contiene la propuesta de estrategias lúdicas para propiciar el desarrollo de la lectura comprensiva y la escritura espontánea. Finalmente se ofrece la bibliografía y los anexos que sirven de soporte a la investigación.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La Lectura constituye un elemento primordial en el proceso de aprendizaje, culturización y socialización del individuo. De igual manera, es una actividad imprescindible en la adquisición de información, conocimiento y como fuente de recreación entre los seres humanos, pues es el medio de que disponen para adquirir el bagaje de conocimientos científicos, tecnológicos, históricos u otra índole, que aparecen reseñados en los diferentes materiales escritos con los cuales interactúan cotidianamente y le facilitan una relación más armónica y autónoma con las demás personas integrantes de su entorno sociocultural: libros, prensa, revistas, avisos publicitarios, entre otros.

En el contexto escolar permite al alumno y la alumna adquirir destrezas y habilidades necesarias para incorporarse con éxito, no solo a las actividades de aprendizaje programado, sino en el desenvolvimiento efectivo en la vida cotidiana. Para lograr este propósito, en el Currículo del Subsistema de Educación Primaria (2007), específicamente en el área de Lengua, Comunicación y Cultura, el acto de leer enfatiza en la comprensión lectora, tomando en cuenta qué saber leer y comprender lo leído enriquece la sabiduría del niño y la niña, les permite afianzar su personalidad y les ayuda a tomar conciencia de sí mismos como sujetos racionales y pensantes, de los demás seres que lo rodean y del mundo en el cual viven, es decir; les facilita una relación más autónoma en el contexto donde se desenvuelven.

Refiriéndose a este aspecto Blay (2010), expresa: “fomentar la lectura comprensiva y la escritura espontánea en la Educación Primaria, es una necesidad relevante para el progreso intelectual y práctico de los educandos” (p. 21). Según este planteamiento, el progreso del estudiante en la escuela marcha estrechamente vinculado al desarrollo de la lectura comprensiva, como una manera de acceder al conocimiento y a la cultura en general, por lo que el docente debe realizar sus

mayores esfuerzos en facilitarle el logro de la misma. De esta manera se asigna al docente la responsabilidad de orientar las estrategias que faciliten al alumno la oportunidad de desarrollar la lectoescritura.

En el mismo sentido, para este autor, el mejoramiento de la comprensión lectora consiste en el desarrollo de la capacidad de llegar a una visión de conjunto cada vez más amplia, que permita abarcar progresivamente todas las partes de un escrito hasta reducirlo a una unidad, que es la del todo, su sentido pleno y cohesión interna; es decir, manejar una idea total del texto, descifrar la totalidad de sus elementos y, a partir de ello, ser capaz de sintetizarlo en una idea básica, en la cual el aporte del niño es realmente importante.

Desde esta perspectiva, tradicionalmente se ha asignado a la institución escolar la responsabilidad de enseñar a leer y escribir al niño escolarizado. Para tal propósito, la misma ha recurrido a diversas metodologías sustentadas por diversos enfoques, los cuales, según Carmenco (2011), “aunque basado en su propia percepción del problema, no se ubica en la verdadera esencia del acto de leer y escribir” (p.78). Dicho con otras palabras, sólo se enseña al niño a descifrar y comprender el código de funcionamiento de la lectura y la escritura como actos meramente formales, pero se obvia la parte más importante del proceso como es razonar sobre lo leído, comprender el texto trabajado y percibir la escritura como un acto agradable a la vez que funcional.

De tal modo, la escuela tradicional venezolana ha venido concibiendo la lectoescritura como un proceso ajeno al niño; un sistema codificado que debe aprenderse de una u otra manera, sin tomar en cuenta sus potencialidades y limitaciones físicas y psicológicas e ignorando que la misma es una facultad innata del niño. Así lo considera Goodman (1979), quien expresa: “la facultad de leer y escribir es intrínseca en el niño, que viene desde su gestación biológica, y la cual solo necesita ser desarrollada brindándole la oportunidad de interactuar con materiales diversos de lectura” (p.104). Es decir, los docentes deben comprender la naturaleza psicológica de estos procesos y luego con base al nivel de desarrollo evolutivo del niño, facilitarle las experiencias requeridas para su adecuado desarrollo.

Es sabido, por otra parte, que el niño y la niña si no sienten la necesidad de leer, sencillamente no se motivan y desvían su atención hacia otros aspectos de su entorno sociocultural que les son más significativos o satisfacen sus necesidades y expectativas. Sin embargo, pareciera que este hecho no ha sido suficientemente comprendido por algunos docentes, quienes en opinión de Moncada (2009), siguen aplicando metodologías poco motivadoras de la necesidad de leer, las cuales se centran básicamente en el conocimiento de los grafemas y los sonidos. Textualmente, las palabras de la autora, son las siguientes:

No se puede decir con verdadera certeza que la escuela venezolana enseña a leer y mucho menos a escribir. Las cifras publicadas a partir de los estudios más recientes así lo demuestran. Sin embargo, el acuerdo no debe darse en determinar las fallas o los culpables del fracaso de nuestro sistema educativo. Con eso no se logra avanzar en la solución del problema. Las fallas ya se han identificado, ahora corresponde diseñar estrategias más prácticas, más motivadoras para que el niño asuma el acto de leer como algo que le hace falta y lo ayuda a satisfacer parte de sus expectativas. Es preciso enseñar al docente venezolano la verdadera trascendencia del acto de enseñar a leer y escribir en la escuela (p. 17).

En el anterior planteamiento se reflexiona acerca de la responsabilidad que atañe a la escuela venezolana en cuanto al desarrollo de la lectura y escritura en el niño, destacando la necesidad de orientar debidamente a los docentes respecto a la importancia de ambas en el proceso de aprendizaje del niño, para que de esa manera se establezcan las estrategias más idóneas para su desarrollo en cada institución escolar.

Asimismo, según González (2012), la habilidad para la comprensión lectora y expresión escrita demostrada por los estudiantes que egresan de los diferentes subsistemas del sistema educativo venezolano es bastante limitado. La autora basa sus apreciaciones en las conclusiones obtenidas durante la fase diagnóstica del Plan Nacional de Lectura (2011), luego de un estudio realizado con estudiantes de Educación Primaria y Secundaria en siete (7) estados del país, en su primera etapa, a saber: Distrito Capital, Miranda, Zulia, Mérida, Aragua, Carabobo y Lara.

Ahora bien, esa realidad que se presenta con la lectura y escritura en el contexto nacional, es la misma confrontada en el estado Trujillo, donde según estudios realizados por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2010) en esta Entidad Federal el problema se presenta con alta incidencia, no obstante la aplicación de diversas estrategias desarrolladas en el ámbito institucional para facilitar su desarrollo al alumno. Podría ejemplificare esta afirmación con algunos datos destacados por Méndez (2012):

-De cada 30 niños y niñas que egresan del Sexto grado, 18 presentan poca destreza de lectura y escritura.

-De cada 30 niños y niñas que cursan entre Cuarto y Sexto grado de Educación Primaria, 22 no comprenden lo leído.

-De cada 30 niños cursantes del Cuarto y Sexto grado de Educación Primaria, 13 tienen dificultad para redactar en forma escrita a partir de un tema dado.

-El índice de errores ortográficos entre niños cursantes del Cuarto y Sexto grado se ubica en 32,2% por cada 100 palabras escritas (p. 27).

De acuerdo con estas cifras, se evidencia un alto índice de limitaciones para la lectoescritura, factor que, de un modo u otro, incide negativamente en el proceso de aprendizaje del niño y la niña, además de su adaptación al ámbito social donde interactúan.

Contextualizando la problemática en una institución escolar específica, se toma en cuenta la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”, localizada en la comunidad de La Cejita, parroquia Antonio Nicolás Briceño, del Municipio San Rafael de Carvajal, estado Trujillo, donde se presenta un importante porcentaje de casos relativos a un limitado dominio del proceso lector que lleva a una deficiente comprensión lectora, la cual se traduce en un inadecuado desempeño en las diversas áreas o componentes curriculares de los primeros grados (Primero, Segundo y Tercero); pues al no dominar la lectura, los estudiantes tampoco pueden expresar por escrito los conocimientos adquiridos a través de ellas de un modo coherente.

Esta problemática se generaliza hasta los grados superiores (Cuarto, Quinto y Sexto), donde se han detectado serias limitaciones para el dominio de la lectoescritura

por parte del alumno y la alumna, tales como problemas de ortografía, redacción, pronunciación, así como para la elaboración de conclusiones y emitir opinión acerca del texto trabajado; lo cual le resta oportunidad para asumir con eficiencia el proceso de aprendizaje que le corresponde orientar a la escuela y una interrelación más armónica con los elementos de su ambiente cotidiano.

Dicho con otras palabras, al no dominar con suficiencia la lectura y escritura, el niño y la niña se ven limitados de usar el lenguaje de manera funcional. Por supuesto, puede comunicarse y expresar sus ideas, a la vez que entender los mensajes que le transmiten las personas con quienes se relaciona diariamente; pero su nivel de funcionalidad es extremadamente limitado y no tiene mucha oportunidad de acceder al proceso de socialización y culturalización, que le corresponde promover a la Escuela en el contexto social, en las mismas condiciones que lo haría una persona que haya desarrollado suficientes competencias lectoescritoras; sobre todo hoy día, cuando se maneja gran cantidad de información debido a los avances científicos y tecnológicos, que exigen cierta especialización del individuo como miembro participante de la sociedad.

Revisando las posibles causas incidentes en la problemática expresada, puede señalarse que, aun cuando existe suficiente información, que permite llegar a una apreciación clara acerca de cuál debe ser la forma más expedita para facilitar al niño y la niña el desarrollo de la lectura y escritura apoyándose en métodos no convencionales y diversidad de recursos de fácil construcción y aplicación, en la gran mayoría de los Centros de Aprendizaje, los docentes continúan utilizando métodos y recursos tradicionales de enseñanza, los cuales, en ocasiones aplican sin un conocimiento científico de su instrumentación; obviando el uso de metodologías más actuales y estrategias más incentivadoras del interés de aprender, como es el caso de la actividad lúdica, considerada realmente significativa para los niños y niñas en la Educación Primaria. Tomando en cuenta esta problemática se formularon las siguientes interrogantes:

Interrogantes de la Investigación

¿Cuáles estrategias lúdicas aplican los docentes para el desarrollo de la lectura a partir de las intencionalidades curriculares en alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas” de La Cejita, parroquia Antonio Nicolás Briceño, Municipio San Rafael de Carvajal, estado Trujillo?.

Para una mejor operacionalización de la interrogante, la misma fue desglosada de la manera siguiente:

¿Aplican los docentes estrategias lúdicas para el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea en alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”, de La Cejita?

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora entre los alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”?

¿En cuál nivel de desempeño de escritura espontánea se encuentran los alumnos cursantes de cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”?.

Para dar respuesta a estas interrogantes fueron propuestos los siguientes objetivos de investigación:

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Proponer estrategias lúdicas orientadas al desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea a partir de las intencionalidades curriculares, en alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas” de La Cejita, parroquia Antonio Nicolás Briceño, municipio San Rafael de Carvajal, estado Trujillo.

Objetivos Específicos

-Determinar las estrategias lúdicas aplicadas por el docente para el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea a partir de las intencionalidades curriculares, en alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas” de La Cejita, Parroquia Antonio Nicolás Briceño, Municipio San Rafael de Carvajal, estado Trujillo.

-Evaluar el nivel de comprensión lectora entre los alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”

-Diagnosticar el nivel de desempeño de la escritura espontánea de los alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”.

-Diseñar estrategias lúdicas orientadas al desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea, a partir de las intencionalidades curriculares, en alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas” de La Cejita.

Justificación

Justificar una investigación es exponer las razones por las cuales se quiere realizar la misma. Según Barreto (2012), “toda investigación debe realizarse con un propósito definido. Debe explicar por qué es conveniente y qué o cuáles son los beneficios que se esperan con el conocimiento obtenido” (p. 4). Asimismo, según el autor, el investigador tiene que saber "vender la idea" de la investigación a realizar, por lo que deberá acentuar sus argumentos en los beneficios a obtener y a los usos que se le dará al conocimiento. Partiendo de esas consideraciones la justificación del presente estudio puede señalarse desde diversos puntos de vista, a saber:

Es una investigación referida a un tema, aunque ampliamente discutido, siempre actual, pues el conocimiento adecuado de los aspectos relacionados con la lectura y

escritura dentro del proceso de aprendizaje escolar, es un elemento motivador del interés de docentes, padres y representantes, así como investigadores en el área educativa, quienes entienden su importancia para que el alumno y alumna desarrolle competencias comunicacionales en función de una relación más armónica con el entorno sociocultural y ambiental que lo determina.

En ese sentido, la investigación fortalece en los docentes competencias y habilidades para facilitar con mayor efectividad el aprendizaje de la lectura y escritura al alumno y alumna, lo cual implica una mejor preparación de los mismos como personas pensantes y creativas, que necesitan contar con las herramientas de lenguaje necesarias para ampliar sus posibilidades de comunicación con las demás personas de su entorno, y por ende, de aprendizajes.

En el mismo orden de ideas, la investigación, en cuanto a la orientación que se dio a los planteamientos formulados desde el punto de vista teórico, pretende hacer un llamado de atención a los docentes, padres y representantes, así como a los demás actores relacionados con el proceso de aprendizaje escolar -específicamente en el área de Lenguaje, Comunicación y Cultura-, acerca de la manera como se orienta la práctica de la lectura y escritura en el aula de clases, y cuáles son los medios más adecuados que se deben utilizar para instrumentar esta actividad en función del aprendizaje del alumno, partiendo de las intencionalidades curriculares propuestas en el Currículo del Subsistema de Educación Primaria Venezolana (2007).

Desde una perspectiva teórica, la investigación reviste importancia, pues reúne antecedentes y fundamentos conceptuales actualizados sobre lo que significa la comprensión lectora y la escritura espontánea, a partir de los puntos de vista y criterios emitidos por los investigadores consultados para la fundamentación de las variables, aspecto que contribuye a esclarecer las dudas existentes respecto a las mismas.

En síntesis, la investigación beneficiará al alumnado en su proceso de aprendizaje, pues le permitirá asumir con mayor eficiencia la acción de leer y escribir; al personal docente porque hará más eficaz y eficiente su desempeño al proponerle el uso de estrategias lúdicas para facilitar el desarrollo de la lectura

comprensiva, así como la escritura espontánea y a la institución porque mejorará la calidad del servicio educativo que ofrece al alumnado y comunidad en general

En el contexto planteado se plantea la importancia de la presente investigación; siendo un nuevo aporte a la comprensión del problema objeto de estudio, no agota la información referente al mismo sino que abre una nueva posibilidad de discusión. Ofrece elementos teóricos para nuevas iniciativas en el mismo sentido y permite a los docentes conocer la existencia de alternativas innovadoras para su trabajo con el alumno más allá de los paradigmas acostumbrados; y a partir de esas estrategias, se puede propiciar un adecuado desarrollo de la lectura y escritura del niño y la niña.

Delimitación

La presente investigación está referida a la aplicación de estrategias lúdicas para el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea, a partir de las intencionalidades curriculares propuestas en el Currículo Bolivariano del subsistema de Educación Primaria. En ese sentido, se llevó a efecto en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”, localizada en la comunidad de La Cejita, durante el lapso Septiembre a Diciembre (2013); tomando como población los 180 estudiantes y 06 docentes de los Grados Cuarto, Quinto y Sexto.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Antecedentes de la Investigación

Diversas son las investigaciones desarrolladas desde diferentes perspectivas y enfoques teóricos con respecto a la lectura y escritura. Aún así, en la actualidad persisten marcadas diferencias de criterios en cuanto a cuál es la metodología o estrategias más idóneas para facilitar su aprendizaje y afianzamiento en estudiantes del subsistema de Educación Primaria. En ese sentido, dada su importancia para el presente estudio, seguidamente se ofrece una síntesis de los trabajos de postgrado realizados más significativos en cuanto a los aportes realizados para la revisión de las variables propuestas.

En primer término se tiene el trabajo de Calderón (2009), titulado *El Cuento popular y tradicional como incentivo motivador de la lectura*. Este fue un estudio Descriptivo con un diseño bibliográfico y cuasi -experimental, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de los cuentos populares y tradicionales de Venezuela para la motivación hacia la lectura en los escolares de la Educación Primaria en la Unidad Educativa “José Antonio Caro”, de Barquisimeto, Estado Lara. Luego de obtenidos los resultados la investigadora concluyó que los niños muestran mayor tendencia hacia la lectura de textos fabulados, donde se hable de elementos ficcionales y con personajes extraños a su realidad concreta, inclinándose preferiblemente hacia los libros que son ilustrados y con portadas llamativas. El trabajo de Calderón es importante para la investigación, pues aportó elementos que permitieron sustentar las variables propuestas en cuanto a la comprensión lectora.

En la misma orientación, Estrada (2010), elaboró un trabajo titulado: *La motivación hacia el logro al momento de leer*, cuyo objetivo fue determinar la actitud hacia la lectura por parte de los alumnos cursantes del Cuarto y Quinto grado en la Unidad Educativa “Giraluna”, municipio Motatán. Este fue un estudio descriptivo

con diseño cuasi-experimental, de dos grupos, en el cual se llegó a la conclusión que el 50% de los alumnos se motivan al inicio de una actividad de lectura, pero luego que la misma se va desarrollando asumen una conducta indiferente.

La investigación de Estrada es relevante, pues en su marco teórico revisa los factores que incentivan una actitud favorable o desfavorable hacia la lectura, aspectos que revisten interés para la investigación en el sentido de que permiten comprender la manera como se deben orientar las estrategias lúdicas para facilitar el desarrollo de la comprensión lectora y escritura espontánea a los estudiantes.

Se destaca también el aporte de Paredes (2009), titulado: *Utilización de estrategias lúdicas y su influencia en el aprendizaje de la lectoescritura*. El propósito del investigador fue determinar si las estrategias y las formas como las utiliza el docente influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura, para lo cual aplica una investigación de tipo explicativa, con un diseño no experimental y de campo. Luego de obtenidos los resultados concluyó que, en los docentes, en quienes se evidenció conocimientos y destrezas en el uso de las estrategias lúdicas, el aprendizaje de la lectura y escritura de sus alumnos es significativo, caso contrario sucede con los docentes que demuestran poco interés en aplicar estrategias lúdicas para facilitar experiencias de lectura y escritura al niño.

Esta investigación es significativa, pues aporta elementos que permiten comprender la importancia de una adecuada preparación y capacitación del docente para facilitar la actividad de lectura y escritura al estudiante.

Lectura y escritura en alumnos de los primeros grados de la Educación Primaria Gutiérrez (2009), basándose en las investigaciones más recientes en el campo de la Psicolingüística y dentro del enfoque Constructivista, desarrolló un trabajo titulado: *Elaboración de una pedagogía funcional que facilite y favorezca el desarrollo de la lectura y escritura en alumnos de los primeros grados de la educación Primaria*. Se trató de una investigación cualitativa dentro de la metodología de la investigación acción, donde se usa la observación y participación continua dentro del salón de clases para obtener la información necesaria. Se trabajó en un aula con 30 niños, cuyas edades están comprendidas entre los 7 y 9 años de edad. Los resultados

obtenidos indicaron la efectividad de la pedagogía, puesto que la misma brinda grandes experiencias significativas y resulta de gran utilidad para la evolución individual y grupal en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

El trabajo de Gutiérrez representa un aporte importante para la presente investigación, pues en la misma se sugiere un conjunto de estrategias metodológicas e instruccionales para facilitar experiencias de lectura y escritura al niño, lo cual guarda relación con el objetivo propuesto en el presente estudio.

De igual forma, Pérez (2010), realizó un trabajo titulado: *La bodega: una situación funcional para el desarrollo de la lectoescritura en el aula de clases*. El objetivo de Pérez fue proporcionar al niño, en el aula de clases, situaciones significativas de los actos de lectura y escritura donde se podía obtener información específica que desarrollara y enriqueciera el uso funcional de la misma. Dichas situaciones se implementaron en Instituciones de Educación Primaria (Primeros Grados) de la Ciudad de Mérida, trabajando con una muestra de 204 niños seleccionados mediante sorteo aleatorio simple. Aplicada la experiencia, se concluyó que la bodega ofrece experiencias vivenciales que enriquecen el vocabulario y favorecen la aplicación funcional de la lectura y escritura como acto de aprendizaje.

Igual que los trabajos relacionados anteriormente, el aporte de Pérez es significativo para la presente investigación, pues en el planteamiento de su marco teórico revisa elementos referidos al desarrollo de la lectoescritura, a partir de estrategias innovadoras, con lo cual permite revisar los indicadores considerados para el estudio de las variables que orientan el presente estudio.

Por otra parte, Rodríguez (2010), realizó un estudio titulado: *Influencia de la familia y la escuela en la formación de hábitos de lectura en el niño*; siendo el objetivo del mismo determinar la influencia de la familia y la escuela en la formación de hábitos de lectura en el niño, aplicó una investigación descriptiva con diseño de campo. Para ello, se escogieron 69 alumnos cursantes del Sexto grado de Educación Primaria en la Unidad Educativa “Armando Reverón” de Mérida, a quienes se aplicó un cuestionario inicial y a la mitad de los seleccionados al azar se les aplicó un cuestionario de entrevista individual. La mitad de los hogares de esos niños, fueron

visitados para entrevistar a la madre y a todos los maestros se les aplicó un cuestionario. Luego de evaluados los resultados llegó a las conclusiones siguientes:

- La mayoría de las familias no realizan prácticamente actividades orientadas al uso del tiempo libre.
- Los materiales de lectura existentes en el hogar son básicamente libros de textos, y el periódico en aquellos de mayor poder adquisitivo.
- Los docentes y madres que no leen, señalan falta de tiempo como razón para no hacerlo.
- En las escuelas donde funciona la biblioteca de aula el índice de niños que han desarrollado hábitos de lectura se ubica en el 58%, en tanto que en las escuelas donde la biblioteca no funciona, el índice alcanza la cifra de 23,2%.

El investigador recomendó reforzar las actividades de lectura en el hogar y la escuela a partir de estrategias significativas para el niño desde el punto de vista funcional.

Es importante el aporte de Rodríguez, pues destaca el valor de integrar a la familia y la escuela en la creación de hábitos de lectura en el niño y la niña.

Se señala también el trabajo de Rodríguez (2011), titulado: *Habilidad lectoescritora en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria en las escuelas rurales del municipio Escuque del Estado Trujillo*, y cuyo objetivo fue conocer el nivel de preparación en lectura y escritura desarrollado por los estudiantes del Sexto Grado de Educación Primaria en las Escuelas Rurales “La Mata”, “Juan Díaz” y “Media Luna”, del municipio Escuque, estado Trujillo. Para lograr este objetivo aplicó una investigación descriptiva, con diseño de campo y se trabajó una muestra de 30 alumnos cursantes del Sexto Grado de Educación Primaria; utilizando como instrumentos de recolección de datos un Cuestionario de 12 ítems, la observación directa, a partir de un Registro de Observación integrado por 17 ítems de respuestas cerradas. Obtenidos los resultados concluyó que la preparación de los alumnos, en cuanto a la lectura y escritura, se ubica en un nivel cualitativo de medio a bajo, ya que existen fallas en la comprensión lectora.

Finalmente se destaca el aporte de Carrillo (2012), titulado: *Importancia de la Actividad Creativa en el Aula para el Desarrollo de la Lectoescritura del Niño*, a través del cual explica la importancia que tiene el desarrollo y práctica de actividades creativas, así como la manera en que los docentes deben ejecutarlas en sus respectivos centros de trabajo para el trabajo con los alumnos. Según el autor, las actividades creativas incentivan el desarrollo de la lectoescritura en el niño, en el sentido que los estimula a asociar diversos elementos de su ambiente cotidiano, tanto en el aula de clase como en el hogar. Estas actividades en el aula surgen ante la necesidad de crear instrumentos idóneos de trabajo, que permitan al docente facilitar al niño nuevas experiencias en función de su deseo de aprender y conocer.

Asimismo, expresa que a partir de la propuesta de actividades creativas para el desarrollo de la lectoescritura del niño, no es que deseche del todo los métodos tradicionales que suelen aplicarse en algunas instituciones educativas para el trabajo con los niños, lo que propone es dinamizar la manera como se facilita la adquisición del conocimiento, centrado fundamentalmente en sus necesidades y expectativas individuales. Textualmente, el planteamiento es el siguiente:

Desde hace algunos meses hemos venido conversando acerca de lo que representan las actividades creativas en el aula desde un punto de vista funcional (...). Estas actividades o acciones constituyen un recurso muy valioso para el desarrollo de la lectoescritura en el niño, siempre y cuando el docente sea capaz de visualizar las posibilidades y ventajas que ofrecen en función de los intereses del niño durante su proceso de aprendizaje escolar (p.10)

En opinión del autor se está hablando de una nueva forma de orientar el desarrollo del proceso de lectoescritura del niño, donde los docentes tienen ocasión de plantear su aprendizaje de una manera más práctica y funcional y convirtiendo el ambiente de aprendizaje en un laboratorio de prácticas y experiencias directas que facilitan al niño la interacción con diversidad de materiales escritos y gráficos que lo ayudarán a fortalecer su capacidad de conocer y aprender. En el mismo orden de ideas expresa que “el trabajo con actividades creativas en el aula permite una relación

interactiva, que su planificación y diseño requiere de una acción conjunta entre cada uno de los agentes involucrados en la práctica cognitiva”. (ob.cit). De igual manera expone que a partir de un trabajo organizado, se logra brindar al niño experiencias reales que lo motivan a conocer, pues siente la necesidad de comunicarse de una forma más directa con el entorno que lo define.

En síntesis, cada una de las investigaciones aportan elementos importantes para comprender los diversos factores que intervienen en el desarrollo de la lectura y escritura del alumno, además de que en sus respectivos marcos teóricos se revisan criterios y puntos de vista, desde diversos enfoques, que son tomados en cuenta como referentes teóricos para sustentar los indicadores y variables que orientan el desarrollo de la investigación; aspectos que son reforzados con criterios personales de la investigadora.

Bases Teóricas

Tomando en cuenta que la presente investigación está referida a la aplicación de estrategias lúdicas para el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea, a partir de las intencionalidades curriculares propuestas en el Currículo Bolivariano del subsistema de Educación Primaria, se considera importante hacer referencia, en primer término, a los elementos que definen y caracterizan el mencionado subsistema dentro del Sistema Educativo Bolivariano, como una manera de contextualizar adecuadamente cada aspecto del estudio. En ese sentido se tiene:

Subsistema de Educación Primaria Bolivariana

El sistema educativo es un conjunto de elementos interrelacionados con un fin determinado; según Santamaría (2012), el fin es educar de una manera uniforme a todos los alumnos y los elementos principales son: instituciones educativas y normas. Como tal, el sistema educativo posee unas finalidades y una organización y estructura propias para desarrollar el currículum que diseñe; desde una concepción más amplia el sistema educativo abarca no sólo a la escuela sino a todos los medios sociales que

influyen en la educación.

Ahora bien, el subsistema de educación primaria bolivariano es el que garantiza la formación integral de los niños y niñas desde los 06 hasta los 12 años de edad o hasta su ingreso al subsistema siguiente; Su finalidad es formar niños y niñas, activos, creativos, reflexivos, críticos e independientes, que sean cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables en su actuación en la escuela, familia y comunidad; con sentimientos de amor y respeto en sus diferentes manifestaciones hacia la Patria, sus compañeros(as) y el ambiente, entre otros; también cualidades tales como las de ser responsables, honestos y solidarios, adquiriendo o reafirmando sus hábitos de higiene individual y colectiva y todos aquellos que favorezcan su salud preventiva e integral, que los prepare y forme para la vida acorde con los fines e ideales de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

Enfatizando acerca de las características del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana, vale destacar que, según las bases filosóficas del Currículo Bolivariano (2007), los cambios vertiginosos ocurridos en la educación venezolana, se han concentrado particularmente en el desenvolvimiento de las actividades formativas y a partir de allí, crece el interés de canalizar las actividades inherentes a la articulación entre la formación deseada en el escenario donde se generan acciones tendentes a valorar el compromiso de una labor ajustada a los cambios operados en el contexto educativo. Bajo estas consideraciones, se hace hincapié en el uso de procedimientos centrados en el aprovechamiento del potencial educativo. De allí, a partir del año 2007, es cuando se aborda un sistema educativo, sustentado en la preparación del nuevo ciudadano y ciudadana, con ello se articula la reconstrucción de una sociedad democrática, centrada en las propias raíces liberadoras.

Por ello, la existencia de una serie de postulados centrados en los ideales de Simón Bolívar, Francisco de Miranda y Simón Rodríguez quienes alcanzan notoriedad de una serie de proposiciones altamente nacionalistas, que directamente conducen a valorar el compromiso de una nación, en la cual el sistema educativo, se pronuncia el desarrollo de una sociedad, que directamente “conlleva a la reafirmación de una nueva forma de enseñar; en la cual el Sistema Educativo Bolivariano, se basa

en una concepción humanista, intercultural e integracionista; en este se haya impregnada una energía popular y orientada en el desenvolvimiento de una realidad determinada” (p. 10).

Bajo estas consideraciones, el papel de una nueva educación y desarrollo es donde se abordan acciones tendentes a proyectar el desenvolvimiento de una realidad determinada. Por consiguiente, el Currículo del Sistema Educativo Bolivariano 2007 argumenta:

La escuela se rige, entonces en un centro del quehacer teórico-práctico, integrado a las características sociales, culturales y reales del entorno; en el cual los actores sociales inherentes al hecho educativo dialogan, reflexionan y discuten sobre el sentir, el hacer y los saberes acumulados (p. 11). En consecuencia, el desarrollo de la educación y de un sistema educativo coherente, activo y centrado en el uso de las potencialidades individuales, se sugiere contar con un subsistema dirigido a la formación integral de niños y niñas desde los seis (6) hasta los doce (12) años, proyectando al estudiante para su ingreso a un subsistema aun más amplio. De hecho, las labores educativas, se ven garantizadas a través de los pilares fundamentales de la Educación Bolivariana, allí se ubican: el Aprender a crear, Aprender a convivir y participar, Aprender a valorar y a reflexionar.

Asimismo, en este subsistema se integra a todos los niños y niñas de 6 años en adelante y a los niños con necesidades educativas especiales que siempre se habían tratado aisladamente. Es significativa esta integración para que estos niños especiales se adapten fácilmente al proceso educativo y sean considerados como estudiantes regulares y no como un caso especial; claro, siempre teniendo más énfasis en ellos y tratando de llevarlos al mismo nivel que los demás niños.

Objetivos: En cuanto a los objetivos que persigue, según el Currículo Básico Nacional Bolivariano (2007), el subsistema de Educación Primaria Bolivariana pretende:

- Fortalecer la formación de los niños y las niñas como seres sociales, integrales, solidarios, innovadores, creativos, críticos y reflexivos, con la

finalidad de comprender y transformar su realidad más inmediata para el bienestar y la armonía colectiva.

- **Desarrollar valores, actitudes y virtudes para fortalecer su dignidad y la identidad venezolana, a partir de la apropiación de los procesos históricos, desde su realidad y la valoración de los hechos vividos por los distintos hombres y mujeres forjadores y forjadoras de la libertad, en búsqueda de la independencia y soberanía venezolana.**
- **Compartir ambientes de aprendizajes y mediaciones donde los niños y las niñas puedan desarrollar sus múltiples potencialidades desde los saberes y haceres populares, para que se conozcan a sí mismos y sí mismas, lo cual incidirá en su formación crítica, analítica y de participación activa; así como en el desarrollo de su conciencia y personalidad.**
- **Promover la construcción de conocimientos integrales que lleven a los niños y las niñas a convertirse en ciudadanos y ciudadanas socialmente responsables, solidarios y solidarias.**
- **Desarrollar procesos de investigación que permitan comprender, describir e interpretar hechos de la vida cotidiana (local, regional y nacional), con perspectiva latinoamericana, caribeña y universal.**
- **Brindar oportunidades a los niños y las niñas, en igualdad de condiciones, para desarrollar habilidades en las diferentes áreas y sus componentes, a fin de fortalecer sus saberes y experiencias, para su formación integral.**
- **Valorar las potencialidades de los niños y las niñas para fortalecer los avances en la construcción del conocimiento.**
- **Desarrollar habilidades para el trabajo cooperativo, liberador, la autoestima y la solución de problemas sociales.**
- **Afianzar sentimientos de amor y respeto por sí mismos y sí mismas, sus familias, escuelas, comunidades y Nación; como principios rectores de la conciencia colectiva para el ejercicio de la ciudadanía, sustentado en la corresponsabilidad, justicia social y el bien común, en defensa de la soberanía venezolana.**

- Participar en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y ambientales, a fin de formar un ser social integral con conocimientos, experiencias y conciencia ecológica, integrando a todos los actores: estudiantes, maestros, maestras, familias y comunidad en general.

Perfil del egresado y la egresada del subsistema de Educación Primaria:

Los niños y las niñas que egresen del subsistema de Educación Primaria Bolivariana, con base en lo expresado en el Currículo Nacional Bolivariano (2007), deben estar formados para asumir las nuevas responsabilidades que la Venezuela del futuro les plantea, en tanto ciudadanos y ciudadanas inspirados en el ideal bolivariano de cooperación, solidaridad e integración. En ese sentido, serán poseedores y poseedoras de características que abarcan:

- Cualidades, actitudes y valores hacia la creación, la originalidad y la innovación.
- Valores sociales e individuales como la libertad, solidaridad, cooperación, justicia, equidad, integración, bien común, participación protagónica, independencia, convivencia, tolerancia y promoción del trabajo liberador; así como el afecto, la honestidad, honradez, cortesía y modestia.
- Distintos tipos de actividades que demuestren conocimientos, habilidades intelectuales y procedimientos lógicos, para conocer e interpretar componentes del ambiente y la sociedad.
- El dominio práctico de un idioma materno (castellano, indígena y otros), al escuchar, leer y construir (oralmente y por escrito) diferentes tipos de textos de forma clara, emotiva, coherente, fluida y correcta, sobre la base de sus experiencias personales
- Las etapas fundamentales del proceso histórico, a partir del conocimiento y valoración de hechos, héroes, heroínas, precursores, precursoras, forjadores y forjador

- Procesos de descripción e interpretación, con el fin de utilizar técnicas de investigación para resolver problemas y tomar decisiones.
- Habilidades de lectura y escritura, interpretativa y crítica.
- Su oralidad desde el intercambio de saberes en conversaciones grupales, expresando sus ideas y respetando a los demás.
- Actitudes independientes, autónomas y participativas en el desenvolvimiento de sus actividades a nivel escolar, familiar y comunitario.
- El pensamiento crítico, para expresar de manera coherente y con argumentos en situaciones que lo ameriten, su juicio valorativo o su punto de vista, para analizar e interpretar el conocimiento de la ciencia y la tecnología en beneficio de la sociedad.
- La creatividad al participar en situaciones que les permitan poner en práctica los diferentes elementos de las artes y sus formas comunicativas.

Para el logro de cada una de las competencias enunciadas, el estudiante tiene que haber alcanzado un nivel adecuado de dominio del lenguaje y eficiencia comunicacional, lo cual a su vez implica la necesidad de la competencia lectora, es decir, la lectura comprensiva, así como la escritura espontánea. Se percibe, entonces, la necesidad de apoyarse en las metodologías adecuadas para facilitar al estudiante la oportunidad de desarrollar esas fortalezas en cuanto a lectura y escritura. Seguidamente se plantean aspectos relacionados con el Currículo Bolivariano del Subsistema de Educación Primaria.

Currículo Bolivariano del Subsistema de Educación Primaria

El Currículo Nacional Bolivariano (CNB) constituye una guía con orientaciones metodológicas que dan coherencia y pertinencia al proceso educativo, lo que permitirá cumplir con el compromiso social de preparar y formar a un ser humano social e integral. Según sus bases filosóficas, definidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007):

Esta concepción curricular está sustentada en los pensamientos e ideales de libertad, justicia, igualdad, fraternidad, felicidad, unidad, originalidad y emancipación de Simón Rodríguez, Francisco de Miranda, Simón Bolívar y Ezequiel Zamora; así como en los planteamientos de pedagogos y pedagogas venezolanos, venezolanas, latinoamericanos, latinoamericanas y universales como Luis Beltrán Prieto Figueroa, Belén Sanjuán y Paulo Freire (p. 8).

De manera que, el currículo del Sistema Educativo Bolivariano (en lo sucesivo SEB) fue diseñado para dar respuesta a la formación de un nuevo ciudadano y una nueva ciudadana afín con el modelo de sociedad propuesto, respondiendo con ello al nuevo modelo de desarrollo social, político, cultural y económico que lo sustenta. Ello le demanda una nueva concepción del proceso educativo, orientado por un modo de vida que centra su fuerza y su empuje hacia el desarrollo del equilibrio social, a través de las luces y las virtudes sociales, el trabajo liberador, la cohesión y equidad territorial y la conformación de un mundo multipolar; para la reconstrucción de la sociedad sobre nuestras propias raíces libertadoras, desde una concepción humanística, ambientalista, intercultural e integracionista, impregnada de una energía popular y espiritual. Además, este proceso se fundamenta en una férrea identidad venezolana y una conciencia ciudadana de soberanía, que reconoce sus derechos y responsabilidades en el carácter participativo, protagónico y corresponsable que se expresa en el ámbito social, en la gestión pública y en el respeto y valoración a la diversidad étnica y cultural.

La orientación del aprendizaje en el SEB se construye, entonces, sobre la base del ideario educativo de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Paulo Freire, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén Sanjuán; idearios que nutren esta construcción curricular a través de sus conceptualizaciones sobre la finalidad de la educación, la escuela, él y la estudiante, el maestro y la maestra, el aprendizaje, las experiencias de aprendizaje y la evaluación. En consecuencia, se asume la educación como un proceso social que se crea en colectivo y emerge de las raíces de cada pueblo; como expresión de los procesos sociales, culturales y educativos, cuya finalidad es fomentar el pensamiento liberador, creador y transformador; así como la reflexión crítica, la

participación ciudadana y los sentimientos de honor, probidad, amor a la Patria, a las leyes y al trabajo. Asimismo, esta concepción del proceso educativo implica el desarrollo de las virtudes y principios sociales, y la asunción de una ciudadanía responsable de sus derechos y deberes públicos; todo ello, para lograr el desarrollo endógeno de los pueblos.

La escuela se erige, entonces, en un centro del quehacer teórico-práctico, integrado a las características sociales, culturales y reales del entorno; en el cual los actores sociales inherentes al hecho educativo dialogan, reflexionan y discuten sobre el sentir, el hacer y los saberes acumulados, para construir conocimientos más elaborados que den respuesta a la comunidad y su desarrollo.

En concordancia con estos planteamientos, vale destacar que las Escuelas Bolivarianas son un proyecto que nace en el año 1999, dicha creación obedece a la necesidad del sistema educativo venezolano de reorientar el modelo educativo imperante hacia otro que permita más a una democracia participativa. La escuela debe convertirse en un espacio para el diálogo productivo, donde se reconozcan los derechos políticos, sociales y culturales de todos los niños.

En el actual diseño se plantea la relación escuela-familia-comunidad, por tal razón se debe utilizar los ejes curriculares o temas globalizados la jornada integral, para reproducir un diálogo de saberes con miembros de la comunidad y la escuela y de esta forma se puedan intercambiar acciones que permitan un mejor desarrollo del niño o jóvenes ya que sus edades están comprendidas entre 7 y 12 años. En consecuencia, como lo plantea el diseño, la escuela debe ser un espacio de cultura y creatividad que propicie la relación entre mente y cuerpo, que desarrolle el intelecto, salud física y mental y se debe estimular la creatividad como esencia del desarrollo del ser humano.

Se deben producir innovaciones pedagógicas, es decir, pasar de una escuela reproductora a una escuela productora de conocimientos, así como también un espacio para la formación integral que permite la permanencia, prosecución y la culminación de los niños en la escuela no debemos olvidar que el proceso educativo ha tenido como base una serie de teorías y modelos pedagógicos tales como el

tradicional, pedagógica socialista, enseñanza por procesos que han influido en la práctica e implementación de medios didácticos y han servido de fundamento en las metodológicas de enseñanzas y aprendizaje, intentando aplicar las situaciones educativa, surgiendo así el diseño curricular para determinar relación de todos estos aspectos y su enlace con la cultura y la sociedad, por consiguiente la educación primaria en los últimos años se ha caracterizado por cambios transcendentales con el nuevo diseño curricular que involucran nuevos paradigmas, reestructuración cualitativa de la organización.

El desarrollo integral del niño en sus aspectos físico, psicomotor, socio-emocional, lingüístico y cognoscitivo propone alternativa para la solución de los problemas educativos utiliza estrategias metodológicas acorde con las características del medio donde desarrolle su actividad. De igual manera, crea situaciones motivacionales para que los educados practiquen racional y activamente en sus procesos educativos y puedan convertirse en agentes de cambios que propicien el desarrollo del niño.

Ejes integradores: Son elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje, los cuales deben ser considerados en todos los procesos educativos del subsistema de Educación Primaria Bolivariana para fomentar valores, actitudes y virtudes. Estos son: Ambiente y Salud Integral, Interculturalidad, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Trabajo Liberador.

Áreas de aprendizaje: Se estructuran cuatro áreas de aprendizaje integradas de acuerdo con su contenido, a saber: Lenguaje, Comunicación y Cultura, Matemática, Ciencias Naturales y Sociedad; Ciencias Sociales, Ciudadanía e Integración; Educación Física, Deportes y Recreación. Como la investigación está circunscrita al área de Lenguaje, Comunicación y Cultura, se hará énfasis en los aspectos que definen la misma, así como los aspectos trabajados en los grados 4to., 5to., y 6to. De Educación Primaria. A este respecto, se tiene:

Área de Lenguaje, Comunicación y Cultura: Con esta área se aspira que niños y niñas desarrollen potencialidades que les permitan, como seres sociales y culturales, promover variadas y auténticas experiencias comunicativas, participativas donde expresen y comprendan mensajes, logrando una comunicación efectiva al expresar sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias en la familia, escuela y comunidad, respetando la diversidad en los códigos lingüísticos, fortaleciendo hábitos efectivos de lectura y afianzando el proceso productivo de la lengua (hablar y escribir), con énfasis en idioma materno (castellano e indígena) y los receptivos (escuchar y leer), partiendo del hecho que el lenguaje está predeterminado por el contexto histórico social y cultural, como vía para ampliar el horizonte cultural e intelectual con el conocimiento del otro.

Asimismo, los niños y las niñas reconocerán y valorarán la cosmovisión de los pueblos y comunidades, la identidad étnica y cultural, los valores, las costumbres y tradiciones ancestrales para fortalecer la conciencia histórica y la unidad de la Nación venezolana, multiétnica y pluricultural. Desglosando cada uno de los términos, para obtener una apreciación más aproximada de los mismos se tiene:

1. El Lenguaje: En términos generales, el lenguaje puede definirse como las diversas maneras que posee el ser humano para comunicarse y expresar sus ideas. Como puente para la comunicación facilita el intercambio de informaciones y la interacción interpersonal en cualquier contexto sociocultural. En cuanto a su uso, tiene un lado individual y otro social, indisociables y complementarios. Según Milano (2009), “el lado individual corresponde a la expresión, que es espontánea en el hombre, su carácter individual radica en que para que exista se requiere de un solo elemento humano” (p. 15). Acota el mismo autor que cuando el hombre se expresa no tiene intención de transmitir a otros sus sentimientos, por cuanto si esto sucede, deja de ser expresión para convertirse en comunicación.

Con base en lo anterior puede decirse que la expresión es la manifestación individual a través de signos determinados, tales como: gestos, signos gráficos, mímicas, sonidos, entre otros, de cualquier conducta síquica o interior del hombre: pensamientos, ideas, emociones o estados de ánimos. Ahora bien, dentro de la

expresión como situación surge el fenómeno de la expresión colectiva; y según Milano (2009), “la sumatoria de todas las expresiones individuales representa el hito o fronteras entre la expresión propiamente dicha y la comunicación” (p. 17).

El carácter social del lenguaje está referido a su función comunicacional. La comunicación se diferencia de la expresión por ser un fenómeno colectivo; es decir, que deben estar presentes como mínimo dos personas para intercambiar ideas. Vale destacar que el lenguaje es un sistema constituido por símbolos con determinados significados y sonidos asociados, así como una serie de reglas para su utilización y manejo. Este sistema permite a los miembros de un grupo social comunicarse entre sí consecuentemente, el lenguaje es por excelencia, el gran instrumento de la comunicación. Asimismo, el carácter social del lenguaje facilita la construcción de la cultura. Asociando términos, de acuerdo con los propósitos de la presente investigación, se señala que es el carácter social de la lengua, o su uso colectivo dentro de la comunidad, lo que facilita la construcción de la cultura a partir de las interacciones cotidianas de sus integrantes o miembros participantes.

Enfatizando en la definición del término, desde una perspectiva lingüística, Moreno (2000), llama lenguaje a “cualquier tipo de código semiótico estructurado, para el que existe un contexto de uso y ciertos principios combinatorios formales (p. 5). Aclara que existen contextos tanto naturales como artificiales. De acuerdo con esta definición el lenguaje es código de signos, significantes y significados que funciona en un determinado contexto de uso. Ese contexto de uso es determinado por el hablante de acuerdo con la intencionalidad o propósitos que persiga la comunicación.

Por su parte, Uralde (2004), define el lenguaje como: “un sistema para la comunicación de conceptos que utiliza sonidos hablados o representados con un sistema de símbolos” (p. 17); e igual percepción tiene Magnioli (2006), quien lo asume como: “sistema de símbolos verbales a través de los cuales los seres humanos comunican ideas, sentimientos y experiencias” (p. 16).

El lenguaje en su esencia ha sido estudiado por diversas disciplinas científicas tales como la Antropología, la Sociología, la Lingüística y la Psicología, las cuales

abordaron su estudio desde diferentes perspectivas. Así, para Saussure (1983), desde la Lingüística estructuralista, “el lenguaje es una facultad humana para comunicarse por medio de convenciones sociales significativas” (p. 57). Esta facultad es a la vez fisiológica y psíquica, que pertenece tanto al dominio individual como al social y capacita al hombre para abstraer, conceptualizar y comunicar. Es decir, para este autor, el estudio del lenguaje comporta dos partes: una, esencial, tiene por objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; este estudio es únicamente psíquico; la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación, y es psicofísica.

Piaget (1989), desde una perspectiva psicogenética, destaca la prominencia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana. Así, para este autor, el lenguaje es visto como un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo, lo cual indica que el conocimiento lingüístico que el niño posee depende de su conocimiento del mundo. Su estudio y sus teorías se basan en las funciones que tendría el lenguaje en el niño. Para Piaget (1981), las frases dichas por los niños se clasifican en dos grandes grupos: las del lenguaje egocéntrico y las del lenguaje socializado.

En cuanto a su desarrollo, según este autor, en el final del desarrollo sensorio-motor, emerge una capacidad general: la función semiótica, que posibilitará la reconstrucción, en un nuevo estadio de desarrollo, de los logros construidos por la inteligencia práctica. La función semiótica permite representar un objeto ausente, un significado, por medio de un significante diferenciado que solo sirve para esa representación. La misma se expresa en la imitación diferida, el juego simbólico, la imagen mental, el dibujo y el lenguaje. Así, el lenguaje, como construcción social colectiva existente, es incorporado por el niño sobre la base de una función semiótica ya construida, y que durante el desarrollo potenciará el poder del pensamiento.

Vygotsky (1988), desde la postura sociocultural, entiende la génesis del lenguaje a partir de su origen social en las prácticas inter-subjetivas. Considera que el mismo tiene su génesis en dos raíces: Una etapa pre-lingüística del pensamiento y una etapa pre-intelectual del lenguaje que comienzan a atravesarse parcialmente en el

curso del segundo año de vida del niño, organizando el pensamiento lingüístico y los significados socialmente compartidos. Su función inicial está al servicio de la comunicación o habla externa. Según este autor, posteriormente, a lo largo de su desarrollo el niño discriminará la función intelectual de la comunicativa, que le permitirá una recursividad sobre su propia conciencia a través del habla interna.

Finalmente, para Chomsky (2010), el lenguaje es una “estructura cognitiva, es decir, es un código mental, un tipo de conocimiento que caracteriza a los seres humanos y que se hereda, viene en el programa genético, y está en la mente y de ahí no puede salir” (p. 50). Asimismo, lo propone como una función de dos elementos. Uno, es una capacidad innata que se llama facultad del lenguaje (hoy día, Gramática universal); y la otra es la experiencia lingüística, es decir, lo que el sujeto escucha. De ese modo, si escucha inglés va aprender inglés, si escucha español va aprender español. Es decir, es muy importante el lenguaje que el sujeto escucha porque ese lenguaje es lo que acciona sobre la capacidad innata y fija parámetros de variación.

De las categorizaciones señaladas anteriormente se asumen como pertinentes para la presente investigación la postura sociocultural de Vygotsky (1988) que propone el lenguaje como un hecho mediado por la sociedad y la cultura donde se plantea la experiencia del niño para su desarrollo. Asimismo, la perspectiva psicogenética de Piaget (1989), en cuanto a que el lenguaje, como construcción social colectiva existente, es incorporado por el niño sobre la base de una función semiótica que ya se ha construido, y que a lo largo del desarrollo potenciará el poder del pensamiento.

2. Comunicación: Los seres humanos nos diferenciamos de otros seres vivos por vivir dentro de un lenguaje y en sociedad; interactuando entre sí. En esta interacción radica la comunicación social. Nótese que la idea conceptual es que el hombre vive en el lenguaje, no con el lenguaje en forma de objeto. En una descripción vulgar del lenguaje a menudo se presenta como el facilitador de la transmisión de la información de una persona (o máquina) a otra. La actividad social humana sólo vive en el lenguaje, que permite modelos entrelazados de comprensión mutua. Así podemos razonar:

- Desde el lenguaje como descripción debe desplazarse al lenguaje como acción. Este desplazamiento hacia la acción es una de las bases de la teoría del acto lingüístico,
- De esta manera el papel representativo del lenguaje se diferencia categóricamente del uso común del lenguaje tradicional representado por medio de signos.
- Los actos del lenguaje al generar compromisos dan lugar a un conjunto coordinado de acciones.
- Concientizar que el lenguaje implica comportamiento relacional entre las personas, es admitir, que el mismo se convierte en parte de la estructura social, y no se aloja sólo en la actividad mental de las personas.

El enfoque racionalista ubica al lenguaje como portador de información, concepto muy diferente al carácter de estructura social que el lenguaje representa, ya que el individuo vive en el lenguaje y no con el lenguaje. Con los actos del habla los seres humanos generamos comportamientos, el individuo de características humanas: habla y escucha. Las personas poseemos la capacidad de: crear, pedir, comprometernos, declinar, contraofertar; aquí radica la verdadera fuerza del lenguaje en que vivimos los seres humanos y no sólo en los actos meramente descriptivos que nominalmente expresan símbolos a los que erróneamente denominamos lenguaje.

Los ordenadores y las computadoras son herramientas utilizadas en nuestra diaria actividad, su gran potencia en el manejo informático está referida al procesamiento de signos formales que estructurados constituyen lenguajes representativos de símbolos; con absoluta incapacidad de asumir compromisos por propia decisión; no disponen de capacidad para ingresar en los actos lingüísticos. Las emociones -por fortuna aún- son un atributo característico de las personas, las máquinas carecen de ellas. Las personas cuando actuamos, nuestro accionar no puede evitar los actos lingüísticos y las emociones que estos actos le generan de acuerdo con la actitud de cada quien.

Proceso comunicacional: El proceso es un conjunto asociado o una secuencia de hechos, vinculado con la estructura, con un orden, con reglas asociativas, con un

camino dentro de una red. La comunicación también es un proceso interactivo, orientado a generar acciones útiles. Debemos abordar varios conceptos de los actos lingüísticos que inciden en este proceso. Para lo cual es necesario efectuar las siguientes distinciones:

- **Dominio:** Ámbito del conocimiento que posee una persona sobre alguna especialidad o tarea
- **Comunicación:** Compuesta por el lenguaje y los compromisos que de su uso se generan
- **Conversaciones para la acción:** Interacción que deriva de la red de comunicaciones (conjunto de conversaciones), vinculada a los actos lingüísticos y con los compromisos generados o derivados por el uso del lenguaje que se crean entre las personas
- **Trasfondo de la escucha:** El proceso conversacional crea un marco de interpretaciones y prácticas a las que podemos llamar: "trasfondo del escuchar y de la relevancia".

Estos cuatro conceptos conforman un conjunto integrado que determinan implicancias de distintas características y rango en el proceso comunicacional. La acción de comunicar se efectúa para coordinar acciones que realizamos a través del uso del lenguaje.

3. **Cultura:** Desde un punto de vista general se asume que la cultura es la síntesis del quehacer del hombre. La misma está relacionada al modo de vida desarrollada por colectivos particulares y la sociedad en general; de igual manera, al conjunto de esquemas mentales y de conducta mediante los cuales ésta consigue una mayor satisfacción para sus miembros. Según Stoke (2007), "la cultura incluye los valores, ideas, actitudes y símbolos, conocimientos, etc., que dan forma al comportamiento humano y son transmitidos desde una generación a la siguiente" (p. 34). Por lo tanto, consiste en un conjunto de modelos de comportamientos adquiridos, implícitos y explícitos que, transmitidos mediante símbolos, constituyen los elementos distintivos de los grupos humanos. Su esencia son las ideas

tradicionales y especialmente los correspondientes valores que subyacen a las mismas.

Históricamente, el uso de la palabra cultura ha ido variando a lo largo de los siglos. En el latín hablado en Roma significaba -inicialmente- “cultivo de la tierra”, y luego, por extensión metafórica “cultivo de las especies humanas”. Alternaba con civilización, que también derivaba del Latín, y se usaba como opuesto a salvajismo, barbarie, o al menos, rusticidad. Civilizado era el hombre educado. Desde el siglo XVIII, el Romanticismo impuso una diferencia entre civilización y cultura. Según Anderson (2006), el primer término se reservaba para designar al desarrollo económico y tecnológico, lo material; el segundo para referirse a lo espiritual, es decir, el cultivo de las facultades intelectuales.

En el uso de la palabra cultura cabía, entonces, todo lo que tuviese que ver con la Filosofía, la ciencia, el arte, la religión. Además, se entendía la cualidad de culto no tanto como un rasgo social, sino como individual. Las nuevas corrientes teóricas de Sociología y Antropología redefinieron este término contradiciendo la conceptualización romántica. Así pues, se entiende la cultura en un sentido social. En general, hoy se piensa la cultura como el conjunto total de los actos humanos en una comunidad dada, ya sean éstos prácticas económicas, artísticas, científicas o cualesquiera otras. Dentro de ese contexto, toda práctica humana que supere la naturaleza biológica es una práctica cultural. De acuerdo con la Organización de Naciones Unidas (UNESCO, 2005):

La cultura puede considerarse como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (p. 23).

Según la misma institución, la cultura da al hombre capacidad de reflexión sobre sí mismo. Es ella la que hace del hombre seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. Por ella es como discierne los valores y realiza sus opciones. Asimismo, se expresa, toma conciencia de sí mismo,

se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca nuevos significados y crea obras que lo trascienden.

Para la Antropología, según Millán (2000), la cultura “es el sustantivo común que indica una forma particular de vida, de gente, de un período, o de un grupo humano” (p. 3); acota que la misma está ligada a la apreciación y análisis de elementos tales como: valores, costumbres, normas, estilos de vida, formas o implementos materiales, la organización social, entre otras. Asimismo, sostiene que ésta interpreta el presente mirando hacia el pasado que le dio forma, porque “cualquiera de los elementos de la cultura nombrados, provienen de las tradiciones del pasado, con sus mitos y leyendas y sus costumbres de tiempos lejanos” (p. 3). En ese sentido, el concepto antropológico de cultura permite apreciar variedades de culturas particulares: como la cultura de una región particular, la cultura del campesino; cultura de los jóvenes, cultura universitaria, culturas étnicas, cultura Sorda, entre otras.

Desde la perspectiva sociológica, la cultura se asume como el concepto abstracto que describe procesos de desarrollo intelectual, espiritual y estéticos del acontecer humano, incluyendo la ciencia y la tecnología, como cuando se habla del desarrollo cultural de un pueblo o país. Dentro de esta postura, Fischer (2001), la define como "el progreso intelectual y social del hombre en general, de las colectividades, de la humanidad" (p. 13).

Como puede apreciarse, desde la percepción sociológica la cultura se refiere a la suma de conocimientos compartidos por una sociedad, y que utiliza en forma práctica o guarda en la mente de sus intelectuales. Es decir, al total de conocimientos que posee acerca del mundo o del universo; teniendo presente que por mucho que esa sociedad sepa del universo, siempre hay áreas de conocimiento que no posee o desconoce. Por último, vale destacar que el concepto sociológico de cultura tiene una fuerte connotación con la apreciación del presente pensando en el desarrollo o progreso futuro de la sociedad para alcanzar el llamado patrimonio cultural de la humanidad o simplemente la cultura universal.

Es de interés también, la postura psicoanalista, a partir de los planteamientos de Freud (citado por Millán; 2000). Según este autor, "la cultura comprende, por una parte, todo saber y el poder adquirido por los hombres para dominar las fuerzas de la naturaleza; y por otra, todas las organizaciones necesarias para fijar las relaciones entre ellos" (p.4). En otras palabras, para el Psicoanálisis, la cultura está constituida por todas aquellas presiones intrapsíquicas, de origen social o colectiva, que constriñen la libre expresión del ego y repercutiendo en la personalidad y hasta posiblemente en traumas psíquicos. Según Freud (citado por Millán; 2000), el individuo se da cuenta que hay un punto en que la cultura se enraíza con la psiquis al presenciar la forma enconada en que se defienden posiciones personales que no son otra cosa que posiciones culturales, lo mismo que las situaciones de depresiones profundas debidas al choque cultural que se le produce inicialmente a la persona que se va a vivir a una cultura que no es la propia.

Por último, se toma en cuenta la definición de Lotman (2005), quien considera la cultura como: "todo el conjunto de información no genética, como la memoria común de la humanidad o de colectivos restringidos nacionales o locales" (p.127). Asociando términos, la cultura es, entonces, producto de la interacción cotidiana de los participantes de una comunidad en atención de sus necesidades, expectativas, intereses, ideologías, creencias, formas de pensar, entre otros aspectos constitutivos de la misma; de allí que Anderson (2006), la define como: "el conjunto de valores, creencias y conocimientos que son transmitidos de unos a otros dentro de los participantes de la comunidad" (p. 5). De donde se asume que la cultura nace de la comunidad, en tanto constructo de su interacción consciente en un espacio y tiempo determinados, cumpliendo los diversos roles sociales que les corresponde.

Las Intencionalidades curriculares: Concebidos como elementos de organización e integración de los saberes y orientaciones de las experiencias de aprendizajes. Estas intencionalidades se desprenden de los fines de la educación y están plasmados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y en la Ley Orgánica de Educación (2009); necesarios para la formación de una

ciudadanía con actitudes, valores, virtudes, saberes y haceres liberadores y emancipadores. Viabilizados a partir de las intencionalidades como:

1. Aprender a crear (para innovar, ser originales, transformadores (as), puesta en práctica de nuevas ideas en lo que respecta el contexto socio comunitario). Inventamos o erramos”.... Simón Rodríguez. Busca fortalecer y desarrollar cualidades creativas en él y la estudiante...

- Con visión innovadora
- Con originalidad
- Como reflejo de la personalidad
- Como elemento vinculante entre el estudiante y su entorno
- En búsqueda de la transparencia
- Con actitud emprendedora

Como puede apreciarse, la intención es promover la formación del individuo con autonomía creadora, transformadora y con ideas revolucionarias así como una actitud emprendedora para poner en práctica nuevas y originales soluciones en la transformación endógena del contexto socio-comunitario. Este pilar está íntimamente relacionado con el aprender a hacer lo que puede interpretarse que los estudiantes se apropien de métodos y procedimientos.

2. Aprender a convivir y participar (formación de una ciudadanía con conciencia social, comprometida con el desarrollo de las políticas sociales en un ejercicio efectivo y permanente de la contraloría social, compromiso con el entorno socio cultural, corresponsable). Busca potenciar la formación ciudadana con conciencia social, comprometida con el desarrollo de las políticas y garante de su adecuada implementación mediante el ejercicio efectivo de su papel de contralora social. Se propone...

- Con conciencia social
- Siendo controlador social
- Con identidad venezolana
- Sintiendo amor por la Patria

- Actuando con solidaridad
- Con actitud cooperativa
- Con justicia
- Con orgullo de nuestras raíces locales

Lo expresado supone, en el concepto sociopolítico actual, la necesidad de formar una nueva ciudadanía con conciencia social, comprometida con el desarrollo de las políticas sociales y garante de su adecuada implementación, mediante el ejercicio efectivo de la contraloría social.

3. Aprender a valorar (desarrollo de las habilidades para caracterizar, razonar, discernir, dialogar y mediar desde una ética en el marco de justicia social, desarrollo de actitudes, valores y virtudes propias de la democracia plena vinculadas a las relaciones humanas de cooperación y solidaridad). Busca concienciar la importancia de las acciones colectivas y desarrollar habilidades para caracterizar, razonar, discernir, dialogar y mediar desde una ética que valore al ser humano en todas sus dimensiones. Asimismo...

- A las demás personas como seres humanos sin distinción.
- El acervo histórico, natural y cultural del país.
- La participación de todos y todas en la construcción de un nuevo modelo de país.
- Las habilidades propias y ajenas para dialogar, discernir y mediar.

Lo expresado significa tomar conciencia de la importancia de las acciones colectivas y desarrollar habilidades para caracterizar, razonar, discernir, dialogar y mediar, desde una ética social. Implica desarrollar actitudes de solidaridad, reflexión crítica, dialogar, trabajo voluntario, cooperación.

4. Aprender a reflexionar (formación de un ciudadano y una ciudadana con sentido crítico, creativo(a), reflexivo (a), participativo(a), con compromiso social, reconstrucción de significados y puntos de vista desde una óptica ajustada al contexto sociohistórico donde se produce la participación). Busca trascender el aprendizaje de informaciones. Potenciar la transformación del pensamiento lineal en un pensamiento crítico y reflexivo.

- Con sentido crítico
- En la implementación de mecanismos de participación
- Con cultura política
- Con conciencia
- Con compromiso social

Se promueve la transformación de los ciudadanos (as) en humanista, creativos y ambientalistas; con actitudes, aptitudes y valores acerca del hacer científico, desde una perspectiva social, conscientes de la diversidad y pluriculturalidad del país, con amor a la patria; orgullosos de sus costumbres y acervos culturales y conocedor de la nueva geometría territorial y su dinámica, así como la importancia del desarrollo económico del país desde las diferentes formas de propiedad, como medio para garantizar la seguridad y soberanía alimentaria y con visión internacionalista e integracionista desde una perspectiva latinoamericana, caribeña y universal.

Revisados los aspectos pertinentes al Currículo Bolivariano del Subsistema de Educación Primaria, seguidamente se enuncian los conceptos y definiciones relacionadas con la lectura comprensiva y las escrituras espontáneas; consideradas de interés para poner en práctica los aspectos contenidos en cada una de las intencionalidades curriculares mencionadas previamente.

La Lectoescritura

El desarrollo de la lectoescritura, desde el ámbito de la Psicolingüística, ha sido definido por Pérez (2000), como un “proceso complejo, en el cual intervienen diversos factores intrínsecos y extrínsecos al niño” (p. 21). Por lo tanto, se requiere de una cuidadosa atención por parte de las personas a quienes compete la responsabilidad de facilitar experiencias al niño para su desarrollo. En ese orden de ideas, interesado en el problema de la lectoescritura, Dawing (1989), repite y profundiza la experiencia desarrollada anteriormente por Raid (1982). Al respecto, sus trabajos evidenciaron que los niños tienden a un estado cognitivo de mayor claridad, en la medida que alcanza un alto grado de desarrollo de su habilidad para manejar la tarea de la lectoescritura. Estas conclusiones tienen fundamento en

Vygotsky (1988), al señalar que el principal obstáculo para el aprendizaje de lectoescritura residía en el carácter abstracto del lenguaje escrito y en la poca motivación de los niños para aprenderlo, porque no les era necesario, sólo tenían una idea de su utilidad.

Por otra parte, en trabajos realizados por Clay (1985), se obtuvo resultados similares a los de Dawing, con respecto al estado de confusión cognitiva de los niños antes de aprender a leer y escribir. En otras palabras, ambos investigadores evidenciaron que el uso del lenguaje escrito por parte del niño amerita de un proceso continuo de adquisición y asimilación de experiencias que poco a poco irá madurando hasta llegar a tener conciencia del código de funcionamiento del mismo, que es cuando estará preparado para leer y escribir. Este planteamiento es reforzado Lampe (1988), quien expresa: “La escritura es una de las habilidades que requiere mayor incentivo en el hombre para su desarrollo. Sin el dominio de la escritura todo aprendizaje escolar y todo avance significativo en el mundo de la cultura se ve, sin duda, substancialmente limitado” (p. 29). Desde su percepción, la escritura constituye una herramienta básica del saber y un recurso muy importante para la expresión de las ideas.

Tal como se ha indicado anteriormente, como proceso, la escritura es un acto complejo y su desarrollo no se logra en poco tiempo. Hoy en día, según Lampe (1988), a pesar de los logros obtenidos en la comprensión de los factores que la facilitan y limitan, “no se han logrado respuestas sobre todos los problemas y no se ha alcanzado un acuerdo entre los estudios en lo que se refiere su fase inicial” (p.30). La gran cantidad de puntos de vista en que se plantea su estudio, en vez de dar una respuesta común, tiende a diferenciarse cada vez más. Lo que sí está demostrado, según la autora, es que “todos los individuos no aprenden de la misma manera, ni tienen los mismos intereses para asumir el proceso de lectoescritura” (p. 31).

La afirmación de la investigadora permite sustentar un aspecto evidenciado en las escuelas respecto a la habilidad demostrada por los alumnos para asumir las actividades de lectura y escritura, y es que en la misma se percibe como éstos no demuestran el mismo interés por leer y escribir, y si lo hacen, su ritmo de evolución

no es uniforme entre el grupo, planteándose diferencias realmente significativas entre uno y otros estudiantes.

Es importante destacar que, el estudio sistemático del proceso de la lectura y la escritura en el niño se remonta al año 1908 (Estados Unidos), cuando aparece el libro *Psicología y Pedagogía del Proceso de Lectoescritura* de Huey lingüista norteamericano, y el cual plantea una serie de dudas e interrogantes acerca del acto de leer y escribir. Leyendo las propuestas formuladas por Huey y sus seguidores (citado por Lampe, 1988), se ubican dos términos usados frecuentemente como componentes básicos del proceso de escritura: “La decodificación, es decir, la capacidad de estructurar las palabras escritas, y el dibujo (grafía) o la habilidad de representar la idea estructurada” (p. 17). Haciendo referencia a este planteamiento, la autora expresa:

Si el acto de escritura se entiende principalmente como un proceso de decodificación, la atención del docente se centrará en las técnicas de enseñanza, que resulta en la capacidad para estructurar palabras o enunciados, restando importancia a las técnicas que sirven para lograr la coordinación semántica y sintáctica del texto. La dimensión del aprendizaje de la escritura será, entonces muy limitada y no se utilizará plenamente el potencial para escribir que tienen los niños. Si por otra parte, se entiende la escritura solamente como coordinación semántica, las destrezas fundamentales para la decodificación no se practicarían lo necesario para que puedan desarrollarse suficientemente y lograr así una escritura suficiente y precisa (p. 18).

Asumiendo el planteamiento de Lampe, es necesario entonces orientar el desarrollo de la lectoescritura atendiendo a su parte estructural (decodificación de ideas) y funcional a la vez (sentido de lo escrito), con ello se lograría iniciar al niño en un adecuado acto comunicativo.

Teorías Acerca del Desarrollo de la Lectoescritura como Proceso: A continuación se hará referencia a los planteamientos de algunas teorías en cuanto a la manera como desarrolla el niño la lectoescritura.

1. Teorías Holísticas. Algunos seguidores de esta teoría, entre los que cuenta

Lampe (1988), consideran la escritura como “un proceso estrechamente vinculado al proceso de lectura y es idéntico tanto al nivel de principiante como de expertos”. (p. 19). Es decir, la lectura es definida como uno de los dos procesos activos del lenguaje, siendo el otro, la capacidad de comprender y redimensionar el lenguaje hablado. Desde esta óptica, escuchar, leer y escribir constituyen procesos paralelos cuya única diferencia es que en la lectura los estímulos son visuales los caracteres impresos en la página, en tanto que al escribir, los estímulos son ideales (abstractos), las ideas acerca de los objetos. Los otros dos sistemas del lenguaje son expresivos y constituyen el habla y la escritura.

Estos cuatros sistemas del lenguaje son interdependientes, pero cada uno constituye un todo. En ese sentido, para Goodman (1979) “La palabra completa es la que comunica un significado, por lo tanto, fraccionar las palabras en parte con el fin de enseñar a leer y escribir, destruye la naturaleza esencial del lenguaje como comunicación significativa” (p. 21). En consecuencia, de acuerdo con el enfoque Holístico, desde el inicio del desarrollo de la escritura, el foco de atención, debe dirigirse a obtener una adecuada decodificación del lenguaje, sólo así, desde su inicio, el niño podrá ser capaz de utilizar los signos impresos adecuados, entendiendo que los mismos poseen significado (por supuesto atribuido mediante convención social), y no constituyen simplemente una cadena de sonidos o gráficos vacíos.

Se considera que la unidad de instrucción más pequeña debe tener significado, por tanto, se debe enseñar la palabra como un todo y siempre en el contexto de una frase la cual, a su vez, deberá estar conectada a una idea plenamente comprensible para el niño. Por supuesto, el enfoque de esta teoría implica que el niño debe tener un cierto dominio del lenguaje oral antes de iniciarlo en el aprendizaje de la Lectoescritura. Por ello es importante propiciarle abundantes y enriquecedoras experiencias de lenguaje.

2. Teoría de las Sub-destrezas. Desarrollada recientemente, siendo sus principales representantes Ferreiro (1988) y Lampe (1988). Según la misma, la lectura se define como una destreza, término tomado de la Psicología del Aprendizaje, que, según López (2008), lo define como un “comportamiento de cierta

complejidad, que requiere períodos de adiestramiento y práctica deliberada para su adquisición” (p. 51). La mayoría de los estudiosos, en el área concuerdan en que las sub-destrezas implicadas en la lectoescritura son principalmente la decodificación del signo lingüístico, comprensión de la palabra como estructura expresiva y la asociación de las ideas en un contexto comunicativo.

Por otro lado, en las teorías y modelos basados en la lectoescritura como destreza, el énfasis en la decodificación, origina los métodos sintéticos, que proponen la división del todo a las partes y los cuales son conocidos como métodos fónicos. Con la aplicación de este método, según Lampe (1988), se enseña al niño primero la letra y los sonidos formados a partir de la unión de estas y luego la palabra; aunque realmente esto no es precisamente lo que interesa para la investigación, sino la manera como el mismo adquiere la comprensión lectora.

Refiriéndose a la aplicación de las sub-destrezas para el desarrollo de la lectoescritura, la autora expresa:

En el método de las sub-destrezas el conocimiento de las relaciones fonema-grafema (sonido-letras), se considera un elemento básico para aprender a leer y escribir. Así, el primer paso a considerar es enseñar al niño el sonido representado por cada letra. Después, se le debe enseñar a unir estos sonidos en combinaciones que formen palabras. Para decodificar una palabra desconocida, el lector debe sonar la palabra, esto es, emitir el sonido representado por cada letra y luego, unir sonidos hasta formar palabras. (p. 27).

Se infiere que la aplicación de este método para el desarrollo de la lectoescritura, constituye una base lógica para la ortografía, ya que enseña a los niños a reconocer las relaciones esenciales entre el lenguaje escrito y oral.

Por otra parte, la interpretación de la lectoescritura como resultado de la integración de las diversas sub-destrezas o como proceso unitario (holístico), ha dado origen a la creación de varios modelos que buscaban explicar la realización del acto de leer y escribir en cada caso. Entre estos modelos se tienen los que tratan de representar en forma esquemática lo que pasa al escribir y que se conocen como modelos de abajo hacia arriba, derivados de las teorías de las Sub-destrezas, en tanto

que los resultantes de la posición Holística se denominan modelos de arriba hacia abajo, los cuales sostienen que la información es procesada a partir de una serie de pasos sucesivos en los cuales cada uno origina el siguiente. Así lo corrobora Lampe (1988), quien expresa: “la información se recibe desde el entorno exterior, es decir, el estímulo surge del modelo propuesto y se dirige al cerebro del lector” (p. 23). La información que recibe el niño, en ese sentido, es procesada en secuencia; primero se decodifican las ideas y enunciados estructurados, luego estas se unen para formar frases y posteriormente, se llega a la emisión del enunciado escrito.

Según la autora, en este modelo es muy importante el dominio de la decodificación para llegar a la comprensión. Una vez adquirido este dominio, para emitir el enunciado escrito, sucede los mismos procesos implicados en la comprensión de la lengua hablada. A partir de esta postura se infiere que lo más importante para lograr una lectura y escritura fluida y eficaz, es la capacidad de decodificar el código lingüístico, ya que este es el modelo en que el lector obtiene la información a ser procesada por el cerebro.

Por su parte, Goodman (1979), sostiene que “en los modelos definidos como de arriba hacia abajo, la competencia en el lenguaje por parte del lector, es fundamental para el desarrollo de la escritura” (p. 28). Estos se fundamentan en la Teoría Psicolingüística, o sea; las teorías de las interrelaciones lenguaje pensamiento. Según estos modelos la información va de arriba hacia abajo, en otras palabras, desde el cerebro a la página impresa. Así, el proceso de la escritura está especialmente orientado por la experiencia en lenguaje que tenga el lector y ésta a su vez, determinada por los procesos del pensamiento.

3. Teoría Cognoscitiva. Derivada de la Psicología Evolutiva, cuyo principal representante es Piaget (1981), y según la cual debe darse una maduración previa de las potencialidades del niño para poder asumir la lectoescritura. De acuerdo con esta teoría, el niño desarrolla su capacidad de leer y escribir a partir de su interacción con los elementos que le son suministrados. En tal sentido, para Ferreiro (1988), “no es el método que lo incide para la lectura y escritura del mismo, sino las experiencias adquiridas del contexto donde interactúa, de las cuales el mismo selecciona las que le

sean más significativas” (p. 36). Este planteamiento es importante, pues permite disipar dudas en cuanto a que en realidad el método aplicado para facilitar el desarrollo de la lectoescritura al niño no es relevante, sino más bien, el conjunto de experiencias que pueda haber obtenido en el contexto donde se desenvuelve de manera funcional.

Asimismo, cabe señalar que el aporte de la Teoría Cognitiva se centra en el estudio de los procesos mentales que aplica el niño para asumir el proceso de lectoescritura, fundamentando tales procesos en una evolución sistemática de una serie de condiciones y capacidades innatas que lo preparan para poder descifrar el código de funcionamiento de la lengua oral y escrita, donde, por supuesto, la relación con el entorno es realmente importante y significativa.

4. Teoría Constructivista: está fundamentada en la Psicolingüística y Psicognética de Piaget (1981). Siendo su principal representante Vygotsky (1983), sostiene que el niño es capaz de laborar su propia teoría de lectoescritura. En otras palabras, a medida que va relacionando los elementos del lenguaje con los objetos que constituyen su ambiente de desarrollo, el niño construye su propio proceso de lectura y, a partir de ello, va elaborando también su expresividad escrita.

Hoy los aportes de la Teoría Constructivista son muy importantes para el estudio de la lectoescritura como proceso activo del niño, pues sin duda, existe la necesidad de que el mismo, como agente activador del mismo, haya desarrollado las capacidades mentales y físicas requeridas, además de poseer una ingente motivación que lo impulse a leer y escribir en función de sus intereses, necesidades y expectativas durante el proceso de aprendizaje.

La lectura y su importancia

La importancia de la lectura en el mundo actual es tan grande que, no obstante los grandes adelantos tecnológicos en el campo de la comunicación de masa, ningún medio ha logrado aventajarla. Según Brueckner (2005), la lectura es una destreza que depende en gran medida de la capacidad y actitudes del sujeto, pues la fluidez lectora exige un adelanto visual de varias palabras sobre aquellas que se están

pronunciando de otro modo, el lector no podría interpretar el significado, sentimientos, acción o caracterización con su voz. Este mismo autor afirma que: “el aprendizaje de la lectura oral debe hacerse a través de actividades creadoras y recreativas” (p. 21). Por otro lado, para Goodman (1979), la lectura en voz alta implica una respuesta verbal del lector, que puede ser comparada con el texto escrito. Así, cuando se lee en voz alta, el lector está involucrado en comprender, a la vez que, produce respuestas orales. Como consecuencia, dado que la respuesta oral se genera al mismo tiempo que se construye el significado; la lectura en voz alta no es solamente una forma de desempeño lingüístico, sino que además, es un recurso para examinar los procesos y la competencia subyacentes.

En ese orden de ideas, para Garton y Pratt (2009), la lectura fluida implica que gran parte de la codificación de palabras se da automáticamente, necesitando en comparación poco esfuerzo cognoscitivo; esta fluidez asociada al hecho de que los niños han venido comprendiendo el lenguaje en su forma hablada durante algunos años sugiere que deben comprender el lenguaje escrito, es decir, existe una estrecha relación entre el manejo del código del lenguaje escrito y la lectura, pues si el niño no tiene la habilidad para comprender la estructura simbólica y abstracta del primero, sin duda, no será capaz de descifrar el mensaje del texto.

En consideración de ello, es importante destacar que la lectura y escritura marchan tan íntimamente conectadas, que frecuentemente, en la literatura técnica, no se ha hablado de ellas por separado, sino que se les une bajo una sola denominación: lectoescritura, ya que ambas constituyen dos manifestaciones de una misma función lingüística; la manifestación receptiva y expresiva del lenguaje escrito. En otras palabras, existe una recepción de mensaje por parte de quien lee, así como una expresión de ideas por parte de quien escribe. Entre ambos debe existir acuerdo respecto al código de funcionamiento de la escritura.

Refiriéndose a estos procesos, Goodman y Smith (1979), consideran que aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura se realiza sobre la base de los mismos procesos cognoscitivos y estrategias que el niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna.

Del mismo modo afirman que “aprender a leer y escribir no consiste en identificar letras, sílabas, palabras u oraciones; esto constituye parte de un todo que es el significado del texto” (p. 13). Como se puede evidenciar en el planteamiento, aprender a leer y escribir implica un esfuerzo más complejo que la simple decodificación de los símbolos, esta sería la fase básica del proceso; se requiere, en ese sentido, la asociación de los diversos elementos del texto (enunciados) con las experiencias obtenidas previamente, es decir, una reconstrucción del enunciado para configurar nuevos enunciados con base a ideas propias.

Por otra parte, ambos autores coinciden en señalar el carácter activo del proceso: el lector construye el significado con base a su experiencia pasada con el lenguaje; que es realmente lo significativo del acto de leer. Por su lado, también Dehant (2006), señala que el acto de leer debe tener como finalidad la comprensión del texto escrito. “No basta con que el alumno lea mecánicamente palabras y oraciones, sino que tenga acceso a lo esencial del lenguaje” (p. 56) Se corrobora mediante este planteamiento, la idea expresada anteriormente, en el sentido de que el alumno debe realizar una acción más profunda que la simple decodificación de los símbolos lingüísticos, asociando los mismos con sus experiencias previas de lenguaje para elaborar sus propias teorías de enunciados y participar de manera funcional en el uso del lenguaje como recurso expresivo.

En el mismo orden de ideas, Chomsky (2006), indica que el contacto con la lectura, está altamente relacionado con el desarrollo lingüístico del niño entre los cinco y diez años de edad, y que el material de lectura que se ofrece al mismo en ésta, es importante para la continuación del aprendizaje. Por lo tanto, expresa: “el acto de leer debe tener como finalidad la comprensión del texto escrito. No basta con que el alumno lea mecánicamente palabras y oraciones, sino que tenga acceso a lo esencial del mensaje” (p. 60). En esta afirmación del autor se refuerza la necesidad de lograr que el niño haga su mayor esfuerzo para asumir la lectura como una actividad funcional que lo pone en contacto con una realidad que le es cotidiana, más que como una simple actividad de decodificación de signos e identificación de palabras propuestas.

En este sentido, aportes del campo de la Psicolingüística han concebido el acto de leer como mucho más que un mero descifrado, es decir, la sonorización de las letras, estos trabajos han resaltado la importancia de lo que aporta el lector, su competencia lingüística y cognitiva, su conocimiento del tema y las estrategias que utiliza para comprender un texto, es decir, para construir su sentido. Por esta razón aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto; para lograr esto, el niño debe estar rodeado de una variedad de materiales interesantes y de fácil comprensión que le facilite y haga ameno el proceso.

Ahora bien, Según Barriga (2009), la selección de los textos de lectura constituye un factor muy importante para motivar a los lectores. “El material cuyo contenido no interesa al lector y tiene un elevado grado de dificultad, puede hacer que éste pierda el interés hacia la lectura” (p. 27). A partir de la posición de esta autora, es importante que el docente internalice el rol que le corresponde desempeñar como facilitador en la adquisición y promoción de la lectura, tanto en la selección del material y medios, como en la planificación de actividades que enriquezca la sabiduría del niño, permitiéndole crecer en su personalidad, despertar conciencia en sí mismo, de los demás seres que le rodean y del mundo en el cual vive; en actividades que favorezcan el desarrollo del proceso de aprendizaje. Por ello, debe ser extremadamente cuidadoso en la selección de los materiales que ofrece al niño, pues, como afirma, la misma, estos pueden ser el motivo que genere actitudes de aceptación o rechazo a la actividad de leer.

Refiriéndose al mismo problema, Smith (2006), considera que la lectura involucra un número de habilidades generales que no deben ser ignoradas en ningún análisis serio sobre el tema, tales habilidades no se enseñan, los niños la adquieren cuando emplean habilidades perceptuales y cognoscitivas comunes a muchos aspectos cotidianos de la percepción visual. De igual manera, para este autor, la lectura constituye un asunto de codificar el sonido, de traducir los símbolos escritos en una página a sonidos reales o imaginados del habla, de manera que aprender a leer se convierte un poco más que memorizar las reglas seleccionadas para codificar y practicar su uso.

Una comprensión de la lectura, por consiguiente, no se puede lograr sin algunos conocimientos generales con respecto a la naturaleza del lenguaje y de varias características del funcionamiento del cerebro humano. Al respecto, Barriga (2009), indica que la lectura y la escritura son procesos interdependientes; se escribe para que alguien lea. Sin lectura, el proceso de escribir queda incompleto. Por esta razón el alumno al iniciar la escolaridad leerá para comprender los significados y escribirá para comunicarse, es decir, para expresar algo que tiene él. De acuerdo con este enunciado, la comprensión lectora es un elemento de primer orden para el alumno. Si el mismo no logra comprender lo que ha leído, sin duda, el texto escrito no tendrá sentido; de allí la importancia de que el docente se convierta en agente activo que promueve constantemente la actitud hacia la lectura comprensiva por parte del alumno, para lo cual debe aplicar todas las estrategias que considere pertinentes y estén a su disposición.

Comprensión lectora

La comprensión de la lectura consiste en algo más que una reconstrucción del significado intencional del autor, pues dentro de las restricciones del vocabulario y de la sintaxis de las oraciones de un pasaje, un lector puede construir significados a múltiples niveles de abstracción o con referencia a múltiples contenidos de interés para él. Al respecto Smith (2006), plantea que la lectura es comprensión y en ella intervienen factores personales y sociales del lector que van a garantizar la interpretación y comprensión de mensaje. Asimismo Pacheco (2008), considera que el proceso de la lectura contribuye a dar dos tipos de información: (a) Información Visual, la cual está referida a aquella secuencia de signos gráficos que el niño recoge de la página impresa, por medio del sentido de la vista y no es determinante en la comprensión del mensaje escrito; (b) Información no visual, que está relacionada con el conocimiento y experiencia previa del lector, la cual permite atribuirle significado a la lectura realizada.

En el mismo orden de ideas, Panagos, (2008), sostiene que los objetivos para comprender la literatura de un texto pueden variar de acuerdo con la necesidad con

que se lea y el grado de comprensión que se interese lograr. En ese sentido, expresa: “la lectura es fundamental porque permite la reflexión, el mejoramiento y el desenvolvimiento para encausar los problemas a que se enfrente el ser humano” (p. 50). En este planteamiento se vincula la lectura con la comprensión de los problemas cotidianos del hombre. La misma se propone como una herramienta para la reflexión y el análisis de situaciones específicas, lo que sin duda, le asigna un rol realmente funcional.

Fases de la Comprensión Lectora: Benton (2009), plantea las siguientes fases en el proceso de comprensión de la lectura:

- **Comprensión literal:** Se define como la habilidad del lector para captar la palabra, idea u oración contenida en el texto impreso. En esta lectura, en apariencia, no hay profundidad en la comprensión del mensaje y es el nivel más bajo en la obtención del significado, no requiere ningún tipo de pensamiento por parte del niño, solamente se le pide que repita las palabras que están en el libro; en este sentido, se realizan algunas prácticas pedagógicas, por ejemplo: Prueba de completación, selección múltiple y preguntas sobre hechos contenidos en el texto.
- **Interpretación:** Es de mayor profundidad literal y se encuentra más directamente relacionada con la obtención de significados que no aparece firmado en el texto; en este nivel de la comprensión implica hacer generalizaciones, razonar las causas o el efecto, predecir los finales de la lectura, hacer comparaciones, identificar motivos y descubrir relaciones.
- **Lectura crítica:** Comprender a un tercer nivel, va más allá, de la comprensión literal o interpretación, porque el lector evalúa y juzga la calidad, valor, agudeza y verdad de lo que se está leyendo; estos elementos no pueden incluirse dentro de la interpretación. En la lectura crítica el lector da su opinión personal que está afectada por su trayectoria y experiencia.

- **Lectura creativa:** En la lectura creativa el alumno evalúa el pensamiento del autor, busca expresar nuevas ideas para encontrar respuestas a preguntas fundamentales en la vida real.

De acuerdo con Barriga (2009), la comprensión lectora también se experimenta cuando coincide la información textual externa al lector y los conceptos latentes en su memoria, considerando que la mayor parte de la educación formal se adquieren a través del lenguaje. De esta manera, acogiendo al planteamiento de Escalante, la experiencia de lenguaje previa del lector es importante para la comprensión lectora.

Principios básicos de la lectura

Según Seller (2009), la lectura como proceso, ha sido definida con base en ocho principios esenciales, siendo estos los siguientes:

- La lectura es básicamente, una búsqueda de significados y por ende involucra procesos de alto nivel los cuales pueden ser mediados por el docente a través del uso constante de la técnica de la pregunta sobre lo que el niño piensa, siente, opina, interpreta acerca de lo que lee o escribe.
- El propósito de la lectura es comprender lo leído; la comprensión no consiste en descifrar la sílaba de una palabra sino en saber lo que significa. Conviene señalar que el significado de una palabra se comprende cuando se tiene una imagen mental previa de ese objeto, personal o animal.
- El sentido lógico y el juego es fundamental para propiciar la asimilación y acomodación de nuevos aprendizajes. Facilita la comprensión, la socialización, el aprendizaje en equipo, y el vivir y convivir con más alegría y optimismo.
- El niño necesita saber para qué y por qué realiza una actividad. Deletrear y nombrar sílabas es una actividad que, por sí sola, carece de sentido y significado para el niño. Es de esencial importancia diseñar actividades que invite al niño a encontrar, descubrir, adivinar, formularse hipótesis, conocer actividades que lo motiven para el aprendizaje.
- El niño aprende haciendo, es decir, que si el mismo aprende a caminar

caminando y a hablar hablando, también aprenderá a escribir escribiendo y a leer leyendo. Por ello se le debe facilitar riqueza y variedad de material.

- El desarrollo de destrezas en lectoescritura requiere del incremento simultáneo de ciertos hábitos
- Las destrezas del proceso de la lectura deben adquirirse leyendo todo lo que se presenta en la vida diaria. Por ello cada experiencia de la lectura que se ofrece al niño debe ser aprovechada por el docente.
- Cada niño posee sus instrumentos mentales para comprender, y los utiliza de acuerdo a su desarrollo cognitivo y a sus experiencias previas. Por ello los niños progresan en el proceso de lectura y escritura a diferentes ritmos.

Además de los principios enunciados anteriormente, para que la enseñanza de la lectura se logre de manera funcional, se precisa la disposición del alumno a querer aprender a leer, de igual modo, la habilidad del docente para facilitarle las experiencias requeridas en el proceso. Tal es el criterio de Brueckner y Bond (2008), quienes expresan:

Para que la enseñanza de la lectura cumpla cabalmente su cometido es necesario que todo educando llegue a ser un buen lector, para lograrlo es preciso que cada educador dirija el aprendizaje hacia metas definidas y concretas ya que el aprendizaje de la lectura es un proceso continuo y susceptible de alcanzar niveles de perfección cada vez mayores (p. 31) .

Se plantea en el enunciado la necesidad de que exista un compromiso mutuo entre educando y educador para que la lectura realmente cumpla una función significativa. Sin duda, si el alumno no es un buen lector, no aprenderá nunca el sentido de lo que lee. Esta afirmación refuerza el planteamiento anterior de que el alumno debe ir más allá de la simple identificación de códigos lingüísticos para asociar, de manera funcional, el sentido de lo que lee con sus experiencias. El docente, por su parte, debe ser consecuente con las experiencias que facilita al mismo para ofrecerle verdaderas oportunidades de aprender a leer, lo que implica una clara percepción del proceso y una identificación plena de las acciones a ejecutar durante el proceso.

La escritura como proceso

El aprendizaje de la escritura es un proceso gradual que implica la maduración de experiencias previas. Así lo considera Brueckner (2005), quien expresa: “el aprendizaje de la escritura es un proceso gradual de desarrollo a través de ciertas etapas bien definidas, desde su fase inicial a la forma práctica y ya madura del adulto” (p. 23). En otras palabras, la escritura debe concebirse como un proceso gradual, que evoluciona desde una fase primaria o garabateo, que es la llamada pre-escritura, hasta una fase funcional o adulta, cuando el sujeto tiene plena conciencia del uso de la lengua escrita. Asimismo, desde un punto de vista práctico, es definida por Bonded (2008), como “un instrumento de importancia capital para el registro y comunicación de las ideas” (p. 129), y en sí misma es fundamentalmente una destreza de tipo motor, que se desarrolla gradualmente a medida que el niño progresa en su vida escolar.

Como puede evidenciarse, la escritura es concebida como habilidad motora, lo que corrobora el planteamiento de Piaget (1981), cuando afirma que se requiere la maduración de ciertos procesos mentales y físicos por parte del niño para poder asumirla con propiedad. De igual manera, es planteada como herramienta para la comunicación de ideas, lo que le otorga un carácter funcional, que viene a constituir el punto de vista desde el cual se plantea en la presente investigación, pues en realidad la escritura, como proceso, no es más que una herramienta funcional para la comunicación escrita; no obstante, tradicionalmente fuese concebida como un arte, como caligrafía, mas este concepto, hoy día, ha sido erradicado para dar cabida a una concepción más funcional de la misma. Al emitir su criterio al respecto, Kilkey (2007), expone:

La escritura debe enseñarse en conjunción con los restantes aspectos del lenguaje. Con la lectura el niño aprende a reconocer palabras que más tarde habrá de reproducir. Comienza pues, escribiendo palabras sueltas para continuar sus ideas. Esta actividad requiere el uso correcto de los signos de puntuación para separar las unidades de pensamiento, elementos básicos de la composición. Por otra parte, la aptitud ortográfica depende en algún grado de la calidad y de la

escritura. En una palabra, la escritura no se puede concebir aislada o independientemente de las restantes facetas lingüísticas (p. 469).

Según el autor, es preciso concebir la escritura como un proceso global, tal como lo supone el enfoque holístico, entendiendo que ésta es un proceso integrado por diversidad de elementos, y como tal, debe considerarse la necesidad de trabajar todos en conjunto para dar sentido al mensaje estructurado.

Por otra parte, es sabido que la enseñanza de la escritura debe enfocarse de tal manera que su desarrollo faculte al niño para hacer frente con éxito a sus necesidades gráficas escolares y extraescolares. Así, para Ferreiro (1988), “en general, los niños sienten desde muy temprana edad, la necesidad de la escritura como medio de expresión. Para ello elaboran su propia teoría de escritura y “no tienen maestra delante de ellos que los enseñe a escribir (p. 102).

En otras palabras, el niño desarrolla la habilidad de escribir porque siente la necesidad de hacerlo. Esto forma parte de su proceso de adecuación al medio donde habita; es la manera como se va preparando para comunicarse de manera funcional, entendiendo que existe un lenguaje oral y un lenguaje escrito cuyos códigos debe manejar. De allí que considerar la fase de pre-escritura como la etapa del garabateo es un error, pues esta constituye la etapa primaria de escritura del niño, que paulatinamente irá superando.

Desde esta perspectiva, el cometido del docente es ayudar al niño a desarrollar una escritura sólida, consistente, funcional, que tenga la coherencia requerida en cuanto a lo sintáctico y lo semántico y que sea la base para una expresión escrita de las ideas e inquietudes del niño según sus necesidades y expectativas.

Ahora bien, al procederse a la enseñanza de la escritura, el docente debe tomar en cuenta los aspectos siguientes:

- Debe aprovechar toda la oportunidad para desarrollar en los alumnos el deseo de expresar ideas por escrito.
- Se debe tomar en cuenta las debilidades y fortalezas de cada niño para tratar de aplicar programas individualizados de aprendizaje.

- La enseñanza debe ser individualizada, atendiendo a las diferencias de cada niño, sus necesidades, expectativas y potencialidades, de igual manera deben ser consideradas las limitaciones que presentan.
- Las estrategias deben ser motivadoras y de agrado para los niños, por ello deben seleccionarse de manera conjunta en el salón de clases.

Tradicionalmente, al evaluar el nivel de escritura para los grados Cuarto, Quinto y Sexto de Educación Primaria, se tomaban en cuenta aspectos meramente formales, entre los que se tenían forma de la letra, inclinación, tamaño de la letra, tipo, márgenes y aspecto general de lo escrito. Actualmente, se concede importancia al sentido de lo escrito, su pertinencia con las ideas expuestas, su coherencia semántica, su sintaxis y todos los demás elementos que guardan relación con el aspecto funcional de la escritura. Por supuesto, sin olvidar los referidos a la parte estructural y formal de la misma.

A partir de esto, y en relación con la enseñanza de la escritura, Bruckner y Bond (2005), sostienen que ésta debe enfocarse de tal modo que su aprendizaje faculte al niño para hacer frente con éxito a sus necesidades gráficas escolares y extra escolares. Estos en general afirman que los niños sienten desde muy temprana edad la necesidad de la escritura como medio de expresión. Por su parte Ajuriaguerra (2009), sostiene que “La escritura es una actividad convencional y codificada, es el fruto de una adquisición, esto no es posible más que a partir de un cierto grado de desarrollo intelectual, motor y afectivo” (p. 325). En esta definición se destaca el carácter convencional de la escritura al cual se ha hecho referencia anteriormente; y es que sin duda, el niño debe comprender que la lengua escrita forma parte de su estructura lingüística, a la cual poco a poco interviene mediante ese proceso gradual que plantea Piaget (1981), hasta que logra su aplicación de manera funcional como herramienta comunicativa.

A partir de su constante ensayo y replanteo, el niño toma conciencia de que el lenguaje escrito constituye una representación convencional de los sonidos del lenguaje oral, en donde toman importancia los elementos visuales constituidos por las letras, los componentes motores que son todos aquellos movimientos necesarios para

realizar los trazos; componentes especiales, puesto que los grafemas se distribuyen en un espacio gráfico, y los elementos lingüísticos, ya que los grafemas son la representación de los significados del idioma.

En el mismo orden de ideas, se debe señalar que escritores como Teberosky (1981) y Ferreiro (1988), desarrollaron investigaciones sobre el proceso de construcción infantil del sistema de escritura bajo el supuesto de que los niños, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis originales acerca de este sistema de representación. En ese sentido, para el desarrollo de la presente investigación se asume la posición de estos investigadores en el sentido de que se acepta que la escritura es un proceso el cual, antes de llegar a su etapa de madurez funcional, pasa por una fase previa, que constituye la hipótesis de escritura planteada por el niño.

En relación con los planteamientos anteriores, para Johnson (2004), la expresión escrita es el nivel más alto en el proceso de desarrollo de la escritura y constituye la verdadera expresión del individuo. De igual forma, es considerada la más elevada forma de expresión lingüística; esta forma de expresión va a reflejar el nivel de desarrollo de conceptos, comprensión y abstracción de un individuo. En el mismo orden de ideas, Lerner (2005), coincide en señalar que para señalar por escrito, es necesario que el individuo tenga relación con su medio. Las vivencias de una persona son factores importantes para el aprendizaje normal de la escritura; no obstante, Pacheco (2008), señala que la expresión escrita del alumno puede verse limitada debido al poco uso -que de manera creativa- se hace de la escritura espontánea en la escuela para registrar información y comunicarse con los demás, dándose prioridad a la copia y al dictado (actos mecánicos de la escritura), que muchas veces resultan tediosas e improductivas.

Escritura espontánea

En la expresión escrita intervienen dos modalidades de escritura espontánea: la escritura funcional y la creativa. En el primer tipo de escritura, la información se convierte en una forma estructurada. Escribir un mensaje, o una carta, son ejemplos de este tipo de escritura. De igual manera al escribir una historia, cuento, novela o

poesía, se está en presencia de expresión escrita, porque se expresan de una manera única los pensamientos y experiencias de creación y comunicación espontánea.

Con respecto a la escritura espontánea, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), llama la atención acerca del uso limitativo que se hace en la escuela de la misma, la cual se ve relegada por actos mecánicos de la escritura como son la copia y el dictado, con lo cual se limita también la expresión escrita del alumno. Al respecto, según Wallis (2008), los docentes siguen enfatizando la reproducción mecánica de modelos, es decir, circula en el mundo la práctica constante de la escritura a través de la copia y el dictado, en detrimento de la escritura funcional y creativa, que permitan al niño descubrir la actividad práctica y cultural de la lengua escrita, como son las situaciones de escritura con fines.

En el mismo orden de ideas, Bermúdez (2008), sostiene que en el dictado y la copia, el niño no tiene la posibilidad de reproducir significados y menos utilizar sus propias palabras. Asimismo señala que “si el niño se centra en el significado, utiliza su inteligencia y reproduce lo dictado en otras palabras, pero con igual contenido corre el riesgo de ser sancionado”. (p. 24). Según esta apreciación, en la escuela no se brinda oportunidad al niño de desarrollar y aplicar su propia expresividad, lo que sin duda no favorece su escritura espontánea, que debe ser uno de los objetivos esenciales de la actividad de lectura y escritura en la institución escolar.

Cabe destacar aquí que la escritura espontánea se inicia a partir de una idea o el mensaje que el individuo desea comunicar; en este sentido responde a una verdadera intención de comunicación, y en esencia, un acto creativo que exige por lo tanto, que el niño tenga algo que decir, que sepa decirlo y en fin que lo exprese con claridad y belleza.

Desde el punto de vista psicofuncional, el individuo parte de una motivación para expresarse y es así como procede a estructurar mentalmente el mensaje que desea expresar; es decir, que el individuo transforma sus pensamientos en palabras, por medio de una operación mental. Estas palabras, según Ferro (2010), son asociadas a sus sonidos (Reaudibilización), a sus imágenes visuales (Revisualización) y los movimientos necesarios para reproducirlos gráficamente (praxis gráficas); así el

individuo es capaz de ejecutar hechos, movimientos, dejando expresado por escrito de esa manera, sus ideas. La escritura viene a constituir, en todo caso, el nivel máximo de su facultad para usar el lenguaje escrito.

De esa manera, se debe señalar la existencia de una motivación psicológica y funcional que motiva al niño a escribir y expresar sus ideas, donde para lograrlo, sabe que cuenta con una herramienta básica: la lengua escrita, que maneja, manipula, procede a seleccionar los símbolos lingüísticos que le son necesarios; elabora su propia teoría de escritura y al final estructura gráficamente el mensaje que desea plantear.

Los principios de la enseñanza de la escritura propuesta por Brueckner y Bond (2008), establecen que:

- El maestro debe aprovechar toda oportunidad para desarrollar en sus alumnos la capacidad de expresar sus ideas por escrito, para lo cual debe valerse de todas las estrategias posibles en el ambiente de aprendizaje.
- El aprendizaje de la escritura es un proceso gradual de desarrollo, a través de ciertas etapas bien definidas; desde la fase de la pre-escritura, a la forma gráfica ya madura del adulto. La instrucción directa y sistemática no debe empezar hasta el segundo año de escolaridad.
- La enseñanza comienza con la escritura script, pasando gradualmente a la cursiva; en la mayor parte de las escuelas el cambio tiene lugar durante el tercer grado, aunque las grandes diferencias individuales no permiten establecer con carácter general, el momento óptimo para realizar tal cambio.
- No todos los escolares progresan al mismo ritmo en el dominio y control de los complicados movimientos gráficos. Por lo tanto, la enseñanza debe ser individualizada y estrechamente supervisada por los maestros en las primeras etapas.
- Las medidas para mejorar la calidad, velocidad y legibilidad de la escritura, deben apoyarse en las necesidades individuales de cada niño, planificando para ello, actividades adecuadas que permitan la atención pertinente en cada caso.

Haciendo referencia a la forma de incentivar la escritura espontánea en la Escuela, los representantes del Constructivismo, entre quienes se ubica Vygotsky (1983), han demostrado que este proceso no es mecánico. Sus investigaciones promueven un enfoque diferente, que indica que los niños aprenden a escribir a medida que se encuentran y se interrelacionan con la lengua escrita, por lo tanto, su aprendizaje se encuentra íntimamente relacionado con sus experiencias con lo escrito, así como también con la necesidad de hacer uso de la lectura y de la escritura.

Asimismo, esta pedagogía constructivista plantea la necesidad de un cambio profundo en las actividades que planifica el docente, tanto en el ámbito metodológico como en las actividades y estilo de trabajo. Por tal motivo, el docente se enfrenta ante una situación nueva que requiere de un esfuerzo cognitivo de su parte para poder dar respuestas adecuadas.

El docente en la enseñanza de la lectoescritura

Aunque la familia ejerce una gran influencia al proveer al alumno la base necesaria del lenguaje y la experiencia, la responsabilidad de orientarlo en los primeros estadios de la lectura y la escritura recae directamente sobre el maestro. Por eso, autores como Serrano (2009) consideran que el maestro es el facilitador del proceso, quien basado en los intereses de los niños, ayuda a propiciar un ambiente rico e interesante para ellos; de igual modo, es quien suscita actividades estimulantes para la reflexión, siendo el éxito del aprendizaje de la lectura y la escritura dependiente del conocimiento que el docente tenga sobre el proceso y sobre el alumno que aprende y de una cuidadosa coordinación de materiales y de estrategias orientadas hacia el desarrollo del niño en las habilidades que le permitan la búsqueda y aprehensión del sentido del mensaje escrito.

En tal sentido, precisando el papel del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, considera que el mismo debe:

- Atender las necesidades e intereses del niño en cuanto a la lectoescritura.
- Demostrar respeto por la tarea del niño y propiciar su trabajo intelectual a partir de mucha actividad de escritura.

- Despertar en los niños el deseo de aprender, suscitar su curiosidad y proporcionarle los medios necesarios para satisfacerla, básicamente en cuanto a las actividades de escritura.
- Seleccionar con los alumnos materiales significativos, permitiéndoles elegirlos de acuerdo con sus propias experiencias.
- Tomar en cuenta la información no visual que poseen los alumnos y que es dada por la experiencia previa y los conocimientos que traen a la situación de aprendizaje.
- Proveer a los alumnos de situaciones interesantes, de tal forma que la lectura y la escritura en clase sea un proceso en desarrollo constante y activo, haciendo que ellos lo perciban como parte integrante de su actividad cotidiana.
- Lograr que los niños investiguen, participen, descubran, exploren, que prodigan en función de sus hipótesis, las cuales se van haciendo amplias a medida que desarrolla su proceso de conocer.
- Dosificar las actividades de lectura y escritura de manera que estén siempre al alcance de los niños.

Por su parte Freites (2010), expresa que el docente, durante el desarrollo de las actividades de lectoescritura, debe ser:

- Observador: Lo cual le permitirá estar atento al proceso de lectura y escritura, detectando en qué condiciones está el niño cuando comienza el trabajo y estar pendiente de sus avances.
- Respetuoso: No le debe imponer su ritmo de trabajo, ni presionar el proceso partiendo de sus aspiraciones.
- Cooperativo: A pesar de que los niños siguen un proceso individual, requieren de la interrelación con otros para el desarrollo de las actividades planificadas, bien sea con aprendices, con niños ubicados en su mismo nivel de progreso, o con el facilitador.
- Afectuoso: En el acto de la lectura y la escritura las emociones juegan un

papel fundamental, es importante que el niño se sienta aceptado, así como su trabajo y esfuerzo hacia el progreso valorado en su justa dimensión.

- **Flexible:** Se debe contar con una guía de trabajo flexible para permitir la adecuada respuesta a los cambios y necesidades que demanden los niños y su experiencia durante su práctica lectoescritora.
- **Paciente:** Hay que saber esperar los resultados, teniendo presente que los niños construyen la lengua escrita individualmente, aunque para ello cuente con la participación de otros.
- **Estudioso:** El docente debe conocer cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en general y muy particular el de la lectura y la escritura, por cuanto, cada niño o niña presenta características muy diferentes y ello incide en la variación de su motivación a leer o escribir.

En síntesis, puede decirse que se hace esencial que el maestro tenga confianza en el potencial de sus alumnos, pues sólo así, podrá crear y mantener un ambiente agradable y una actitud positiva durante el proceso de aprendizaje. Desde estos puntos de vista, la labor del maestro en el aula no debe reducirse a la simple transmisión de conocimientos, deberá aprender a fomentar en los educandos la tendencia al aprendizaje y para ello nada más importante que proveerlos de uno de los instrumentos más valiosos para la adquisición de conocimientos como es la lectoescritura.

Con base a este planteamiento, no debe olvidarse que la expresión escrita requiere de una enseñanza sistemática y continua; que esta enseñanza debe hacerse de manera integrada a las otras áreas académicas del programa, realizando actividades de manera natural, que permitan formar un individuo creativo, autónomo, capaz de expresar sus sentimientos en forma escrita, en este sentido, el docente no sólo debe enseñar a codificar y decodificar signos y símbolos, sino también a analizarlos para su comprensión. Asimismo, deberá promover la lectura de diferentes textos de interés, valiéndose de todo el material impreso que esté a su alcance, tales como: Periódicos, revistas, suplementos, cuentos y textos. Además deberá enseñar a sus alumnos a crear sus propios textos para explicar hechos, situaciones, manifestar sus

opiniones y reflejar sus sentimientos. En consecuencia, el papel del docente, debe ser de un diligente, facilitador y guía, que pueda desarrollar la intuición, comprensión y conocimientos que se requieren para ayudar a los niños a que aprendan a leer y escribir. De esta manera, en la planificación de las actividades de escritura, es conveniente que el maestro tienda a:

- Favorecer simultáneamente la comprensión del sistema escrito y el conocimiento del lenguaje escrito.
- Propiciar la interacción entre los textos y con los compañeros.
- Proponer de manera balanceada actividades de escritura y de lectura, ya que ambas permiten el avance intelectual a partir de la aparición de conflictos cognitivos de distintos tipos que demandan estrategias de resolución.
- La evaluación, la corrección y la promoción deberán ser encaradas desde una perspectiva que enfatice la importancia de los procesos de construcción del conocimiento, sin descuidar los contenidos.

Como puede evidenciarse en los planteamientos anteriores, se busca que para facilitar el desarrollo de la lectoescritura al alumno, se acepte la existencia de diferencias entre los niños, pero no para etiquetarlos como buenos o malos, sino para asumir la obligación que atañe a la escuela de ofrecerles un contacto permanente con materiales escritos, ricos y significativos, que incentiven su deseo de leer y escribir.

Destacados los aspectos relativos a la lectoescritura, así como a la lectura comprensiva y escritura espontánea, seguidamente se enuncian aspectos referidos a lo que se plantea en el presente trabajo como estrategia y estrategias lúdicas para enseñar la lectura y escritura en la Educación Primaria, a partir de las intencionalidades curriculares.

Las estrategias

Desde un punto de vista general, pueden definirse como la mejor forma de alcanzar los objetivos buscados al inicio de una situación. Pueden verse como un plan que debería permitir la mejor distribución de los recursos y medios disponibles a efectos de poder obtener aquellos objetivos deseados. Las estrategias se aplican a

distintas disciplinas y/o situaciones donde se persigan objetivos concretos. Inciarte (2000), las concibe como: “la forma de interacción entre el docente, el alumno, los materiales y los medios para el logro de los objetivos” (p. 34). En ese sentido, se definen como un plan que orienta las actividades de aprendizaje en el aula de clases. En opinión de Szucreck (2001), “las estrategias modernizan el proceso de enseñanza aprendizaje, si se le interpreta como el conjunto de acciones deliberadas y arreglos organizacionales para desarrollarlo, y si comprende los siguientes componentes: técnicas instruccionales, actividades, organización de la secuencia, organización de grupos, organización del tiempo y organización del ambiente” (p. 14).

Según el autor, las estrategias no deben tratarse en forma aislada, sino en el contexto de sus interrelaciones con los otros elementos del diseño instruccional para lograr que la misma arroje los resultados esperados en cuanto a su eficiencia en el proceso de aprendizaje escolar. Así, en cada una de las definiciones se destacan dos características esenciales de las estrategias: la intencionalidad hacia un logro y la sistematización de actividades para llegar a ese propósito preestablecido. Haciendo referencia a cada uno de estos aspectos se tiene:

- Intencionalidad, parten de unos objetivos propuestos y, conscientemente, buscan el logro de los mismos;
- Sistematización, las acciones se organizan sistemáticamente, de manera lógica y encadenada, orientándolas al logro de los objetivos propuestos.

En concordancia con lo expresado, se definen las estrategias como el diseño operativo de un conjunto de acciones específicas, concretas y definidas, basadas en un modelo teórico que orienta hacia la adquisición de un aprendizaje significativo y pertinente a partir de unos elementos o recursos dados. Ahora bien, para seleccionar las estrategias más adecuadas, que permitan al niño y niña en condición de larga estancia hospitalaria integrarse de manera efectiva al proceso de escolarización, el docente debe tomar en cuenta algunos criterios básicos, entre los que se mencionan los enunciados a continuación:

Características del grupo: considerando el nivel de funcionamiento de los mismos, el conocimiento previo entre éstos, sus potencialidades, necesidades y

expectativas; pues esto le permitirá tener un conocimiento base para evaluar qué tipo de actividades debe sugerir para facilitar la adquisición de los aprendizajes según sus necesidades y expectativas.

Objetivos propuestos: lo cual facilita tener claro cuál método, técnica y procedimientos se deben aplicar para lograr la adecuada integración del niño y la niña a las experiencias compartidas en función de sus necesidades cognitivas.

Los momentos del acto de aprendizaje: no todas las estrategias funcionan de igual manera para los tres (3) momentos del acto docente, ni se adecuan en igualdad de condiciones a los diversos contextos de trabajo.

Tamaño del grupo: el docente debe tener presente que para la aplicación de determinadas estrategias es necesario conocer el número de alumnos a quien se le facilitará las experiencias de aprendizaje. Del mismo modo, valorar la oportunidad de intercambio y comunicación existente.

Por otra parte, tomando en cuenta que el proceso de aprendizaje escolar es una responsabilidad compartida entre el facilitador o mediador (enseñanza) y el estudiante (aprendizaje); es preciso deslindar las estrategias que corresponden a uno y otro caso. En ese sentido, apoyados en Hernández y Barriga (2004), las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita.

De esa manera, las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos. Asimismo, implica organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender. Por su parte, las estrategias para aprender, recordar y usar la información, se asumen como un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. En ese sentido, la responsabilidad

recae sobre el estudiante, quien debe pasar por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema.

Clasificación de las estrategias: las estrategias didácticas han sido abordadas para su estudio desde diversas perspectivas teóricas, atendiendo a su finalidad, el objeto de conocimiento y otros elementos considerados de interés para el proceso de aprendizaje escolar. Para efectos de su adecuada comprensión, una primera clasificación que se considera en este trabajo, es la propuesta por Becerril (2005), quien toma como criterio clasificatorio el tipo de aprendizaje que promueven y establece lo siguiente: (a) Por asociación: estrategias de repaso, cuya finalidad u objetivo es el repaso simple o el apoyo al repaso, mientras que las técnicas son la repetición, el subrayado y la copia; (b) por reestructuración: ubica dos tipos de estrategias, a saber:

Estrategias de elaboración, que pueden ser de naturaleza simple cuya finalidad es el significado externo, donde las técnicas sugeridas son el uso de palabras claves, la imagen, las rimas y abreviaturas, así como los códigos. Asimismo, de naturaleza compleja, cuyo objetivo o finalidad es el significado interno, donde se aplican como técnicas las analogías y la lectura de textos.

Estrategias de organización, a las cuales atribuye dos finalidades específicas, como son: (a) la clasificación mediante la formación de categorías; (b) jerarquización, a partir de la formación de redes de conceptos, identificación de estructuras y elaboración de mapas conceptuales.

En el mismo orden de ideas, Farmer y Wolf (2003), proponen una clasificación de las estrategias fundamentada en el proceso cognitivo que licitan en los términos siguientes:

Activación de conocimientos previos: (a) Objetivos o propósitos; (b) preinterrogantes.

Generación de expectativas: actividad generadora de información previa que maneja el estudiante y que guarda relación con la temática a desarrollar.

Orientar y mantener la atención: (a) Preguntas insertadas; (b) ilustraciones; (c) Pistas o claves tipográficas o discursivas, que permitan una aproximación a la idea expresada a partir del contexto que le es facilitado al estudiante.

Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas): (a) Mapas conceptuales; (b) redes semánticas; (c) resúmenes.

Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas): Organizadores previos o conectores con la realidad inmediata del estudiante. Implican un adecuado manejo de la comunicación para un logro más efectivo de los propósitos establecidos en el acto docente.

Otra clasificación es la elaborada por Pozo (2002), quien toma el tipo de contenidos declarativos que se ha de aprender, estableciendo la categorización siguiente:

Información factual (datos, pares o palabras, listas): involucra las estrategias de: (a) repetición (simple, parcial, acumulativa); (b) organización categorial; (c) elaboración simple de tipo verbal o visual (palabra clave, imágenes mentales).

Información conceptual (conceptos, proposiciones, explicaciones): involucra las estrategias siguientes: (a) Representación gráfica (redes y mapas conceptuales); (b) elaboración (tomar notas, elaborar preguntas); (c) resumir; (d) elaboración conceptual.

Como puede deducirse, no existe un criterio único para la clasificación de las estrategias utilizadas como medio para facilitar las experiencias de aprendizaje a los estudiantes en función de sus necesidades y expectativas, sin embargo, es bueno aclarar que no todas las estrategias sugeridas se adecuan al trabajo en el aula para desarrollar competencias de lectura comprensiva y escritura espontánea en los estudiantes, es necesario direccionar su selección y posterior aplicación de manera

que incentiven, en un primer momento, el interés por la lectura, luego de logrado ello, se pasará al trabajo con la escritura.

Estrategias lúdicas para desarrollar la comprensión lectora y la escritura espontánea

Se ha definido la comprensión lectora como la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo. Asimismo, se ha expresado con base en estudios e investigaciones desarrolladas en el ámbito nacional, que un porcentaje importante de los estudiantes en la Educación Primaria y Secundaria (en torno a un 26%), tienen cada vez más problemas con la comprensión lectora. Así, cada vez son más los alumnos a los que les resulta difícil sacar información de lo que leen, interpretarla y reflexionar sobre ella.

Ahora bien, evidentemente, la comprensión lectora mejora con la práctica. No obstante, tanto padres como docentes deben tener presente que la lectura ha de ser un placer, no una obligación. Desde luego, lo ideal sería fomentar el hábito de la lectura desde pequeños en casa, con cuentos o adivinanzas, y animarles a leer ellos solos progresivamente. Según Miranda (2010), “hay que evitar los momentos en los que el niño se encuentre cansado, con hambre, o realizando cualquier actividad lúdica, y escoger lecturas adecuadas e interesantes, según edad, gustos y capacidades, para evitar que el hecho de leer se convierta en un fastidio” (p. 24).

El objetivo es que muestre cada vez mayor interés y que se esfuerce en comprender lo que lee, por ello el contenido ha de estar acorde con sus conocimientos, con un vocabulario adecuado y sin formas gramaticales o construcciones sintácticas que le resulten frustrantes. En el caso de los jóvenes, siempre ayuda tener a mano un diccionario para resolver dudas y apuntar el significado de aquellas palabras que no entiendan. Argumenta la autora que cualquier momento cotidiano es bueno para motivar al niño, como leer carteles mientras se pasea por la calle o pedirle que nos cuente qué ha estado leyendo en clase ese día.

Tampoco hace falta leer solo libros, ya que letreros, revistas o artículos de periódicos acordes a su edad son otra buena opción.

Dicho esto, vale destacar que la lectura es un proceso fundamental para comprender el significado del lenguaje escrito. Autores como Solé (2007), han propuesto ideas acerca de cómo abordar la lectura desde un enfoque crítico y reflexivo, ofreciendo diversas estrategias a utilizar. Asimismo, Ferreiro (1988), ha sido reconocida por sus contribuciones a la comprensión del proceso evolutivo de adquisición de la lengua escrita; mientras que Piaget (1981), gracias a sus diversas investigaciones sobre el conocimiento, sitúa al juego como una actividad necesaria en el proceso de aprendizaje durante la infancia.

Ahora bien, para contextualizar objetivamente las ideas que se desean plantear acerca de las estrategias lúdicas para desarrollar la lectura comprensiva y la escritura espontánea en el niño y la niña cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado, a partir de las intencionalidades curriculares sugeridas en el Currículo Bolivariano del Subsistema de Educación Primaria, vale preguntarse: “¿qué es leer?... Se tiene entonces que, en opinión de Solé (2007):

Leer en un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían su lectura... el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel” (p. 38).

Como puede entenderse, leer no es sólo unir vocales y consonantes para convertirlas en sonidos, es mucho más que eso. Se traduce en un proceso de carácter complejo, que consiste en comprender significados, que el niño o niña construye de acuerdo a sus experiencias con el mundo, dentro y fuera de la vida escolar. Conocer el sistema de signos y sus diferentes combinaciones, permite alcanzar valiosos niveles

de simbolización y extracción, de esta manera los niños y niñas pueden desarrollar diversas habilidades para organizar su memoria.

De igual manera, cabe la pregunta: ¿Qué es escribir?. Se asume aquí el punto de vista de Ferreiro y Teberosky (1988), en cuanto a que “Escribir es producir un texto” (p. 79). Efectivamente, escribir es un proceso mediante el cual se produce un texto escrito, en donde existe una relación grafofónica, es decir, correspondencia entre fonemas y su grafía correspondiente. La palabra escrita brinda la posibilidad de interpretar la realidad a partir de una postura activa del niño (lector), lo que permite ver al texto como constructor de múltiples interpretaciones.

Finalmente, tiene cabida la pregunta: ¿Qué es el juego?. El juego es considerado el principal medio de aprendizaje de niños y niñas, es una actividad fundamental durante la infancia, es la manera más natural de experimentar y aprender, favoreciendo todas las áreas del desarrollo. Piaget (1983), considera la actividad lúdica como una conducta. Esta conducta, es decir, el juego, debe cumplir las siguientes condiciones: debe realizarse simplemente por placer, debe ser algo que el niño realice por iniciativa propia y debe existir compromiso activo por parte del mismo. El autor afirma que el acto intelectual persigue siempre una meta que se halla fuera de él mientras que el juego, en cambio, tiene el fin en sí mismo.

El juego simbólico recibe el carácter de dos razones solidarias:

- La estructura intelectual que lo determina y
- La utilización excluyente que hace del símbolo, es decir, de uno de los dos instrumentos que engendra la función semiótica.

Es sabido que la función semiótica o simbólica es aquella que consiste en representar algo por medio de un significante diferenciado, y que engendra dos clases de instrumentos: los símbolos, significantes motivados, construidos por el sujeto, y que guardan alguna semejanza con sus significados; y los signos, arbitrarios o convencionales, necesariamente colectivos, recibidos por el canal de la imitación.

Jugar a Leer: Se denomina una actividad en la que el niño se comporta como un lector que lee de corrido, pese a que aún no decodifica las palabras a través de sonorizar sus letras. La actividad tiene una gran importancia, porque revela que ha

almacenado en su memoria una cantidad impresionante de palabras, que las modula con la entonación y la sintaxis adecuadas y que ha captado el significado del texto completo. Según Condemarin (2000), generalmente, los niños juegan a leer en voz alta los cuentos o los poemas que conocen de memoria, porque los adultos se los han leído repetidamente, en respuesta de sus peticiones. Los textos que son más fácilmente memorizados por los niños son aquellos que se denominan lecturas predecibles porque permiten que ellos anticipen o adivinen las palabras que vienen a continuación.

¿Por qué jugar a leer? El autor citado (ob.cit) argumenta algunas razones muy específicas, son las siguientes:

- Porque para los niños/as resulta una actividad muy entretenida
- Porque al ser entretenida, invita a los niños/as a seguir jugando
- Porque la actividad se convierte en un trabajo agradable
- Porque es muy fácil de aprender (sus reglas son muy simples)
- Porque el juego es una actividad natural de los niños/as, por lo tanto mantienen su interés y motivación por aprender.
- Porque como resulta ser una actividad agradable, la podemos convertir en algo habitual.

Vale destacar que el niño al desempeñar un rol activo, leyendo, intenta buscar el significado del texto más allá de la información que se entrega, interactúa con el texto y utiliza sus conocimientos previos y experiencias en construir su propio sentido del texto. El autor acota algunas consideraciones relacionadas con la actividad, siendo las siguientes:

La palabra escrita ofrece la posibilidad de interpretar la realidad a partir de una postura activa del lector.

Para los niños, la imagen es un enlace necesario para acceder a la palabra. El juego facilita la construcción del conocimiento, y al mismo tiempo los conocimientos enriquecen la evolución del juego.

El juego facilita el aprendizaje y por esto es considerado como una actividad esencial que el educador debe utilizar como estrategia didáctica para ayudar en el

proceso de desarrollo en ésta y otras áreas del aprendizaje.

Jugar a leer favorece progresivamente, en los niños/as el desarrollo de diferentes áreas:

Desarrollo oral: El niño aumenta considerablemente su vocabulario, por medio de la interacción con sus pares, educadores y familia; permite desarrollar la capacidad creativa, al reutilizar palabras ya aprendidas; permite generar en los niños sentimientos de aceptación, al valorizar en la escuela su lengua materna; a través de la repetición, permite en los niños desarrollar una correcta modulación y articulación de los diferentes sonidos y palabras.

Desarrollo de la lectura: Permite estimular en los niños la toma de conciencia sobre la importancia de la lectura, como significado para su futura transcripción; y fortalecer la decodificación, en aquellos niños que presentan mayores dificultades.

Desarrollo de la escritura: Permite acercar a los niños hacia las características del lenguaje escrito, es decir las reglas gramaticales.

En el mismo orden de ideas, Miranda (2010), sugiere un conjunto de actividades que, de acuerdo con los propósitos de la presente investigación, pueden adaptarse en el aula de clases u otro ambiente de trabajo para facilitar el desarrollo de la comprensión lectora y la escritura espontánea a partir de las intencionalidades curriculares, fundamentalmente con las referidas a “aprender a crear” y “aprender a reflexionar”; aunque con ello no se está significando que las demás deben dejarse por fuera al momento de trabajar la lectura y escritura con el estudiante. Entre las actividades sugeridas por la autora se tienen:

- Proponer situaciones en las que sea necesario leer una receta de cocina, las instrucciones de un juego, el artículo de una revista, el menú de un restaurante, un anuncio publicitario, o cualquier tipo de material escrito que despierte el interés e incentive la motivación de los niños y niñas respecto a la información que les transmiten, cuidando que la misma sea pertinente y significativa para su aprendizaje.
- Buscar la palabra fantasma: es decir, seleccionar un texto en el que se suprimen varias palabras fáciles de deducir por el contexto de la historia. El niño debe

adivinar cuáles son esas palabras que faltan.

- Plantear un tema cualquiera y quien consiga más información sobre él, gana.
- Técnica de la idea principal: se muestra al niño la ilustración de una acción concreta y se ofrecen diferentes opciones textuales que la expliquen. A continuación, deberá escoger aquella que mejor la explique. También puede realizarse sin necesidad de dibujo alguno: tras leer el fragmento de un texto se le pide que extraiga el sentido principal o el tema de lo que acaba de leer. Otra buena idea es subrayar la que crea idea principal de un párrafo.
- Resumir: se lee un texto y el niño debe escribir una o dos frases que lo resuman, o bien, debe contar a sus compañeros en pocas palabras de qué trata la historia.
- Tras la lectura, realizar un dibujo o una dramatización sobre el contenido.
- Escribir finales distintos para una misma historia, por cuanto esto ayuda a desarrollar la creatividad del estudiante.
- Completar y ordenar frases, hacer sopas de letras, responder preguntas relacionadas con el texto...
- Lectura simultánea: leer una frase y, a continuación, enunciar otra con el mismo significado pero con palabras distintas, más sencillas. Así, aprende vocabulario y comprende más fácilmente lo leído.
- Leer cuidadosamente títulos, encabezados y pies de página.

En síntesis, pueden ser planteado un conjunto de estrategias que contribuyen a desarrollar la comprensión lectora y escritura espontánea en los estudiantes del Subsistema de Educación Primaria, las cuales no es el propósito enunciarlas en este apartado del trabajo, sino que las mismas serán desarrolladas en el capítulo correspondiente, de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Sistema de Variables.

El sistema de variables hace referencia a cada uno de los aspectos del problema objeto de estudio que será revisado mediante la revisión bibliográfica o investigación de campo. Así lo corrobora Chávez (2007), quien expresa “las variables representan a los elementos, factores o términos que pueden asumir

diferentes valores cada vez que son examinados, o que reflejan distintas manifestaciones según sea el contexto en el que se presentan” (p. 136). En ese sentido, en la presente investigación, fueron propuestas tres variables, siendo las mismas: (a) Las estrategias lúdicas aplicadas por el docente; (b) El nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos, (c) La habilidad de escritura espontánea. A continuación se define conceptualmente cada una de las variables.

Definición Conceptual: Se entiende como el planteamiento u orientación que se hace de cada variable en el estudio. En ese sentido, según Chávez (2007), la definición conceptual de la variable “es la expresión del significado que el investigador le atribuye y con ese sentido debe entenderse durante todo el trabajo” (p. 136) En consecuencia, a continuación se presenta la identificación y definición de las variables.

Cuadro N° 1
Identificación y Definición de las Variables

OBJETIVO ESPECÍFICO	VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Determinar las estrategias lúdicas aplicadas por el docente para el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea, a partir de las intencionalidades curriculares, en alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”, de La Cejita.	Estrategias lúdicas	Se refiere a las diversas actividades de carácter lúdico que el docente sugiere en el o los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea, a partir de las intencionalidades curriculares

Evaluar el nivel de comprensión lectora entre los alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana "Julio Sánchez Vivas"	Comprensión Lectora	Es una parte del proceso de comunicación que consiste en transmitir los pensamientos que están en la mente del lector.
Diagnosticar las condiciones de la escritura espontánea de los alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana "Julio Sánchez Vivas".	Escritura Espontánea	Es la que permite apreciar la ordenación de ideas en el niño, así como su potencialidad creadora traducida en su originalidad.

Nota: Lamus (2013).

Definición Operacional: Se hace preciso organizar sistemáticamente cada variable en función del interés de la investigación, de allí que en el Cuadro N° 2, presentado a continuación, se operacionaliza metodológicamente cada una de las variables objeto de estudio, indicando sus dimensiones, indicadores y correspondientes números de ítem en el instrumento elaborado.

En relación con lo dicho, según Chávez (2007); "la definición operacional de la variable representa el desglosamiento de la misma en aspectos cada vez más sencillos que permiten la máxima aproximación para poder manipularla." (p. 137).

Cuadro N° 2
Operacionalización de Variables

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	SUBINDICADOR
Estrategias lúdicas	Lectura	Lectura comprensiva	-Lectura analítica por palabras. Vocabulario temático.
	Escritura	Escritura espontánea	-Creación de historietas a partir de la lectura previa de texto. -Escritura de textos con palabras sugeridas. - Cambio de argumentos. Historietas ilustradas.
	Comprensión Literal	Codificación	-Descifra, comprendiendo el texto trabajado.

Nivel de comprensión Lectora	Interpretación	Generaliza Razona Predice Identifica Motivos Descubre relaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica diferentes contextos. - Establece causas y efectos. - Se anticipa a lo que sucede en el relato. - Describe motivaciones. - Vincula hechos y personajes.
	Lectura crítica	Evalúa lo que lee Puede dar su opinión personal.	<ul style="list-style-type: none"> - Emite juicios - Establece su posición ante la lectura.
	Lectura recreativa	Expresa nuevas ideas Transforma el material de lectura, adaptándolo a su manera.	<ul style="list-style-type: none"> - Crea significados propios. - Modifica el contenido para crear nuevos relatos.
Condiciones de escritura espontánea.	Escritura funcional	Estructura un texto escrito en forma lógica y coherente.	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción. - Coherencia. - Síntesis de Ideas. - Originalidad de enunciados. - Secuencia de Ideas.
	Escritura creativa	Expresa sus propias ideas a través de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Creatividad. - Refleja opiniones. - Maneja sentimientos. - Originalidad. - Asocia elementos.

Nota: Lamus (2013).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Modelo de la Investigación

La investigación se ubica en el contexto de las ciencias fácticas, definidas por Quintana (2006), como “aquellas que facilitan llegar a conclusiones a partir de la verificación de las hipótesis o variables de investigación propuestas” (p. 18). Dentro del contexto de las ciencias fácticas, se ubica en el campo de las Ciencias Sociales, las cuales, según Fontanella (2009), están referidas al “estudio del devenir de la sociedad a lo largo de su evolución histórica, política y social” (p. 15). De esa manera, la misma sigue un modelo de investigación cualicuantitativa, pues los datos fueron analizados a partir de una apreciación cualitativa (los criterios de investigación establecidos por la investigadora), siendo estos: Comprensión literal, interpretación, lectura crítica, lectura recreativa; para la determinación del nivel de comprensión lectora. En tanto que: Escritura funcional y escritura creativa, para la determinación de las condiciones de escritura espontánea demostrada por cada alumno y alumna. Por otra parte, una apreciación cuantitativa (aplicación de modelo estadístico de variable, frecuencia y porcentaje); que posteriormente facilitó la presentación de los resultados.

Tipo y diseño de la Investigación

Según Chávez (2007), el tipo de investigación se refiere al enfoque metodológico aplicado para orientar la misma; en tanto que el diseño, representa la estrategia que se ha de cumplir para desarrollarla. Según el método aplicado fue una investigación descriptiva, de campo; definida por la autora como “la búsqueda de información relacionada con el estado real de las personas, objetos, situaciones o fenómenos, tal cual como se presentan en el momento de su recolección; no existiendo necesidad de plantear hipótesis de trabajo” (p. 132). Por otra parte, Arias

(2007), expresa: “los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables, y aun cuando no se formulen hipótesis, las primeras aparecerán enunciadas en los objetivos de investigación” (p. 48).

La investigación reviste carácter descriptivo en el sentido de que las variables se estudiaron tal como se observaron en la realidad concreta sin que haya habido interferencia para la modificación de las mismas por parte de la investigadora. Para esto, se determinó el nivel de comprensión lectora y se diagnosticó las condiciones de la escritura espontánea en los alumnos seleccionados en la institución anteriormente mencionada, a través de los instrumentos diseñados para tal fin.

Población y Muestra

Población: Según Morles (2004), “se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan; a los elementos o unidades (personas, instituciones o cosas) a las cuales se refiere la investigación” (p. 17). Para la presente investigación, aplicando el criterio de Chávez (2007), la misma fue “definida y finita, pues constituye una población de fácil determinación y manejo debido a la cantidad de sujetos que la integran (p. 131). En tal sentido, la población objeto de estudio está constituida por 186 sujetos, entre ellos 180 estudiantes y 06 docentes de la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”, y distribuidos según el cuadro siguiente:

Cuadro N° 3
Características de la Población

Grado	Sección “A”			Sección “B”			Total:		
	V	H	D	V	H	D	V	H	D
Cuarto	15	15	1	15	15	1	30	30	2
Quinto	14	15	1	16	15	1	30	30	2
Sexto	15	15	1	15	15	1	30	30	2
Total	44	45	3	46	45	3	90	90	6

Nota: Datos aportados por la Dirección del Plantel (2013).

Muestra: Se define como un subgrupo de la población y es representativa de la misma. Al respecto, en la presente investigación, tomando en cuenta que la población de estudiantes es relativamente alta, se consideró conveniente aplicar un muestreo aleatorio simple al azar. En ese sentido se estableció como muestra ideal un total de 90 estudiantes debido a que este es un subgrupo representativo equivalente al 50% de la población total existente, y tomándose un máximo de 30 estudiantes por Grado académico (15 estudiantes por sección) mediante el procedimiento siguiente:

- Se organizaron 6 bolsas con 30 fichas o cartones numerados del 1 al 30 respectivamente.
- Se solicitó colaboración al docente de cada sección (por grado) para realizar el sorteo correspondiente.
- Se dio la oportunidad a todos los estudiantes de cada sección (objeto de estudio), sacando un cartón o ficha cada uno.
- Se les explicó a los estudiantes que sería seleccionado aquel cuyo cartón o ficha tuviese signado con un número entre 1 y 15 inclusive.

Realizado el sorteo, se obtuvo un total de 90 sujetos, a razón de 15 estudiantes por sección en cada grado académico. De ese modo, esta fue la muestra seleccionada para la aplicación de las pruebas de lectura comprensiva y escritura espontánea.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

Técnica: Según Morles (2004), “las técnicas se refieren a los medios que hacen manejables a los métodos” (p. 37). Inicialmente la técnica utilizada fue la encuesta, que según Flores (2008), consiste en formular una serie de preguntas -en forma oral o mediante la aplicación de un formulario estructurado- a una persona o grupo de ellas, para que emita su respuesta acerca de un aspecto o tema objeto de estudio; a fin de diagnosticar la realidad a investigar.

El instrumento: Según Morles (2004), permite la obtención de los datos durante la investigación de campo. En este caso fueron utilizadas dos pruebas de

conocimiento: Una prueba de Lectura Comprensiva, consistente en la presentación de un texto escrito integrado por 300 palabras, titulado: Cuando las Cosas Hablaron; con base en el cual se presentará a los alumnos y alumnas cinco (5) ítems de respuestas abiertas, siendo estos los siguientes: (a) ¿Quiénes son los personajes en este cuento?; (b) ¿Quiénes hablan en este cuento?; (c) ¿Por qué el policía no se asustó al oír el relato?; (d) ¿Cuál fue la reacción del policía?; (e) Forma el campo léxico que se nombra en el cuento.

Para la evaluación de este instrumento, se procedió mediante una escala cuantitativa, estableciéndose una puntuación mínima de 2 puntos y una máxima de 6, tomando en cuenta la complejidad de la respuesta exigida en cada uno de los ítems propuestos. La escala, en ese sentido, es la siguiente:

Cuadro N° 4
Escala de Evaluación para los Ítems de la Prueba de Lectura Comprensiva

N° de Ítem	Puntuación
Muy Bien	6
Bien	5
Medianamente bien	4
Muy deficiente	3
Deficiente	2

Nota: Lamus (2013)

Al respecto fueron establecidos los criterios de evaluación atendiendo a cada subindicador propuesto, con cinco aspectos de valoración para cada criterio, siendo dichos criterios los siguientes: a) Descifra interpretando; (b) Aplica diversos contextos; (c) Establece causas y efectos; (d) Se anticipa a lo sucedido en el relato; (e) Reconoce elementos en el texto leído; (f) Describe situaciones planteadas; (g) Vincula hechos y situaciones; (h) Establece su posición ante la lectura; (i) Crea significados propios. En ese sentido, para la determinación de las frecuencias más altas en cada dimensión, se procedió con base en la escala siguiente:

Cuadro N° 5

Escala de asignación de frecuencias en la prueba de Escritura Espontánea

Número de aspectos demostrados	frecuencia	puntos
1 aspecto demostrado.	Muy bien	5
2 aspectos demostrados.	Bien	4
3 aspectos demostrados.	Medianamente Bien	3
4 aspectos demostrados.	Muy deficiente	2
5 aspectos demostrados.	Deficiente	1

Nota: Lamus (2013)

Se debe señalar, que para el análisis de los datos y posterior presentación de los resultados en las tablas correspondientes, estos criterios fueron integrados en tres alternativas de frecuencia; siendo estas: Bien (Muy bien, bien); Medianamente bien; Mal (Muy deficiente, deficiente).

En cuanto a su estructura, esta prueba consta de los siguientes elementos: (a) Datos de identificación; (b) Texto de lectura; (c) Ítems de prueba; (d) Datos de identificación del alumno, se solicitó previa autorización a los representantes.

Por otra parte, fue aplicada una prueba de Escritura Espontánea, la cual estuvo estructurada en dos partes: La primera parte tuvo como propósito evaluar la habilidad de escritura del alumno; en virtud de lo cual se le solicitó que escriba una historia producto de su creatividad, en tanto que la segunda parte estuvo destinada a medir su capacidad de síntesis con base en lo escrito anteriormente, solicitándole extraer cinco oraciones de la historia escrita.

De igual modo, para la evaluación de este instrumento, se procedió mediante una escala cuantitativa, estableciéndose una puntuación mínima de 1 punto y una máxima de 5 (en orden creciente), tomando en cuenta la cantidad de aspectos demostrados por el alumno y la alumna, de acuerdo con los criterios establecidos por la investigadora.

Los criterios de evaluación establecidos para esta Prueba de Escritura Espontánea fueron los siguientes: (a) Redacción; (b) Coherencia; (c) Síntesis de ideas; (d) Originalidad de enunciados; (e) Secuencia de Ideas; (f) Creatividad; (g) Refleja opiniones; (h) Maneja situaciones; (i) Originalidad, (j) Asocia elementos; para cada uno de los cuales se formularán cinco aspectos de valoración. Asimismo, para la evaluación de este instrumento, se procedió mediante una escala cuantitativa, estableciéndose una puntuación mínima de 1 punto y una máxima de 5 (en orden creciente), tomando en cuenta la cantidad de aspectos demostrados por, el alumno y/o la alumna, de acuerdo con los criterios establecidos por la investigadora.

Finalmente, para la determinar de las estrategias lúdicas aplicadas por el docente, se aplicó un cuestionario contentivo de seis (6) ítems de respuestas cerradas, atendiendo a los objetivos de la investigación. Los criterios o frecuencias de respuestas establecidos para este instrumento fueron los siguientes:

Siempre: Indica que el docente constantemente se apoya en la estrategia sugerida para propiciar el desarrollo de la lectura comprensiva o la escritura espontánea.

- Casi siempre: La estrategia sugerida es aplicada ocasionalmente por parte del docente para los propósitos señalados.
- Casi nunca: Generalmente la estrategia sugerida no es aplicada por los docentes durante el proceso de desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea
- Nunca: En absoluto el docente aplica la estrategia sugerida para propiciar el desarrollo de la lectura comprensiva y la lectura espontánea.

Validación

La validez es la pertinencia del instrumento metodológico elaborado en relación con la investigación de campo y su confiabilidad es la veracidad con que permite la obtención de los datos, así lo considera Chávez (2007), quien expresa: "la validez es la eficacia con que el instrumento mide lo que se pretende, en tanto que la confiabilidad es el grado con que se obtienen resultados similares en distintas

aplicaciones" (p. 72). En ese sentido, para determinar la validez de contenido de los instrumentos diseñados, se consultó la opinión de tres (03) especialistas en Metodología de la Investigación y la problemática objeto de estudio, quienes emitieron criterio por escrito a través del formato elaborado, para indicar la pertinencia de cada uno de los ítem propuestos con base en las variables, para el tipo de investigación desarrollada.

Procedimiento

- El procedimiento, según lo planteado por Ruiz (2008), se refiere a “la descripción de cada una de las fases a cumplir para realizar la investigación tanto en el estudio documental como en el trabajo de campo” (p. 63). En ese sentido, a partir de los criterios expuestos, para el estudio se aplicaron los pasos siguientes:
- Revisión previa de la literatura para determinar la factibilidad del estudio a desarrollar. Para tal propósito se recopiló la misma a través de las diversas bibliotecas existentes en las instituciones de Educación Superior del país mediante el recurso de Internet, que permitió obtener datos de gran importancia para sustentar las variables planteadas en la investigación.
- Formulación de la interrogante y de los objetivos de la investigación.
- Clasificación de la bibliografía según su importancia para el estudio y fecha de publicación. Para este propósito se aplicó la técnica del subrayado y el fichaje; a fin de organizar un banco de datos adecuados a las variables del estudio. De acuerdo con Bravo (2009) el subrayado consiste en “destacar los aspectos más resaltantes de un texto o información con la cual se desea trabajar y la cual se considera pertinente para una investigación o estudio que se desarrolla” (p. 23); en tanto que el fichaje se concibe como una “técnica fundamental para realizar cualquier trabajo científico, así como un excelente medio para organizar el estudio” (p. 23).
- Selección de la teoría que permitiese la fundamentación de las variables a

desarrollar en el Marco Teórico de la investigación.

- Análisis de los datos relacionados con la problemática objeto de estudio. Propósito logrado mediante la aplicación del método analítico, que, según Bravo (2009), “consiste en descomponer el texto en sus partes fundamentales, destacando las ideas principales y los detalles que lo integran de acuerdo con la idea central” (p. 31), por otra parte, el método de definición, por cuanto se procederá a definir los diversos elementos y aspectos de las variables propuestas, de acuerdo con los criterios de los autores consultados y las reflexiones particulares de la investigadora respecto al tema.
- Construcción del Marco Teórico, tomando como referencia los planteamientos expuestos por los autores de los materiales bibliográficos consultados y los criterios particulares de la investigadora.
- Con relación al trabajo de campo, el procedimiento aplicado fue el siguiente:
 - Se seleccionó la población y muestra del estudio. En este caso, siendo la población definida y finita, por la cantidad de sujetos que la integran, se aplicó un procedimiento muestral aleatorio simple, seleccionando 90 estudiantes de la totalidad de población que conforman los tres grados académicos y a los 06 docentes considerados para el estudio.
 - Se elaboró y aplicaron los instrumentos para la obtención de los datos requeridos en la investigación. Previo a la aplicación del mismo, se procedió a determinar su validez a partir del juicio de los expertos.
 - Luego de aplicados los instrumentos (Prueba de lectura comprensiva y escritura espontánea, y el cuestionario), se codificó cada parte de los mismos de acuerdo con sus características, procediéndose a determinar el puntaje obtenido por cada alumno y alumna, así como también a los docentes basados en las escalas de valoración establecidas para cada instrumento.
 - Posteriormente, a partir de los datos obtenidos, y con base en el modelo estadístico seleccionado, se procedió al tratamiento estadístico de los resultados.

Tratamiento Estadístico

De acuerdo al tipo de investigación se utilizó un tratamiento estadístico descriptivo de variable, frecuencia y porcentaje. Según señala Chávez (2007), se debe utilizar este tipo de tratamiento cuando se quiere tener una idea global de todo el conjunto de datos.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV

RESULTADOS ALCANZADOS

Presentación y análisis de los resultados con base en la aplicación de los instrumentos a los sujetos de investigación

En este capítulo se procede a la presentación, análisis y discusión de los datos obtenidos con base en la aplicación de cada uno de los instrumentos a sujetos de investigación. En opinión de (Ballestrini 2006), “la presentación y análisis de los resultados es la síntesis de los datos obtenidos en la fase diagnóstica de la investigación con base en la aplicación del instrumento metodológico elaborado para ese propósito” (p. 41).

En ese sentido, se estudiaron e interpretaron las respuestas emitidas para cada ítem del instrumento, con base al número de sujetos a quienes se aplicó el mismo. Según (Chávez, 2007), para analizar y discutir los resultados en una investigación de campo se debe atender a la naturaleza del ítem, aplicando el método estadístico más adecuado, que como fue señalado, se seleccionó un modelo descriptivo de alternativa, frecuencia y porcentaje, por ser el estudio igualmente de carácter descriptivo.

En el mismo orden de ideas, para la discusión de los resultados, se procedió a su confrontación con los elementos definidos en el marco teórico tomando en cuenta los objetivos de la investigación, de donde se partió para fundamentar los criterios que permitieron plantear las conclusiones y recomendaciones pertinentes. En relación con lo expuesto hasta ahora, a continuación se presenta cada una de los cuadros elaborados para el análisis de los ítems del instrumento, así como los gráficos para representar los resultados obtenidos, que facilitaron, posteriormente, la presentación de las conclusiones.

Cuadro N° 6

Estrategias lúdicas para el desarrollo de la comprensión lectora

Nro. Ítems	Alternativas de Respuesta								Total
	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	0	0	1	16.7	0	0	5	83.33	6
2	0	0	0	0	0	0	6	100	6
3	0	0	0	0	2	33.33	4	66.66	6

Fuente: Lamus (2013). Cuestionario aplicado entre los docentes

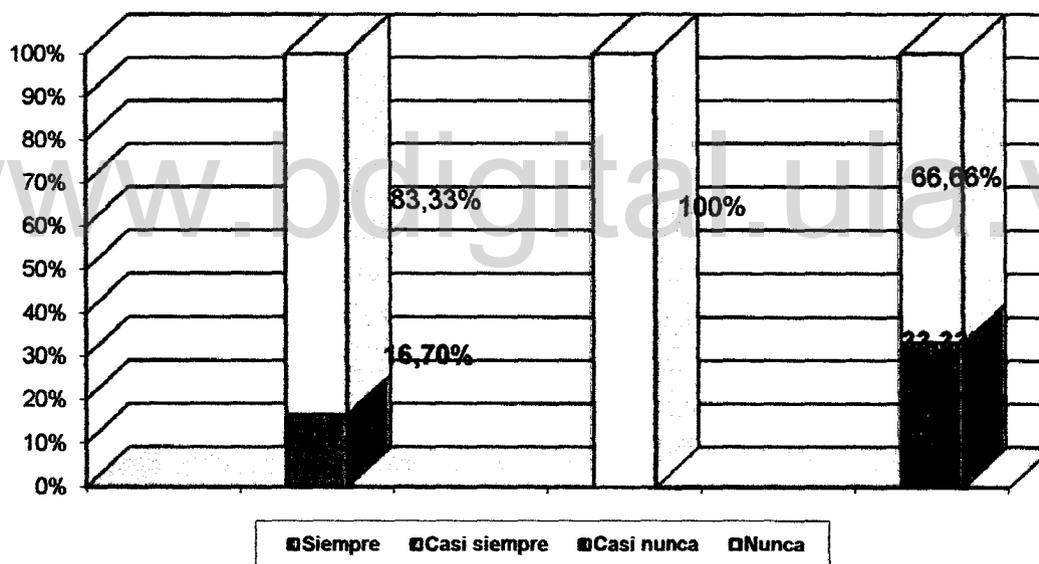


Gráfico N° 1

Estrategias lúdicas para el desarrollo de la comprensión lectora

Interpretación: Mediante el Cuadro anterior se analizan las respuestas obtenidas en los ítems Nro. 1 al 3 del cuestionario aplicado entre los docentes que laboran con los grados 4to., 5to. y 6to. De Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”, localizada en la comunidad de La Cejita, municipio San Rafael de Carvajal, estado Trujillo. A este respecto, con base en el ítem Nro.1 se determinó que una cantidad importante de los docentes no se apoyan

en el juego de la Lectura Analítica por Palabras como estrategia para propiciar la comprensión lectora, por cuanto, de acuerdo con los datos ofrecidos en el cuadro, 83.33% de la población estimada respondió que nunca propone dicho juego; y sólo un 16.7% de la misma, reconoce hacerlo casi siempre.

Del mismo modo, el uso del Vocabulario Temático (Ítem 2) tampoco es tomado en cuenta por los docentes como estrategia lúdica orientada a propiciar la comprensión lectora entre los estudiantes, por cuanto la totalidad de la población estimada para el estudio (100%), es de la opinión que nunca la sugieren entre las actividades propuestas con la finalidad referida.

Por su parte, la Creación de Historietas (Ítem 3), igualmente es una estrategia lúdica que despierta poco interés entre los docentes encuestados, considerando que 33.33% de ellos expresó que casi nunca la utilizan dentro del grupo de actividades sugeridas para desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes, y 66.66% de dichos docentes nunca la utilizan para ese propósito.

En relación con este resultado, es importante destacar que la lectura analítica por palabras es una estrategia lúdica sugerida para ser aplicada en los grados superiores de la Educación Primaria con la finalidad de incentivar la capacidad analítica del estudiante al leer textos que contengan palabras desconocidas, las cuales, siguiendo el procedimiento de la actividad, deben analizar y conocer de manera colectiva, para de ese modo, llegar a la comprensión adecuada del texto trabajado. Ello contribuye a la adquisición de destreza lectora. En ese sentido, es importante que los docentes conozcan y se apoyen en esta estrategia lúdica para facilitar el desarrollo de lectura comprensiva y escritura espontánea en los estudiantes del 4to., 5to. y 6to. Grado de Educación Primaria.

En cuanto al vocabulario temático facilita el conocimiento y aprendizaje de palabras relacionadas con un tema específico, el cual puede ser seleccionado previamente y sugerido por el docente atendiendo a las intencionalidades curriculares. Es, por tanto, una estrategia lúdica que permite al estudiante –de manera individual o colectiva- establecer relaciones de asociación entre las palabras y su contexto, lo cual a su vez, le facilita destrezas para una mayor comprensión lectora; por dichas razones,

Seguidamente, mediante el Gráfico Nro. 2, se ilustran los resultados presentados en el cuadro anterior...

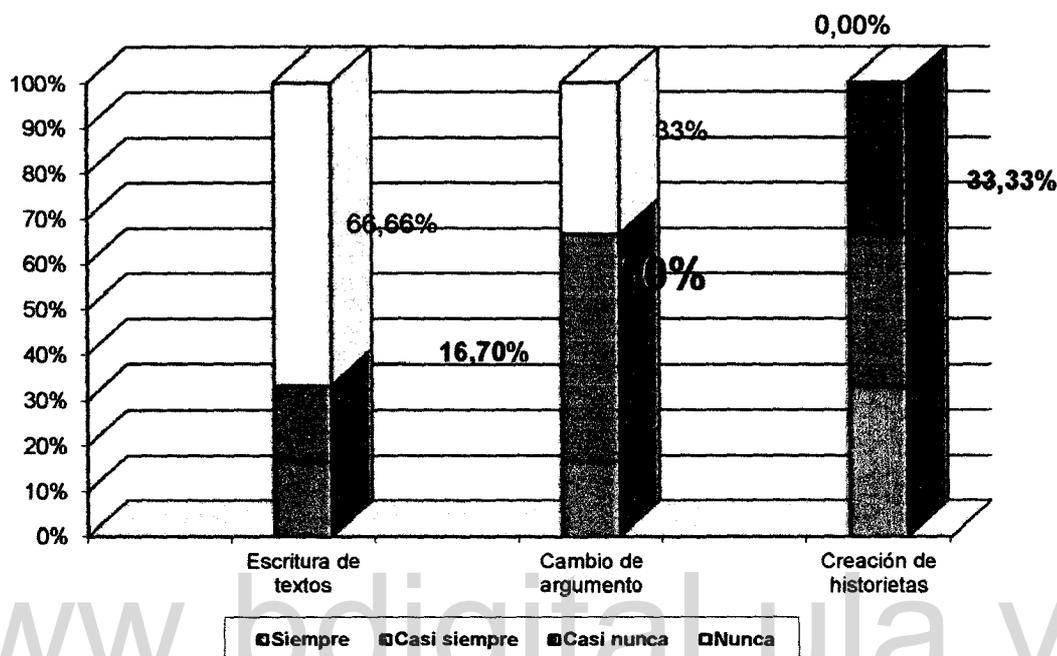


Gráfico N° 2

Estrategias lúdicas para el desarrollo de la escritura espontánea

Fuente: Cuadro N° 7.

Interpretación: El Cuadro número 7 registra las respuestas obtenidas en los ítems 4, 5 y 6 del cuestionario aplicado a los docentes. En ese sentido, tal como se aprecia, respecto al ítem 4, relativo a la utilización de escritura de textos a partir de palabras sugeridas, se determinó que es una estrategia lúdica poco apreciada entre los docentes encuestados, por cuanto, sólo 16.7% de ellos reconoció aplicarla siempre; 16.7% la utiliza casi siempre; mientras que 66.66 % de la población estimada nunca se apoya en dicha estrategia lúdica para propiciar la escritura espontánea en los estudiantes.

En lo que atañe al cambio de argumento; como estrategia lúdica orientada a favorecer la escritura espontánea, tiene relativamente una mayor aceptación entre los sujetos encuestados, tomando en cuenta que 17.7% de ellos respondió utilizarla

siempre; 50% de la población estimada la utiliza casi siempre; en tanto 33.33% de dicha población nunca la utiliza.

Finalmente, en lo que respecta al trabajo con historias ilustradas, como estrategia lúdica para desarrollar la escritura espontánea en los estudiantes, 33.33% de los docentes respondió aplicarla siempre; igual frecuencia se obtuvo para las opciones casi siempre y casi nunca; lo cual sugiere una tendencia favorable a su aplicación como estrategia en el desarrollo de la escritura espontánea.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en cuanto a la aplicación o utilización de cada una de las estrategias, es importante destacar la relevancia de cada una para el trabajo con los estudiantes en función de propiciar el desarrollo de la escritura espontánea en cada uno de ellos. Por ejemplo, la escritura de textos a partir de palabras seleccionadas facilita explorar las posibilidades de recrear contextos mediante los cuales se expongan situaciones diversas de acuerdo con el interés y las expectativas del estudiante en función del aspecto sugerido.

Igual situación se presenta con el cambio de argumentos y la escritura de historias a partir de ilustraciones dadas, que son estrategias mediante las cuales facilita a los estudiantes la oportunidad de expresar sus ideas, demostrando su capacidad creativa, al ser capaz de imaginar y exponer diversas posibilidades de argumentación a partir de los elementos dados como guía referencial. En ese sentido, constituye un hecho relevante que los docentes manifiesten un mayor interés hacia este tipo de estrategias, que aparte de facilitar la práctica de la lectura comprensiva, servirán de apoyo para el desarrollo de la escritura espontánea, incentivando al estudiante a ser creador de sus propios materiales escritos de acuerdo con su interés individual y colectivo.

Seguidamente se procede a presentar e ilustrar los resultados obtenidos para las pruebas de lectura comprensiva y escritura espontánea realizada entre los estudiantes del 4to., 5to. y 6to. Grado de Educación Primaria en la institución seleccionada para dar cumplimiento a la presente investigación.

Cuadro N° 8

Análisis de los resultados obtenidos para la dimensión comprensión literal, de la variable nivel de comprensión lectora, en la prueba de lectura comprensiva

Variable: Nivel de Comprensión Lectora					
Dimensión	Indicador	Subindicador	Alternativas	f	%
Comprensión Lectora	Codificación	Descifra comprendiendo lo leído	Bien	20	22.2
			Medianamente bien	39	43.3
			Mal	31	34.4
TOTAL:				90	100

Fuente: Lamus (2013). Prueba de Comprensión Lectora (2013)

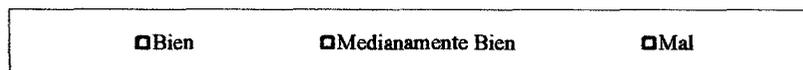
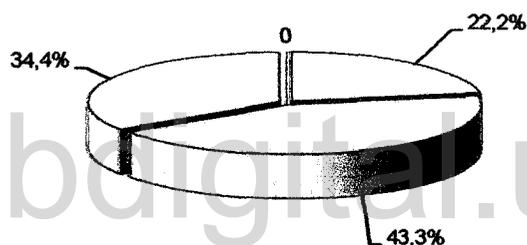


Gráfico N° 3

Resultados obtenidos para la dimensión comprensión literal de la variable nivel de comprensión lectora en la prueba de Lectura Comprensiva

Interpretación: Según los datos registrados en el presente Cuadro, 22.2% de los alumnos descifran bien los enunciados del texto leído; 43.3% descifran medianamente bien; en tanto que 34.4%, no comprenden lo leído. Tomando en cuenta que la tendencia en las alternativas de mayor frecuencia tiende hacia los valores negativos, se deduce que la mayoría de los alumnos tienen problemas en cuanto a la comprensión literal del texto leído, es decir no internalizan el mensaje sugerido.

Cuadro N° 9

Resultados obtenidos para la dimensión comprensión literal de la variable nivel de comprensión lectora en la prueba de lectura comprensiva

Variable: Nivel de Comprensión Lectora					
Dimensión	Indicador	Subindicador	Alternativas	f	%
Interpretación	Generaliza	Aplica diferentes contextos	Bien	26	28,8
			Medianamente Bien	19	21
			Mal	45	50
	Razona	Establece causas y efectos	Bien	31	34,4
			Medianamente Bien	14	15,5
			Mal	45	50
Predice	Se anticipa a lo que sucede en el relato	Bien	22	24,4	
		Medianamente Bien	17	18,8	
		Mal	51	56,6	
Identifica	Reconoce elementos	Bien	64	71,1	
		Medianamente Bien	25	27,7	
		Mal	1	1,1	
Motiva	Describe motivaciones	Bien	56	62,2	
		Medianamente Bien	31	34,4	
		Mal	3	3,3	
Descubre Relaciones	Vincula hechos y personajes	Bien	10	11,1	
		Medianamente Bien	72	80	
		Mal	8	8,8	

Fuente: Lamus (2013). Prueba de Comprensión Lectora.

Seguidamente se ilustra gráficamente los resultados presentados en el cuadro anterior...

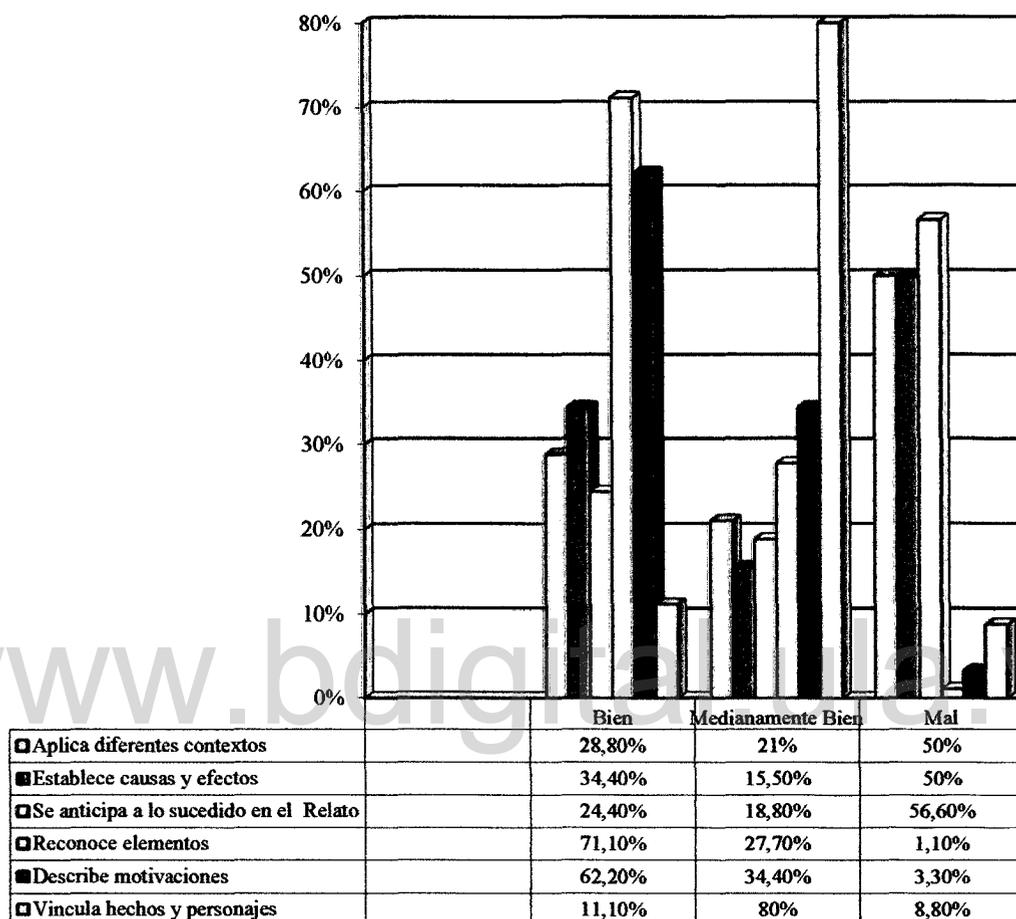


Gráfico N°4

Resultados Obtenidos para la dimensión Comprensión Literal de la variable nivel de comprensión lectora en la prueba de lectura comprensiva

Mediante el Cuadro 9 se analizan los resultados obtenidos para los indicadores correspondientes a la dimensión Interpretación, de la variable Comprensión Lectora. Al respecto fueron tomados en cuenta seis indicadores, siendo los mismos: Generaliza, razona, predice, identifica, motiva y descubre relaciones en el texto leído. En función de estos indicadores se propusieron seis subindicadores, con base en los

cuales se determinó que: 28.8% de los alumnos demuestran habilidad para aplicar diferentes contextos de lectura; 21% lo hace medianamente bien; en tanto que 50% de los alumnos lo hacen mal.

En consecuencia, se deduce que la mayoría de los alumnos carecen de la destreza necesaria para expresar el mensaje del texto con sus propias ideas, enunciar otras posibilidades de significados con base en los enunciados textuales; así mismo, se les dificulta intercalar ideas nuevas a las expresadas en el texto e invertir el orden semántico establecido y sugerir un nuevo orden de acuerdo con su percepción personal.

En cuanto al establecimiento de causas y efectos entre los elementos del texto leído, 34.4% de los alumnos tienen la habilidad requerida para hacerlo bien, 15.5% lo hace medianamente bien y, mayoritariamente, 50% de los alumnos no logra establecer ninguna relación de causa efecto con base en lo leído.

Este resultado es indicativo de que la mayoría de los alumnos carece de la habilidad requerida para establecer asociaciones entre palabras, relacionar una idea con otra, de igual modo, para relacionar la acción del personaje con la idea expresada en el enunciado.

Por otra parte, 24.4% de los alumnos demostró habilidad para anticiparse a lo sucedido en el relato; 18.8% lo hace medianamente bien y 56.6% de los alumnos lo hacen mal. En virtud de ello, igual que en los casos anteriores, la mayoría de los alumnos demuestra no tener la habilidad requerida para hacer predicciones tomando como referencia los enunciados textuales; es decir, les cuesta predecir las conductas de los personajes, sus acciones, así como también, el final del texto leído.

En relación con la identificación de elementos textuales, 71.1% de los alumnos los reconoce bien; 27.7% los reconoce medianamente bien; en tanto que 1.1% de los alumnos presenta dificultad para reconocer elementos en el texto leído. Este resultado indica que la mayoría de los alumnos demostró habilidad para reconocer personajes, sus acciones, los sentimientos y emociones expresadas, así como los elementos del ambiente y valores implícitos en el texto leído.

En el mismo orden de ideas, 62.2% de los alumnos describe bien las

motivaciones expresadas en el texto leído; 34.4% las describen medianamente bien, en tanto que 3.3%, demostraron dificultad para hacerlo. Finalmente, 11.1 % de los alumnos demostró habilidad para vincular hechos y personales del texto leído, 80% lo hace medianamente bien, y 8.8% demostraron no tener la habilidad en relación con este aspecto. En virtud de los resultados obtenidos para cada uno de los aspectos planteados para la dimensión Interpretación, de la variable Comprensión Lectora, se infiere que los alumnos tienen la habilidad requerida para mencionar los aspectos señalados explícitamente en el texto leído, no obstante, demuestran debilidad para comprender, adecuadamente el mensaje textual y con base en ello, interpretarlo en otro sentido.

Cuadro N° 10

Resultados obtenidos para la dimensión lectura crítica, de la variable nivel de comprensión lectora en la prueba de lectura comprensiva

Variable: Nivel de comprensión lectora

Dimensión	Indicador	Subindicador	Alternativas	f	%
Lectura Crítica	Evalúa lo que lee	Emite Juicios	Bien	20	22.2
			Medianamente Bien	41	45.6
			Bien	29	32.2
			Mal		
	Puede dar su opinión personal	Establece su posición ante la lectura	Bien	14	15.6
			Medianamente Bien	39	43.3
Mal			37	41.1	

Fuente: Lamus (2013). Prueba de Comprensión Lectora

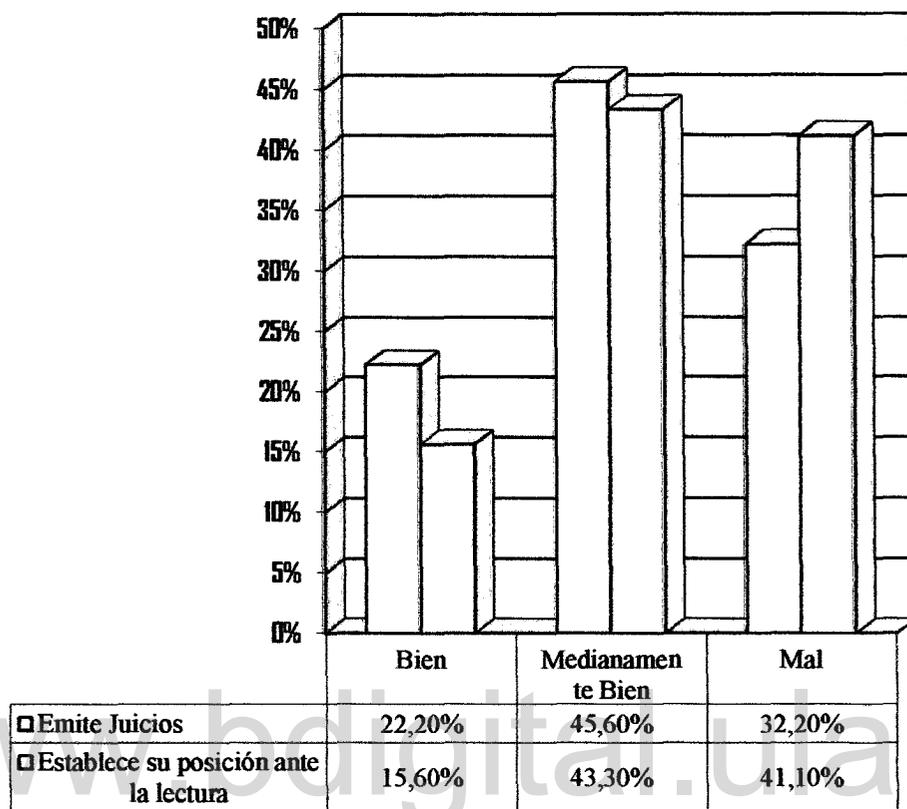


Gráfico N° 5

Resultados obtenidos para la dimensión lectura crítica de la variable nivel de comprensión lectora en la prueba de lectura comprensiva

Interpretación: Mediante el Cuadro 10 se analizan los resultados correspondientes a la dimensión Lectura Crítica, que hace referencia a las habilidades y destrezas demostradas por los alumnos en lo que respecta a la evaluación de la lectura y emisión de opinión personal acerca de lo leído. En ese sentido, 22.2% de los alumnos demostró tener habilidad para emitir juicios en relación con el texto leído; 45.6% de los alumnos lo hace medianamente bien; mientras que 32.2% de los alumnos carece de habilidad al respecto.

Por otra parte, 15.6% de los alumnos demostró habilidad para establecer su posición ante la lectura realizada; 43.3% de los alumnos lo hace medianamente bien; en tanto que 41,1% de los mismos tienen poca habilidad para hacerlo.

Este resultado indica que los alumnos y alumnas han desarrollado un nivel de lectura medianamente adecuado, con tendencia a ser deficiente en cuanto a su capacidad para realizar crítica respecto a la información contenida en el texto leído, si se toma en consideración. De ese modo, se corrobora el planteamiento formulado como interpretación de los resultados presentados en la tabla anterior, en el sentido de que los alumnos demuestran habilidad para hacer referencia a los elementos expresados en el discurso textual, no obstante carecen de fortalezas suficientes para comprender con efectividad el texto leído y hacer de la lectura una actividad funcional. Asimismo, este planteamiento concuerda con lo expresado por Lampe (1988), en el sentido de que saber leer implica una adecuada decodificación del signo lingüístico, la comprensión de la palabra como estructura expresiva y la asociación de las ideas en un contexto comunicativo.

Cuadro N° 11

Resultados obtenidos para la dimensión lectura recreativa de la variable nivel de comprensión lectora en la prueba de comprensión lectora

Variable: Nivel de comprensión Lectora					
Dimensión	Indicador	Subindicador	Alternativas	f	%
Lectura Recreativa	Expresa nuevas ideas	Crea significados propios	Bien	30	33.3
			Medianamente	44	48.8
			Bien mal	16	17.7
	Transforma el material de lectura, adaptándolo a su manera	Modifica el contenido para crear nuevos relatos	Bien	19	21.1
Medianamente			31	34.4	
Bien Mal			40	44.4	

Fuente: Lamus (2013). Prueba de comprensión lectora.

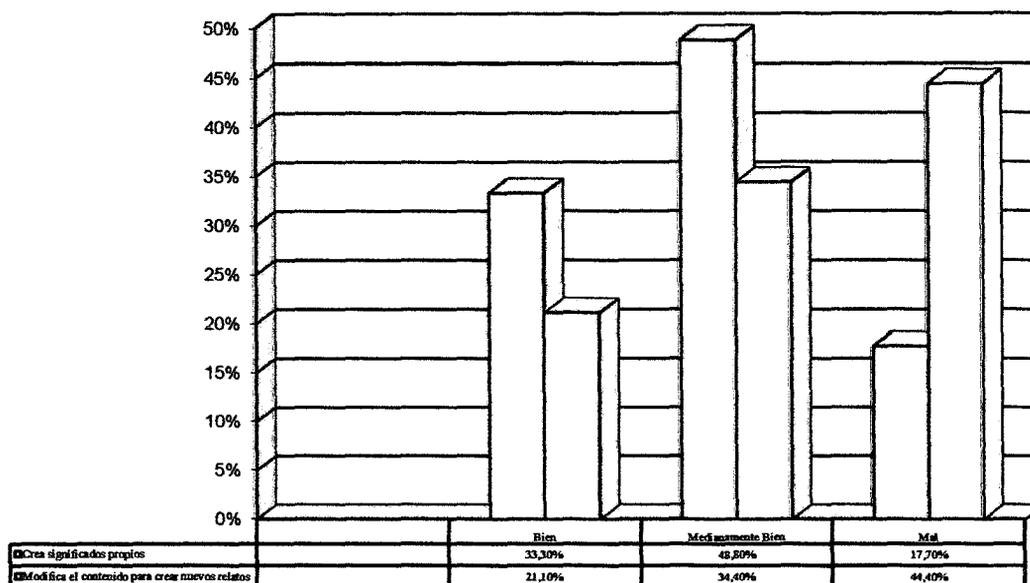


Grafico N° 6

Resultados obtenidos para la dimensión lectura recreativa, de la variable nivel de comprensión lectora, en la prueba de comprensión lectora

Interpretación: Mediante el Cuadro 11 se revisan los resultados obtenidos para los Ítems correspondientes a los indicadores Expresa nuevas ideas y Transforma el material de lectura, de la dimensión Lectura recreativa en la prueba de Comprensión Lectora. Al respecto; 33.3% de los alumnos demostró habilidad para crear significados propios; 48.8% de los alumnos demostró hacerlo medianamente bien, en tanto que 7.7% de los alumnos no demostró habilidad para crear significados propios con base en las ideas expresadas en el texto.

Por otra parte, 21.1% de los alumnos demostró suficiente habilidad para modificar el contenido del texto leído y crear nuevos relatos; 34.4% de los alumnos lo hace medianamente bien; en tanto que mayoritariamente, el 44.4% de los alumnos demostró no tener la habilidad requerida para crear nuevos relatos con base en el texto leído.

Relacionando estos resultados con los presentados en las tablas anteriores, se corrobora la ausencia de competencias lectoras en los alumnos y alumnas, quienes

solo demuestran suficiencia para hacer referencia a los elementos explícitos del texto, es decir, mencionar los personajes, describir sus características, describir las acciones y secuencia de los hechos narrados, entre otros aspectos que son enunciados en el discurso textual.

Sin embargo, una gran mayoría de ellos carece de la habilidad requerida para decodificar adecuadamente el texto leído, lo cual implica la necesaria comprensión de las ideas expresadas en el mismo, estableciendo la relación entre sus elementos, la propuesta de nuevos significados con base en los enunciados sugeridos, la realización de anticipaciones, el establecimiento de una posición personal ante las ideas expresadas, además de otros aspectos necesarios para la práctica de una lectura funcional, tal como lo expresa Dehant (2006), al señalar: "el acto de leer debe tener como finalidad la comprensión del texto escrito (p. 56); lo cual implica una acción más profunda que la simple descodificación de los símbolos lingüísticos por parte de los alumnos, asociando los mismos con sus experiencias previas de lenguaje para elaborar sus propias teorías de enunciados y participar de manera funcional en el uso del lenguaje como recurso expresivo.

Seguidamente se procede al análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores y subindicadores de la dimensión escritura funcional y escritura creativa, de la variable condiciones de escritura espontánea presentada por los estudiantes.

Cuadro N° 12

Resultados obtenidos para la dimensión escritura funcional de la variable condiciones de escritura espontánea

Dimensión	Indicador	Subindicador	Alternativas	f	%
		Redacción	Bien	20	22.2
			Medianamente Bien	39	43.3
			Mal	31	34.4
		Coherencia	Bien	16	17.8
			Medianamente Bien	54	60
			Mal	20	22.2

Escritura Funcional	Estructura un texto escrito en forma lógica y coherente	Síntesis de Ideas	Bien	24	26.7
			Medianamente Bien	46	51.1
			Mal	20	22.2
	Originalidad de Enunciados	Bien	31	34.4	
		Medianamente Bien	24	26.7	
		Mal	35	38.9	
	Secuencia en las Ideas	Bien	21	23.3	
		Medianamente Bien	37	41.1	
		Mal	32	35.6	

Fuente: Lamus (2013). Prueba de Escritura Espontánea.

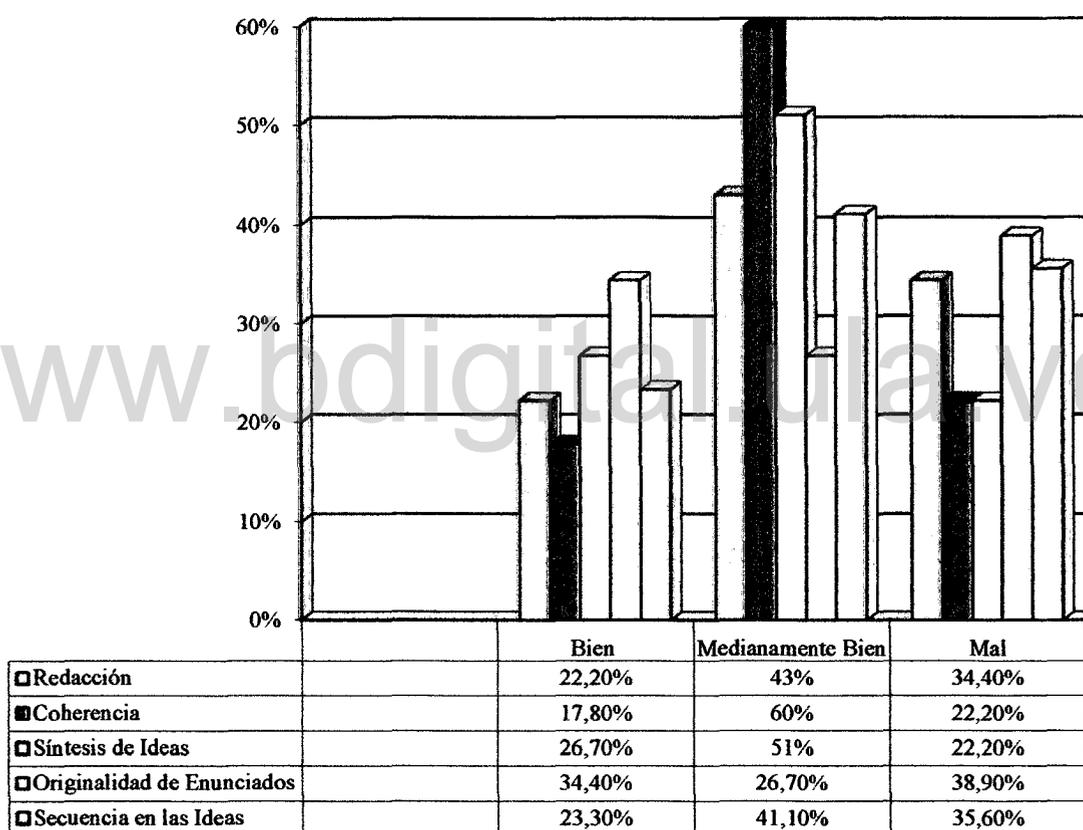


Gráfico N° 7

Resultados obtenidos para la dimensión escritura funcional de la variable condiciones de escritura espontánea.

Interpretación: El Cuadro 12, presentando anteriormente, resume los resultados obtenidos para la dimensión escritura funcional de la variable condiciones

de escritura espontánea en la prueba correspondiente. Al respecto, 22.2% de los alumnos demostraron habilidad para la redacción al escribir el texto sugerido: 43.3% redactan medianamente bien y 34.4% de los alumnos carecen de habilidad suficiente para la redacción.

En el mismo orden de ideas, 17.8% de los alumnos demostraron buena coherencia en la expresión de las ideas, mayoritariamente, 60% de los alumnos lo hacen medianamente bien; en tanto que 22.2% de los alumnos demostraron no tener coherencia al expresar sus ideas en forma escrita. Así mismo, 26.7% de los alumnos demostraron habilidad para la síntesis de las ideas expresadas; 51.1% lo hace medianamente bien, y 22.2% de los mismos carecen de la habilidad necesaria para hacer síntesis de las a expresar.

En cuanto a la originalidad de los enunciados, en el 34.4% de los alumnos, la misma puede considerarse buena; en el 26.7% de ellos es medianamente buena; en tanto que 38.9% de los mismos demostró no tener originalidad de enunciados al escribir. Finalmente, 23.3% de los alumnos demostró una buena secuencia en las ideas expresadas; el 41.1% de los mismos expresa una secuencia de ideas medianamente buena; en tanto que en el 35.6% de los alumnos la secuencia de las ideas es deficiente.

Estos resultados demuestran que la mayoría de los alumnos presentan deficiencia en la escritura funcional, aseveración que se realiza tomando en cuenta que la redacción y coherencia de las ideas expresadas por los mismos al escribir, se ubica en una posición intermedia, es decir, no es buena, pero tampoco deficiente del todo. Igual situación se presenta con la síntesis de las ideas a expresar en el texto escrito, donde la mayor frecuencia de alumnos se ubicó en la posición medianamente bien.

En síntesis, se deduce que el nivel de escritura funcional en la mayoría de los alumnos es deficiente, pues los mismos obvian elementos necesarios para estructurar el texto de manera lógica y coherente.

Cuadro N° 13

Resultados obtenidos para la dimensión escritura creativa de la variable condiciones de escritura espontánea

Dimensión	Indicador	Subindicador	Alternativas	f	%
Escritura Creativa	Expresa sus propias ideas a través de la Escritura	Creatividad	Bien	18	20
			Medianamente Bien	51	56.7
			Mal	21	23.3
		Refleja Opiniones	Bien	14	15.6
			Medianamente Bien	43	47.8
			Mal	33	36.7
		Maneja Sentimientos	Bien	21	23.3
			Medianamente Bien	39	43.3
			Mal	40	44.4
		Originalidad	Bien	27	30
			Medianamente Bien	29	32.2
			Mal	34	37.8
		Asocia Elementos	Bien	21	23.3
			Medianamente Bien	55	61.1
			Mal	14	15.6

Fuente: Lamus (2013). Prueba de escritura espontánea.

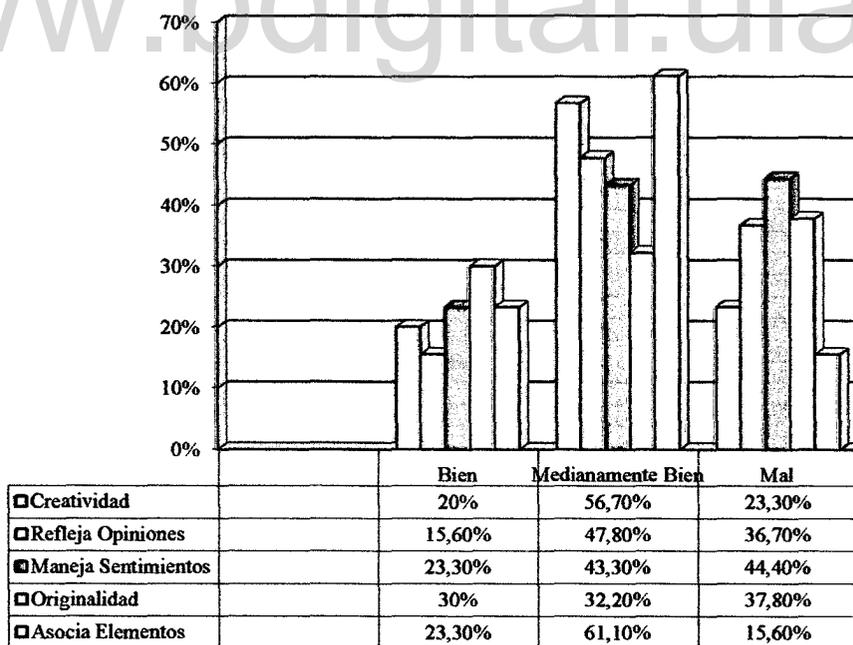


Gráfico N° 8

Resultados obtenidos para la dimensión escritura creativa de la variable condiciones de escritura espontánea.

Interpretación: Finalmente, mediante el Cuadro 13 se analizan los resultados obtenidos para el indicador correspondiente a la dimensión Escritura Creativa. En ese sentido, al evaluar si los alumnos -al escribir- estructuran el texto en forma lógica y coherente; se determinó que el 22.2% de los mismos presentan buena redacción; en el 43.3% de los alumnos la redacción es medianamente buena; en tanto que en el 34.4% de los mismos la redacción presentada es deficiente. Asimismo, se determinó que un 17.8% de los alumnos expresa las ideas con coherencia; en el 60% de ellos el grado de coherencia al escribir es medianamente bueno, mientras que el 22.2% de los alumnos tienen dificultad para organiza, con la coherencia requerida las ideas expresadas mediante la escritura.

Por otra parte, 23.3% de los alumnos demostró suficiente habilidad para expresar los sentimientos a través del texto escrito; 43.3% de ellos lo hace medianamente bien y 44.4 % de los mismos, carecen de fortalezas al respecto. En lo que respecta a la originalidad de las ideas expresadas mediante la escritura, en el 30% de los alumnos la misma es buena, el 32.2% de los alumnos reflejó un nivel de originalidad medianamente bueno; en tanto que la originalidad demostrada por el 37.8% restante de los alumnos es deficiente.

Por último, el 23.3% de los alumnos demostró tener habilidad para asociar elementos al escribir; mayoritariamente el 61.1% de los alumnos asocia elementos medianamente bien; en tanto que el 15.6% de los alumnos y alumnas carece de habilidad para asociar elementos en la escritura.

Con base en estos resultados se deduce que la mayoría de los alumnos carecen de fortalezas suficientes para la escritura creativa, pues la tendencia en los mismos es ubicarse en el nivel intermedio de la escala establecida (Medianamente bien), y presentando mayor limitación en lo que respecta al reflejo de opiniones personales en el enunciado propuesto, así como en el manejo de sentimientos. Es decir, los alumnos no logran una identificación personal con la escritura realizada.

Seguidamente, mediante el Cuadro 14, se ofrece la distribución de medias aritméticas en la variable nivel de comprensión lectora de los niños y niñas por indicadores e ítems.

Cuadro N° 14

Distribución de medias aritméticas en la variable nivel de comprensión lectora de los niños y niñas por indicador e ítems

Variable: Nivel de Comprensión Lectora										
Indicadores	Codifica	Generaliza	Razona	Predice	Identifica Motivos	Descubre relaciones	Evalúa lo leído	Puede dar su opinión personal	Expresa nuevas ideas	Transforma el material de lectura
Ítems	Descifra comprendiendo lo leído	Aplica diferentes contextos	Establece Causas y Efectos	Se anticipa a lo que sucede en el Relato	Describe Motivaciones	Vincula hechos y personajes	Emitte Juicios	Establece su posición ante la lectura	Crea significados propios	Modifica el contenido para crear nuevos relatos
\bar{X} ítem	2.8	2.74	2.83	2.58	3.85	3.71	2.62	2.88	2.72	3.23
\bar{X} Indicador	2.8	2.74	2.83	2.58	3.85	3.71	2.62	2.88	2.72	3.23
\bar{X} Variable	3									

Fuente: Lamus (2013). Tabulación general de los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión Lectora.

Interpretación: En promedio, la más alta puntuación obtenida por los estudiantes corresponde al indicador descubre motivaciones, con 3.85 puntos, en tanto que la más baja corresponde al indicador predice, que obtuvo 2.58 puntos. Asimismo, el promedio obtenido en la variable fue de 3 puntos, lo cual es indicativo de que su nivel de comprensión lectora es medianamente bueno, de acuerdo con la escala establecida. A continuación se presenta la distribución de medias aritméticas, en la variable nivel de escritura espontánea, de los niños y niñas, por indicador e ítem.

Cuadro N° 15

Distribución de medias aritméticas en la variable nivel de escritura espontánea de los niños y niñas por indicador e ítems

Variable: Nivel de escritura espontánea										
Indicadores	Estructura un texto escrito en forma lógica y coherente					Expresa sus propias ideas a través de la escritura				
	Redacción	Coherencia	Síntesis de Ideas	Originalidad de Enunciados	Secuencia de Ideas	Creatividad	Refleja Opiniones	Maneja Sentimientos	Originalidad	Asocia Elementos
\bar{X} Ítem	2.84	2.95	2.96	2.86	2.82	2.96	2.78	2.76	2.95	2.92
\bar{X} indicador	2.89					2.87				
\bar{X} Variable	2.88									

Fuente: Lamus (2013). Tabulación general de los puntajes obtenidos en la prueba de escritura espontánea.

Interpretación: En promedio, la más alta puntuación obtenida por los estudiantes corresponde a los ítems síntesis de ideas y creatividad, con 2.96 puntos respectivamente, en tanto que la más baja corresponde al ítem maneja sentimientos, con 2.76 puntos. Asimismo, el promedio obtenido en la variable fue de 2.88 = 3 puntos, indicativo de que poseen un nivel de escritura espontánea medianamente bueno, de acuerdo con la escala establecida.

A continuación se procede al cálculo de la media aritmética de los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión lectora.

Cuadro N° 16

Media aritmética (X) de los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión lectora

<u>fi</u>	<u>x</u>	<u>fs</u>	<u>n</u>	<u>X.n</u>
21	22	23	2	44
24	25	26	9	225
27	28	29	21	588
30	31	32	36	1116
33	34	35	17	578
36	37	38	<u>5</u>	<u>185</u>

N = 90 Σ = 2736

Fuente: Lamus (2013). Tabulación general de los resultados obtenidos para la prueba de comprensión lectora.

$$X = \frac{\sum X \cdot n}{N}$$

$$X = \frac{2736}{90} = 30.4$$

Interpretación: El resultado obtenido indica que, en promedio, el nivel de puntaje global acumulado por cada estudiante en el instrumento al responder la totalidad de los ítems fue de 30.4 puntos, lo cual representa el 60.8% del total de la calificación del instrumento según la escala establecida. Asimismo, se procede al cálculo de la Desviación Típica entre los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión lectora.

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X - X)^2}{N}}$$

Interpretación: El resultado obtenido (32.02), indica que todos los alumnos y/o alumnas cuya sumatoria de puntajes en la prueba de comprensión lectora se ubica de 32.02 puntos hacia arriba, demuestran un alto nivel de comprensión lectora. En ese sentido, revisando la tabla de puntajes obtenidos por cada alumno, se evidenció que 32 alumnos y alumnas (35.5% del total de 90), demostraron tener un alto nivel de Comprensión lectora.

$$\text{Bajo nivel de comprensión lectora. } 30.4 - \frac{1}{2} = 3.24$$

$$\text{Bajo nivel de comprensión lectora: } 30.4 - 1.62 = 28.38$$

Interpretación: El resultado obtenido (28.38), indica que todos los alumnos y alumnas cuya sumatoria de puntajes en la Prueba de Comprensión Lectora se ubica de 28.38 puntos hacia abajo, demuestran un bajo nivel de comprensión lectora. En ese sentido, revisando la tabla de puntajes obtenidos por cada alumno, se evidenció que 27 alumnos y/o alumnas (30% del total de 90), demostraron tener un alto nivel de Comprensión lectora.

Así mismo, los alumnos y alumnas cuya sumatoria de puntajes se ubicó entre los 28.38 puntos y 32.02 puntos, demostraron un nivel de comprensión lectora adecuado (Intermedio). Al respecto, según la tabla de puntajes, se evidenció que 31 alumnos (34.4%)" presentan un nivel de comprensión lectora adecuado.

A continuación, mediante el Cuadro N° 18, se procede al cálculo de la Media Aritmética de los puntajes obtenidos por los alumnos y alumnas en la prueba de escritura espontánea.

Cuadro N° 18

Media Aritmética (X) de los puntajes obtenidos en la prueba de escritura espontánea

Fi	X	fs	n	X . n
23	24	25	11	264
26	27	28	29	783
29	30	31	36	1080
32	33	34	12	396
35	36	37	2	72
			<u>90</u>	<u>2595</u>
			N = 90	Σ = 2595

Fuente: Lamus (2013). Tabulación general de los resultados obtenidos para la prueba de comprensión lectora.

$$X = \frac{\sum X \cdot n}{N}$$

$$X = \frac{2595}{90} = 28.8 \cong 29$$

Interpretación: El resultado obtenido indica que, en promedio el nivel de puntaje global acumulado por cada alumno y/o alumna en el instrumento al responder la totalidad de los ítem, fue de 29 puntos, lo cual representa el 57.6% de la calificación del instrumento según la escala establecida. De igual manera, se procede al cálculo de la Desviación Típica entre cada uno de los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba de escritura espontánea.

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X - X)^2}{N}}$$

$$S = \sqrt{\frac{635}{90}} = \sqrt{7}$$

$$S = 2,65$$

Interpretación: El valor obtenido para la Desviación Típica indica que, en promedio, el total de puntos obtenidos por cada alumno y/o alumna en la prueba de escritura espontánea, difiere en 2.65 puntos de la Media Aritmética calculada para esta prueba, lo cual es indicativo del grado de diferencia en relación con el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes.

A continuación, luego de obtenida la Media Aritmética (X) y la Desviación Típica (S) de los puntajes obtenidos en la prueba de escritura espontánea, y con base en los criterios aplicados anteriormente, se procede al cálculo del N° de estudiantes ubicados en un nivel de escritura espontánea alto y los que se ubicaron en un bajo nivel de escritura espontánea.

En ese sentido se tiene:

$$X + \frac{1}{2} S \quad (\text{Alto nivel de escritura espontánea})$$

$$X - \frac{1}{2} S \quad (\text{Bajo nivel de escritura espontánea})$$

Sustituyendo los respectivos valores se obtuvieron los siguientes resultados:

$$\text{Alto nivel de escritura espontánea: } 29 + \frac{1}{2} \cdot 2.65$$

$$\text{Alto nivel de comprensión lectora: } 29 + 1.32 = 30.32$$

Interpretación: El resultado obtenido (30.32), indica que todos los alumnos

y/o alumnas cuya sumatoria de puntajes en la Prueba de Escritura Espontánea se ubica de 30.32 puntos hacia arriba, demuestran un alto nivel de Escritura Espontánea. En ese sentido, revisando la tabla de puntajes obtenidos por cada alumno, se evidenció que 36 alumnos y/o alumnas (40% del total de 90), demostraron tener un alto nivel de Escritura Espontánea.

$$\text{Bajo nivel de escritura espontánea: } 29 - \frac{1}{2} = 2.65$$

$$\text{Bajo nivel de escritura espontánea: } 29 - 1.32 = 27.68$$

Interpretación: El resultado obtenido (27.68), indica que todos los estudiantes cuya sumatoria de puntajes en la prueba de escritura espontánea se ubica de 27.68 puntos hacia abajo, demuestran un bajo nivel de comprensión lectora. En ese sentido, revisando la tabla de puntajes obtenidos por cada estudiante, se evidenció que 40 de ellos y ellas (44.4% del total de 90), demostraron tener un bajo nivel de Escritura Espontánea.

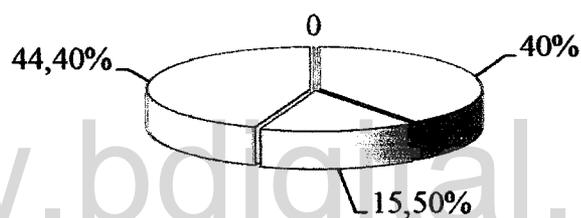
Asimismo, los estudiantes cuya sumatoria de puntajes se ubicó entre los 27.68 puntos y 30.32 puntos, demostraron un nivel de escritura espontánea adecuado (Intermedio). En ese sentido, según la tabla de puntajes, se evidenció que 14 alumnos (15.5%), presentan un nivel de escritura espontánea adecuado.

Cuadro N° 19

Estudiantes con alto, adecuado y bajo nivel de escritura espontánea

Nivel de escritura espontánea	N° de estudiantes	%
Alto nivel de escritura espontánea.	36	40
Adecuado nivel de escritura espontánea.	14	15.5
Bajo nivel de escritura espontánea.	40	44.4
Total:	90	100%

Fuente: Lamus (2013). Cuadro de tabulación general de puntajes obtenidos para la prueba de escritura espontánea.



■ Alto Nivel de Escritura Espontánea	■ Adecuado Nivel de Escritura Espontánea
■ Bajo Nivel de Escritura Espontánea	

Gráfico N° 10

Estudiantes con alto, adecuado y bajo nivel de escritura espontánea

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La investigación estuvo orientada a proponer estrategias lúdicas para el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea, a partir de las intencionalidades curriculares, en estudiantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas” de La Cejita, parroquia Antonio Nicolás Briceño, municipio San Rafael de Carvajal, estado Trujillo, y de ese modo, realizar un aporte que contribuyese a la adquisición de fortalezas para el estudio y comprensión de esta problemática por parte de los docentes. Para ese propósito se procedió, en primer término, a determinar las estrategias lúdicas aplicadas por el docente para el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea, a partir de las referidas intencionalidades curriculares.

Asimismo, evaluar el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado; diagnosticar las condiciones de la escritura espontánea y, por último, diseñar estrategias lúdicas para propiciar la lectura comprensiva y escritura espontánea en dichos estudiantes.

Para la fundamentación de las variables, se tomó como referencia, inicialmente, la Teoría Holística, a partir de los planteamientos de Lampe (1998), quien considera la escritura como un proceso estrechamente vinculado al proceso de lectura y el cual es idéntico tanto al nivel de principiante como de expertos; de igual modo, la Teoría de las Subdestrezas Lectoescritoras, asumiendo la posición de Ferreiro (1983), quien relaciona la capacidad de leer y escribir con habilidades desarrolladas previamente con base en experiencias obtenidas mediante los materiales escritos. Por otra parte, la Teoría Cognoscitiva, cuyo principal representante es Piaget (1983), y según la cual debe darse una maduración previa de las potencialidades del niño para poder asumir

la lectoescritura. Finalmente, la Teoría Constructivista, siendo su principal representante Vygotsky (1983), para la cual el niño es capaz de laborar su propia teoría de lectoescritura.

En relación con lo expresado, la comprensión lectora se planteó como la habilidad demostrada por el estudiante para descifrar y comprender los materiales escritos leídos, en tanto que la escritura espontánea, se definió como la capacidad demostrada para producir textos escritos en forma funcional.

Mediante la aplicación de los instrumentos de obtención de datos se determinó un relativo interés entre los docentes por apoyar su acción docente en las estrategias lúdicas sugeridas como herramienta didáctica para propiciar la comprensión lectora y la escritura espontánea entre los estudiantes; aunque no se puede inferir si es por desconocimiento de las mismas o porque no se ha incentivado su interés y motivación para su empleo durante el trabajo con los estudiantes.

Por otra parte, se evidenció la ausencia de competencias lectoras en los alumnos y alumnas, quienes sólo demuestran suficiencia para hacer referencia a los elementos explícitos del texto sugerido, es decir, mencionar los personajes, describir sus características, describir las acciones y secuencia de los hechos narrados, entre otros aspectos que son enunciados en el discurso textual. No obstante, una gran mayoría de ellos carecen de la habilidad requerida para decodificar adecuadamente el texto leído, lo cual implica la necesaria comprensión de las ideas expresadas en el mismo, estableciendo la relación entre sus elementos, la propuesta de nuevos significados con base en los enunciados sugeridos, la realización de anticipaciones, el establecimiento de una posición personal ante las ideas expresadas, además de otros aspectos necesarios para la práctica de una lectura funcional, lo cual implica una acción más profunda que la simple decodificación de los símbolos lingüísticos por parte de los alumnos, asociando los mismos con sus experiencias previas de lenguaje para elaborar sus propias teorías de enunciados y participar de manera funcional en el uso del lenguaje como recurso expresivo.

Asimismo, la mayoría de los estudiantes carecen de fortalezas suficientes para la escritura creativa, pues la tendencia en los mismos es ubicarse en el nivel intermedio

de la escala establecida (Medianamente bien), y presentando mayor limitación en lo que respecta al reflejo de opiniones personales en el enunciado propuesto, así como en el manejo de sentimientos. Es decir, los alumnos no logran una identificación personal con la escritura realizada.

Por último, los resultados obtenidos en cada una de las pruebas sugieren la existencia de una relación muy baja entre la habilidad de escritura espontánea desarrollada por los estudiantes y su nivel de lectura comprensiva, pues los que se ubicaron en un mediano o bajo nivel de comprensión lectora, demostraron habilidad para la escritura espontánea, mientras que, en el caso contrario, alumnos con alto nivel de comprensión lectora demostraron debilidad en relación con la escritura espontánea. De igual modo se comprobó que alumnos con alto nivel de comprensión lectora demuestran habilidad para la escritura espontánea, y alumnos con bajo nivel de comprensión lectora presentan falta de competencia en la escritura espontánea.

En consecuencia, se considera pertinente facilitar a los docentes el conocimiento o información acerca de algunas estrategias lúdicas que pudiesen ser tomadas en cuenta como apoyo a su acción didáctica para trabajar la comprensión lectora y la escritura espontánea con los estudiantes, haciendo la correspondiente adaptación o adecuación a las intencionalidades curriculares establecidas en cada grado académico.

Recomendaciones

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, se plantean las siguientes recomendaciones:

- A las autoridades educativas al nivel regional y municipal, dar a conocer los resultados obtenidos en este estudio y promover la realización de planes y proyectos al nivel de instituciones escolares para el fortalecimiento y mejoramiento integral de la calidad lectoescritora de los estudiantes alumnos en el estado Trujillo.

- Al personal directivo de las escuelas del Subsistema de Educación Primaria, se recomienda poner en practica planes de capacitación y actualización docente en lo que respecta a la enseñanza de la lectoescritura, tomando en cuenta los planteamientos de la Psicolingüística y la Teoría Constructivista, para mejorar el nivel de comprensión lectora y escritura espontánea de los alumnos en los grados Cuarto, Quinto y Sexto de este subsistema educativo. De igual modo, se recomienda a los directivos de cada institución educativa plantear esquemas y propuestas de capacitación y actualización para mejorar y fortalecer el desempeño de los docentes en la enseñanza de la lectoescritura.

- A la Universidad, por medio de los órganos respectivos, presentar los resultados de este estudio con el objeto de ser utilizados para la prosecución de nuevos proyectos y líneas de investigación relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura.

- A las personas interesadas en el estudio y comprensión de los factores inherentes al desarrollo de la lectoescritura, que tengan oportunidad de leer el presente trabajo, sugerir nuevos elementos y puntos de vista, orientados a enriquecer el contenido del mismo, con el fin de contribuir a la profundización de las ideas expuestas, las cuales sirvan de referencia teórica para el desarrollo de otras iniciativas referidas al tema objeto de estudio.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESCRITURA ESPONTÁNEA EN ESTUDIANTES DE CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Justificación de la Propuesta

Mediante la presente propuesta se sugiere a los docentes que laboran con el Cuarto, Quinto y Sexto Grado de Educación Primaria en las escuelas venezolanas un conjunto de estrategias y actividades destinadas a mediar experiencias, que les permita fortalecer su lectura comprensiva y escritura espontánea como herramientas fundamentales de su proceso de aprendizaje escolar. De esa manera, persigue un fin didáctico y a la vez formativo. Es didáctica en el sentido que sirve de apoyo a los docentes para que medien experiencias lectoescritoras a los estudiantes trabajando para ese propósito con las estrategias propuestas, o en su defecto, sustituir éstas por otras que consideren más adecuados al contexto donde se ubican los mismos. De igual manera, persigue un fin formativo, por cuanto facilita la mediación de valores culturales en la comunidad escolar a partir de las intencionalidades curriculares.

Vale destacar que la propuesta se justifica tomando en cuenta la necesidad de facilitar a los docentes de la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”, localizada en la comunidad de La Cejita, municipio San Rafael de Carvajal, estado Trujillo; así como del país en general, un material de apoyo que les sirva de referencia para optimizar su trabajo en relación con la lectura comprensiva y escritura espontánea de los estudiantes. Vale destacar, que el mismo implica asumir un compromiso personal e institucional, así como una actitud práctica, sinérgica e innovadora, dirigida a lograr la cooperación y el trabajo en equipo en las diversas acciones que se deben implementar para el logro de sus objetivos o propósitos.

Específicamente en lo que respecta a la escuela tomada como muestra poblacional, debe señalarse que luego de realizar el diagnóstico acerca de la

necesidad de implementar la propuesta, se comprobó que la misma se justifica plenamente, ya que entre los docentes se percibe relativo apoyo en estrategias lúdicas para facilitar la comprensión lectora y escritura espontánea a los estudiantes, así como falta de valoración hacia algunas de dichas estrategias. En ese sentido, la propuesta es un aporte de la investigadora para desarrollar fortalezas en la comunidad escolar; propiciando un trabajo más dinámico y efectivo al momento de intercambiar experiencias con las estudiantes relativas a la comprensión lectora y la escritura espontánea.

Objetivos

Entre los objetivos que se persiguen mediante la elaboración de la presente propuesta se tienen:

Objetivo general

Incentivar el interés de los docentes hacia la aplicación de estrategias lúdicas como herramienta didáctica de apoyo a ser utilizada durante la mediación de experiencias para desarrollar la lectura comprensiva y escritura espontánea en los estudiantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del Subsistema de Educación Primaria.

Objetivos específicos

- Divulgar información acerca de las estrategias lúdicas como herramienta de apoyo didáctico en el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea.
- Propiciar el intercambio de experiencias lúdicas entre docentes y estudiantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado de Educación Primaria para el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea.

Operacionalización de la Propuesta

La operacionalización de la propuesta implica llevar a la práctica los lineamientos didácticos establecidos para la misma. Vale destacar que la misma se fundamenta teóricamente en las intencionalidades curriculares señaladas en los programas académicos en función del proceso de aprendizaje integral de los estudiantes, y desde el punto de vista legal, en la Ley Orgánica de Educación (2010), donde se establece la necesidad de practicar una educación de calidad, pertinente, liberadora y capaz de desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes, atendiendo a sus potencialidades individuales.

En ese sentido, es preciso desarrollar un conjunto de actividades relacionadas con la comprensión lectora y la escritura espontánea, entre las cuales se enuncian las siguientes:

- Diseñar, elaborar, de igual modo, promover el análisis y difusión de diversos materiales escritos en el ámbito escolar y familiar, contexto local, regional, nacional e internacional; esto con el propósito de crear un marco referencial, que permita a los estudiantes comprender el texto trabajado desde una visión integradora y global, precisando los aspectos más relevantes del mismo a partir de los enunciados que lo conforman.
- Promover el diálogo intergrupar a partir de temas de interés académico u otros, según las intencionalidades curriculares, que sirvan como puente para fortalecer la comprensión lectora y sucesivamente la escritura espontánea; para lo cual se seleccionarán temas referidos a hechos históricos, de actualidad local, regional, nacional e internacional, efemérides o fechas patrias; sobre problemas familiares, aspectos de cultura general, entre otros.
- Interactuar con los estudiantes mediante el intercambio de experiencias lúdicas pertinentes desde el punto de vista académico y social, a modo de propiciar en ellos la internalización de valores hacia la lectura y escritura como herramientas básicas de su proceso de aprendizaje escolar, que les permita su integración armónica a su contexto sociocultural y ambiental.

Ahora bien, son diversas las estrategias de carácter lúdico que pueden ser seleccionadas por el docente para dar cumplimiento a las diversas actividades planificadas en función de propiciar la lectura comprensiva y escritura espontánea. Entre otras se tienen:

Aprendizaje interactivo: Se parte de una relación crítica y consciente del estudiante con los elementos de su entorno cotidiano, como proceso reflexivo que busca fortalecer su identidad con el objeto de conocimiento, en este caso, el texto que sirve de base para la práctica de la lectura y posterior escritura.

Libros vivos: Se definen como personas que guardan un profundo conocimiento ancestral sobre la vida en la comunidad, es decir, conocen su historia cotidiana, sus costumbres, tradiciones, leyendas, entre otros aspectos de interés; y constituyen un recurso valioso para mediar experiencias de escritura de textos basados y relacionados con las historias, anécdotas, entre otras narraciones compartidas. Los libros vivos pueden ser llevados al ámbito escolar y preparar sesiones de trabajo donde se brinde a los estudiantes la oportunidad de interactuar con ellos a través del intercambio de información oral, formulándoles preguntas de acuerdo con sus expectativas personales; propiciando que estos (libros vivos) narren historias, leyendas, hechos acontecidos de interés, comenten sobre personajes significativos; en fin, ilustren mediante un intercambio de experiencias comunicativas diversas situaciones referidas a la Comunidad, haciendo que los estudiantes se involucren en ellas.

Expresión corporal: Idónea para mediar valores culturales en el contexto escolar del estudiante. Por ser una manifestación estética, es espiritual, al respecto Weber (2005), señala que “la expresión corporal llena al niño y la niña de una sensibilidad que estará presente a lo largo de su desarrollo como individuo” (p.39). En ese sentido, se debe asumir como una forma de comunicación que éstos comprenden y les hace felices. Su valor es invaluable en todos los aspectos del

desarrollo integral, como son la creatividad, la socialización, la coordinación psicomotriz, la expresión con la lengua oral, entre otros. En ese sentido, la expresión corporal puede ser utilizada para dramatizar cuentos con los niños y niñas, decir poesías, narrar historias cotidianas, aprender el acunamiento de señas; todo dando plena libertad al estudiante para que se exprese con libertad y creatividad plena, entendiendo que su cuerpo, igual que sus manos constituyen medio natural de expresión y comunicación.

Narrativa: En términos generales, la narrativa es la especialidad literaria que se dedica a contar historias, eventos y sucesos en diferentes modalidades. Las principales modalidades son: El cuento, la novela, la leyenda y el mito. Todas estas modalidades tienen un factor común que es el hecho de que narran. La narración requiere un principio y un fin y una secuencia de las acciones en el tiempo, que constituyen el hilo narrativo. A través del hilo narrativo se sigue el curso de los acontecimientos que se suceden a través de dos formas: la descripción y el relato. La descripción ofrece una profusión de detalles sobre el objeto u evento descrito. Por su parte, el relato es el conocimiento que se da, generalmente detallado, de un hecho tomado como referente.

Dentro de las estrategias propuestas se incluye la narración de cuentos, lectura de textos atendiendo a las características de los estudiantes, comentario o discusión de leyendas, mitos, entre otras. Pues bien, estos materiales escritos seleccionados pueden ser ilustrados gráficamente en tarjetas y láminas propiciando su lectura individual o colectiva por parte de los estudiantes, para que posteriormente se dé un intercambio de ideas mediante el cual se proceda a discutir, analizar e interpretar su contenido. Por supuesto, el docente orientará la actividad incentivando la expresión de los criterios expuestos.

Leyendas: Son narraciones o relatos de sucesos fabulosos, a veces con base histórica, que se transmiten por tradición oral o escrita. Borjas (2007), la define como una narración oral o escrita, en prosa o verso con una mayor o menor proporción de

elementos imaginativos y que generalmente quiere hacerse pasar por verdadera o fundada en la verdad, o ligada en todo caso a un elemento de la realidad, y con frecuencia son transformadas con supresiones, añadidos o modificaciones. En literatura, una leyenda es una narración ficticia, casi siempre de origen oral, que hace apelación a lo maravilloso. A diferencia de un cuento, está ligada siempre a un elemento preciso (lugar, objeto, personaje histórico) y se centra menos en ella misma que en la integración de este elemento en el mundo cotidiano o la historia de la comunidad a la cual la leyenda pertenece.

Cuento: Se define como una narración breve, oral o escrita, en la que se narra una historia tanto real como ficticia. Dentro del aula es factible encontrar diversas posibilidades de narrar cuentos, los cuales pueden ser reorientados atendiendo a las expectativas de los estudiantes y al propósito para el cual se seleccionan. Vale destacar que el cuento es un valioso recurso literario del cual se pueden obtener muchas posibilidades de trabajo para desarrollar la comprensión lectora y la escritura espontánea. De ese modo, el docente puede propiciar la narración de cuentos imaginados en colectivo, donde cada estudiante vaya realizando su propio aporte, partiendo de una imagen o hecho sugerido mediante ilustración. Asimismo, el docente puede proponer el cuento escrito e ilustrado en una lámina o tarjetas, para orientar una actividad de lectura en el grupo.

Ahora bien, ilustrando diversas estrategias lúdicas que pueden servir de referencia para el trabajo con los estudiantes a fin de propiciar la lectura comprensiva y la escritura espontánea, se tienen las expuestas a continuación:

Elaborar álbumes

Materiales: Los materiales que se utilizarán en esta actividad serán, la cartulina, tijeras, barra de pegamento, la cuadrícula, el lápiz y las pinturas.

Procedimiento: El profesor entrega a los alumnos una cuadrícula de cartulina, en la que el alumno dibujará y pintará sus cromos del tema que él haya elegido, y luego los pegará en cada recuadro donde esté el nombre.

Finalidad: Se pretende aumentar la creatividad, motivar la lectura y reforzar la motricidad.

Crear historietas

Materiales: Los materiales que hay que usar para llevar a cabo esta actividad serán, una hoja con figuras, tijeras, barra de pegamento, un cuaderno, un lápiz y pinturas.

Procedimiento: El profesor entrega a los alumnos una hoja con varias figuras relacionadas, éstos las recortarán y las pegarán en el cuaderno en el orden en el que ellos creen que sucedieron los hechos y enumerando las figuras. Después escribirán una historia o un cuento.

Finalidad: Con esta actividad queremos aumentar la creatividad, motivar la escritura, reforzar la motricidad y también la escritura de números.

Formar oraciones

Materiales: En esta actividad los materiales a usar son; cartón, tijeras, pinturas y papel contact transparente.

Procedimiento: El profesor prepara unas tarjetas en las que escribirá palabras y otras tarjetas en las cuales dibujará objetos. Los alumnos tienen que ordenar las tarjetas para formar una oración completa.

Finalidad: Con esta actividad se pretende incentivar la lectura de una manera divertida.

Los dados

Materiales: Para trabajar esta actividad tenemos que preparar cartón, tijeras, papel contact transparente y los marcadores.

Procedimiento: El profesor prepara dos dados escribiendo en lugar de los números sílabas. Si al tirar los dados, las sílabas que salen sirven para formar una palabra conocida, el alumno la dirá y se apuntará un punto. Después se lo pasa al siguiente compañero que hará lo mismo y así hasta que todos los niños participen. El

alumno que acumule mayor número de puntos ganará.

Finalidad: Además de acumular el mayor número de palabras queremos reforzar la lectura haciéndola de una manera más divertida.

La memoria

Procedimiento: Se elaborará conjuntamente entre alumnos y profesores diez fichas con figuras y otras diez con los nombres, utilizando material reusable. Se organizará a los alumnos en grupos de tres, se reparten las fichas sobre una mesa y cada niño tiene que buscar la pareja (figura-nombre). Y ganará aquel que acumule mayor número de fichas.

Finalidad: En esta actividad además de reforzar e incentivar la lectura se quiere aprovechar los materiales reusables. También se pretende fortalecer la concentración.

Cada oveja con su pareja

Materiales: Es una actividad que requiere muy pocos materiales. Se utilizará la fotocopia en el que vienen las figuras y los nombres, lápiz y las pinturas.

Procedimiento: El profesor entrega a los alumnos una fotocopia en la que aparecerán distintas figuras y el nombre de cada una de éstas de manera dispersa. Los niños tienen que observar la lámina, leer las palabras y unir cada palabra con su figura correspondiente.

Finalidad: Además de fomentar la lectura, la finalidad es fijar la concentración de los niños, y afianzar la motricidad al trazar las líneas.

Crucigrama

Materiales: Crucigrama, pinturas y lápiz.

Procedimiento: El profesor entrega a los alumnos una hoja fotocopiada con el crucigrama. Éstos deben escribir el nombre del objeto o animal que indique el dibujo bien sea de forma vertical (ascendente, descendente) y horizontal (de izquierda a derecha o viceversa).

Finalidad: Los crucigramas es un juego que aumentará la creatividad, se quiere fortalecer la lectura y escritura y reconocer la literalidad.

Sopa de letras

Materiales: Sopa de letras, pinturas, lápiz, cuaderno.

Procedimiento: El profesor le entrega a cada uno de los alumnos una sopa de letras. Éstos tienen que buscar cada una de las palabras que le son sugeridas y después dibujarán en el cuaderno objetos relacionados con la sopa de letras, escribiendo una oración con cada dibujo.

Finalidad: Como en la actividad anterior la sopa de letras es un juego para aumentar la creatividad, también incentivar la lectura y escritura y para reforzar la motricidad y concentración.

Lectura por columnas

Objetivo: Leer las palabras globalmente lo más rápido posible.

Metodología:

- Vamos leer las palabras que van apareciendo.
- Es importante seguir las palabras que aparecen aunque nos dejemos alguna sin leer.
- No se deben cortar las palabras, hay que leerlas enteras

Actividades:

- En voz alta. En las velocidades más bajas.
- En silencio a más velocidad.
- Una, dos, tres,... palabras cada alumno en voz alta, y los demás siguiendo la lectura.
- ¿Hasta qué velocidad eres capaz de poder leer?
- Practica y verás cómo irás progresando poco a poco.

Vocabulario temático

Consiste en trabajar listados de palabras de un mismo tema de conocimiento

del medio. Cuanto más sea vista una palabra, antes será reconocida y antes y mejor será leída.

Se practica estos ejercicios de dos formas:

- En voz alta cada alumno lee una fila en las velocidades más bajas
- En silencio a más velocidad todo el ejercicio.

Ejemplo:

Nidae lo híaba roceoncido con aequilla cearta que tíena gsteo de llaorr y un toricirno en la cezaba, con ceogotra praa tsaprae las orjeas. Tpué arectó a psaar jntuo a él; se lo qudeó madirno fameijnte, se mcharó a su cturao, se enecrró en él y, al pcoo rtao, sialó a la pzala, se sibuó a la floara y cigoendo el móficorno ecaxlmó:

-¡Seorñes: el cjoo del trcoirnrio es Jabcoo, “el de las Bogades”!

Tvuo que barjase y sliar correndio, poquire Jaobco, lleno de ira, lo persgueía praa tiarlre de las ojares por haerlbo desbiecurto. Tdoa la gntee del publeo comanteba:

Lectura misteriosa

Consiste en la lectura de textos que parecen escritos en otro idioma... pero si se presta atención se verá que se pueden leer correctamente. La primera y la última letra siempre están en su posición, las demás están desordenadas.

Ejemplo:

El abilañl, distordayénse con el sonequite de las maodens de oro que tíena en la mnao, hzio cmoo se le híaba oardendo. Caduno la cpamana de la caedtral tcoó a maetinis, se arracnó la vdena y vio que se ecronnaba en la rebira del Ginel. Se arespuró a mrchaar a csaa y gzoó drutane un mes, con su failmia, de las gancianas de dos ncheos de trjabao. Padosas eoss daís, voilvó a quedrae tan pbore cmoo anets.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguriaguerra, J. (2007). **La Escritura del Niño**. Laia. Barcelona España.
- Anderson, K. (2006). **Estudio de la Cultura Sorda**. Documento en línea. Disponible en la web: www.uchile.cl/.../presentación-libro-compendio-laculturasordanible en la web: . Consulta: Octubre, 2012.
- Arias, F. (2007). **¿Cómo se elabora un proyecto de investigación?** Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad del Zulia.
- Barreto, Y. (2012). **La Justificación en una investigación**. Documento en línea. Disponible en la web: prezi.com/vmulwnmeolba/barreto-2014/
- Barriga, D. (2009). **La comprensión lectora**. Documento en línea. Disponible en la web: es.scribd.com/doc/22056887/Enciclopedia-y-Comprensión-Lectora
- Ballestrini, M (2006). **Como se elabora el Proyecto de Investigación**. Editorial BL. Caracas, Venezuela
- Becerril, J. (2005). **Observación y Práctica Docente: Las Estrategias Didácticas**. Documento en línea. Disponible en la web: www.slideshare.net/.../observacin-y-practica-docente-estrategias-de-ensea
- Benton, O. (2009). **La Comprensión Lectora**. Ediciones de la Universidad Nacional Abierta. Caracas.
- Bermúdez, A. (2008). **A favor de los niños en oposición del dictado**. Editado en Revista Educación Especial. Venezuela.
- Blay, A. (2010). **Lectura Rápida**. Ibérica. SA. Mountair. España.
- Boned, C. (2008). **La escritura como proceso**. Ediciones Unidas. Colombia.
- Bravo, J. (2009). **Metodología de la Investigación**. Universidad Nacional Abierta. Trujillo.
- Brueckner, D. (2005). **El Proceso de la Lectura**. Fontanella. Madrid.
- Brueckner, D. y Bond. (2008). **La Lectura**. Alianza. Madrid.
- Calderón, M. (2009). **El cuento popular y tradicional como incentivo motivador de la lectura**. Trabajo de Grado de Maestría Universidad Lisandro Alvarado, Barquisimeto. Lara.

- Carmenco, S. (2011). **Desarrollo de la Lectoescritura en la Escuela**. Edición. Progreso. México.
- Carrillo, D. (2012). **Importancia de la Actividad Creativa en el Aula para el Desarrollo de la Lectoescritura del Niño**, Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Bolivariana. UNEFA, Núcleo Académico Betijoque, estado Trujillo.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)**. Caracas: Gaceta Oficial N° 36.860
- Currículo Nacional Bolivariano**. Septiembre (2007). Caracas
- Chávez, N. (2007). **Metodología de la Investigación**. Universidad del Zulia. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Maracaibo.
- Chomsky, N. (2006). **La Psicolingüística**. Prince Hall. Nueva York.
- Chomsky, N (2010). **La capacidad cognoscitiva y el lenguaje**. Documento en línea. Disponible en la web: es.scribd.com/doc/.../Conceptos-Del-Lenguaje-de-Noam-Chomsky
- Clay, M. (1985). **Estudios sobre el aprendizaje de la lectoescritura**. (1era) Fontanella. España.
- Condemarín, M. (2000). **Proposiciones Teóricas para la Enseñanza**. Saber ULA. Documento en línea. Disponible en: www.saber.ula.ve/bitstream/2/articulo4.pdf
- Dawing, (1989). **Desarrollo de la Lectura desde una perspectiva funcional**. Paidós. Argentina.
- Dehant, A. (2006). **El niño aprende a leer**. Gredos S.A. Argentina.
- Estrada, F. (2010). **La motivación hacia el logro al momento de leer**. Trabajo de Grado. Universidad Nacional Abierta. Centro Local Trujillo.
- Farmer, J., Wolf, P. (2003). **Enseñar a aprender, estrategias cognitivas**. Documento en línea, disponible en la web: servicios.enecb.inpn.mx/.../enseñar%20%aprender,%20estra.
- Ferreiro, E. (1988). **La Comprensión del Sistema de la Escritura. Construcciones Originales del Niño e Información Específica de los Adultos**. McGraw Hill. México.

- Ferreiro, E., Gómez M. (1991). **Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura** (8va.). México.
- Ferreiro E., Teberosky, A. (1988). **Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura**, (8va.). Progreso. México.
- Fisher, H. (2001). **Desarrollo de la Cultura**. Trabajo en línea. Disponible en: prodavinci.com/.../cultura.../por-que-el-adulterio-la-naturaleza-de-la-infi
- Flores, C. (2008). **La Técnica de la Entrevista**. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Nacional Simón Rodríguez. Caracas.
- Fontanella, R. (2009). **La Investigación Documental**. Paidós. Argentina.
- Freites, A. (2010). **La Lectoescritura**. Ediciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Caracas.
- Garton, A. y Pratt (2009). **Aprendizaje del Proceso de Alfabetización**. Ateneo. Barcelona.
- González, O. (2012). **La Enseñanza de la Lectura en la Escuela Primaria Venezolana**. Revista Resplandor. N° 12, p. 7.
- Goodman, K. (1979). **La Psicolingüística**. (2da). Nueva Editorial. México.
- Goodman, K. y Smith, H. (1979). **El Desarrollo Psicológico de la Lectura**. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Gutiérrez, C. (2009), **Elaboración de una pedagogía funcional que facilite y favorezca el desarrollo de la lectura y escritura en alumnos de los primeros grados de la Educación Primaria**, Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Bolivariana. Núcleo Betijoque.
- Hernández, R.; Barriga, A. (2004) **Estrategias docentes para un aprendizaje efectivo**. McGraw Hill. México.
- Hernández, S. y Otros (2004). **Metodología de la Investigación**. McGraw Hill. México.
- Huey, J. (1983). **Cuadernos de Lingüística**. Documento en línea. Disponible en la web: linguistica.uprrp.edu/
- Inciarte, A. (2000). **Las estrategias instruccionales**. Documento en línea (ensayo). Disponible en la web: [150.187.142.20/.../Dise_o%201\].%20Mayo%2..](http://150.187.142.20/.../Dise_o%201].%20Mayo%2..)

Jonson, D. (2004). **Consideraciones metodológicas en la producción escrita.** Documento en línea, disponible en la web: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0301.pdf

Kilkey, T. (2007). **La Enseñanza de la escritura en la escuela Básica.** Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Lampe, A. (1988). **El método diagnóstico prescriptivo en la enseñanza de la lectura.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

Lerner, R. (2005). **La Enseñanza de la Lectoescritura en el Aula.** Universidad Nacional Abierta. Textos de lectura, material instruccional. Caracas.

Ley Orgánica de Educación (2009). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela Nro. 5.929, Extraordinaria de 15 de agosto de 2009.** Caracas.

López, R. (2008). **Técnicas para la enseñanza de la lectura.** 2da. Edición. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

Lotman, J. (2005). **El Texto como discurso.** Alfaguara. Barcelona. España.

Magnioli, J. (2006). **Comunicación y Lenguaje.** Documento en línea. Disponible en la web: www.uclm.es/profesorado/agcano/comunicacion.htm

Méndez, I. (2012). **Problemática Educativa del Estado Trujillo.** Trabajo de investigación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Núcleo Académico Valera, estado Trujillo.

Milano, M. (2009). **Estructura del lenguaje humano.** Textos técnicos. Mérida, Universitaria. SA.

Millán, C. (2000). **Elementos de la Cultura.** Trabajo en línea. Disponible en: es.scribd.com/doc/9528616/Cultura-Definicion-T-Millan

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana.** Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia, CENAMEC. Fundación Imprenta Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). **Plan Nacional de Lectura y Escritura.** Documento en línea. Disponible en la web: www.mineduccion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-49672.html

- Miranda, A. (2010). **Implementación de las estrategias lúdicas en la enseñanza.** Documento en línea. Disponible en: investigacióncomunicativa.wikispaces.com/.../ALEJANDRA+MIRANDA.
- Moncada, L. (2009). **El acto de leer: La lectura es un acto personalísimo.** Ensayo sobre la lectura. Documento en línea. Disponible en h.canalsonora.com/la-lectura-autentica-es-un-acto-personalisimo-carlos-
- Moreno, F. (2000). **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Documento en línea (ensayo). Disponible en la web: books.google.com › Social Science › Sociology › General
- Morles, V. (2004). **Metodología de la Investigación.** 3ra. Edición. Progreso. México.
- Organización de Naciones Unidas (UNESCO) (2005). **El concepto de Cultura.** Documento en línea. Disponible en: www.unesco.org/new/es/culture/
- Pacheco, G. (2008). **La Lectura como Fuente de Aprendizaje.** Ediciones de la Universidad Nacional Abierta. Caracas.
- Panagos, I. (2008). **Aprender a Leer y Escribir.** Arco Iris. Caracas.
- Paredes, C. (2009). **Utilización de estrategias lúdicas y su influencia en el aprendizaje de la lectoescritura** Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Pérez, A. (2010). **La bodega: Una situación funcional para el desarrollo de la lectoescritura en el aula de clases.** Trabajo de Grado. Universidad Nacional Simón Rodríguez. Núcleo Académico Valera.
- Pérez, M. (2000). **El desarrollo de la Lectoescritura.** (2da) Edición. Fondo de Cultura Popular. México.
- Piaget, J. (1981). **El desarrollo Cognoscitivo del Niño.** México. Progreso.
- Pozo, J (2002). **Las estrategias de aprendizaje, documento en línea,** disponible en la web: www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/87/83
- Quintana, S. (2006). **Metodología de la Investigación.** Trillas. Argentina.
- Raid, S. (1982). **Principios para el desarrollo de la lectura.** Pampa. Argentina.

- Rodríguez, W. (2010). **Influencia de la familia y la escuela en la formación de hábitos de lectura en el niño**. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Nacional Abierta. Centro Local Barquisimeto, estado Lara.
- Rodríguez, P. (2011). **Habilidad lectoescritora en los estudiantes de Sexto Grado de Educación Primaria en las escuelas rurales del municipio Escuque del Estado Trujillo**, Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Núcleo Académico Valera, estado Trujillo.
- Ruiz, A. (2008). **Metodología de la Investigación**. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Saussure, F. (1983). **El enfoque dicotómico del estudio de la lengua**. Documento en línea, disponible en web: rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle%20saussure.pdf?
- Santamaría, S. (2012). **El Sistema Educativo Venezolano**. Documento en línea (Ensayo), disponible en la web: www.monografias.com > Educación
- Seller, G. (2009). Héller, M. (1995). **Hacia un Proceso de Lectoescritura Reflexivo y Creativo**. 1ra. Edición. Editorial Educativa. Caracas.
- Serrano, E. (2009). **El Docente y la Enseñanza de la escritura**. Trabajo Documental. IUTIRLA, Valera.
- Smith, H. (2006). **La Lectura como Proceso**. Ediciones Progreso. México.
- Solé, I. (2007). **Estrategias de lectura**. Documento en línea. Disponible en la web: www.lybsevilla.org/files/LINEA3/estrategias_de_lectura.pdf
- Stoke, F. (2007). **Elementos de la cultura**. Libros en red. Disponible en: espanol.umich.edu/.../lawrence-la-fountain-stokes-profesor-de-cultura-lat.
- Szucreck, S. (2001). **Las estrategias instruccionales**. Trabajo en línea. Disponible en la web: es.scribd.com/.../Estrategias-Didácticas-Usadas-Por-Docentes-
- Tamayo y Tamayo M. (2008). **El Proceso de la Investigación Científica**. 3ra. Edición. Editorial Limusa S.A. C. V. Grupo Noriega. México.
- Teberosky, F. (1981). **Diagnóstico de Lectura**. 3ra. Edición. McGraw Hill. México.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2010). **Diagnóstico de lectura y escritura en el estado Trujillo**. Trabajo de Grado. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Núcleo Académico Valera, estado Trujillo.

Uralde, F. (2004). **El Lenguaje y el discurso moderno**. Documento en línea (ensayo). Disponible en la web: eventoblog.com/2013/11/juan-lopez-de-uralde-inaugurara-ebe13/

Vygotsky, S. (1983), **La lectoescritura desde una perspectiva constructivista**. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Wallis, R. (2008). **Acerca de la Práctica de la Escritura: Un Modelo Teórico Funcional**. McGraw Hill. Colombia.

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

ANEXO A

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

www.bdigital.ula.ve

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
(COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO)
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA
ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN**



**ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA ESCRITURA ESPONTÁNEA
A PARTIR DE LAS INTENCIONALIDADES CURRICULARES
EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

(Prueba de Comprensión Lectora)

**Autora: Lcda. Raiza Lamus
CI. Nro. V- 11319634
Tutor: Dr. Alberto Villegas
CI. Nro. 3.906.319**

Trujillo, Junio de 2014

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Objetivo

Evaluar el nivel de comprensión lectora entre los alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”

Instrucciones:

- Lea cuidadosamente el contenido del texto sugerido y los ítem propuestos antes de emitir sus respuestas.
- El Cuestionario propuesto luego del texto está integrado por cinco (5) ítem, responda cada uno de los mismos según su apreciación del texto leído.
- Si tiene alguna duda con respecto a la interpretación de algún ítem, se le agradece consultar a la investigadora.

¡Gracias!

“Cuando las Cosas Hablaron”

Una vez salió un campesino al huerto para coger unos ñames (planta de raíces comestibles); mientras cavaba la tierra, uno de los ñames le dijo:

- ¡Al final estás aquí!. Nunca me cuidaste y ahora vienes con una escardilla. ¡Vete y déjame en paz!.

El hombre miró con asombro a su vaca, que rumiando le miraba fijamente.

- ¿Has dicho algo?.

Pero la vaca siguió rumiando sin contestar. El perro tomó la palabra:

- No te habló la vaca, sino el ñame. Quiere que le dejes en paz.

El hombre se enfadó con el perro, no sólo porque nunca hasta entonces, le había hablado, sino porque no le gustó su tono. Cogió el cuchillo y cortó una rama de palmera para pegar al perro con ella. La palmera dijo entonces:

- ¡Suelta esa rama!.

El hombre empezó a inquietarse al oír esto. Hizo ademán de arrojar la rama, pero ella le dijo:

- ¡Ten algo de cuidado conmigo!.

Entonces la puso suavemente sobre la piedra, que protestó:

- ¡Quita eso de encima!.

El campesino se asustó, y sin querer oír más, echó a correr hacia el pueblo. En el camino encontró a un pescador con una red sobre la cabeza. El pescador le preguntó...

- ¿Por qué corres tanto?.

Y cuando le contó lo que le había pasado, el pescador le dijo:

- ¿Nada más que eso?. Pues no veo por qué tanto miedo.

- ¿Quitó ese hombre la rama de la piedra?. Preguntó la red al pescador.

- ¡Ay!, chilló él. Arrojó la red al suelo y echó a correr junto al campesino. Por el camino se encontraron con un tejedor que llevaba sobre la cabeza un lío de ropa.

- ¿Dónde van tan aprisa?...

Se lo contaron.

- No veo motivo para asustarse tanto. Realmente no lo veo.

- ¡Pues sí que lo hay! –le dijo el lío de ropa-. Si te pasara a ti, correrías también.

- ¡Aaay! –Gritó el tejedor-. Tiró el lío y corrió con los otros dos. Llegaron sin aliento al vado de un río y vieron a un hombre que se estaba bañando.

- ¿Van a cazar una gacela para correr de ese modo?, les preguntó.

El campesino le replicó sin aliento:

- Es que el ñame me habló y me dijo: “Déjame en paz”. Luego dijo el perro: “Escucha lo que te dijo el ñame”. Cuando quise pegarle con la rama de una palmera, dijo el árbol: “Deja esa rama”. La rama me recomendó: “Trátame con cuidado”. La piedra dijo: “Quítame eso de encima”.

El pescador agregó balbuceando...

- ¿Y mi lío de ropa?, dijo. ¿Tú también correrías?.
- ¿Y corren por eso?, dijo el bañista.
- ¿No correrías tú en su lugar?, preguntó el río.

El hombre salió de un salto del agua y echó a correr junto a los otros.

Corriendo bajaron por la calle principal del pueblo en dirección a la casa del policía. Sus amigos sacaron un taburete a la calle y el policía se sentó en él para escuchar lo que tenían que decirle.

Los hombres empezaron su cuento y el policía les escuchó paciente, pero con gesto de mal humor.

- Eso es un cuento. Mejor sería que volvieran al trabajo antes de que los castigue por inoportunos.

Los hombres se fueron y el policía meneó la cabeza mal humorado, murmurando...

- ¡Por semejante tontería alterarse!.
- ¿Es maravilloso o no?.

Dijo el taburete: ¡Hay que ver un ñame que habla!.

Con base al contenido del texto, responda las siguientes preguntas:

1. ¿ Quiénes son los personajes en este cuento?.

2. ¿ Quiénes hablan en este cuento?.

3. ¿ Por qué el policía no se asustó al oír el relato?.

4. ¿Cuál fue la reacción del policía?

5. Forma el campo léxico que se nombran en el cuento leído.

Apellidos y Nombres: _____

Grado: _____

La Cejita, _____ de _____ de 2013

www.bdigital.ula.ve

ANEXO B
PRUEBA DE ESCRITURA ESPONTÁNEA

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
(COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO)
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA
ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN**



**ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPRESIÓN LECTORA Y LA ESCRITURA ESPONTÁNEA
A PARTIR DE LAS INTENCIONALIDADES CURRICULARES
EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

(Prueba de Escritura Espontánea)

**Autora: Lcda. Raiza Lamus
CI. Nro. V- 11319634
Tutor: Dr. Alberto Villegas
CI. Nro. 3.906.319**

Trujillo, Junio de 2014

Objetivo

Diagnosticar las condiciones de la escritura espontánea de los alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”.

Valera, _____ **de** _____ **de 2013**

Apellidos y Nombres: _____

Grado: _____ **Sección:** _____

Instrucciones: Realice las actividades sugeridas a continuación.

1. Escriba alguna historia producto de su creatividad.

www.bdigital.ula.ve

2. Extraiga de la historia escrita anteriormente cinco (5) oraciones.

www.bdigital.ula.ve

ANEXO C

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS DOCENTES

INSTRUCCIONES GENERALES

Estimado (a) Profesor (a):

El presente cuestionario tiene por finalidad determinar las estrategias lúdicas aplicadas por el docente para el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea, a partir de las intencionalidades curriculares, en alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas” de La Cejita; en ese sentido, está conformado por seis (6) ítem, de respuestas cerradas y la escala de selección de alternativas enunciada a continuación.

CLAVES

Siempre	S
Casi siempre	CS
Casi nunca	CN
Nunca	N

Luego de leer cuidadosamente cada ítem, coloque con una equis (X) en la casilla correspondiente a la alternativa de respuesta seleccionada.

¡Gracias por su colaboración!

Ítems	Frecuencias			
	N	CN	CS	S
1.- ¿Utiliza lectura analítica como estrategia lúdica para facilitar en el estudiante la lectura comprensiva?				
2.- ¿Se apoya en el uso del vocabulario temático como estrategia lúdica para favorecer la lectura comprensiva en los estudiantes?				
3.- ¿Sugiere a los estudiantes la creación de historietas como estrategia lúdica para desarrollar la lectura comprensiva?				
4.- ¿La escritura de textos a partir de palabras sugeridas es una de las actividades propuestas como estrategia lúdica para el desarrollo de la escritura espontánea?				
5.- ¿Propone el cambio de argumento como estrategia lúdica para el desarrollo de la escritura espontánea en el estudiante?				
6.- ¿Sugiere a los estudiantes el trabajo con historias ilustradas como estrategia lúdica para el desarrollo de la escritura espontánea?				

ANEXO C
VALIDACIÓN

www.bdigital.ula.ve

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
(COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO)
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA
ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN**



**ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPRESIÓN LECTORA Y LA ESCRITURA ESPONTÁNEA
A PARTIR DE LAS INTENCIONALIDADES CURRICULARES
EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

(Instrumento de Validación)

**Autora: Lcda. Raiza Lamus
CI. Nro. V- 11319634
Tutor: Dr. Alberto Villegas
CI. Nro. 3.906.319**

Trujillo, Junio de 2014

ASPECTOS GENERALES

Identificación del docente validador

Nombre y Apellido: _____

Institución donde trabaja: _____

Título de pregrado: _____

Título de postgrado: _____

Título de la investigación

Estrategias lúdicas para el desarrollo de la comprensión lectora y la escritura espontánea a partir de las Intencionalidades Curriculares en el Subsistema de Educación Primaria

Objetivos

Objetivo general:

Proponer estrategias lúdicas orientadas al desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea a partir de las intencionalidades curriculares, en alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas” de La Cejita, parroquia Antonio Nicolás Briceño, municipio San Rafael de Carvajal, estado Trujillo.

Objetivos específicos

-Determinar las estrategias lúdicas aplicadas por el docente para el desarrollo de la lectura comprensiva y escritura espontánea, a partir de las intencionalidades curriculares, en alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas” de La Cejita.

-Evaluar el nivel de comprensión lectora entre los alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”.

-Diagnosticar las condiciones de la escritura espontánea de los alumnos cursantes del Cuarto, Quinto y Sexto Grado del subsistema de Educación Primaria en la Escuela Bolivariana “Julio Sánchez Vivas”.

Variable que se pretende medir:

- Estrategias lúdicas
- Comprensión lectora
- Escritura espontánea

Tipo de Variable: Cualitativa

Criterios de Medición:

- Pertinencia de los aspectos evaluados con el indicador y su respectiva variable.
- Adecuación de cada ítem al contexto teórico que define la variable.
- Claridad y suficiencia de los ítems para evaluar el aspecto al cual se refieren.
- Redacción del ítem.
- Presentación objetiva de las ideas.

La Cejita; _____ de _____ de 2013

SOLICITUD DE VALIDACIÓN

CIUDADANO(A):

Distinguido(a) Profesor(a).-

Me dirijo a usted con todo el respeto, con el propósito de solicitar su colaboración en el sentido de proceder a validar los instrumentos: Aplicación de Estrategias Lúdicas; Prueba de Comprensión Lectora y Prueba de Escritura Espontánea anexos a la presente, los cuales serán aplicados para obtener la información requerida durante el cumplimiento de la investigación que lleva por nombre: **ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA ESCRITURA ESPONTÁNEA A PARTIR DE LAS INTENCIONALIDADES CURRICULARES EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**, desarrollada bajo la coordinación de la Universidad de Los Andes; Núcleo “Rafael Rangel”, de Trujillo, estado Trujillo.

Agradeciendo su colaboración al respecto.

Lcda. Raiza Lamus (Investigadora)

ANEXO D

**RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y PRUEBA
ESCRITURA ESPONTÁNEA**

**TABULACIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS
OBTENIDOS PARA LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Sujetos	ESCALA DE VALORACIÓN										Σ	X	(X-X) ²
	Descifra Interpretando	Aplica diversos contextos	Establece Causas y Efectos	Se anticipa a lo sucedido en el relato.	Reconoce elementos en el texto leído.	Describe situaciones planteadas	Vincula hechos y situaciones	Emite Juicios	Establece su posición ante la lectura	Crea Significados Propios			
1	3	1	1	1	4	3	3	2	2	1	21	2.1	
2	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	25	2.5	
3	1	3	2	2	4	4	3	3	3	2	27	2.7	
4	3	2	2	3	4	4	3	4	3	3	31	3.1	
5	4	3	4	2	4	3	3	2	3	3	31	3.1	
6	2	2	2	2	3	4	2	3	2	4	26	2.6	
7	4	3	3	2	4	4	3	3	1	4	31	3.1	
8	3	3	4	1	3	4	3	2	2	3	28	2.8	
9	1	4	1	2	4	3	3	1	2	2	23	2.3	
10	2	1	4	2	3	3	3	3	3	3	27	2.7	
11	3	2	2	2	4	4	3	2	2	4	28	2.8	
12	3	3	3	3	2	2	1	3	3	2	25	2.5	
13	3	5	2	3	5	4	3	2	2	3	32	3.2	
14	2	2	4	1	5	3	3	3	3	3	29	2.9	
15	1	3	4	2	5	4	4	2	2	4	31	3.1	
16	3	5	4	2	3	4	3	3	1	3	31	3.1	
17	3	2	2	4	4	3	3	2	3	4	30	3	
18	4	5	4	2	5	3	2	3	2	1	31	3.1	
19	3	3	3	3	5	4	3	2	2	3	31	3.1	
20	2	1	4	1	3	3	3	4	1	4	26	2.6	
21	4	4	4	2	4	4	4	2	2	2	32	3.2	
22	1	2	2	4	3	3	3	5	3	3	29	2.9	
23	3	5	3	2	5	4	1	1	2	4	30	3	
24	5	2	5	4	4	3	3	3	2	4	35	3.5	
25	3	3	4	2	3	4	3	2	3	2	29	2.9	
26	2	1	2	4	5	3	3	3	2	3	28	2.8	
27	1	4	5	1	4	4	2	4	3	4	32	3.2	
28	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	26	2.6	
29	4	5	2	4	4	4	4	4	1	3	35	3.5	
30	5	2	1	2	5	2	3	2	2	4	28	2.8	
31	1	5	2	4	4	3	3	3	3	3	30	3	
32	2	1	3	2	4	4	3	3	2	2	26	2.6	
33	3	5	2	4	4	3	4	5	3	3	36	3.6	

Tabulación general de los resultados... (Cont....).

34	1	2	5	1	5	4	3	3	2	5	31	3.1
35	2	5	2	4	4	3	3	3	3	3	32	3.2
36	1	4	2	2	4	4	3	4	2	2	28	2.8
37	3	2	5	3	4	3	3	4	3	3	33	3.3
38	2	3	3	1	3	4	3	3	2	3	27	2.7
39	1	5	2	2	4	4	3	4	3	4	31	3.1
40	4	2	4	2	4	3	3	2	2	3	29	2.9
41	3	3	2	3	3	4	4	3	3	2	30	3
42	2	4	5	1	5	4	3	4	3	3	34	3.4
43	3	1	2	2	4	3	3	3	2	4	27	2.7
44	4	2	3	2	3	4	3	4	3	3	31	3.1
45	1	5	2	1	5	3	3	3	2	2	27	2.7
46	2	2	2	2	4	4	3	2	2	3	26	2.6
47	3	3	4	3	5	4	3	3	3	4	35	3.5
48	3	4	2	2	3	3	3	4	2	5	31	3.1
49	4	2	5	3	4	4	3	3	2	3	33	3.3
50	1	3	5	1	4	4	3	4	3	5	30	3
51	4	1	3	2	3	4	4	3	2	3	29	2.9
52	2	4	2	2	4	4	3	4	2	3	30	3
53	4	2	4	5	4	4	3	2	2	5	35	3.5
54	3	3	2	2	4	3	3	3	3	3	29	2.9
55	3	5	5	1	5	4	3	3	2	4	35	3.5
56	5	2	2	2	3	4	3	3	3	3	30	3
57	2	3	3	3	4	3	3	4	2	5	32	3.2
58	3	1	2	3	3	4	3	3	3	2	27	2.7
59	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	37	3.7
60	3	2	2	1	3	4	3	3	3	4	28	2.8
61	2	4	3	4	4	4	3	4	4	3	35	3.5
62	3	3	2	4	4	3	3	3	2	5	32	3.2
63	5	1	4	2	4	4	3	2	4	2	31	3.1
64	2	4	2	4	3	3	3	4	3	3	31	3.1
65	2	2	1	1	4	3	2	2	3	3	23	2.3
66	2	2	2	1	4	4	3	2	3	3	26	2.6
67	3	2	2	1	4	3	4	3	4	4	30	3
68	3	1	2	1	4	4	3	3	4	2	27	2.7
69	3	1	2	2	4	4	3	3	3	3	27	2.7
70	2	4	2	3	4	4	3	2	4	4	32	3.2
71	3	2	3	3	3	5	3	3	5	2	32	3.2
72	3	3	4	2	4	3	4	2	5	3	33	3.3
73	4	4	2	4	4	4	3	3	3	3	34	3.4
74	3	3	2	4	4	5	3	2	4	3	33	3.3
75	3	2	3	1	3	3	2	4	5	3	27	2.7
76	3	4	1	3	4	4	3	1	3	4	30	3
77	4	1	4	4	3	5	3	4	4	5	37	3.7
78	3	4	2	4	4	3	3	3	3	3	32	3.2
79	4	2	4	1	4	3	3	2	4	3	32	3.2
80	3	1	4	4	5	5	3	3	3	4	33	3.3

Tabulación general de los Resultados... (Cont....).

34	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	25	2.5
35	4	3	4	4	5	2	2	4	3	2	33	3.3
36	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	31	3.1
37	3	3	3	4	5	3	3	2	3	3	32	3.2
38	2	3	3	1	3	2	3	3	2	4	26	2.6
39	3	3	4	4	4	3	2	2	3	3	31	3.1
40	3	2	3	2	4	4	3	3	2	3	29	2.9
41	3	3	2	3	2	3	3	2	4	3	28	2.8
42	2	3	3	4	4	4	2	4	1	4	31	3.1
43	3	3	4	2	3	3	3	2	3	3	30	3
44	2	3	3	3	4	2	5	3	3	2	30	3
45	4	2	3	4	2	3	3	2	4	3	30	3
46	3	3	3	2	3	4	3	3	2	5	31	3.1
47	2	3	3	4	4	3	3	2	2	3	29	2.9
48	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	28	2.8
49	4	2	3	1	4	2	4	2	4	3	29	2.9
50	3	3	3	5	1	3	3	4	2	4	31	3.1
51	2	4	4	2	2	4	2	3	4	3	30	3
52	4	3	3	3	3	3	5	2	2	2	30	3
53	3	2	3	4	3	4	3	5	3	3	33	3.3
54	3	3	4	2	2	3	2	2	4	3	28	2.8
55	3	3	3	4	3	2	4	4	3	4	32	3.2
56	4	3	2	3	1	3	3	2	4	3	28	2.8
57	2	3	3	2	3	4	2	3	3	3	28	2.8
58	3	2	3	4	2	3	3	1	2	5	28	2.8
59	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	29	2.9
60	2	4	3	4	3	4	5	2	3	3	33	3.3
61	3	3	4	1	1	2	3	4	4	3	28	2.8
62	4	2	3	3	3	3	2	2	1	3	26	2.6
63	3	3	3	2	2	3	4	3	3	4	30	3
64	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	30	3
65	3	2	2	4	3	3	3	2	4	3	29	2.9
66	2	4	3	2	2	2	2	4	4	3	28	2.8
67	3	3	3	4	3	3	3	2	2	1	27	2.7
68	3	3	4	3	3	3	2	5	4	3	33	3.3
69	3	3	3	2	2	3	4	4	3	3	30	3
70	2	4	3	4	3	5	2	1	3	4	31	3.1
71	4	3	2	3	2	3	3	3	4	5	32	3.2
72	3	3	3	2	4	3	3	3	2	3	29	2.9
73	3	2	3	4	2	3	2	2	3	3	27	2.7
74	1	3	4	3	3	2	3	4	3	3	29	2.9
75	3	3	3	2	2	3	2	3	5	3	29	2.9
76	2	4	3	3	3	3	3	2	1	3	27	2.7
77	3	5	1	4	3	3	2	3	3	3	30	3
78	4	2	3	2	2	3	3	4	2	3	28	2.8
79	5	3	3	3	4	2	2	2	5	3	32	3.2
80	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	28	2.8

Tabulación general de los resultados... (Cont....).

81	2	3	2	3	2	3	2	2	5	5	29	2.9	
82	3	5	3	1	4	2	3	3	2	3	29	2.9	
83	3	3	3	4	3	3	2	4	5	3	23	2.3	
84	3	3	3	4	2	3	3	2	3	3	29	2.9	
85	2	3	2	3	4	2	3	3	1	3	26	2.6	
86	5	3	3	4	3	3	2	4	5	3	35	3.5	
87	2	5	2	1	2	3	3	2	2	5	27	2.7	
88	5	3	3	4	2	2	2	3	5	3	33	3.3	
89	3	3	3	4	4	3	3	4	5	3	35	3.5	
90	3	3	3	4	3	3	3	3	2	1	28	2.8	
Σ	2593												
\bar{x}	28.8												

www.bdigital.ula.ve