



**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
DOCTORADO EN INNOVACIÓN CURRICULAR
PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA**



TESIS DOCTORAL
**APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL
APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN NIÑOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora: Teresita del Jesús Reyes León.

Directoras: Dra. Beatriz Margarita Arrieta de Meza (Venezuela).

Dra. María del Carmen Gil del Pino (España).

Isla de Margarita – Venezuela, 2015.

TITULO: *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de Educación Primaria*

AUTOR: *Teresita del Jesús Reyes León*

© Edita: UCOPress. 2016
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS:

APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DOCTORANDA: Teresita del Jesús Reyes León

INFORME RAZONADO DE LAS DIRECTORAS DE LA TESIS

La presente tesis constituye una aportación muy relevante en el ámbito de la Didáctica en general y de la Didáctica de la Lengua en particular. El propósito de la misma es presentar un Plan Estratégico para promover el empleo de actividades lúdicas como recurso didáctico necesario en el aprendizaje lector.

Tras una revisión en profundidad de las investigaciones llevadas a cabo y de la legislación existente en Venezuela en relación al asunto, la autora acomete un intenso y extenso trabajo de campo para, primero, conocer el estado de la cuestión y, segundo, desarrollar y aplicar una propuesta que permita no solo mejorar los niveles de lectura mecánica y comprensiva de los niños y niñas sino también, y sobre todo, despertar en ellos la necesidad de leer y el placer de hacerlo. Y es que, ciertamente, la práctica de la lectura es, además de una actividad necesaria para el ser humano, dado que brinda posibilidades cognoscitivas que ayudan a conferir sentido a la experiencia, una actividad placentera.

Así, aplica diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información (guía de observación, entrevista semiestructurada y aplicación de ejercicios) tanto a docentes como a estudiantes de 4º Grado cuyas edades están comprendidas entre los nueve y los diez años de edad de la Escuela Nacional

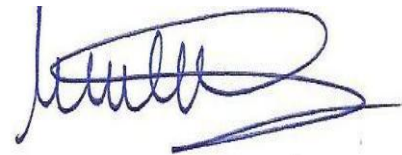
Bolivariana *Antonio María Martínez* de la ciudad de Porlamar perteneciente al Estado de Nueva Esparta.

Los resultados permiten otorgar al juego un importante poder en la adquisición y práctica lectora durante la infancia y la adolescencia, algo que habrán de tener muy en cuenta los maestros y maestras si quieren alcanzar un mayor rendimiento y una cierta satisfacción en el interior de las aulas. En definitiva, la aportación primordial de esta tesis consiste en presentar argumentos bien fundados y contrastados que afianzan la idea de que el juego constituye una exigencia para el desarrollo de la competencia lectora, idea que requiere ejecutarse en la práctica diaria.

Por todo lo anterior, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 30 de septiembre de 2015

Firma de las directoras



Fdo.: _____

Fdo.: M^a del Carmen Gil del Pino



TÍTULO DE LA TESIS:

APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DOCTORANDO/A:

TERESITA DEL JESÚS REYES LEÓN

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

Luego de la revisión de la tesis, capítulo por capítulo a medida que estos iban siendo desarrollados y presentados por la doctoranda, y luego en su conjunto como tesis terminada doy fe de que la evolución de la misma se desarrolló exitosamente en todas y cada una de las etapas; entre las cuales se tomaron en consideración los aspectos siguientes:

Direccionalidad del tema desarrollado: presenta homogeneidad y coherencia en cuanto al tema propuesto y su desarrollo.

Conocimiento y manejo de las teorías: la doctoranda demostró un conocimiento amplio de las teorías, presentadas de una manera exhaustiva y analizadas a profundidad.

Metodología aplicada: la metodología se cibió a la presentada en el protocolo inicial. Adecuada a la naturaleza del tema de estudio.

Objetivos: los pasos y estrategias para su logro fueron acertados y cumplidos estrictamente y a cabalidad tal como se demuestra en el contenido de la tesis.

Actividades cumplidas: ponencias en eventos científicos y artículo publicado en revista arbitrada.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, ____ de _____ de _____

Firma del/de los director/es

Fdo.: 
Dra. Beatriz Arrieta de Meza

DEDICATORIA

A mi mamá porque gracias a su apoyo incondicional pude cumplir este reto.

A ti, Luís Ávila, que ahora me acompañas desde el cielo y sé que estás contento porque una vez más alcanzamos la meta.

“LO QUE CONVIERTE
LA VIDA EN UNA BENDICIÓN
NO ES HACER LO QUE NOS GUSTA
SINO QUE NOS GUSTE LO QUE HACEMOS”
(GOETHE)

AGRADECIMIENTO A:

- Dios Todopoderoso y la Virgen del Valle por permitirme salud y entereza en este arduo camino.

- Mi madre por su estímulo y constante apoyo en este recorrido.

- Mis hermanos Yraiza y José Rafael por apoyarme en este nuevo proyecto.

- Luís Ávila por mantenerse a mi lado en este largo camino y estar siempre al pendiente de todo cuanto hacía para lograrlo.

- La Sra. Mabel que dedicó tanto de su tiempo para orientarme cuando sentía que no había salida.

- La Universidad de Córdoba por brindarme la oportunidad de participar en este Doctorado a través del convenio con la Universidad Nacional Abierta.

- Mis directoras de tesis, las doctoras, Beatriz Arrieta de Meza y María del Carmen Gil del Pino por sus orientaciones en la tutoría y las orientaciones que a bien me dieron durante el desarrollo del estudio cada vez que revisaban mi trabajo.

“AUNQUE YA NO
TE ENCUENTRES PRESENTE
SÉ QUE SIGUES MUY CERCA”.

(REFLEXION PERSONAL)

ÍNDICE GENERAL

	pp.
INTRODUCCIÓN.....	16
I MARCO TEÓRICO.....	18
1.1 Antecedentes de la Investigación.....	18
1.2 Bases Teóricas.....	21
1.2.1 Generalidades del Juego y la Lectura.....	21
1.2.2 Situación Actual de la Lectura en diferentes Países.....	24
1.2.3 La Lectura.....	36
1.2.3.1 Posturas Teóricas sobre la Enseñanza de la Lectura.....	37
1.2.3.2 La Motivación como elemento para enseñar la lectura.....	42
1.2.3.3 Tipos o Niveles de Lectura.....	43
1.2.3.4 Postura correcta al leer.....	44
1.2.3.5 Dificultades en la Lectura.....	46
1.2.3.6 Errores de Exactitud Lectora.....	47
1.2.3.7 Cualidades Expresivas de la voz para la Lectura.....	48
1.2.4 La Lecto-escritura.....	49
1.2.4.1 Bases Psicológicas de la Lecto-escritura.....	50
1.2.4.2 Aportes de la Psico-lingüística.....	51
1.2.4.3 Métodos aplicados a la enseñanza-aprendizaje de la Lecto-escritura.....	53
1.2.4.3.1 Método Alfabético.....	55
1.2.4.3.2 Método Fónico.....	57
1.2.4.3.2.1 Ventajas y Desventajas del Método Fónico.....	59
1.2.4.3.3 Método Silábico.....	60
1.2.4.3.3.1 Ventajas del Método Silábico.....	61
1.2.4.3.3.2 Desventajas del Método Silábico.....	62
1.2.4.3.4 Método Psicofonético.....	63
1.2.4.3.5 Método Global Analítico.....	64
1.2.4.3.6 Método Ecléctico.....	66
1.2.4.3.7 Método Memorístico.....	68
1.2.5 Las Vocales y Las Consonantes.....	69
1.2.5.1 Las Vocales.....	69
1.2.5.2 Las Consonantes.....	71
1.2.6 La Sílabas.....	71
1.2.7 Las Palabras.....	73

1.2.8 La Oración.....	74
1.2.9 Niveles de Construcción espontánea de la lengua Escrita.....	76
1.2.10 El Juego.....	79
1.2.10.1 Características del Juego.....	81
1.2.10.2 Importancia del Juego en el Desarrollo Integral del Niño.....	82
1.2.10.3 Importancia Pedagógica, Psicológica y Social del Juego.....	84
1.2.10.4 El Juego como Recurso Educativo.....	84
1.2.10.5 Teorías del Juego Infantil.....	86
1.2.11 Estrategias Metodológicas.....	89
1.2.11.1 Concepto.....	89
1.2.11.2 Características.....	90
1.2.11.3 Ventajas.....	91
1.2.11.4 Estrategias para la Lectura.....	92
1.2.12 Diferencias en el Aprendizaje Relacionadas con el Género.....	94
1.2.13 La Educación Primaria en Venezuela.....	98
1.2.13.1 Orientaciones Teóricas del Diseño Curricular de Educación Primaria.....	99
1.3 Bases Legales.....	116
1.4 Definición de Términos Básicos.....	129
II DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	131
2.1 Planteamiento del Problema.....	131
2.2 Objetivos de la Investigación.....	136
2.2.1 Objetivo General.....	136
2.2.2 Objetivos Específicos.....	136
2.3 Justificación e Importancia de la Investigación.....	137
2.4 Tipo y Nivel de Investigación.....	138
2.5 Población y Muestra.....	139
2.6 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información.....	141
2.6.1 Técnicas.....	141
2.6.1.1 Tipología y Diseño de la Entrevista.....	142
2.6.1.2 Dinámica de la Entrevista.....	144
2.6.1.3 Selección de los Entrevistados.....	144
2.6.2 Instrumentos para la Recolección de Información.....	145
2.7 Técnicas de Análisis y Procesamiento de la Información.....	146
2.8 Metodología.....	147

2.8.1 Investigación Cuantitativa.....	147
2.8.2 Investigación Cualitativa.....	151
2.8.2.1 Metodología Cualitativa.....	154
2.8.2.2 Importancia de la Investigación Cualitativa.....	155
2.8.2.3 Diferencias entre la Investigación Cuantitativa y la Cualitativa.....	158
2.8.3. Etapas del Proceso de Investigación.....	160
2.9 Paradigmas de la Investigación.....	170
2.9.1 Paradigma Positivista.....	171
2.9.2 Paradigma Interpretativo.....	173
2.9.3 Paradigma Socio-Crítico.....	175
2.10 Elección de la Investigación-Acción para este trabajo.....	176
2.11 Plan Estratégico para Promover el uso de los Juegos Didácticos en el Aprendizaje de la Lectura.....	177
2.11.1 Justificación.....	178
2.11.2 Fundamentación Teórica.....	179
2.11.3 Fundamentación Legal.....	181
2.11.4 Objetivos del Plan Estratégico.....	183
2.11.4.1 Objetivo General.....	183
2.11.4.2 Objetivos Específicos.....	183
2.11.5 Actividades a Desarrollar.....	184
2.11.6. Recursos.....	184
2.11.7 Ideas Operativas.....	185
2.11.8 Factibilidad del Plan Estratégico.....	186
2.11.9 Estructuración del Plan.....	187
2.11.10 Tiempo de Ejecución.....	188
2.12 Valoración de la Aplicación del Plan de Actividades.....	188
III PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	190
IV CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	224
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS.....	231
ANEXOS.....	248

LISTA DE CUADROS

1 Métodos Aplicados a la Enseñanza-Aprendizaje de la Lecto-Escritura....	55
2 Diferencias entre el Método Alfabético y el Método Fónico.....	58
3 Diferencias Biológicas entre el cerebro de los hombres y el de las Mujeres.....	96
4 Diferencias entre la Investigación Cuantitativa y la Investigación Cualitativa.....	158

LISTA DE FIGURAS

1 Modelo de Cartilla propuesto por el Departamento de Educación de los Estados Unidos de América para la Lectura de los niños y niñas.....	93
---	----

LISTA DE TABLAS

PRE- TEST

1 Distribución Absoluta y Porcentual de los Alumnos de 4° Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron un texto, según el sexo.....	194
2 Distribución Absoluta y Porcentual de los Alumnos de 4° Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron una Lista de Palabras, según el sexo.....	197
3 Distribución Absoluta y Porcentual de los Alumnos de 4° Grado que cometieron Errores en la Lectura, según el sexo.....	199
4 Distribución Absoluta y Porcentual sobre la Intensidad de voz empleada en la Lectura de un texto, por los Alumnos de 4° Grado según el sexo.....	202
5 Distribución Absoluta y Porcentual de la Postura Adoptada al leer un texto, por los Alumnos de 4° Grado, según el sexo.....	204
6 Distribución Absoluta y Porcentual sobre el tipo de Lectura Empleada por los Alumnos de 4° Grado, según el sexo.....	206

POST – TEST

7 Distribución Absoluta y Porcentual de los Alumnos de 4° Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron un texto.....	209
8 Distribución Absoluta y Porcentual de los Alumnos de 4° Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron una Lista de Palabras, según el sexo....	211
9 Distribución Absoluta y Porcentual de los Alumnos de 4° Grado que cometieron Errores en la Lectura, según el sexo.....	214
10 Distribución Absoluta y Porcentual sobre la Intensidad de voz empleada en la Lectura de un texto, por los Alumnos de 4° Grado según el sexo.....	217
11 Distribución Absoluta y Porcentual de la Postura Adoptada al leer un texto, por los Alumnos de 4° Grado, según el sexo.....	219
12 Distribución Absoluta y Porcentual sobre el Tipo de Lectura Empleada por los Alumnos de 4° Grado, según el sexo.....	221

LISTA DE GRÁFICOS

PRE-TEST

1	Distribución de los Alumnos varones de 4º Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron un texto.....	195
2	Distribución de las Alumnas de 4º grado respecto al nivel de calidad con que leyeron un texto.....	195
3	Distribución total de los alumnos y alumnas de 4º grado respecto al nivel de Calidad con que leyeron un texto.....	195
4	Distribución de los Alumnos varones de 4º Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron una lista de palabras.....	197
5	Distribución de las Alumnas de 4º Grado respecto al Nivel de Calidad Con que leyeron una lista de palabras.....	197
6	Distribución total de los Alumnos y Alumnas de 4º Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron una lista de palabras.....	198
7	Distribución de los Alumnos varones de 4º Grado que cometieron Errores en la Lectura de un texto.....	200
8	Distribución de las Alumnas de 4º Grado que cometieron Errores en la lectura de un texto.....	200
9	Distribución total de los Alumnos y Alumnas de 4º Grado que cometieron Errores en la Lectura de un texto.....	200
10	Distribución de los Alumnos varones de 4º Grado respecto a la Intensidad de voz empleada en la Lectura de un texto.....	202
11	Distribución de las Alumnas de 4º Grado respecto a la Intensidad de voz empleada en la Lectura de un texto.....	202
12	Distribución total de los Alumnos y Alumnas de 4º Grado respecto a la Intensidad de voz empleada en la Lectura de un texto.....	203
13	Distribución de la Postura adoptada al leer por los Alumnos varones de 4º Grado.....	205
14	Distribución de la Postura adoptada al leer por las Alumnas de 4º Grado.....	205

15	Distribución total de la Postura adoptada al leer por los Alumnos y Alumnas de 4° Grado.....	205
16	Distribución de los Alumnos varones de 4° Grado respecto al tipo de Lectura Empleada al leer.....	207
17	Distribución de las Alumnas de 4° Grado respecto al tipo de Lectura empleada al leer.....	207
18	Distribución total de los Alumnos y Alumnas de 4° Grado respecto al tipo de Lectura empleada al leer.....	207
POST-TEST		
19	Distribución de los Alumnos varones de 4° Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron un texto.....	209
20	Distribución de las Alumnas de 4° Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron un texto.....	209
21	Distribución total de los Alumnos y Alumnas de 4° Grado respecto a la Calidad con que leyeron un texto.....	210
22	Distribución de los Alumnos varones de 4° Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron una lista de palabras.....	212
23	Distribución de las Alumnas de 4° Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron una lista de palabras.....	212
24	Distribución total de los Alumnos y Alumnas de 4° Grado respecto al Nivel de Calidad con que leyeron una lista de palabras.....	212
25	Distribución de los Alumnos varones de 4° Grado que cometieron errores en la lectura de un texto.....	214
26	Distribución de las Alumnas de 4° Grado que cometieron errores en la Lectura de un texto.....	214
27	Distribución total de los Alumnos y Alumnas de 4° Grado que cometieron errores en la Lectura de un texto.....	215
28	Distribución de los Alumnos varones de 4° Grado sobre la Intensidad de voz empleada en la Lectura de un texto.....	217
29	Distribución de las Alumnas de 4° Grado sobre la Intensidad de voz empleada en la Lectura de un texto.....	217

30	Distribución total de los Alumnos y Alumnas de 4° Grado sobre la Intensidad de voz empleada en la Lectura de un texto.....	218
31	Distribución de los Alumnos varones de 4° Grado sobre la Postura adoptada al leer.....	220
32	Distribución de las Alumnas de 4° Grado sobre la Postura adoptada al leer.....	220
33	Distribución total de los Alumnos y Alumnas de 4° Grado sobre la Postura adoptada al leer.....	220
34	Distribución de los Alumnos varones de 4° Grado respecto al tipo de Lectura empleado al leer.....	221
35	Distribución de las Alumnas de 4° Grado respecto al tipo de Lectura empleado al leer.....	221
36	Distribución total de los Alumnos y Alumnas de 4° Grado respecto al tipo de lectura empleado al leer.....	222

Introducción

El juego es una actividad que contribuye al desarrollo de la acción, la decisión, la interpretación y la socialización del niño y la niña, y empleado en forma correcta, constituye una valiosa estrategia para el proceso educativo, además de ser una simple diversión. Por ello, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, constituye una estrategia metodológica para desarrollar la capacidad de aprendizaje efectivo en la iniciación y reforzamiento de la misma, ya que el docente puede utilizarlo en sus diferentes variantes para lograr objetivos de aprendizaje así como desarrollar habilidades y destrezas de producción oral, comprensión auditiva, lectora, y escritora.

Cabe señalar que, en los primeros años escolares, el proceso educativo debe estar basado en la actividad lúdica, pues ella constituye la principal acción que motiva el aprendizaje al facilitar la exploración del medio, de materiales impresos y, por extensión, de la lectura. Así, el juego constituye una estrategia y un medio para distraer y recrear al niño, para estimular su interés y necesidad de aprender a leer y hacer de este proceso una actividad placentera.

Por ello, el objetivo de esta investigación se centra en diseñar un Plan Estratégico para promover el uso de los juegos didácticos como recurso para la enseñanza y reforzamiento de la lectura en los niños y niñas de 4° Grado, con edades comprendidas entre 9 y 10 años, de cuatro (4) secciones de la Escuela Nacional Bolivariana (E.N.B.) “Antonio María Martínez” del sector Los Conejeros, Municipio Mariño del Estado Nueva Esparta. En base a un proyecto factible sustentado en una investigación de campo de carácter descriptivo y tomando como muestra intencional a veinte (20) niños y niñas cursantes de ese grado, se les aplica un instrumento para obtener un diagnóstico de la situación y, en base a él, desarrollar una propuesta que permitiera resolver el problema. También se realizan entrevistas a los cuatro (4) docentes a cargo de las secciones de 4° grado de esa institución educativa.

A través de esta investigación se pretende brindar un material teórico-práctico donde se evidencie la importancia del juego como estrategia metodológica para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje y reforzamiento de la lectura en los niños, y motivar a los docentes al uso de la actividad lúdica en los primeros años del proceso educativo. A tales efectos, la tesis se estructura de la siguiente manera:

Capítulo I: Se presenta el Marco Teórico, englobando los antecedentes, las bases teóricas y legales que sustentan la investigación, definición de términos básicos y la situación actual de la lectura en diferentes países.

Capítulo II: Comprende el Planteamiento del Problema, Objetivos de la investigación, Justificación e Importancia de la misma. También se expone el Marco Metodológico, donde se señala el Nivel y Tipo de Investigación, Población y Muestra considerada, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos, Técnicas de Procesamiento y Análisis de la información, Paradigmas de la Investigación y, por último, el Plan Estratégico aplicado.

Capítulo III: Contiene la Presentación y el Análisis de los resultados obtenidos.

Capítulo IV: Presenta las Conclusiones y Recomendaciones.

Por último se colocan las Referencias Bibliográficas y los Anexos que sirven de soporte a la Investigación.

1. MARCO TEÓRICO

Este capítulo contiene el soporte teórico y legal de la investigación así como los antecedentes de la misma procedentes de fuentes bibliográficas y electrónicas relacionadas con la problemática planteada y el estado actual de la lectura en diferentes países. El mismo finaliza con un glosario de términos.

1.1. Antecedentes de la Investigación

Respecto al juego como estrategia para la lectura se han realizado diferentes investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, las cuales contienen características similares a la presente, en lo que se refiere a sus objetivos y alcances, de las cuales se seleccionaron las siguientes:

Huaranca (2012), en su tesis de postgrado *La importancia del juego como estrategia lúdica para la enseñanza de la lectura*, presentada ante la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa (Perú), plantea como objetivo promover la importancia del juego dentro del quehacer educativo como estrategia para la enseñanza de dicha competencia, incentivando el establecimiento de vínculos entre el juego, la lectura y el niño o la niña. El diseño de la investigación es documental con estudio de tipo descriptivo, el cual sirvió de soporte para recomendar la aplicación de estrategias lúdicas que permitan al docente lograr la globalización y vinculación en los procesos de lectura con los juegos didácticos, alcanzando los niños y las niñas la comprensión lectora y los docentes, la reflexión sobre el desarrollo de experiencias de aprendizaje, mejorando así la práctica pedagógica.

Uzcátegui (2011), en su tesis titulada *Plan Estratégico para el desarrollo de la lectura y escritura del 2º grado, sección "U" de la Escuela Bolivariana La Llanada, en el sector Filo de Carvajal, Municipio San Rafael de Carvajal, Estado Trujillo*, presentada ante la Universidad Bolivariana de Venezuela, Aldea Universitaria Ciudad de Valera, en el estado Trujillo, se propone diseñar un plan

para el desarrollo de la lectura y escritura de los niños y niñas que allí asisten con la finalidad de subsanar las debilidades que se presentan en esta competencia. La metodología se basó en un Proyecto Factible soportado por una investigación de campo descriptiva, además del empleo de entrevistas y cuestionarios a los docentes. Luego de los resultados obtenidos, se procedió a diseñar un plan con los elementos necesarios para poder subsanar las debilidades presentes en los educandos, sugiriendo la realización de un seguimiento a corto y mediano plazo para observar los resultados obtenidos.

Bonilla (2006), en su tesis de grado *Propuesta de pequeñas bibliotecas para mejorar la enseñanza de la lectura en la primera y segunda etapa de Educación Básica*, efectuó un estudio de campo de carácter descriptivo sobre una muestra de 15 docentes, 15 alumnos y 15 padres y/o representantes, a fin de ejecutar una propuesta que permitiese poner en práctica la creación de pequeñas bibliotecas en las aulas de clases. El objetivo central del proyecto era coadyuvar a los docentes en sus tareas de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, aquellas ligadas directamente a la lectura. Las conclusiones extraídas por el investigador arrojaron que con ayuda de pequeñas bibliotecas en el aula de clase existe la posibilidad de mejorar sustancialmente el nivel de rendimiento académico de los alumnos de la I y II etapa de Educación Básica.

Torín (2004) realizó una tesis presentada ante la Universidad Nacional Abierta titulada *Estrategias Metodológicas para mejorar el proceso de lectura de los alumnos de 2º. Grado de la U.E. "Juan de Villegas" de la Parroquia El Cují – Estado Lara*, donde su objetivo general fue proponer estrategias metodológicas para mejorar el proceso de lectura de los alumnos y alumnas de la citada institución. El estudio se enmarcó dentro de la modalidad de Proyecto Factible en base a un trabajo de campo de carácter descriptivo. Para ello, se seleccionaron dos muestras en dos estratos (docentes y alumnos), y para recabar la información se elaboraron dos instrumentos, una Escala tipo Lickert dirigida a los docentes y una Guía de Observación para los alumnos. Los resultados permitieron concluir sobre

la necesidad de elaborar una propuesta con estrategias para mejorar el proceso de lectura en los alumnos.

Segovia (2002), en su ponencia *La enseñanza de la lecto-escritura mediante actividades lúdicas*, destacó el fin de la Educación Básica en cuanto a la formación de personas críticas así como el fundamento constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, destacando la necesidad de utilizar actividades lúdicas para lograr tal cometido, por ser más nutritivas para el alumno y por generar resultados más provechosos. Destaca la importancia de dejar de lado los métodos “arcaicos” y de permitir a los alumnos “aprender haciendo” mediante la ejecución de actividades que les permitan identificarse con su mundo real, donde la creatividad sea parte de su invención y descubrimiento, ofreciendo espacios motivadores y actividades lúdicas que permitan un aprendizaje significativo sin tener que menospreciar los métodos que han marcado historia en la enseñanza de la lectura y la escritura, los cuales dieron grandes resultados, contribuyendo al logro de desempeños altos en los niveles funcionales más complejos. La adquisición de estas dos habilidades por parte de los niños y niñas ocupa un lugar central en el currículum de la Educación Básica y representa un gran reto para elevar la calidad de la educación.

Díaz (2002) realizó un *Diagnóstico de las características de la lecto-escritura en los primeros años escolares en la I Etapa de Educación Básica en las Escuelas del Municipio Mariño del Estado Nueva Esparta durante el año escolar 2001-2002*, el cual tenía por objetivo conocer la realidad en esta área motivada por las dificultades que presentaban los alumnos de los primeros años escolares al leer. Los resultados evidenciaron que la falta de titularidad de los docentes y la carencia de materiales bibliográficos y didácticos es lo que ha incidido en que no se desarrolle una mejor labor en la lecto-escritura. Aunado a estos factores, muchos niños no reciben ningún tipo de ayuda en sus hogares, lo cual incide en la consolidación del aprendizaje de las habilidades básicas. Las recomendaciones suministradas por este investigador apuntaron hacia la creación de un nuevo

perfil de docente a través de cursos y talleres de actualización que les permita poner en práctica nuevas ideas educativas para solventar la situación observada.

Es necesario destacar que todos estos estudios demuestran la importancia de la utilización adecuada de estrategias variadas en la enseñanza de la lecto-escritura, coincidiendo en la repercusión del lenguaje materno, el conocimiento del niño/a de su propio cuerpo como factor psicológico y el gozar de un buen ambiente familiar como condición indispensable para iniciar el proceso de aprendizaje. Además, si bien existen muchos métodos para la enseñanza de la lectura, estos deben ser utilizados adecuadamente por el docente, respetando las necesidades e intereses de los educandos.

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. Generalidades sobre el Juego y la Lectura

En la actualidad, una de las preocupaciones fundamentales que existen en relación al juego se centra en emplearlo como una estrategia educativa, ya que es la actividad más completa que el niño/a realiza en la infancia, debido a que abarca todas las áreas de su desarrollo y, en particular, el juego sociodramático, que según diversos estudios tiene una gran influencia en el desarrollo cognitivo-lingüístico, psicomotriz y socioafectivo.

Este tipo de juego, además de ser una actividad placentera e intrínsecamente motivante para el niño, le ofrece la oportunidad de aprender y desarrollar su pensamiento. Más aún, estudios realizados sobre el mismo determinaron que permite un incremento en la fluidez y en la comprensión verbal y en el pensamiento divergente. Por otra parte, cumpliría un rol importante en la estimulación del desarrollo del lenguaje, pues posibilita clarificar palabras y conceptos así como también motivar su práctica.

El valor del juego va aún más allá, pues a través de él se estimula y refuerza el pensamiento simbólico y divergente así como también se favorece la creatividad y, consecuentemente, se aumentaría la habilidad del niño para resolver problemas. Daunky (1990) y más recientemente Gilo (2010) observaron en un grupo de niños el resultado positivo que tiene el juego, incluyendo además la participación de un adulto que modela y estimula esta práctica lúdica, pues favorece significativamente la calidad y cantidad del ejercicio imaginativo y de ficción propios del juego socio-dramático. A esto se agrega el impacto positivo de este entrenamiento en áreas cognitivo-intelectuales que no han sido directamente entrenadas como son las habilidades de comprensión, memoria, organización verbal, fluidez asociativa, productividad verbal e imaginativa. A la larga, se obtendrán resultados positivos, pues los niños demostrarán niveles crecientes de independencia, ingenio y competencia como resultado del juego creativo.

Por otra parte, Vygotsky (1993, p.23) señala que “el juego es un elemento importante para el desarrollo del niño, pues permite actuar sin necesidad de tener presentes los objetos de manera inmediata; y así alcanzar una condición en la que actúa independientemente de lo que ve.”

En la acción de una situación imaginaria el niño/a aprende a guiar su conducta a través de sus percepciones inmediatas sobre los objetos por las situaciones que le afectan o por el significado de dicha situación. En el momento de llevar a cabo sus juegos opera con significados separados de los objetos y de las situaciones habituales. Sin embargo, se produce una contradicción en la que se mezclan las acciones y los objetos reales, y esto es lo que caracteriza la naturaleza transicional del juego, permitiendo el paso entre las situaciones inmediatas del mundo infantil y las situaciones futuras del mundo adulto. En estas últimas se puede estar totalmente libre de vivencias reales e inmediatas.

En un modelo didáctico integrado tiene cabida la iniciación en la lecto-escritura a partir de los aportes brindados por la Lingüística, la Psicología, la Antropología, la práctica del aula y también la historia de la enseñanza.

Por su parte, Huberman (1993) opina que la escuela ha sido considerada como el más homeostático de los sistemas y podría vincularse (en el caso de la lectoescritura) con el papel conservador o transformador que la misma ha jugado o puede jugar de acuerdo con los planes de transformaciones en la alfabetización escolar, que cada cierto tiempo se hace público, buscando subsanar las debilidades existentes.

García de la Concha, citado por Horcas (2009, p. 2), establece lo siguiente:

Ahora que tanto se habla de calidad de la enseñanza y se perfilan nuevas líneas programáticas, sería bueno que los responsables de fijarlas comprendieran que el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino la base de ambas. La escuela debe practicar la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad; se enseña a discernir de valores morales y estéticos; en resumen, se educa al niño por todos los lados.

Es a partir del método alfabético cuando se producen sucesivas innovaciones basadas en elementos no significativos tales como el sonido y la sílaba respectivamente, tanto en los métodos fónicos y silábicos que aparecieron y se desarrollaron como en prácticas empíricas sin ninguna justificación.

Los métodos de palabras y frases se justificaban en su propia interpretación del conocimiento humano, estimulando el desarrollo de métodos basados en unidades de significación cada vez mayores: la palabra y la oración del discurso, cuyos creadores avanzaron progresivamente con la formalización de algunas corrientes psicológicas. En el siglo XX, Decroly (1998) desarrolló su doctrina del

método global, visual, ideovisual y natural. Más tarde, con la globalización de la Gestalt, estas interpretaciones que trataban de romper el hermetismo de la caja negra de Koffka consideraron exclusivamente las variables internas del aprendizaje de la lectura centrada en el niño.

Por eso, alfabetizar es lograr que el niño llegue a escribir con significación y a leer comprensivamente. Requiere que, desde el principio, conozca el sentido y los propósitos de la lectura y la escritura y que, a partir de las primeras manifestaciones de su desarrollo natural en su propio medio, logre llegar al final del primer grado o, en su defecto, del segundo, a la fase simbólica, como forma compleja del comportamiento cultural.

1.2.2. Situación Actual de la Lectura en Diferentes Países

El acto de leer es tan antiguo como el acto de escribir. Si bien la historia de la lectura se remonta a 3.500 años en la Grecia Antigua donde se identifican diferentes términos sobre la palabra “*lectura*”, los mismos fueron evolucionando y con el paso de los siglos se establece como se la conoce hoy en día. El interés por estudiar este fenómeno desde diferentes vertientes, específicamente en lo relacionado a su práctica, apropiación, modalidades, socialización, beneficios, lugares donde se realiza, representaciones, y otros, comenzó a principios del siglo XX con el surgimiento de la Sociología de la Lectura.

Primeramente, se reconoce la lectura como un hecho social en su totalidad. Por lo tanto, se incluye el conjunto de las prácticas de socialización de la lectura y de las representaciones del libro, el contenido del imaginario, reservorios de valoraciones, contenidos simbólicos, vínculos transmitidos por el entorno familiar, escolar y social, además de otras prácticas adquiridas por las experiencias personales y las características psicológicas del lector.

En esta perspectiva, se puede entender la lectura como una práctica social que da origen a interacciones e intercambios sociales y que se ubica necesariamente en la diacronía de las condiciones sociales del lector. Además, ella conlleva que el acto lector se pueda realizar completa o parcialmente, de forma lineal o vertical, continua, entrecortada, discontinua, fragmentada, rápida o lentamente e incluso de forma oral o silenciosa.

Finalmente, se parte del entendido de que la lectura no es una práctica homogénea en todo lugar y espacio social y que los lectores no comparten los mismos gustos por los mismos tipos de textos. De ahí que no se puedan establecer hipótesis de categorías fijas para el estudio de las prácticas de lectura ya que, como señala Lahire (2004, p.180), “las mismas obras son objetos de diferentes usos e investiduras sociales, a veces de carácter opuesto o contradictorio, no todas las obras se prestan a esta pluralidad de modo de apropiación”.

También la misma fuente acota que los primeros estudios sobre las prácticas y las representaciones sociales de la lectura tienen sus orígenes y tradición en Europa y en los Estados Unidos principalmente, a comienzos del siglo XX. En Suiza, en 1907, Roubakine elaboró un catálogo de las grandes obras de la humanidad y realizó numerosas encuestas para recoger los comentarios, consejos, recomendaciones y puntos de vista expresados por los lectores sobre sus lecturas a través de la correspondencia.

En Francia, los primeros estudios y debates sobre las prácticas de lectura y los lectores surgen de la Asociación de Bibliotecarios Franceses (ABF) fundada en 1906. Casi de forma paralela, según Chartier y Hèbrard (2005), el abate francés L. Beethléem inicia en 1908 la publicación mensual de una guía general de lecturas para expresar una opinión católica sobre la conveniencia o no de ser leída determinada obra.

En los Estados Unidos, el interés por realizar estudios sociológicos sobre la lectura se remonta a las décadas de 1920 y 1930 en plena crisis económica, social

y política, motivado por las primeras investigaciones realizadas en Europa por dos especialistas: Nicolás Roubakine y Walter Hoffman.

Años después, John Cotton Dana se constituyó en el primer bibliotecario norteamericano en introducir formalmente la publicidad a favor del uso de las bibliotecas públicas y la lectura. Entre sus investigaciones destacó el gusto y los efectos de la lectura en los niños y niñas, sentando así las bases para la investigación y la promoción social de la biblioteca, los libros y la lectura.

Carnovsky, graduado en la Escuela de Bibliotecarios de la Universidad de Chicago, escribió, según Karetzky (1982), diferentes artículos desde 1930, en los cuales hacía referencia a las bondades de la lectura basada en una buena selección de libros y su abordaje desde una perspectiva subjetiva. Señalaba este autor en sus investigaciones que los beneficios de la lectura estaban en función de la calidad de los textos que se leían y esto determinaba al buen o mal lector.

De 1945 a 1965 se desarrollaron en Francia diversas investigaciones sobre la Sociología de la Lectura, encabezadas por Joffre Dumazedier y Jean Hassenforder, quienes desvelan las prácticas de lectura de los franceses.

En 1961, el Ministerio de Asuntos Culturales de Francia realizó diversas encuestas para conocer las prácticas culturales de los franceses, incluyendo la lectura como parte fundamental de este estudio, basándose en encuestas cuyo objetivo central era conocer la cantidad de libros y de lectores más que la calidad de lo que se leía. La influencia de Bourdieu, Passeron y Bahloul hizo que los estudios e investigaciones sobre la lectura se realizaran bajo nuevos enfoques que trastocaron el ámbito de las prácticas de la lectura.

En la década de los ochenta del siglo XX los estudios y las investigaciones sobre las prácticas de la lectura en Francia se siguieron ampliando y complementando con nuevas aportaciones y enfoques y con la incorporación de otras disciplinas como la Historia, el Psicoanálisis, la Antropología Social y la Filosofía. Destacan en este periodo los trabajos de Paul Ricoeur, Michel de Certeau y Roger Chartier.

A finales del siglo XX e inicios del XXI se despierta en diversos países de Europa, principalmente en Francia, así como en los Estados Unidos, un gran interés por conocer el estado de las prácticas lectoras entre los ciudadanos, estableciéndose como prioridades la elevación en la cantidad y calidad de las lecturas, detener la caída del analfabetismo funcional, enfrentar por diversos medios la crisis lectora y hacer leer a todos los sectores sociales, principalmente a los jóvenes.

Surgen así novedosos estudios e investigaciones multidisciplinares impulsadas por Baudelot, Chartier y Détéz, entre otros investigadores postmodernos, quienes establecen en sus trabajos la hipótesis sobre una mutación en el modelo cultural en el que la lectura ya no es vista como un hecho cultural total sino como una actividad común. Señalan también que la lectura de libros ocupa solamente un lugar muy modesto entre los entretenimientos de los jóvenes y que para ellos leer ya no es un acto vital, ya que existe un compromiso cada vez más decreciente del sector juvenil con la lectura, a medida que se prolonga su permanencia en la escuela. Lahire estudia, por su parte, las prácticas domésticas de lectura y escritura y establece, según Castellanos (2005, p. 113), “que no pueden separarse del contexto en que se desarrollan”.

En Inglaterra destacan las investigaciones realizadas por Sarland (2003) en torno a la respuesta de los jóvenes estudiantes ingleses frente a la lectura de textos literarios considerados como lecturas chatarra o de baja calidad.

Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aunadas a Internet comienzan a tener una presencia importante en las prácticas de la lectura a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, al trasladar el acto de leer del texto impreso al formato digital, modificando casi de forma inmediata una práctica que se había mantenido casi inalterable durante poco más de 450 años.

La lectura electrónica, conocida también como ciber-lectura, lectura digital o e-Reading, empieza a compartir en los inicios del siglo XXI una presencia cada vez mayor con la lectura de textos en formatos impresos. Al referirse al fenómeno de lo digital, Fernández-Aballi (2003, p. 365), Consejero Regional de la UNESCO para la Comunicación y la Información en América Latina y el Caribe, señala lo siguiente:

... Estamos presenciando en la actualidad el paso de la memoria documental de la humanidad, que hasta el siglo XX había quedado plasmada principalmente en un único medio o soporte de información, el papel, manejado casi exclusivamente por el mundo editorial, y virando hacia un nuevo formato constituido por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales están dando paso al mundo digital. Esta conversión se está dando tan aceleradamente que hoy día se calcula que del total de la información producida durante 1999, el 93 % está en formato digital.

Con todas estas posibilidades y ventajas, diversos expertos han señalado que los lectores de hoy y del futuro volverán a reencontrarse con el placer de la lectura y su número se multiplicará exponencialmente, al mismo ritmo que lo vienen haciendo los textos electrónicos en sus distintos formatos y presentaciones.

Entre las principales investigaciones que abordan el tema objeto de estudio destaca la realizada por Coiro (2003) denominada *Comprensión de la lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de la lectura para incluir las nuevas competencias*, donde establece que entre las nuevas exigencias en el perfil del ciber-lector del siglo XXI sobresalen las siguientes: las capacidades para buscar, ubicar y establecer conexiones entre recursos desde múltiples y diversas perspectivas; la habilidad para manipular innumerables bases de datos y para la utilización de múltiples motores de búsqueda; la capacidad de asociación y de navegación para buscar, recorrer, encontrar, seleccionar, añadir,

eliminar, fraccionar, reordenar y extraer de los textos en línea, con el menos esfuerzo posible, la información que necesitan o que les interesa e incluso la facultad de realizar descubrimientos, por “accidente”, de documentos electrónicos con información que inicialmente no se buscaba pero que termina por ser de gran utilidad. Esta facultad, que actualmente se denomina *serendipia*, ha cobrado mucha fuerza con Internet, debido a que la información que en ella circula permite encontrar informaciones aleatorias que pueden resultar de relevancia.

Sobre la lectura en Internet, la Dra. Ramírez Leyva (2006, p.101), en su estudio *Los efectos de Internet en las prácticas de lectura y en el acceso a la información de la comunidad académica y estudiantil: el modelo de la UNAM*, destaca que en los inicios del tercer milenio se puede considerar que Internet marca un hito en la trayectoria de las tecnologías utilizadas por la humanidad para informar e informarse, para escribir y para leer. Estas son sus palabras textuales:

Aparentemente Internet no ha provocado una disminución significativa en el uso de los impresos y servicios bibliotecarios en la UNAM; sin embargo, el 20% de los encuestados cree que los medios tradicionales de lectura e información serán sustituidos por los medios digitales e Internet. Las nuevas generaciones seguramente empezarán a dominar la textualidad digital y con ella nuevas prácticas de lectura.

Al respecto, Cassany (2006, p. 284) establece en su libro *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, que “se acabó la lectura mono, o sea, la lectura monocultural, monolingüe, monodisciplinaria, monoideológica, monoautorial, monogénica, dándole paso a la multi-literacidad”.

Actualmente, según Chartier y Hèbrard (2005), algunos estudios apuntan en la siguiente dirección:

La práctica de la lectura en la pantalla deteriora en un 40% el rendimiento del sujeto en relación con la lectura efectuada en papel; es decir, la práctica de la lectura de forma horizontal realizada en textos impresos sigue teniendo una ventaja importante sobre la práctica nueva desarrollada verticalmente, como se da en los textos electrónicos (p. 205).

En lo que se refiere a México, los estudios sobre la lectura señalan, según Castellanos (2005, p.19), que “sus prácticas y representaciones se empiezan a dar a fines de la década de los ochenta del siglo pasado, cuando se pretende evaluar el impacto de los Programas *Rincones de Lectura*, implementados en todas las escuelas desde 1986”. A partir de ahí han sido varios los estudiosos mexicanos que realizaron investigaciones, tales como Rodríguez Gallardo, Alfaro López o Magaloni, quienes durante veinticinco años trabajaron arduamente estudiando el tema, y tomando en consideración respuestas múltiples, se obtuvo de la aplicación de varios instrumentos los siguientes resultados:

- El 56,4 % de los entrevistados señaló leer libros, el 42 % periódicos, el 39,9 % revistas, el 12,2 % historietas y el 12,7% expresó no haber leído nunca libros.

- Los niveles más altos de lectura de libros se dan entre los jóvenes de 18 a 22 años, con el 69,7%, y de 12 a 17 años, con el 66,6%.

- En cuanto al nivel escolar, el 76,6% de los lectores tiene estudios universitarios y el 75,5 % de los lectores pertenece a sectores socioeconómicos medio y alto.

- Respecto al tipo de libros que se leen, el 42,5% respondió que lee libros de textos escolares, el 22,2% lee libros de historia, el 18,7 % lee novelas y 16% libros de superación personal.

- Referente al tiempo dedicado a la lectura, el 29,4% respondió que lee 2 horas o menos a la semana y solo el 5,1% dedica más de 10 horas a la semana. Por

edad, los jóvenes entre los 18 y 22 años son quienes dedican más tiempo a la lectura, pues el 24,9% lee 6 horas o más a la semana.

- Entre las razones principales que se dan para no leer destacan la falta de tiempo, con el 9,9 %; que no les gusta leer, con el 30,4%; y el 19,1 % prefiere realizar otras actividades recreativas en vez de leer.

- Un dato que llama la atención es el hecho de que el 37,2% de los entrevistados señaló que acostumbra a leer fuera de su casa.

- El 66,5% de quienes compran libros tiene educación universitaria.

A mediados del siglo XX comienzan a ponerse en práctica otras metodologías para abordar el estudio de las prácticas de lectura desde una vertiente cualitativa de tal manera que, en los últimos quince años, se ha vuelto común el empleo combinado de métodos cuanti-cualitativos llamados también multi-métodos o de triangulación para abordar este fenómeno desde diferentes perspectivas.

Entre las razones que justifican el empleo de estos métodos, Chávez (2002, p. 9) destaca el hecho de que “en las ciencias sociales no puede haber universales absolutas; por tanto, no pueden prescindir de un contexto histórico y espacial”. De ahí que los científicos sociales deben tomar conciencia de la especificidad de su objeto de estudio y de la imposibilidad de funcionar a nivel axiomático. Esto hace imposible contar con una teoría general acerca de los hechos sociales así como con leyes generales transhistóricas e incluso se hace imposible recurrir a la metodología de los modelos.

Las entrevistas no directivas, semi-dirigidas y de grupo han venido en apoyo de los trabajos de investigación realizados en la materia, contribuyendo a desvelar, bajo un enfoque científico, las prácticas y las representaciones sociales

de la lectura en la llamada sociedad de la información y el conocimiento, en los inicios del siglo XXI, según lo expresa la fuente citada anteriormente.

A mediados del siglo XX, a nivel internacional, se incorporaron nuevas formas de estudio de las prácticas lectoras, partiendo de planteamientos teórico-metodológicos que han abierto la posibilidad de integrar diversas disciplinas para estudiar el comportamiento lector desde una vertiente multidisciplinar.

Petit (2001), reconocida investigadora francesa, incorpora a sus investigaciones la Sociología, la Antropología, la Lingüística y el Psicoanálisis para estudiar las prácticas de lectura en diversos segmentos marginados de la población francesa del medio rural y urbano, con especial énfasis en los jóvenes. A través del empleo de métodos cualitativos basados en entrevistas en profundidad y en la biografía (relatos de vida), conduce sus estudios para develar las experiencias y vivencias de los lectores narradas por ellos mismos, lo cual constituye un gran adelanto.

Colomer (2005) y Lerner (1988), por su parte, incorporan el enfoque psicopedagógico para estudiar el problema de las prácticas de lectura en el ámbito escolar, y Álvarez Zapata (2005) ha impulsado el estudio de las prácticas de la lectura a partir de dos grandes dimensiones: sociocultural - histórica y la pedagogía social. Sus investigaciones inducen el empleo de métodos cuantitativos para abordar integralmente la problemática vigente de la lectura en América Latina.

Recientemente, las investigadoras mexicanas Ramírez Leyva (2006) y Castellanos (2005) han planteado en algunas de sus investigaciones sobre la lectura la incorporación de la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici como marco teórico referencial para el estudio de las prácticas y las experiencias lectoras en el ámbito de los estudiantes universitarios mexicanos.

Argentina, por su parte, es un país donde se lee mucho y las personas tienen la cultura de la lectura porque la misma se motiva en las escuelas desde que los niños y niñas son pequeños. Son dignas de mencionar las numerosas “Ferias del Libro” que se realizan en diferentes ciudades del país. Además, periódicamente se realizan investigaciones en diferentes provincias de su geografía nacional para conocer qué es lo que se está haciendo actualmente y se desarrollan talleres relacionados con la misma dirigidos tanto a docentes como a padres y a niños en general.

Al respecto, cabe mencionar que también en Buenos Aires (Argentina), la Asociación “La Nube-Infancia y Cultura,” dentro del marco de su proyecto cultural comprometido con la comunidad, desarrolló durante el mes de abril de 2012 talleres dirigidos a niños (“Viaje literario con Pandora”, “La ficción con Ton y Son”), creando así espacios para descubrir el mundo de la literatura a través del juego. En el caso del primero, en cada encuentro se presentó una obra literaria con Pandora, una caja-personaje. En función del interés particular de los niños, los acompañará en el viaje para investigar, elegir, crear cuentos, teatralizar y leer colectiva e individualmente. En “La ficción con Ton y Son” se adentran en la musicalidad de la literatura. Trabajan con las distintas sonoridades y los ecos rítmicos que se dejan oír en las letras. A través de juegos teatrales se vinculan las diferentes disciplinas artísticas.

En lo que se refiere a las actividades para enseñar a leer y a escribir a niños y niñas, estas son dinámicas que se pueden aplicar en la casa o en el aula por parte de docentes o padres. La ventaja que tiene este tipo de dinámicas para la enseñanza de la lectura es que los niños se divertirán haciendo los distintos juegos en clase o en casa, y los docentes o padres tendrán la seguridad de que los educandos están mejorando sus capacidades de lecto-escritura.

En Venezuela, de acuerdo con Salazar y Flores (2010), el rendimiento académico en los últimos años ha descendido considerablemente, observándose cómo un elevado número de niños, por falta de motivación en las tradicionales

estrategias del lenguaje en la lectura y escritura, y debido a los múltiples problemas que traen desde el hogar, han bajado su rendimiento, lo cual se refleja a diario en las escuelas a nivel nacional, pues los docentes no emplean técnicas ni estrategias para motivarlo a pesar que el proceso educativo debe desarrollarse de acuerdo a sus intereses y necesidades.

En una entrevista realizada en abril de 2012 por Graciela Beltrán Carías durante el Programa *Comprometidos con el país* a María Beatriz Medina, Presidenta del Banco del Libro, con motivo de que esa institución ganara el premio UNESCO – Hamdan Bin Rashid Al Maktum de Educación, por el Proyecto *Palabras por y para la no violencia*, que se implementó en Catia y El Guarataro en 2002 y, más recientemente, en las comunidades municipales de Baruta y Chacao, la galardonada expuso lo siguiente: “el libro para niños es un recurso inestimable porque es la experiencia estética que le permite ver las cosas de manera distinta y reflexionar al respecto”.

Por otra parte, el Banco del Libro realiza proyectos piloto que luego transfiere, para tratar de articular un Plan Nacional de Lectura, con la intervención tanto de ONG como de gobiernos nacionales y regionales, que han sido exitosos en países como Brasil, por ejemplo. En ellos se trata de formar “lectores críticos y autónomos” que puedan reflexionar e interrogar acerca de lo que leen. Sin embargo, una de las cosas que más se critica es que en Venezuela no hay indicadores de lectura, a pesar de la declaración de la UNESCO como “territorio libre de analfabetismo”.

Medina insiste en su entrevista en la idea de que hay que dinamizar la promoción de la lectura creando rincones para tal fin. Además de dictar talleres para niños y niñas, hay que seguir realizando talleres y seminarios para docentes, pero hace falta más apoyo tanto a nivel público como privado, por lo cual es importante que ambos sectores se sensibilicen e interioricen la importancia de la lectura.

En el periódico “La Región” de Los Teques (Estado Miranda), el 28 de junio de 2012 se publicó un artículo donde la Dirección de Educación presentó los resultados del *Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social* (PILAS), exponiendo que, al cierre del año escolar 2011-2012, el promedio en lenguaje era de 9,7 sobre una escala de 1 a 20. Desde 2009, la Dirección de Educación decidió asumir el reto de mejorar el rendimiento académico. Por ello, el programa "Pilas" está presente todos los días en los salones mirandinos, buscando el mejoramiento de la lectura y escritura de los estudiantes de las casi seiscientas (600) escuelas estatales. Para evaluar los resultados e intercambiar ideas, el colectivo educativo de más de doscientas (200) escuelas de la entidad mirandina sostuvo un encuentro con el Secretario para el Progreso Educativo, Juan Maragall, quien aprovechó para destacar que los resultados obtenidos se han constituido en tres pilares fundamentales presentados como metas expuestas a través del Mapa del Progreso, lográndose, en primer lugar, que los escolares de tercer grado estén 100% alfabetizados; el segundo aspecto logrado ha sido el fortalecimiento de la escuela, que lo ha trabajado con los programas de ayuda a los estudiantes como "Mi Bulto Escolar", "Mi PAE" y "Mi Ruta Escolar". El tercer pilar es la formación de los docentes.

Tales aspectos lograron que el rendimiento académico en el área de lectura y escritura mejorara de 7,6 (2009) a 9,7 (2012). Maragall insistió en la necesidad de continuar profundizando en estos programas pedagógicos e instó a los docentes, padres y representantes y a los estudiantes en general a continuar asumiendo el reto del programa “PILAS”.

Por otra parte, a partir del 7 de julio de 2012, y como se viene haciendo desde 2009, la Fundación *Crea y Comparte* organizó “Piedra, papel o tijera”, actividades gratuitas dirigidas por profesionales en torno a las que se reúnen niños y padres que comparten talleres de música, manualidades, arte, yoga y lectura, entre otros. En lo que a la lectura se refiere, estuvieron presentes la psicopedagoga y poeta Beatriz Calcaño junto con Armando Quintero, fundador de “La Vaca Azul”, agrupación especializada en narrar historias

“contracorriente” para niños y grandes, quienes leyeron cuentos y dieron recomendaciones para fomentar la lectura en casa.

1.2.3. La Lectura

La lectura es una de las necesidades básicas del hombre, sin cuyo dominio y hábito el aprendizaje escolar y todo avance significativo en el mundo de la cultura se verían esencialmente limitados. Se ha comprobado que el éxito y el fracaso de los alumnos en la escuela están entrañablemente relacionados con las habilidades de la lectura, aunque estas no se restringen al ámbito escolar, pues quien no posea la destreza o hábito de leer vivirá como un ser incompleto.

La lectura constituye el pilar básico de todo estudio debido a que la actividad de la vida académica se sustenta en ella. Es importante porque cada individuo la va a desarrollar en sus primeras edades y va a obtener conocimientos gracias a ella, dependiendo del entorno donde este se desenvuelva y constantemente irá adquiriendo y desarrollando su pensamiento y su personalidad, dando inicio a la formación de sus cualidades psíquicas.

Es por ello que una de las tareas más importantes en la etapa actual del perfeccionamiento continuo de los planes y programas de estudio es preparar a futuros docentes cualificados, competentes y competitivos, para que desempeñen un papel activo en dicho proceso a fin de que se desarrollen habilidades generalizadoras y capacidades intelectuales que les permitan orientarse correctamente en la literatura científico-técnica, buscar los datos necesarios de forma rápida e independiente y aplicar los conocimientos adquiridos activa y creativamente.

A tales efectos, es preciso lograr la interacción de los sujetos que participan en este proceso: el maestro y los alumnos. Esta interacción supone la formación de un enfoque creativo del proceso de educación de la personalidad de los estudiantes hacia los problemas que surjan en situaciones de su vida, para los

cuales no existen determinados algoritmos obtenidos durante sus estudios en las instituciones educativas.

El aprendizaje de la lectura debe permitir al estudiante el manejo de herramientas para un desarrollo autónomo, personal, placentero, porque le da el poder de crear en forma permanente y le permite decidir qué es lo que necesita aprender. Además, es importante señalar que los materiales deben ser interesantes, atractivos, incluso dramatizables, que se presten al juego, que inciten la imaginación, el humor, que informen y deleiten y que, además, se adapten a sus intereses y experiencias.

La Fundación Astoreca (2012) afirma que la lectura es la base que posibilita o dificulta cualquier aprendizaje, llegando a ser la destreza que más impacto tiene en el desarrollo de las personas. Por tanto, su enseñanza pasa a constituirse en una de las tareas más importantes que debe llevar a cabo la escuela en su conjunto. El lector competente no solo capta las palabras y las ideas representadas sino que también reflexiona sobre su significado, las relaciona y percibe lo que contienen. Es decir, realiza la comprensión del texto leído. Ello transforma al individuo de un simple lector en uno crítico, pues es capaz de pensar e interpretar acerca de lo que leyó.

1.2.3.1 Posturas Teóricas sobre la Enseñanza de la Lectura

La enseñanza y estimulación de la lectura supone un objetivo básico de todo sistema educativo, por lo que su eficacia depende de que estos dos aspectos estén bien desarrollados. Por ello, conviene aclarar que la lectura es el proceso de captación, comprensión e interpretación de cualquier material escrito, siendo, sin duda, la más importante adquisición de saberes.

Existen diferentes teorías relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. En cada una de ellas se establece el fundamento que la sustenta. Entre ellas, cabe señalar:

a) Teoría Conductista

Para el conductismo, teoría que surge entre los años 1960 y 1970 de la mano de Watson y Skinner, el modelo de la mente se compara con una caja negra donde el conocimiento se percibe a través de la conducta como manifestación externa de los procesos mentales internos, aunque estos últimos son desconocidos. La aplicación de estas teorías en el diseño instruccional fueron desarrolladas por Skinner (1988), quien sugiere medir la efectividad en términos de resultados, es decir, del comportamiento final.

El conductismo, iguala el aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la referencia de esas conductas. El aprendizaje de la lectura se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico. Los elementos claves son entonces: el estímulo, la respuesta y la asociación entre ambos. La preocupación primaria es cómo la asociación entre el estímulo y la respuesta se hace, se refuerza y se mantiene. Además, se le da mucho valor a lo extrínseco.

Por ello, la enseñanza de la lectura es un proceso lineal basado en objetivos, métodos y técnicas, dosificados por tiempo y complejidad acumulativa (diseño instruccional o enseñanza programada) y basado en las cualidades que se busca que el alumno domine. El conductismo focaliza la importancia de las consecuencias de estas conductas y mantiene que las respuestas a las que les siguen un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a sucederse en el futuro. Por otra parte, las recompensas tienen un valor fundamental y son elementos claves para enseñar a leer. Así, la lectura se logra mediante la asociación de

imágenes visuales y sonidos. El Estímulo está dado por la imagen gráfica (letras) y la Respuesta está representada por los sonidos.

En esta teoría es al alumno a quien hay que moldear, el receptor de los aprendizajes, un ser pasivo y aislado, subordinado y sin creatividad cuya participación es restringida pero capaz de desarrollar capacidades y habilidades a través de los objetivos de aprendizaje. Sèller (1982) menciona que el alumno es reflejo de una conducta construida a partir de la interacción con el docente. En general, es una visión hoy inaceptable en términos pedagógicos, pues la principal función del docente, según Fernández (2004), es orientar al estudiante en su aprendizaje, abarcando conocimientos científicos específicos, actitudes, procedimientos y habilidades.

Las críticas al conductismo se basan en el hecho de que determinados tipos de aprendizaje solo proporcionan una descripción cuantitativa de la conducta y no permiten conocer el estado interno del individuo ni tampoco los procesos mentales que podrían facilitar o mejorar el aprendizaje.

b) Teoría Constructivista

Este enfoque metodológico surgido en los años 70, fundamentado en investigaciones psicolingüísticas del momento, ha revolucionado las concepciones vigentes respecto a la lectura, proporcionando el primer fundamento científico específico para la acción educativa en esta área. Investigaciones enmarcadas en la Teoría Psicogenética conciben al niño/a como un sujeto *cognoscente* que construye el conocimiento a través de su acción sobre los objetos.

La lecto-escritura, desde el punto de vista del constructivismo, se fundamenta en las teorías de Piaget y la teoría Psico-lingüística, con sus representantes Kennet Goodman, Smith Frank y Emilia Ferreiro, quienes tienen su punto de coincidencia al concebir al lector como centro del proceso activo complejo. El acto de leer y el de escribir no pueden ser separados, ya que se trata

de un proceso donde el sujeto es quien construye su propio aprendizaje y su desarrollo es de continua reorganización.

c) Enfoque Interactivo

A finales de la década de los setenta, con el avance de la Psicolingüística y de la Psicología Cognitiva, comienza a surgir lo que se ha denominado como “enfoque interactivo de la lectura”, desde el cual se exponen aspectos como los que se citan a continuación:

- La lectura es un proceso indivisible y global
- Leer es comprender
- El lector construye el sentido del texto al interactuar con él
- La experiencia previa del lector ocupa un lugar fundamental en la construcción del significado
- El sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector.

Dubois (1995) destaca los aportes de Goodman y Smith como ejes fundamentales de este enfoque, a través de la observación del lector en situaciones lo más naturales posibles, llegando el primero a la conclusión de que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Por su parte, Smith, otro de los pioneros del enfoque psicolingüístico, también destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En ese proceso de interacción el lector construye el sentido del texto.

Este enfoque, representado por Vigotsky (2007), plantea que la enseñanza estimula el desarrollo, el cual consiste en la adquisición de la experiencia histórico-cultural de toda la humanidad. En otras palabras, el desarrollo depende de la enseñanza.

Esta comprensión del objeto y de la unidad de análisis condujo a nuevas propuestas en la psicología pedagógica: el método de la formación de las acciones mentales por etapas, el cual permite estudiar el transcurso gradual de la formación de la acción desde el plano material externo hasta el plano ideal interno.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso único, indisoluble, y es imposible sin sus dos participantes: el maestro y el alumno. Las acciones del alumno son la base para la asimilación de los contenidos, las cuales organiza el maestro. Esto significa que el éxito o el fracaso del niño en la escuela primaria dependen del método de enseñanza.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza así: el objetivo básico en la escuela es la adquisición de conceptos científicos de las materias básicas. Para lograrlo, es necesario diferenciar entre conceptos empíricos y teóricos. Los conceptos empíricos, que existen aisladamente sin formar sistemas, el niño los adquiere en juegos, actividades prácticas y artísticas. Las características empíricas de los objetos las descubre a través del contacto con ellos y de la observación de las conductas de otros. Por su parte, los conceptos teóricos forman sistemas y no se adquieren a través de la simple interacción con los objetos. De ser así, la humanidad no hubiese necesitado de la ciencia, aunque frecuentemente se piensa que los conceptos teóricos se construyen espontáneamente sobre la base de la experiencia cotidiana del niño. Este punto de vista es muy común y conforma el paradigma de la enseñanza actual.

Ahora bien, este punto de vista es erróneo, pues existe el concepto “igual” como concepto empírico, y el niño pequeño entiende lo que significa “tú y yo tenemos dulces iguales”. Sin embargo, el concepto “igual” en geometría (dos triángulos iguales) no se relaciona ni depende de este concepto empírico. Lo mismo sucede con el concepto lingüístico “sujeto”. El niño conoce la palabra sujeto y en su experiencia cotidiana interactúa con diversos sujetos o personas. Sin embargo, no sabe cuáles son las características esenciales del concepto

lingüístico “sujeto” ni tampoco puede utilizarlo correctamente, lo cual indica que aún no adquiere este concepto.

Para formar estos conceptos se debe presentar claramente el sistema de las características esenciales de los mismos. Las características científicas son el resultado de acciones de abstracción y generalización de las particularidades esenciales de los fenómenos, por lo que la formación de conceptos teóricos, si se quiere que sea menos lenta y dolorosa, requiere de una organización especial.

1.2.3.2. La Motivación como Elemento para Enseñar la Lectura

La motivación es una parte intrínseca del aprendizaje. Surte efecto tanto en los maestros como en los alumnos, y los primeros deben comprenderla y fomentarla de la mejor forma posible. Un buen educador es aquel que estimula en forma constante a los estudiantes y busca la manera de que estos aprendan. Al respecto, Jiménez (1998, p. 11), se pronuncia de la siguiente manera:

La lectura como cualquier aprendizaje específico presupone una motivación diferente de la que cimienta la capacidad del niño para pensar. El niño aprende a leer porque tiene una motivación. En consecuencia, la motivación para leer reside fuera del proceso de la lectura, le es intrínseca. Las dificultades con las cuales tropieza en la lectura un niño considerado normal es probable que se deban principalmente a una falta de motivación o a errores en sus hábitos de aprendizaje; no deben atribuirse a una falta de inteligencia.

El docente debe evaluar las condiciones del niño, para así detectar los niveles de motivación que trae para el aprendizaje. Sobre todo, cuando se inicia en la lectura, es imprescindible conocer las competencias básicas del sujeto, pues a partir de allí se puede establecer el plan motivacional más conveniente para desarrollar la lectura.

Un docente motivador debe estar alegre y risueño con sus alumnos. Esto no implica la pérdida de la disciplina sino más confianza para un mejor aprendizaje. Cuando se labora con niños de los primeros grados, es necesario que el maestro tenga pleno dominio de la Psicología Infantil, para que así haya una mayor compenetración de su trabajo con los educandos.

1.2.3.3. Tipos o Niveles de Lectura

Entre los tipos o niveles de lectura que emplean los niños y niñas cuando comienzan el aprendizaje de la misma se encuentran, de acuerdo a lo que expone Saavedra (S.F.), los siguientes: subsilábica, silábica, vacilante, corriente, expresiva y combinada.

Lectura subsilábica: Es la lectura que realiza el niño cuando para leer una palabra, por sencilla que sea, nombra cada letra para ir formando las sílabas, las que a su vez une para ir formando las palabras. En resumen, se refiere al deletreo.

Lectura silábica: El niño lee sílaba a sílaba las palabras.

Lectura vacilante: Se caracteriza por la inseguridad del lector, el cual desatiende signos de puntuación, repite frases ya leídas y se detiene en algunas palabras para ir formando un deletreo mental.

Lectura corriente: Es la que posee un lector formal. El niño va leyendo con cierta rapidez y fluidez, respetando por lo general la buena pronunciación de las palabras y atendiendo los signos de puntuación.

Lectura expresiva: Reúne las cualidades de la lectura corriente, pero agrega expresión al contenido de lo que se lee, imprimiendo a la voz los matices de entonación necesaria, lo que le permite al lector y al oyente darse cuenta de los estados de ánimo que el autor imprimió al texto.

Lectura combinada: Dentro de los tipos de lectura se pueden dar características combinadas. Ej.: Lectura vacilante con lectura corriente.

Al respecto, cabe acotar que, de acuerdo a las observaciones realizadas con los niños y niñas de 4° grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” de Porlamar, ellos realizan la lectura silábica, palabra por palabra y vacilante.

1.2.3.4. Postura Correcta al Leer

De acuerdo con López (S.F.), cuando se lee se hace necesario adoptar una postura que sea cómoda para el lector y que no le cause problemas posturales posteriores, ya que si lee con el libro y los brazos sobre la mesa puede padecer dolor de cuello y de los músculos superiores de la espalda, de ahí que la postura *inclinada* sea más recomendable porque:

- La espalda está en una posición más adecuada que cuando uno se sienta inclinado hacia adelante.
- La cabeza, aunque todavía doblada hacia adelante, está más equilibrada.
- La principal desventaja de esta postura es el cansancio de los brazos, que puede reducirse con posa-brazos.

Cualquier postura para leer tiene que tener como objetivo una buena vista del material y la estabilización del cuerpo para maximizar la relajación mientras la mente trabaja leyendo. De ahí que se considere la postura correcta para leer aquella donde se esté sentado en una silla cómoda y adecuada (se puede usar un pequeño almohadón) y con una mesa a una altura que permita leer y escribir sin tener que inclinarse demasiado. De este modo se mantiene la pelvis basculada, sin encorvar demasiado la espalda e inclinarse demasiado hacia adelante.

En lo que se refiere a la colocación de la pelvis, hay que poner las manos sobre los muslos o posa-brazos de la silla, inclinar la pelvis y el cuerpo hacia adelante (adelantando el pecho). Luego, hay que desplazarse hacia atrás, para asegurarnos de quedar sentados lo más al fondo posible del asiento. Esto hace que

la pelvis quede bloqueada en la postura correcta: un poco inclinada hacia adelante, lo cual tiene efectos positivos como garantizar una correcta alineación de la columna lumbar (que no quedará hundida ni arqueada) así como asegurar un correcto reparto del peso desde la espalda hacia la pelvis y las piernas.

Luego se coloca el tronco recto, en vertical. Como la pelvis está bloqueada en la postura correcta, ahora es mucho más fácil mantenerse en vertical, y no requiere tanto esfuerzo activo por parte de la musculatura. Es muy importante repetir este gesto después de llevar un cierto tiempo sentado para asegurarse de que la postura es la más correcta.

Hay una tendencia a echarse encima del material de lectura, la cual es muy fuerte en los niños más pequeños, por lo que hay que ir corrigiéndoles esos hábitos y enseñarles (cuanto antes mejor) la forma más adecuada de estar sentados correctamente para leer, previniendo problemas que podrían aparecer a medio y largo plazo.

Leer en espacios abiertos también es adecuado. El caso es que, si se va a leer en un parque o entorno natural, también hay que prestar atención a la postura.

A continuación se exponen algunas sugerencias que pueden resultar interesantes:

- Cruzar las piernas siempre que no se altere la postura correcta (buena posición de la pelvis, espalda y cabeza) y que se alternen las piernas para que no sea la misma la que esté siempre cruzada y se incluyan momentos de recolocación de la pelvis y de mantener ambos pies en el suelo. Esto garantizará que la postura se mantenga y no se estropee.

- El practicar algún deporte o realizar una actividad física ayudará a que el niño y la niña se despejen y descansen de tanta lectura y, por otro lado, estimulará

un poco los músculos y articulaciones, entumecidos después de tantas horas en la silla doblados frente a los libros.

- Hay que comprobar cada cierto tiempo que la postura adoptada para estar sentados es la correcta. En los casos en los que se permanece mucho tiempo sentados siempre se recomienda lo mismo: aproximadamente cada hora (o antes si se puede) realizar un pequeño y breve paseo, que sirve de descanso físico y mental, para luego continuar con la lectura, cuidando de que al reiniciar la actividad se esté sentando en la postura correcta.

-También es importante contar con una buena iluminación: lo ideal es que la luz natural ilumine el texto. Si no es posible, hay que buscar una buena fuente de luz que incida directamente sobre los textos o libros, sin crear sombras ni zonas de penumbra, y que no obligue a agacharse sobre ellos pues la espalda y los ojos sufrirían.

1.2.3.5. Dificultades en la Lectura

A las dificultades en la lectura y escritura se las conoce como *dislexias*, si bien este término no es unívoco y existe una gran disparidad de criterios para unificar el sentido último del mismo. Hoy parece que cobra vigencia la definición que con carácter educativo y social hace Thomson (1992, p. 23) al afirmar que “es una alteración que se manifiesta por la dificultad en el aprendizaje de la lectura a pesar de haber seguido una instrucción convencional, tener una inteligencia adecuada y oportunidades socio-culturales.” Ello depende de las dificultades cognitivas fundamentales que tienen frecuentemente un origen constitucional.

Para Álvarez (S.F.), la lectura y la escritura son esenciales en el inicio de la escolarización. Su correcto aprendizaje incidirá en la vida escolar del educando y en sus habilidades comunicacionales, de ahí que sea importante reflexionar sobre la metodología más adecuada para la enseñanza de la lectura y detectar a aquellos alumnos que presentan dificultades para así proceder a un tratamiento.

Este tipo de dificultades puede suponer un serio obstáculo para el adecuado desempeño del niño y la niña, ya que la lectura y la escritura van a ser la base de los futuros aprendizajes que van a tener que adquirir. Sin la adecuada intervención, el educando puede tener importantes problemas de aprendizaje a largo plazo, causando el fracaso escolar. Si un alumno tiene dificultades en la lectoescritura, le costará resolver problemas de matemáticas, aprender nuevos idiomas, entender textos de Conocimiento del Medio, entre otros.

En ocasiones, estos trastornos van a generar problemas de autoestima en el niño, ya que no es capaz de conseguir los objetivos que se propone y obtiene calificaciones académicas negativas.

1.2.3.6. Errores de Exactitud Lectora

Suárez (2011) considera que los errores de exactitud lectora suelen ocurrir de una manera asociada y/o simultánea con los errores en la comprensión y en la velocidad lectora, y se dan tanto en letras como en sílabas y palabras. Los principales errores que se producen en la exactitud lectora son:

Adición: Consiste en añadir sonidos vocálicos, consonánticos e incluso sílabas inexistentes a las palabras que se están leyendo.

Adivinación: Es un tipo de error de exactitud que se produce cuando al leer la palabra solamente se realiza una fijación ocular sobre la primera sílaba (o la segunda, si la palabra es trisílaba) y no sobre la totalidad o punto central de la palabra. Este error es muy típico de los niños y niñas impulsivos.

Inversión: Se da en grafías cuando se altera la forma de la letra invirtiendo o cambiando su posición con respecto a algún eje de simetría (rotación): m por w; n por u. Es decir, que el error de inversión consiste en una alteración o trasposición de orden lógico – secuencial de las grafías.

Omisión: Consiste en omitir la lectura de letras, sílabas e incluso palabras. La omisión de sonidos consonánticos es muy habitual y los fonemas que se omiten con mayor frecuencia son: n, r, l y s. Se omiten principalmente cuando el sonido consonántico se encuentra antes de otra consonante.

Sustitución: Consiste en cambiar unos sonidos vocálicos o consonánticos por otros que no se corresponden con la grafía.

1.2.3.7. Cualidades Expresivas de la Voz para la Lectura

Puede decirse que no hay dos voces idénticas; cada una tiene un matiz propio e inimitable que la hace única, una serie de características que la diferencian de las demás. Si bien es cierto que las voces se pueden imitar, la emulación nunca llegará a ser exactamente igual que el modelo imitado.

Las cualidades que presenta la voz son la intensidad, el tono y el timbre, aunque hay algunos autores, como Rodero (2003), Pérez y Merayo (2001), que incluyen “*la duración*” como una cuarta cualidad en esta clasificación.

Debido a que para la realización de este trabajo se toma solamente en consideración la intensidad, se hará referencia a la misma. Al respecto, González (2001, p. 29) establece que “*la intensidad* de la voz equivale al volumen y es la fuerza o potencia de emisión de las vibraciones que proceden de las cuerdas vocales.” También se considera que es la energía con la que el aire es impulsado desde los pulmones hacia las cuerdas vocales. De esta forma, si se habla en voz baja, la intensidad es muy débil, mientras que si se habla en voz alta la intensidad será mayor y se necesitará respirar con mayor frecuencia. La intensidad baja se corresponde con las sensaciones de tranquilidad, intimidad, tristeza o cercanía; la intensidad alta la asociamos con la alegría, la rabia, la agresividad o el ánimo.

Según la actitud del hablante, su estado físico y sentimental y las circunstancias en las que se encuentre, la intensidad será mayor o menor,

pudiendo incluso variar durante el discurso. Esto hace que la carga emocional de una persona se transmita a través de esta cualidad. No obstante, también hay que tener en cuenta lo que se va a decir. Asimismo, variar la intensidad cuando se habla permite retener la atención de los oyentes y evitar la monotonía.

1.2.4. La Lecto-escritura

Según Gómez (2010, p.92), “la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental”, ya que cuando se lee, se van descifrando los signos para captar la imagen acústica de estos y poco a poco se van formando palabras, luego frases y oraciones para obtener significado, mientras que cuando se escribe, abreviamos en código las palabras que se van leyendo para asegurar que se está escribiendo lo que se quiere comunicar.

Esto se puede ver reflejado en las aportaciones de Moráis (2001, p.97) quien enuncia que “el binomio lectura-escritura es indisociable; solo hay lectura ahí donde hay escritura”, ya que la primera implica que exista un conjunto de signos que corresponde a la escritura mediante la cual se encuentra un sinnúmero de información. Tras las consideraciones anteriores puede decirse que, según la aportación de Moráis (2001, p. 98), ambos procesos son inseparables debido a que “la lectura es un medio para adquirir información y la escritura es un medio de transmisión de información, por consecuencia forma parte de un acto social”, pues, se lee para saber, comprender, reflexionar y para compartir con los que nos rodean.

Si bien la lectoescritura necesita de *mecanismos motores* -ojos, manos y, en ocasiones, oídos-, el proceso de cifrar, descifrar e interpretar es función del intelecto. El propósito fundamental de la lectoescritura es construir significados. Conociendo su proceso, se puede diseñar y ofrecer actividades dirigidas a desarrollar y refinar destrezas lingüísticas necesarias para una mejor utilización del lenguaje. La enseñanza de la lectoescritura consiste en proveer actividades que estimulen el desarrollo de destrezas de codificación, descodificación e interpretación de contenidos textuales.

1.2.4.1. Bases Psicológicas de la Lecto escritura

Los avances de la Psicología en sus diversas ramas han dado un vuelco en la forma cómo se concebía el aprendizaje de la lecto-escritura. La Lingüística, la Psicolingüística, la Psicología cognitiva y el enfoque neo-conductista del aprendizaje han marcado la pauta en la materia en las últimas décadas.

El Constructivismo Piagetiano

La visión de Piaget se destaca por ser un enfoque a medio camino entre el ambientalismo y el innatismo. Su concepción psicogenética del desarrollo general de las estructuras cognitivas no se refiere exclusivamente al aspecto lingüístico sino que se concibe en función del proceso de la simbolización. Al respecto, Barrera, y Fraca de Barrera. (1991, p.48) exponen lo que sostiene Piaget:

Todo elemento biológico se caracteriza por una organización interna específica responsable de su funcionamiento; la interacción entre el organismo y el medio ambiente conduce al establecimiento de una serie de conductas cognitivas a través de ciertas funciones invariables en el sujeto.

Una de las funciones a las que se refiere Piaget son los esquemas, los cuales son unidades básicas que surgen como producto de una serie de acciones físicas y mentales. Toda forma de conducta tendría su origen en uno o varios esquemas y en el modo cómo los mismos se hubiesen organizado para constituir una estructura.

En el campo del aprendizaje de la lecto-escritura, el niño asimila y acomoda la información que le permite obtener conocimiento de los grafemas y morfemas implícitos en el texto. En el acto de la acomodación se inicia el proceso de construcción de nuevos esquemas, los cuales, de acuerdo a su evolución y a la madurez del niño, se transforman en esquemas más complejos. Todo este proceso

concluye con el desarrollo de la inteligencia infantil. Al respecto, agregan Barrera y Fraca de Barrera (1997, p.48):

Entre los 7 y 12 años tiene lugar en el niño la etapa de las operaciones concretas, marcada por el descubrimiento de nociones como la reversibilidad y la conservación, y también por la adquisición de algunas reglas de adaptación al medio ambiente. Se consolida la socialización y el niño comienza a discriminar entre dos o más aspectos de una misma situación. Por último, comprende que es posible transformar la realidad, incluso mediante el lenguaje.

En esta etapa es cuando se consolidan en el niño las nociones más importantes de la lecto-escritura, sobre todo cuando comienza la escolaridad. Para esta edad, ya el educando posee un vocabulario fluido, dado su medio ambiente. Por lo tanto, el docente debe desarrollar al máximo las potencialidades del niño y aplicar estrategias de enseñanza que permitan obtener los objetivos de la lecto-escritura.

En este caso el docente debe aprovechar la composición del lenguaje infantil, su estructura concreta, puesto que así se desarrolla con más facilidad la enseñanza. Las ideas expresadas en las oraciones que aprende el educando deben partir de su experiencia previa de vida. Por tal motivo, cada maestro tiene que efectuar un plan basado en un diagnóstico real de los requisitos de entrada del niño y de allí formular los contenidos y las estrategias a usar durante la clase.

1.2.4.2. Aportes de la Psicolingüística

En el año 1962 se iniciaron cambios relevantes en relación a la forma de comprender los procesos de la adquisición de la lengua oral en el niño. Los dominios del conductismo se ven invadidos por nuevos descubrimientos científicos sobre el lenguaje infantil. Para Barrera y Fraca de Barrera (2004,

p.217) “el modelo asociacionista sustentado por el conductismo explicaba la adquisición del lenguaje infantil a través de la relación del niño con sus padres y el reforzamiento de las primeras manifestaciones del habla”.

La nueva visión en el campo de la adquisición del lenguaje la establecen los avances alcanzados por la Psicolingüística contemporánea. El nuevo enfoque radica en que, en lugar de dar el niño y la niña una respuesta producida por los estímulos previamente establecidos, ahora el individuo busca comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor. El sujeto es visto, desde esta perspectiva, como un ser capaz de generar su propio aprendizaje. En tal sentido, el niño o la niña es un sujeto que aporta ideas a su mundo y es capaz de analizar el porqué de su propio aprendizaje.

El lenguaje es un elemento natural en la vida del ser humano. De él depende gran parte de lo que se aprende. Los psicolingüistas han señalado que el balbuceo implica las primeras nociones del niño por emitir palabras sobre la disposición de su medio ambiente. Esta afirmación determina el proceso de comunicación que se inicia desde que el sujeto comienza a emitir sonidos. El niño ingresa en la escuela con una gama de aprendizajes lingüísticos preestablecidos y es allí donde la aumentará a medida que se produzca la interacción con sus compañeros de clase y, principalmente, con el docente.

Barrera y Fraca de Barrera (2004, p.195) indican que “el texto oral es percibido auditivamente mediante secuencias temporales. Los signos sonoros de la lengua oral operan a su vez como instancias concretas de un conjunto de unidades abstractas conocidas como fonemas.”

Por eso, el docente debe articular los sonidos para que el niño los repita con sonoridad rítmica, a fin de internalizarlos. Además, en la misma medida que repite el sonido debe ofrecer al niño la visualización del fonema a través de la grafía del mismo. El enfoque de Ferreiro (2000) integra dos líneas teóricas a su concepción del aprendizaje de la lecto-escritura:

a.- Toma en cuenta los descubrimientos de la Psicolingüística contemporánea que desde 1971 se han puesto de manifiesto en Estados Unidos a través de los trabajos que enfatizan la relación entre el lenguaje y el aprendizaje de la lectura.

b.- Relaciona sus perspectivas con el desarrollo cognitivo tal como es concebido en la teoría de la inteligencia de Piaget y es precisamente en este aspecto donde reside su originalidad.

1.2.4.3. Métodos Aplicados a la Enseñanza-Aprendizaje de la Lecto-escritura

Según Nozenko y Fornari (1998, p. 3), el método puede ser definido como "el conjunto de procedimientos que debe seguirse para investigar y para enseñar la verdad; un orden para la conducción del trabajo mental y la destreza manual de las relaciones humanas".

Al plantearse la elección de un método de enseñanza es importante tener presente que no hay uno que sea infaliblemente el mejor para los niños y niñas. En todo momento es necesario recordar que cada niño posee unas características intelectuales y personales distintas, por lo que puede ocurrir que en un mismo grupo haya necesidad de utilizar métodos combinados.

Además, a lo largo de la enseñanza de la lectura, lo mejor es la utilización de varios caminos para lograr que los alumnos en ciertas y determinadas condiciones aprendan a leer y a escribir. Igualmente, es necesario tener presente que la eficacia de la metodología y el éxito del aprendizaje dependen de la habilidad del maestro en la selección y aplicación de un método y en el aprovechamiento de las ventajas que cada uno ofrece en momentos oportunos, atendiendo a las distintas etapas de la lectura.

Es preciso destacar la naturaleza dinámica de los métodos de enseñanza, lo que exige su constante actualización bajo la influencia extraordinaria de los avances sociales, Psico-lingüísticos y psicopedagógicos. De acuerdo con

Braslavsky (2005), antiguamente se empleaban para el aprendizaje de la lectura dos tipos de métodos: *los métodos de marcha analítica* y *los métodos de marcha sintética*. Estas denominaciones sugieren que estos agrupamientos se basaban en procesos psicológicos subyacentes.

En los primeros, se consideraba que mediante la percepción se recibían unidades visuales o auditivas que después se unificaban con el pensamiento. Esta concepción responde a teorías atomistas y mecanicistas del período pre-científico de la metodología de la enseñanza. En los segundos, se concibe que las impresiones del medio se reciben como totalidades que después son racionalmente analizadas. Esta concepción corresponde a corrientes psicológicas que se desarrollan a comienzos del siglo XX. Estos métodos son los primeros en ser considerados como métodos científicos.

Actualmente, la experiencia pedagógica y los aportes científicos incorporaron otras caracterizaciones, tales como *los métodos que ponen el acento en la codificación* y *los métodos que ponen el acento en la comprensión*.

En el primer caso, se llaman codificadores porque cada letra corresponde a un sonido; en el segundo agrupamiento se parte de unidades con significación que dan de inmediato lugar a la comprensión. Estas denominaciones sugieren una diferencia fundamental entre los métodos, y la polémica estuvo centrada en la oposición entre ambos términos: percepción y comprensión. Actualmente, es conveniente elaborar un cuadro descriptivo que conserve los dos agrupamientos tradicionales, pero separados por consideraciones lingüísticas, como se presenta a continuación:

Cuadro 1

Métodos Aplicados a la Enseñanza-Aprendizaje de la Lectoescritura

Fundamento	Tipos de Métodos
Basados en elementos no significativos de la palabra hablada o escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabético, literal o grafemático - Fónico, del sonido o fonema - Silábico - Psicotónico - De la palabra - De la frase u oración
Basados en unidades del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Del cuento - Texto libre - Experiencias del lenguaje

Fuente: Braslawsky. (2005).

1.2.4.3.1. Método Alfabético

En este método se enseñaba primero por orden alfabético el nombre de las letras mayúsculas y minúsculas. Luego se combinaban como ab, ac, ad,...ba, be..., y se proseguía con combinaciones de tres, cuatro y hasta cinco letras sin sentido. Finalmente, se combinaban sílabas y palabras para formar oraciones. Este aprendizaje se hacía por repetición y de memoria.

El tedio del aprendizaje de letras y sílabas y, más tarde, de las palabras, así como la incomprensión de la lengua, transformó el aprendizaje lector en una tortura, ya que se hacía muy difícil pasar a la palabra porque las letras se pronunciaban por su nombre: “ele”, “eme”, “ese”, “jota”...

Ante esta dificultad, se necesitó recurrir a delecteos y silabarios. En el delecteo, el nombre de la letra aparece como un intermediario para pronunciar cada sílaba que se une en la palabra. Por ejemplo:

eme + e = me

ese + a = sa

Total = **mesa**

A fines del siglo XVII se introducen los silabarios, los cuales comprendían varias series de sílabas directas ordenadas de tal modo que ayudaran a la memoria en la monótona tarea de la repetición. Además del delecteo y las mnemotécnicas se procuraron algunos recursos para despertar el interés por el aprendizaje de la lectura, como por ejemplo ciertos juegos para que los niños aprendieran a nombrar las letras y a escribirlas.

El método alfabético fue abandonado hace mucho tiempo, pues la experiencia pedagógica demostró su ineficacia y no existían argumentos racionales ni científicos para justificarlo. Investigaciones realizadas por Molina (2010) y Bruzual (2009) demostraron que los niños que reciben enseñanza por el método alfabético necesitan estar durante mucho tiempo con el nombre de la letra antes de emitir el primer sonido de la palabra que van a leer, sobre todo si esta es reconocida. Al respecto, Muehl (1972, p. 110) dice que “así se dificulta el aprendizaje y se genera el disgusto por la lectura”.

Algunos autores como Parcerisa (1996), Moreno (2004), Chacón (2008), Hernández (2007), Rubiano (2009) y Valcárcel y González (2011) aconsejan el uso de diferentes materiales y recursos, tales como:

- Letras de madera para agrupar y trazar su entorno
- Agrupamiento de letras iguales
- Recortado de letras, entre otros.

Si se recurre a ellos, el niño/a debe desenvolverse con toda libertad y creatividad evitando adquirir estereotipos con el nombre de la letra. Elkolín (citado por Braslawsky, 2005) hace sobre el tema las siguientes consideraciones:

En el preescolar, recién después de ejercitar el oído fonemático para distinguir el valor del sonido en la escritura de la palabra hablada, se pueden emplear letras en forma adecuada y mediante la ayuda pedagógica puede comprender la diferencia de sus valores según cuál sea su correspondencia con el contexto (p. 67).

1.2.4.3.2. Método Fónico

En lo que se refiere a este método, diferentes autores han enunciado conceptualizaciones sobre el mismo. Se tiene así a Gray (1997, p. 105), quien expresa al respecto lo siguiente:

El método fónico se basa en la suposición de que la palabra se forma pronunciando rápidamente el sonido de las letras y no su nombre. Supone, asimismo, que una vez que se han aprendido esos sonidos, deben combinarse en sílabas y palabras y luego en elementos lingüísticos más importantes.

Como puede apreciarse, este autor habla del sonido de letras, es decir, que se parte de la percepción visual de los elementos no significativos de la palabra escrita para pronunciarlos después. Por eso, en el método fónico se decodifican letras en sonidos o se asocia la forma de la letra con un sonido.

La diferencia con el método alfabético consiste en evitar el deletreo, es decir, la pronunciación del nombre de la letra “eme” o “ele” y reemplazarlo por su sonido /m/ o /l/.

Cuadro 2

Diferencia entre el método alfabético y el método fónico

Método	Visión de la Palabra	Proceso	Resultado
Alfabético	Mesa	eme-e: me/ Ese-a: sa/	mesa
Fónico	Mesa	/m/,/e/,/s/,/a/	mesa

Fuente: Gray, W. (1997).

Los métodos anteriores solo se diferencian en el paso intermedio, porque en el primer caso se da el nombre de cada letra en el deletreo y en el segundo se da de modo inmediato el sonido de la letra. Ambos parten de la *percepción visual* para llegar a la producción *sonora*, aunque el segundo se concentra más en la emisión del sonido.

El método fónico resultó del propósito de evitar:

- El deletreo
- La monotonía
- El tedio

Los métodos fónicos persiguen en todas sus variantes, un orden que consiste en empezar por las vocales, enseñando su forma y sonido y luego continúan las consonantes, siguiendo un orden que no está preestablecido, y se combina cada consonante con las cinco vocales. Posteriormente se componen palabras y frases.

Progresivamente se trató de “hacer más interesante el aprendizaje del sonido de las letras”, como dice Gray (1997, p.106), quien presenta cuatro de las primeras variantes que concentraron la atención en el sonido y que se exponen a continuación

1ª Variante: Onomatopéyica

Se presentan figuras que representan animales o personas que en determinada situación producen un sonido semejante al de la letra que se ha de aprender.

2ª Variante: Palabra clave

En este caso se presta atención al sonido inicial y luego este sonido se combina con otros.

3ª Variante: Sonido o imagen

La variante anterior se combina con otra en la cual la forma de la letra se traza superpuesta sobre el dibujo de la figura representada.

La semejanza con el dibujo suele ser forzada y no siempre son interesantes los dibujos elegidos.

4ª Variante: Sonido y Color

La letra se presenta en relación con diversas palabras, para que el niño se familiarice con su sonido en presentaciones diversas. A menudo, la letra que se quiere sonorizar se destaca en colores. En todas esas variantes se parte de la *percepción visual* de la letra para asignarle un sonido.

1.2.4.3.2.1. Ventajas y Desventajas del Método Fónico

De acuerdo con Gray (1997, p. 107), las *ventajas* del método fónico son las siguientes:

- Es lógico
- Ahorra esfuerzo
- Se puede graduar cuidadosamente

- Es completo en cuanto a los elementos fonéticos
- Es de fácil aplicación

Por otra parte, para el citado autor, el método fónico presenta las siguientes *desventajas*:

- Dificultad para pronunciar las consonantes
- Diferencias en la correlación de la lengua escrita y hablada según los distintos sistemas de escritura
- Falta de lógica de los métodos fónicos ante estas diferencias
- Dificultad para unir los sonidos

1.2.4.3.3. Método Silábico

En la actualidad, la enseñanza de la lecto-escritura se basa en la aplicación del *método del silabeo* en los primeros grados de Educación Básica. Los maestros aplican esta estrategia para iniciar a los niños en el dominio de las primeras letras o sonidos y de allí siguen con la grafía.

Para Ferreiro (citado por Barrera y Fraca, 2004, p. 221) este procedimiento es descrito como “el período de mayor importancia evolutiva, pues cada letra vale por una sílaba”. Con este método el niño considera que cada letra oral corresponde a una sílaba en la escritura, y así aprende a convivir con la estrategia del aprendizaje. Fraca (citado por Aguilera, 1996, p. 59), por su parte, se expresa al respecto en este sentido: “El método sintáctico o del silabeo es la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y el grafema. En este proceso el niño aprende de una parte de la palabra hacia toda la palabra presente o frase.”

Al proceder a desarrollar este método, el maestro debe desglosar la palabra en sílabas o en su unidad más pequeña, la consonante o las vocales. De allí se comienza con pedirle al niño que repita el sonido y lo identifique, bien sea en el cuaderno o en la pizarra.

Cada docente usa una serie de estrategias que le son de gran ayuda para aplicar este método. Algunos educadores comienzan por asignar copias a los niños; otros les piden que dibujen o recorten las sílabas y vocales. Por lo general, se copia en la pizarra una serie de consonantes acompañadas de vocales, las cuales forman sonidos como “ma”, “pa”, “ca” y otros. Cada uno de los sonidos se relaciona con las palabras conocidas por el educando y que son familiares a su oído (el caso de “mamá” o “papá”).

De allí que la habilidad del docente debe estar en conocer el amplio vocabulario del niño, puesto que del grupo de vocablos que posea este es de donde el maestro debe obtener las palabras o frases que va a enseñar.

En algunos idiomas, muchas de las sílabas aprendidas son palabras, de modo que desde el comienzo se puede realizar lectura con sentido. También se comienza con la sílaba inicial de una palabra cuya figura se acompaña. Después pueden hacerse ejercicios componiendo palabras y frases con las sílabas ya aprendidas.

1.2.4.3.3.1. Ventajas del método silábico

Entre las ventajas del método silábico, cabe destacar:

- Es lógico
- Es fácil de enseñar
- Requiere un mínimo de material
- Permite aprender nuevas palabras

Se pueden ordenar palabras según las sílabas como en el caso siguiente:

ma má

ma sa

ca ma

lla ma

Los partidarios de esta modalidad aconsejan que la enseñanza de las sílabas sea gradual porque los patrones silábicos nuevos pueden ser tan difíciles de aprender como un símbolo nuevo. Además, el orden de la presentación está subordinado a la utilidad de los componentes, sin tener en cuenta la familiaridad del niño con la palabra ni su interés por la misma.

Hasta el presente, la crítica pone su acento en los riesgos que corre la comprensión y sus debilidades para la motivación. En general, puede decirse que todos los métodos que ponen el acento en los elementos no significativos - letra-sonido-sílaba -, eluden la comprensión en el acto de la lectura.

Aún en aquellos casos que intentan introducir la comprensión partiendo de palabras, estas se subordinan al elemento que se quiere enseñar y poco importa que se relacionen con la experiencia vivencial del niño. Su uso ha estimulado la separación del aprendizaje en una etapa mecánica y otra comprensiva, pero esto es erróneo porque ya antes de empezar a leer el niño debe comprender en qué consiste la escritura y cuál es su propósito.

Las dificultades de una etapa mecánica que se realiza sin que el niño comprenda para qué la hace y sin obtener ninguna gratificación generan en él un rechazo por esa actividad tan penosa. Tampoco logrará el mecanismo si antes no logra comprender la relación que existe entre el lenguaje que se oye y habla y el lenguaje que se ve en la escritura.

La comprensión nunca está dissociada del mecanismo en la lectura, si bien ella se desarrolla y se hace cada vez más compleja a medida que el niño evoluciona, mientras los estímulos del medio son cada día más complejos y exigentes.

1.2.4.3.3.2. Desventajas del método silábico:

Este método presenta algunas desventajas, a saber:

- Recarga demasiado la memoria
- El alumno pierde interés
- El alumno mecaniza y no comprende
- No se adapta a los idiomas de estructura compleja y que tienen pocas palabras de una sola sílaba.

1.2.4.3.4. Método Psicofonético

Es una adaptación especial del método silábico. Consiste en comparar las sílabas de distintas palabras. Por ejemplo, se parte de palabras como:

mamá	mesa	llave	lata
ma-má	me-sa	lla-ve	la-ta

A partir de las sílabas que resultan, se forman otras, tales como:

masa	llama	vela	tasa
------	-------	------	------

Esta sería la forma más tradicional del método silábico, aunque con las palabras de una sola sílaba se dificulta la lógica del proceso, porque es difícil encontrar palabras de una sílaba que se puedan ordenar y graduar lógicamente.

En otros casos, se enseñan de manera mecánica las sílabas que se aprenden por:

- Repetición
- Superposición en loterías
- Reconocimiento
- Representación

Este es uno de los métodos que aún se ve aplicar frecuentemente en América Latina. Sin embargo, se ha considerado que este es el método lógico en lenguas silábicas como el japonés, donde cada signo o marca gráfica representa una

palabra. También se ha creído que se adapta a ciertas lenguas que tienen una estructura silábica simple, entre ellas el portugués, el español y ciertas lenguas vernáculas de África.

Tanto el método silábico como el alfabético han sido enfáticamente discutidos para otras lenguas, como el inglés, por ejemplo.

1.2.4.3.5. Método Global Analítico

El *método global analítico* se caracteriza porque el docente presenta oraciones o frases al niño, después las descompone en sílabas, consonantes y vocales. Aguilera (1996, p. 60) lo explica del siguiente modo:

La descomposición de la frase en palabras es el punto fundamental de este método. La idea es reconstruir de las palabras descompuestas nuevas palabras, previo análisis de las sílabas y las letras. Dentro de esta posición el proceso lector puede iniciarse tomando como base los elementos más simples del idioma (palabras y frases).

El docente debe ser muy hábil en el manejo y uso de este método, puesto que requiere del niño una disposición para aprender en consonancia con las motivaciones y pre-requisitos básicos del lenguaje, de ahí que las primeras frases que vaya a usar el docente deben provenir del vocabulario del niño o de su dominio ambiental, para así enriquecer espontáneamente el logro de la lecto-escritura. Estas son las palabras de Aguilera al respecto (1996, p.61):

La aplicación del método global para enseñar la lecto-escritura no es muy común en las escuelas del país; sin embargo, él mismo, permite que el educando integre en un todo las sílabas, palabras y oraciones. De allí se inicia la descomposición de la oración en

partes que serán aprendidas por el niño, previa comparación de su lenguaje.

Con este método los niños aprenden a leer más rápidamente que con otros. Sin embargo, el docente tiene que estar bien capacitado para desarrollarlo porque su implementación requiere un largo proceso para que los alumnos se apropien de la lectura.

El docente puede utilizar cualquiera de los métodos para enseñar a los niños a leer y a escribir. Lo más importante es que el educando alcance las metas deseadas, es decir, el dominio de la lectura.

La escritura y la lectura son procesos que no se deben desarrollar aisladamente, debido a que su integralidad está implícita en su razón constructivista. Por esta razón es necesario que el docente conozca el verdadero sentido de cada elemento que conforma la personalidad del niño, para poder efectuar la enseñanza con el mayor éxito posible.

El niño trae consigo un lenguaje amplio y estructurado sobre expresiones concretas, el cual le permite funcionar en su medio ambiente y es desde allí que el educador debe iniciar la enseñanza de la lecto-escritura. Para tal fin, debe contar con recursos visuales que despierten el interés del niño y lo motiven a desarrollar el proceso lector. Estos recursos pueden estar dados por libros, textos, revistas, pizarra, tizas de diversos colores, láminas con grandes dibujos y carteleras donde se muestren las vocales y consonantes. Sobre este punto, Jiménez y Ortiz (1995, p. 8) señalan lo siguiente:

La formación visual es el proceso de decodificación de los signos gráficos que conforman el código de la lengua escrita; en ella intervienen las psicofunciones visuales y auditivas de agudeza, discriminación figura-fondo, análisis, síntesis y cierre que conforman la percepción visual y la auditiva así como la memoria, la atención, los conceptos espacio-temporales, el ritmo, las pausas

y los silencios; al igual que la música, la lectura es un proceso sensorial.

El docente debe mantener una actividad sensorial en el niño a través de los recursos audiovisuales para que sea factible desarrollar la lecto-escritura en forma veloz y precisa. Con el uso de múltiples elementos didácticos, el educando se siente a gusto al tener que atender a diversos colores, sonidos y figuras.

La lectura debe ofrecerse al niño diariamente; en la mañana son más productivos los alcances, dado que el niño presenta un mayor nivel de energía a esa hora y su disposición para aprender se concentra en la tarea que se ofrece. Hellinger (citado por Antonini & Pino, 1997, p. 146) añade: “La lectura claramente implica mucho más que descodificar; cualquier niño que pueda hablar y entender su idioma ha logrado el dominio de todos sus componentes y, entonces, leerá”.

En virtud de lo anteriormente citado, es preciso que los docentes aprendan a comprender el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, puesto que allí está la base fundamental para desarrollar en el niño esta habilidad y consolidar en él la máxima destreza para el logro de sus futuras metas como estudiante. En tal sentido, es preciso afianzar con un alto nivel de excelencia el dominio de la lectura en cada niño, puesto que así se evitaría su fracaso escolar.

1.2.4.3.6. Método Ecléctico

Según los seguidores de los diferentes métodos, la lectura se considera como un proceso unitario e indivisible y es idéntica tanto a nivel de principiantes como de expertos. La lectura se identifica como uno de los dos procesos receptivos del lenguaje, siendo el otro la capacidad de comprender el lenguaje hablado. Leer y escuchar, por tanto, se consideran procesos paralelos, y la única diferencia entre ellos es que en la lectura los estímulos son visuales (los caracteres impresos en la

página), mientras que al escuchar los estímulos son auditivos (las palabras habladas).

Los otros dos sistemas del lenguaje son expresivos y constituyen el habla y la escritura. Estos cuatro sistemas del lenguaje son interdependientes, pero cada uno constituye un todo. La palabra completa es la que comunica un significado. Por lo tanto, fraccionar las palabras en partes con el fin de enseñar a leer destruye la naturaleza esencial del lenguaje como comunicación significativa, tal como expuso Goodman y Goodman (1979).

El método ecléctico sostiene que desde el inicio de la enseñanza de la lectura el foco de la atención debe dirigirse a obtener significado de lo leído. Desde el primer momento el niño debe ser consciente de que los signos impresos representan un significado y no son simplemente una concatenación de sonidos o gráficos. Se considera que la unidad de instrucción más pequeña debe tener significado. Por lo tanto, debe enseñarse la palabra como un todo y siempre en el contexto de una frase.

De acuerdo con estas teorías, el niño debe haber adquirido una destreza suficiente en el lenguaje oral antes de que comience el aprendizaje de la lectura. Por lo tanto, la actividad más importante para un lector principiante es participar en abundantes y enriquecedoras experiencias del lenguaje. Muchos teóricos opinan que algunos métodos no explican completamente el proceso de la lectura y que, además, no se ajustan a muchos resultados experimentales obtenidos y reseñados en la literatura sobre lectura.

Dentro de la posición holística, hay otro enfoque que está basado en principios psicolingüísticos. El defensor más notable de este enfoque es el doctor Goodman (1986) de la Universidad de Wayne (Estados Unidos), quien ha manifestado categóricamente que no existe un método para la enseñanza de la lectura y que el valor de la Psicolingüística radica en la explicación que esta puede ofrecer en el proceso de la lectura y de su aprendizaje. Según este enfoque, la

información que necesitan los niños y niñas para aprender a leer no debe presentarse en forma de libros preparados o ejercicios estereotipados.

De acuerdo con este punto de vista, el docente que enseña a leer a un niño debe saber cómo se aprende el lenguaje y apreciar la competencia que tiene el estudiante como aprendiz del mismo. Los defensores de esta posición afirman que aquellos docentes que tienen nociones claras sobre la Psicolingüística están capacitados para elegir el material de lectura más conveniente para que el niño desarrolle sus capacidades lectoras.

1.2.4.3.7. Método Memorístico

Según Piaget (1986), la memoria es un factor necesario en todo aprendizaje ya que si el hombre no fuera capaz de retener y evocar sus experiencias anteriores constantemente emitiría las mismas respuestas ante situaciones iguales sin serle posible avanzar en su conducta, conocimientos o actividades.

Concretándose al aprendizaje de la lectoescritura, se piensa que una primera fase la constituye el establecer unas asociaciones entre unos sonidos y unos signos gráficos, asociaciones que el niño/a irá diferenciando y seleccionando entre varias a medida que vaya aprendiendo mayor número de signos.

Es evidente que cualquier problema de memorización hará muy difícil e incluso impedirá el aprender a leer y a escribir. Pero, posteriormente, cuando el niño quiera comprender un texto a través de la lectura o escribirlo, deberá realizar asociaciones entre las palabras con su significado, seleccionando el adecuado al texto, llevar a cabo los enlaces oportunos entre las diferentes palabras, organizar, en definitiva, los diferentes estímulos que está recibiendo de manera que cobren una determinada significación en el texto. Cabe decir, pues, que en todo este proceso, la memoria juega un papel importante.

1.2.5. Las Vocales y las Consonantes

1.2.5.1. Las Vocales

La Real Academia de la Lengua Española (1994, p. 372) establece que “la vocal es un sonido que se produce sin que los órganos fonadores opongan ningún obstáculo a la salida del aire”.

La columna de aire es expulsada por un conducto libre a la cavidad bucal que actúa como caja de resonancia. De los distintos órganos articulatorios bucales depende el sonido propio de cada vocal.

El español muestra un sistema de cinco vocales, todas ellas sonoras, pues en su articulación se registra vibración de las cuerdas vocales. Los criterios que permiten diferenciarlas y definir las son el grado de abertura de la cavidad bucal y el lugar de articulación.

Cada vocal tiene un resonador particular:

La **a**.- tiene el resonador más grande y regular de todas las vocales. La lengua se aplana, las mandíbulas se abren un poco y todo el paladar forma cúpula.

La **e**.- las mandíbulas menos apartadas que para la a; la lengua se curva por delante y se levanta hacia el paladar anterior. Las comisuras labiales retroceden un poco.

La **i**.- las mandíbulas casi juntas; la lengua se adelanta y se levanta más que para la e; las comisuras labiales retroceden también más.

La **o**.- la lengua retrocede y se curva hacia el velo del paladar; los labios avanzan y se abocinan.

La **u**.- la lengua retrocede y se levanta más por detrás, los labios avanzan y se abocinan también más.

Al hablar de vocales las podemos agrupar en vocales anteriores y vocales posteriores.

Vocales anteriores: la *e* y la *i* se llaman vocales anteriores porque la lengua forma la articulación correspondiente en la parte delantera de la boca.

Vocales posteriores: la *o* y la *u* se llaman así porque la lengua retrocede y se curva por detrás.

La *a* se llama *vocal media*.

Vocales abiertas y cerradas: cuando se dice que la *a* es más abierta que la *e*, o cuando se habla de una *e* abierta y de una *e* cerrada se hace referencia al timbre o impresión acústica total que se recibe. Pero, por la dificultad práctica de definir la impresión acústica o timbre, hay que determinar la abertura relativa de las vocales atendiendo a su articulación y no a su audición.

El grado de abertura de una vocal depende principalmente de la distancia entre la lengua y el paladar y esta distancia se mide levantando una línea perpendicular en el punto más alto de la lengua que es el centro de la articulación.

La distancia mayor corresponde a la *a*, porque la lengua se aplanan y las mandíbulas se abren; además, el punto más alto de la lengua que está en el centro, cae debajo del punto más alto del cielo de la boca. La *a* es la vocal más abierta.

Para la *e* la lengua se curva y se alza hacia el paladar anterior, para la *o* se recoge hacia el velo del paladar. Las distancias son, pues, menores tanto porque la lengua se eleva como porque el paladar es en esas partes más bajo que en el centro. La *e* y la *o* son vocales de abertura media.

Para la *i* y la *u* la lengua se aproxima más al paladar anterior o al velo, respectivamente. La *i* y la *u* son, pues, las vocales de menor abertura y las más cerradas.

1.2.5.2. Las Consonantes

La RAE (1994) considera que en el idioma español existen un total de diecinueve (19) fonemas consonánticos, los cuales se relacionan con sus correspondientes alófonos (combinaciones).

La peculiaridad acústica de cada consonante depende:

- 1° Del punto donde los órganos se juntan o se aproximan
- 2° Del modo como lo hagan
- 3° De si el soplo espirado va o no acompañado de vibraciones laríngeas.

Los fonemas consonánticos se producen cuando el aire desde los pulmones es detenido, constreñido, obstruido o desviado por los labios, la lengua o los dientes. Al contrario de los fonemas vocálicos, no pueden pronunciarse en forma aislada sin distorsionar su sonido.

1.2.6. La Sílabas

La sílaba es la unidad superior inmediata al fonema, cuya delimitación y estudio entraña serios problemas, pues toda sílaba ha de construirse alrededor de una vocal que constituye el núcleo silábico, el cual puede presentarse acompañado por otras vocales en posición inmediata anterior o posterior a él, constituyendo así la palabra.

El análisis silábico es el proceso por el cual se separa una palabra en las distintas sílabas que la componen con el objeto de leer por separado cada una de ellas, unir las luego y leer entonces la palabra completa.

El Diccionario Esencial de la Lengua Española (2006) define la sílaba como “el sonido o sonidos articulados que constituyen un solo núcleo fónico entre dos depresiones sucesivas de la emisión de voz”. Si bien no hay una definición de sílaba aceptada por todos los lingüísticos, la de mayor aceptación es la de Seco (1972, p. 67), que transcribimos a continuación:

Una sílaba es una vocal o un grupo de vocales y consonantes que juntas forman una unidad; otra definición aceptada es que la sílaba es una agrupación de fonemas conformada según las combinaciones posibles en cada lengua y sometida, por tanto, a ciertas restricciones; según esta referencia los fonemas no aparecen solos sino que se van agrupando en unidades cada vez mayores hasta formar las palabras.

Las sílabas se pueden clasificar en atención a los elementos que entran en su estructura; es decir, en atención a los fonemas. En español, las sílabas pueden estar formadas por fonemas vocálicos (a – e – i – o – u) y por fonemas consonánticos y vocálicos. La combinación de estos puede hacerse de distintas formas: a) dos fonemas vocálicos: (*ai re*), (*eu ro pe o*); b) dos fonemas consonánticos combinados con una vocal (*bri sa – pra do – tro pa*); y c) dos fonemas vocálicos combinados con uno consonántico (*pia no – rue da – fie ra*).

Los patrones sílaba formados por una vocal, sílaba compuesta por una consonante y una vocal y sílaba formada por la combinación de dos consonantes con una vocal constituyen *sílabas libres o abiertas*.

Se denominan *sílabas libres o abiertas* las que *terminan en vocal* como: *pa - ra*, *co - pa*, *da - me*.

Los patrones sílaba compuesta por consonante - vocal - consonante (generalmente r ó l) constituyen *sílabas trabadas o cerradas* (*pie - dra*, *glo - bo*, *pla - ca*).

Están también las *sílabas mixtas* que son aquellas que se da una mezcla de una *sílaba directa* con una *sílaba inversa*: están compuestas por una sílaba directa + una consonante: es – *pal* – da, *pes* – ca- do, *com* – pa - ra.

1.2.7. Las Palabras

Según Goodman y Goodman (1979), la palabra se concibe como la unidad básica de la lengua. Entre las primeras definiciones sobre la palabra está la de Aristóteles, quien la consideraba como la mínima unidad significativa.

A partir de ahí, los primeros intentos de definición se han sucedido, haciendo hincapié en la autonomía de la palabra y se la define como “la mínima forma libre” o como “la secuencia de elementos fonéticos dotados de significación” que puede ir precedida y seguida de pausas virtuales. Otros, desde criterios gráficos, insisten en que es aquella unidad significativa que se escribe entre dos espacios en blanco. Rodríguez (2010, p. 98), utilizando un punto de vista formal, funcional y significativo, la define como “el conjunto de sonidos con un significado asociado y susceptible de determinado empleo gramatical”. Otros, desde un punto de vista o criterio exclusivamente normal, piensan que es un conjunto homogéneo de monemas inseparables y colocados en un orden inalterable.

Para la Real Academia Española (2005, p. 127), “una palabra es la unidad lingüística mínima, independiente y libre, que tiene significante y significado.” Además, puede estar compuesta por un solo monema o por más de uno.

En función de sus componentes, es decir, de su estructura interna, las palabras se pueden clasificar en distintos grupos: *palabras variables e invariables*, *palabras simples y compuestas*, *palabras primitivas y derivadas*.

Las palabras *variables* son las que, a partir de una raíz, admiten morfemas flexivos. Algunas palabras variables pueden formar derivados y compuestos. Son los sustantivos, los adjetivos, los pronombres y los verbos.

Las *palabras invariables* son las que no admiten morfemas flexivos y no pueden formar derivados y compuestos, como ocurren con las preposiciones, las conjunciones y algunos adverbios.

Las *palabras simples* son las que tienen un solo lexema o raíz, tengan o no morfemas añadidos. En cambio, las *palabras compuestas* son las que están formadas por más de un lexema o por un lexema y un prefijo.

Las *palabras primitivas* son las que no derivan de ninguna otra palabra del español, es decir, las que no contienen ningún afijo. Las palabras *derivadas* son las que se forman a partir de un lexema al que se le añade algún afijo.

Esta división no depende, como en el caso de las anteriores, de los componentes de las palabras, sino del tipo de significado que contienen las mismas.

Las *palabras léxicas* son las portadoras del significado léxico, de cuyo estudio se ocupa la semántica. Estas palabras son los adjetivos, los sustantivos, los verbos, los pronombres y los adverbios.

Las *palabras gramaticales* son las que no tienen significado léxico: el artículo, las conjunciones y las preposiciones, pero sirven para determinar a las palabras léxicas y establecer relaciones entre palabras o frases.

1.2.8. La Oración

Lampe (2003) define la oración como una unidad lingüística dotada de significado que no puede formar parte de otra unidad lingüística superior.

Según la Real Academia de la Lengua Española (1994, p. 274), se entiende como oración “la expresión de la relación entre dos conceptos: el sujeto y el predicado”. Desde un punto de vista estrictamente sintáctico, la oración es una

estructura gramatical que cuenta con dos constituyentes: un sintagma nominal que funciona como sujeto y un sintagma verbal que desempeña la función de predicado. La relación entre el sujeto y el predicado se manifiesta en la concordancia en número y persona entre el núcleo del sintagma nominal y el núcleo del sintagma verbal.

La estructura típica de la oración es la siguiente:

O = SN (sujeto) + SV (predicado)

Un SN, simple o compuesto, realiza siempre la función de sujeto, que puede aparecer expreso en la oración o no estar presente. Si no se expresa, se dice que el sujeto está elidido.

Un SV, formado por un núcleo, un verbo y los sintagmas que lo complementan, constituye el predicado. Siempre está presente en la oración; si no fuera así, la oración no existiría. Con la sola expresión de un verbo ya existe una oración.

La oración tiene siempre un sentido unitario. La expresión sensible del sentido unitario es la entonación. No se puede subir o bajar el tono a capricho en cada sílaba, ni agrupar las sílabas sin plan, ni dividir la oración en miembros con pausas arbitrarias, sin deshacer su sentido. Así, la oración, para expresar su sentido, exige unidad de entonación. Por eso, en toda oración hay una unidad de entonación.

Al pronunciar las sílabas y palabras sucesivas con tonos de voz sucesivos que guardan relación entre sí, la entonación va desarrollando una línea de tonos que tiene unidad, comienzo, desarrollo y fin.

En lo que se refiere a la oración y sus grupos fónicos, se tiene que, dadas sus cualidades acústicas, la oración es también una unidad y cada uno de los miembros en que se divide esa unidad se llama *grupo fónico*.

El orden en el cual se deben colocar las palabras en una oración, es decir, la sintaxis, es crucial si se va a transmitir un significado. La investigación indica que la comprensión de la lectura se relaciona con el conocimiento de las estructuras sintácticas básicas (Chomsky, 1998). No existen parámetros definitivos para evaluar la complejidad de una oración, pero generalmente se acepta que la dificultad del vocabulario, la longitud de la oración y la complejidad sintáctica contribuyen de manera importante a su nivel de dificultad. Las oraciones cortas y sintácticamente sencillas son siempre fáciles de comprender. Por el contrario, una oración larga y compleja puede comunicar un determinado mensaje pero la dificultad de comprensión es mayor.

1.2.9. Niveles de Construcción Espontánea de la Lengua Escrita

Ferreiro (1979) señala los siguientes niveles de construcción del lenguaje:

a) Nivel Pre-silábico

Fase 1: El niño solo hace dibujos como escritura. Cuando se le pide que escriba algo, realiza su representación gráfica. Por ejemplo; se le pide que escriba “pelota” y este dibuja una pelota.

Fase 2: El niño realiza grafías acompañadas de dibujos para que las mismas adquieran significado.

Fase 3: El niño realiza grafías como manifestación de escritura. Puede ser una sola grafía para escribir cualquier cosa (hipótesis del nombre), varias grafías en desorden o grafías en forma lineal.

Fase 4: El niño comienza a incluir letras o números dentro de sus producciones escritas, pero perdura el uso de otras pseudo-letras.

Fase 5: El niño utiliza siempre letras para escribir sin correspondencia sonora ni silábica.

Observación: Generalmente, durante las últimas fases de este nivel, el niño comienza a formarse las siguientes hipótesis:

Hipótesis de cantidad: El niño requiere una cantidad mínima de letras para que una palabra pueda ser leída o escrita. Se pueden ejemplificar los argumentos de los niños ante el material escrito.

“O” ----- no sirve para leer porque es una sola letra.

“NO” ----- no sirve porque tiene poquitas letras.

Hipótesis de variedad: El niño comienza a considerar que un grupo de letras iguales no puede ser leído. Ejemplo:

“aaaaa” ----- no sirve para leer porque son muchas letras iguales.

“MMMM” ----- no sirve para leer porque hay una sola letra que se repite.

b) Nivel Silábico

Fase 1: El niño establece una correspondencia letra-sílaba, pero el fonema (sonido) de la letra no corresponde a ninguno de los fonemas de las letras que componen dichas sílabas.

Ejemplo:

O	P	E	P	F
me	sa	ca	mi	sa

Fase 2: El niño establece una correspondencia letra-sílaba, existiendo correspondencia de algunos de los fonemas de las sílabas que representan.

Ejemplo:

M	P	A	F	A
me	sa	ca	mi	sa

Fase 3: El niño establece una correspondencia letra-sílaba, existiendo siempre una correspondencia de los fonemas de las letras escritas con los fonemas de las sílabas que representan. Ejemplo:

E O A	P L T	P O T
pe lo ta	pe lo ta	pe lo ta

c) Nivel Silábico-Alfabético

Fase 1: El niño establece una correspondencia letra-sílaba y sílaba-sílaba dentro de una misma palabra. En esta fase la correspondencia con los fonemas de la sílaba se presentan intermitentemente. Ejemplo:

P E S A	C P A	M R I E S A
Pe lo ta	so pa	ma ri po sa

Fase 2: El niño establece una correspondencia letra-sílaba y sílaba-sílaba dentro de una misma palabra. Se establece una correspondencia con los fonemas de las sílabas. Ejemplo:

P E L A	C S A	M R I O S A
Pe lo ta	ca sa	ma ri po sa

c) Nivel Alfabético

Fase 1: El niño establece una correspondencia sílaba-sílaba, pero no hay correspondencia con los fonemas de las sílabas o esta se presenta con poca frecuencia. Ejemplo:

U E O A E O	M A R O	M E P O
ca mi sa	pa to	ca sa

Fase 2: El niño establece una correspondencia sílaba-sílaba a nivel de todos los fonemas, pero pueden existir inversiones (el por le) y/o confusión con las sílabas complejas (tra, por,... entre otras). Ejemplo:

P E L O A T	T A J E	T A R J E
pe lo ta	tra je	tra je

Fase 3: El niño adquiere totalmente el nivel alfabético, estableciendo todas las correspondencias respectivas. Ejemplo:

P E L O T A	T R A J E
pe lo ta	tra je

1.2.10. El Juego

Son muchos los autores que, bajo distintos puntos de vista, han considerado y consideran el juego como un factor importante y potenciador del desarrollo tanto físico como psíquico del ser humano, especialmente en su etapa infantil. Por ello, el desarrollo del niño está directa y plenamente vinculado con el juego, debido a que además de ser una actividad natural y espontánea a la que le dedica todo el tiempo posible, a través de él desarrolla su personalidad y habilidades sociales, sus capacidades intelectuales y psicomotoras y, en general, adquiere las experiencias que le enseñan a vivir en sociedad, a conocer sus posibilidades y limitaciones, a crecer y madurar. Cualquier capacidad del niño se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él.

Se han dado muchas definiciones sobre el juego. Sin embargo, por las características de esta investigación, la que mejor encaja en ella es la enunciada por Huizinga (citado por Solé, 1990, p. 118) y que reproducimos a continuación:

El juego es una acción o actividad voluntaria que se desarrolla sin interés material, realizada dentro de ciertos límites fijos de tiempo

y espacio, según una regla libremente consentida pero completamente imperiosa, prevista de un fin en sí misma y acompañada de un sentimiento de tensión y alegría.

Según el Diccionario de Ciencias de la Educación (1993, p. 985), el juego es definido como “la actividad lúdica que comporta un fin en sí misma, con independencia; en ocasiones, se realiza por motivo extrínseco”. El juego es una forma de comunicación abierta entre las personas; a través de él se transmiten ciertos comportamientos y actitudes.

Para Ríos (1998, p. 20), “el juego es una actividad compleja predominantemente motriz, emocional, espontánea, organizada, efectuada según reglas previamente establecidas con fines recreativos, deportivos y, a la vez, de adaptación en la realidad social”.

El juego como actividad recreativa e interactiva es importante para el niño y la niña, pues por su intermedio exteriorizan y canalizan sus emociones, intereses e imaginación, adquiriendo a la vez responsabilidad, socializando con otros niños, niñas y adultos.

Sin duda, el juego puede llevar al niño de manera gradual hacia el trabajo en sí, además de contribuir al desarrollo ordenado de su capacidad de asimilación y razonamiento, a reforzar sus hábitos de trabajo y atención y a mantener vivo el sentido de la dignidad del trabajo, lo cual resulta necesario y esencial para la democracia. Esto ha llevado a afirmar que los juegos contribuyen al desarrollo de la acción, de la decisión, de la interpretación y de la socialización del niño.

Para la Fundación Astoreca (2012), el juego es una actividad que desarrolla integralmente la personalidad del individuo y, en particular, su capacidad creadora. Tiene un carácter didáctico como actividad pedagógica y cumple con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica.

Los juegos de reglas favorecen la organización y la disciplina al mismo tiempo que enseñan a someter los propios intereses a la voluntad general. A partir del juego en equipo, el niño aprenderá a ser él, a ser un individuo, a ver que también existen los demás y a respetar sus personalidades.

Resulta conveniente y necesario ofrecer al alumno un conjunto variado de juegos didácticos a fin de que pueda escoger el o los que respondan a sus intereses y necesidades, si es que se está interesado desde el punto de vista educativo en satisfacer las mismas, mediante la atención a través de una práctica educativa en la cual se atiende a cada uno en particular y a todos en general, en contraposición a la práctica actual en la cual se ofrece la atención al grupo en general pero a nadie en particular.

1.2.10.1. Características del Juego

Todo juego, de una u otra forma, presenta las siguientes características:

- 1) Ayuda a controlar las emociones
- 2) Enseña a respetar el juego y las normas
- 3) Ayuda a los introvertidos
- 4) Fortalece la voluntad y el espíritu de lucha
- 5) Tiene duración breve, de 5 a 10 minutos
- 6) Busca un receso, tanto físico como espiritual.
- 7) Es para el niño lo que el trabajo para el adulto
- 8) Es un acto involuntario
- 9) Es desinteresado
- 10) De reglamentación sencilla
- 11) Resuelve problemas
- 12) Ayuda a la toma de decisiones
- 13) Ayuda al niño a adquirir sentido de pertenencia
- 14) Desarrolla el lenguaje
- 15) Permite que el niño se exprese corporalmente

- 16) Perfecciona sensaciones
- 17) Dramatiza
- 18) Entrena la memoria en el niño
- 19) Enseña a vivir en grupo
- 20) Enseña a perder y a ganar

La idea de aplicar el juego en la institución educativa no es nueva. Se tienen noticias de su utilización en diferentes países y se sabe además que en el Renacimiento se le daba gran importancia. La utilización de la actividad lúdica en la preparación de los futuros profesionales se aplicó, en sus inicios, en la esfera de la dirección y organización de la economía. El juego como forma de actividad humana posee un gran potencial emotivo y motivacional que puede y debe ser utilizado con fines docentes, fundamentalmente en la institución educativa.

Martí (S.F) manifiesta que el juego didáctico es una técnica participativa de la enseñanza encaminada a desarrollar en los estudiantes métodos de dirección y conducta correcta, estimulando así la disciplina con un adecuado nivel de decisión y autodeterminación. Para el citado autor, el juego es una actividad que desarrolla integralmente la personalidad del hombre y, en particular, su capacidad creadora.

1.2.10.2. Importancia del Juego en el Desarrollo Integral del Niño

Por medio del juego se beneficia el desarrollo de la motricidad, los sentidos, las facultades intelectuales y la adquisición de hábitos sociales y de cuidado de sí mismo y de los demás. Al respecto, Chateau (1996) comenta que las actividades de juego contribuyen al desarrollo de los músculos y la coordinación neuromuscular, tal como se evidencia si se toma en cuenta que el peso total de la musculatura humana aumenta de un kilogramo al nacer hasta 35 kilogramos al final de la adolescencia.

Los músculos de los niños/as que permanezcan inactivos en ese lapso no será sorprendente encontrarlos atrofiados, comprobándose que son pequeños y sin

desarrollo o débiles y flácidos. Además, el juego desarrolla la coordinación y precisión neuromuscular, y probablemente no exista ningún grupo muscular en el sistema esquelético que no se ejercite por medio del mismo.

El juego también actúa como factor de desarrollo en las facultades intelectuales. Aun cuando los músculos pueden tornarse sólidos y poderosos, de acuerdo al tipo de actividad física planificada, se necesita la mente y el cerebro para originar nuevas actividades y metas. Aun en las actividades de juego menos serias, las mentes de los niños/as se desarrollan inevitablemente como cuando están ocupados con actividades más profundas y formales.

En la adquisición de hábitos sociales, el juego permite al niño expresar mejor su yo y proyectarse en un ambiente más satisfactorio cuando hay presente otro niño de su misma edad. El compartir con otros niños y respetar el turno de juego, todo ello le ayuda a superar su egocentrismo y comprender el punto de vista del otro, dado que en el juego existen ciertas prohibiciones que permiten tomar conciencia de los derechos de los otros. Por tanto, en los ejercicios lúdicos el niño afirma su yo, demuestra su poder y autonomía, aprendiendo a respetar a los demás.

Los aspectos sociales, afectivos y cognitivos de la conducta son indisolubles, y su evolución obedece a las leyes del desarrollo general. Tomar en consideración la importancia de los juegos es de vital importancia, pues se le consideran como la principal herramienta educativa a ser empleada tanto en el aula como en el espacio exterior, por la cantidad de aptitudes y actitudes que permite al docente observar en el niño.

Los grupos de juegos, cuya nota predominante es la cooperación y la igualdad, proporcionan al niño la oportunidad de construir una conformidad social que ya no proviene de la autoridad sino que emana de dentro de sí, de su libre decisión de obedecer las reglas del juego.

1.2.10.3. Importancia Pedagógica, Psicológica y Social del Juego

Es indudable que el juego representa una importante estrategia desde el punto de vista pedagógico, psicológico y social. Al respecto, Schukina (1990, p. 35) expuso que “el proceso de enseñanza–aprendizaje debe consistir en seleccionar algunos juegos, reconocer su dificultad, querer vencer, ensayar posibilidades, hallar soluciones, vencer al fin”.

Como quiera que todo juego demande del alumno la comprensión de sus reglas, se puede señalar que este favorece el desarrollo de la actividad cognoscitiva y es, en esencia, una actividad pensante. Igualmente propicia el desarrollo de las potencialidades del alumno, en especial su imaginación creadora, su libertad, su independencia, su derecho a la investigación propia y sus facultades tanto físicas como emocionales.

En síntesis, el juego permite que el alumno se inicie y desarrolle la actividad cognoscitiva, conozca su medio circundante y pueda llegar a comprobar, fijar y precisar de manera efectiva los conocimientos adquiridos. De ahí su importancia dentro del proceso educativo, en la medida que sea dirigido sistemáticamente por el docente en relación directa con las experiencias de aprendizaje ofrecidas en cada una de las actividades que integran las distintas asignaturas escolares.

1.2.10.4. El Juego como Recurso Educativo

Cuando se juega se pueden apreciar dos componentes: uno de entretenimiento y otro educativo. A medida que el niño juega, se divierte y se educa, aunque él no busque ninguna de esas dos cosas. Es el adulto quien en determinados momentos planifica actividades lúdicas como distracción para los niños y en otras ocasiones busca la educación de algunos aspectos de su personalidad. Es importante que ambos no se separen en la práctica sino que solo lo hagan para ser estudiados y planificados.

Es significativo que las actividades que se realicen tanto en el aula como en el espacio exterior deben estar compuestas por juegos que eduquen de un modo informal, propiciando diversas situaciones de aprendizaje que permitan poner en práctica nuevas habilidades y estimular otras previamente aprendidas.

Al ser el juego una actividad natural y preferencial para el niño/a, facilita un punto de partida para poder realizar actividades útiles que llevan a lograr ciertos objetivos educativos. El docente debe aprovechar estas actividades para el trabajo diario y conocer el tipo de juego que su grupo de niños prefiera y basar en él las actividades de aprendizaje, aportándole valor didáctico en sí, empleándolo como recurso psicopedagógico y socializador para hacer del proceso educativo algo ameno y armónico.

Para lograr lo antes expuesto, según el Ministerio de Educación de la República de Venezuela (1986) es necesario que el docente planifique las actividades lúdicas que considera oportunas para el aprendizaje de la lectura tomando en cuenta todos los elementos que ella comprende: Diagnóstico, Identificación y Descripción del Problema, Formulación de Objetivos, Determinación de las Metas, Metodología, Ejecución y Evaluación. Todos ellos ofrecen al niño la posibilidad de relacionarse con el medio social a través de diagnósticos de conductas significativas, las cuales guiarán los objetivos que se pondrán en marcha, tomando en consideración estrategias y actividades lúdicas que le ayudarán a elegir sobre todas las opciones que le ofrece el docente, que harán que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea más entretenido y ameno.

Otro elemento importante que compone la planificación docente son los Recursos, ya que la correspondiente dotación de materiales en las áreas contribuye al logro satisfactorio de los objetivos propuestos y a la socialización. En este sentido, existen diversidad de juegos que ayudan a su cumplimiento, ya sea dentro o fuera del aula.

Asimismo, se debe tomar en consideración la organización de la jornada diaria, centrada prioritariamente en las necesidades, intereses y desarrollo evolutivo de los niños, propiciando su armonía con el ambiente. De igual forma se deben atender los materiales de las áreas. El poder manipularlos y compartirlos facilita las interacciones niño-niño, niño-material y niño-adulto. Bien planificadas las estrategias y actividades, los juegos constituyen una poderosa herramienta para facilitar el aprendizaje de la lectura, entre otras habilidades.

Es importante que tanto la planificación como la jornada de trabajo se organicen y realicen en un ambiente afectivo y cálido en el que el niño se sienta seguro de realizar actividades que contribuyan al desarrollo socio-emocional de su personalidad a través del juego y, por ende, a su desarrollo integral.

1.2.10.5. Teorías del Juego Infantil

El juego infantil ha sido estudiado durante décadas por diversos autores, quienes han establecido su posición respecto al mismo y generado teorías que sustentan el porqué del juego infantil. Entre las clásicas, cabe destacar:

a.- Teoría del descanso: Según Lazarus (1883), los niños juegan para descansar. Esta teoría no resiste a la crítica más ligera porque lo lógico sería que la fatiga y el cansancio incitasen al descanso y no al juego. Se establece la paradoja de que una actividad fatigosa, aunque placentera, sirve para el descanso.

b.- Teoría del excedente de energía: Según lo que expone Spencer (1861) en esta teoría, los niños juegan porque tienen exceso de energía, pero también se rebate fácilmente observando cómo juegan niños muy fatigados, convalecientes y disminuidos física y mentalmente, que no pueden tener exceso de energía.

El contenido de la obra de Spencer tiene un marcado carácter pedagógico, pues apunta aplicaciones concretas de transformación de los modos educativos al

uso en su época. No es solo un conjunto de ideas sino que se muestra crítico con los modelos imperantes.

c. Teoría del atavismo o de la Recapitulación: De acuerdo a la teoría de Hall (1904), los juegos infantiles son efecto de actividades de generaciones pasadas que persisten en el niño a través de la evolución de la especie y que tienden a desaparecer mediante el juego. Tampoco esta teoría sirve para explicar el juego infantil, ya que sería extraño que un ejercicio tan constante no tuviese otra finalidad que hacer desaparecer las actividades que constituyen su objeto en vez de reforzarlas como es propio de todo ejercicio. En este sentido, se concibe el juego como respuesta a un instinto o impulso. Según Hall, el niño recapitula en el juego toda la historia filogenética de la humanidad y su cultura.

Entre las *teorías modernas* referidas al juego infantil, destacan:

d.- Teoría del ejercicio preparatorio: Para Groos (1902, p.87), “el juego es como un ejercicio preparatorio para la vida que tiene por objeto desarrollar los instintos heredados todavía no formados y que por eso no puede realizar todavía su misión debidamente”, de ahí que se considere el juego como un agente natural de educación, es decir, de desarrollo de los instintos del niño, pues lo trata desde la perspectiva madurativa ya que sirve como mecanismo de estimulación del aprendizaje y el desarrollo.

Se tiene así que hay tantas clases de juegos como instintos, por lo que esta teoría podría en todo caso referirse a los juegos funcionales exclusivamente, pero no a las manifestaciones del juego infantil que se desarrollan después de los dos años.

e.- Teoría psicoanalítica: Esta teoría se ha estudiado para conocer por medio del juego fenómenos de desviación, compensación y frustración, ya que Freud demostró la relación entre las primeras vivencias y las afecciones neuróticas de la edad adulta.

Según esta teoría, estas tendencias reprimidas no son anuladas en absoluto sino que sobreviven en nuestro inconsciente y tratan de expresarse por medio de las actividades como el juego y el sueño. Cuando un niño juega no sabe esconder los sentimientos que le animaron. Sin embargo, a veces se expresa una tendencia oculta que está reprimida y escondida. El juego estaría así, según Freud, estrechamente ligado con la tendencia instintiva al goce, al placer y con la expresión de los afectos.

f.- Teoría del Trabajo: Para Wundt, autor de esta teoría, citado por Tortosa (1998), el juego es simplemente un engranaje anterior y preparador para el rendimiento en la vida adulta, específicamente para el rendimiento en el trabajo. Esta teoría es limitada en este sentido, puesto que el juego en la actualidad funciona como un mecanismo complejo de diversión y relajación para la compensación de otras actividades.

g.- Teoría piagetiana del juego: Las aportaciones de Piaget (1990) resultan de gran importancia para la Teoría del juego. Sus aportaciones han proporcionado conocimiento acerca de cómo este evoluciona en relación al desarrollo cognitivo. Una de las variables más importantes en la explicación del juego infantil reside precisamente en el desarrollo. Esta perspectiva ha servido para explicar cómo se accede al juego por grados de capacidades o habilidades que dependen de la evolución del pensamiento infantil. En base al desarrollo, Piaget clasifica el juego en tres grandes grupos: juego sensorio-motor, juego simbólico y juego de reglas.

h.- Teoría sociocultural del juego: Vigotsky aborda el juego como una necesidad más que como una actividad placentera en sí misma. Sostiene al respecto que existen otras actividades más placenteras que el juego y que este solamente es placentero si el niño alcanza el resultado deseado. Para este autor, el juego es entonces una necesidad presente durante toda la actividad lúdica y el que posibilita la maduración.

Vigotsky sostiene que no es posible comprender por qué se juega en función de una simple explicación madurativa. El origen del juego se encuentra en la acción y el símbolo, pues para él este último constituye la verdadera explicación del juego social. Así, el juego simbólico puede explicar a su vez el sensorio-motriz y el de reglas. Este autor concibe el juego como una adaptación a la realidad y al medio, adaptación que busca aprehender lo que no se conoce. El juego tiene, pues, una raíz social, lo cual justifica la influencia de las costumbres sociales y culturales sobre los juegos infantiles. En esta teoría se encuentra una concepción del juego como camino de conocimiento y de acceso a la vida social.

i.- Teoría del placer funcional: Para Bühler (1934), el juego se caracteriza por ser aquella actividad en la que hay placer funcional, actividad que se sostiene precisamente en este placer. Para el autor, el placer de la función está vinculado al progreso que se va adquiriendo en la función y en el control y dominio de la misma. El juego encuentra entonces su motor principal, de acuerdo a esta teoría, en el placer por la actividad.

En conclusión, puede apreciarse a través del estudio psicológico del juego infantil que hay una estrecha relación entre este y la naturaleza del niño, dado que interviene en su vida motriz, afectiva, social y moral. En las teorías modernas puede apreciarse que los autores lo conciben en relación al desarrollo de habilidades, desarrollo del espíritu o bien como posibilidad de liberar tensiones.

1.2.11. Estrategias Metodológicas

1.2.11.1. Concepto

De acuerdo a lo expresado en la Enciclopedia General de la Educación, Tomo I (1999, p. 53), las estrategias metodológicas son “el conjunto de métodos, técnicas y recursos que se planifican de acuerdo a las necesidades de los alumnos para alcanzar los objetivos previstos”. Además, se les considera, según Nérici (1989, p. 23), como “los modelos de enseñar y aprender donde los docentes

asumen el papel mediador para el aprendizaje, utilizando métodos, técnicas y recursos en el proceso enseñanza-aprendizaje”. Se evidencia en estas definiciones que dichas estrategias proporcionan al docente las herramientas básicas, técnicas, métodos y recursos que deberán ser tomados en consideración para el logro de los objetivos educacionales.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, Colls (1981, p. 14) apunta que “las estrategias se refieren a las diferentes modalidades que puede utilizar el docente en el aula para estimular el aprendizaje y la creatividad”, a lo que se puede agregar que los diferentes métodos, técnicas y procedimientos didácticos utilizados en educación representan la manera de alcanzar un fin, es decir, que el docente puede lograr un clima en el aula que estimule la creatividad, utilizando métodos y estrategias que favorezcan su desarrollo.

Por otra parte, Logan y Logan (1980, p. 61) definen las estrategias como “un instrumento didáctico accesible a todos los procesos, en la medida que se utilice y se potencialice el aprendizaje, enriqueciendo tanto la enseñanza como la vida de quienes la aplican”. Es decir, que las estrategias constituyen una herramienta valiosa en el proceso educativo, pues permiten alcanzar los objetivos de una manera enriquecedora.

1.2.11.2. Características

Las estrategias metodológicas poseen una serie de características muy específicas. Señalamos, con Nérici (1989, p. 78), las siguientes:

- 1) Fomentan la coherencia entre todas las regiones cerebrales
- 2) Estimulan el ritmo del aprendizaje
- 3) Ayudan a la integración del conocimiento
- 4) Ayudan al educando a centrar sus intereses
- 5) Estimulan la capacidad de crear, unificar y trascender el conocimiento
- 6) Activan todas las capacidades cognoscitivas

1.2.11.3. Ventajas

Así mismo, Ramos, M. (2001) afirma que estas estrategias presentan una serie de ventajas y razones, por lo que todo docente debe utilizarlas en su labor pues le ayudan a mejorar la praxis educativa al organizar y planear todos los elementos necesarios para la formación de los alumnos en base a una secuencia lógica y adecuada de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. También le ayudan a lograr objetivos cognoscitivos, afectivos, psicomotores, generales o específicos. De la misma forma, le ayudan a cómo puede organizar y planear el acto educativo, a corto o largo plazo, dándole ideas para evitar la improvisación. Además, le facilitan la formación integral del alumno, al saber cuál debe ser el desarrollo del currículum y cómo pueden lograrlo en el período en el que el niño se encuentra. Por otra parte, reducen el fracaso escolar, al contar con la planeación y programación del acto educativo, pues el docente tendrá bien identificados los objetivos que debe lograr el alumno, los contenidos, actividades docentes, experiencias de aprendizajes, el proceso de evaluación así como materiales y equipos necesarios; que le facilitan la motivación y el desarrollo del niño. También facilitan la evaluación del alumno y del proceso educativo, ya que contará con una organización adecuada, enfocada al éxito de su labor. Por último, permiten al docente conocer cuál es la orientación y dirección que debe dar a los alumnos en base a los objetivos y podrá dar el seguimiento adecuado.

Por todas las ventajas mencionadas, todo docente ha de recurrir a las estrategias metodológicas, pues las mismas le facilitarán la tarea de ayudar al alumno en su educación integral y, por ende, en la formación de excelentes seres humanos.

Por su parte, Díaz (2009, p. 75) sostiene que “las estrategias metodológicas son el modo o la forma en la que se llevan a cabo diferentes actividades que se elaboran para aprender determinado objetivo”. De allí la necesidad de que estas respondan al propósito para el que han sido diseñadas.

Llegado a este punto, se señala que en la mayoría de las ocasiones suele

confundirse estrategias metodológicas con actividades de aprendizaje, por lo que es válido aclarar que entre estas hay una estrecha relación y correspondencia, ya que las primeras van en función de la disciplina y las otras en función de las estrategias. En términos prácticos, podría decirse que las estrategias metodológicas son la forma de tratar el contenido y que las actividades de aprendizaje son las acciones a realizar para comprender el contenido y lograr los objetivos instruccionales.

Por ello, Alanís (2001, p.37) señala que “es importante que estas se apliquen en el aula y propicien la creatividad y el pensamiento crítico, ya que a través de estos aspectos el alumno podrá tener mayor autonomía al momento de realizar sus actividades”. Cabe resaltar que, en el momento de seleccionarlas, se deben tener en cuenta los objetivos por lograr, el nivel de madurez de los alumnos y el contenido por desarrollar.

Ahora bien, en el tercer nivel de la Educación Básica, las estrategias metodológicas que los docentes diseñan van orientadas en función del proceso de aprendizaje. Estos buscan una serie de acciones didácticas que permitan alcanzar un determinado aprendizaje; es decir, implementan un conjunto de acciones integradas entre sí para propiciar en el educando la vivencia de experiencias que le conduzcan a obtener aprendizajes significativos. En este nivel podría decirse que el currículum está centrado en el aprendizaje y que, a través de diferentes estrategias que el docente emplee, permitirá desarrollar en el educando la autonomía, la capacidad de pensamiento y la actitud de cooperación y solidaridad, motivo por el cual las estrategias metodológicas vienen a ser la forma de llevar a cabo las diversas actividades planificadas por los docentes.

1.2.11.4. Estrategias para la Lectura

Algunos ejemplos de estrategias para la lectura son las propuestas por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, de las cuales a continuación

se citan dos, en relación directa con el mejoramiento de la calidad de la lectura en niños y niñas.

Actividad 1:

Oiga los sonidos: Con la ayuda de una cartilla con dibujos y palabras, el docente puede ayudar al niño a nombrar los dibujos. Le pedirá que diga claramente el primer sonido de cada palabra ("puh" para la letra "p"). Luego le solicitará que ponga en un círculo los dos dibujos que empiecen con el mismo sonido. Si las dos palabras no empiezan con el mismo sonido, le dirá que ponga una "X" sobre los dibujos. Esto se puede repetir varias veces si es necesario. A continuación se muestra el modelo de la cartilla con la que se trabaja con los niños.

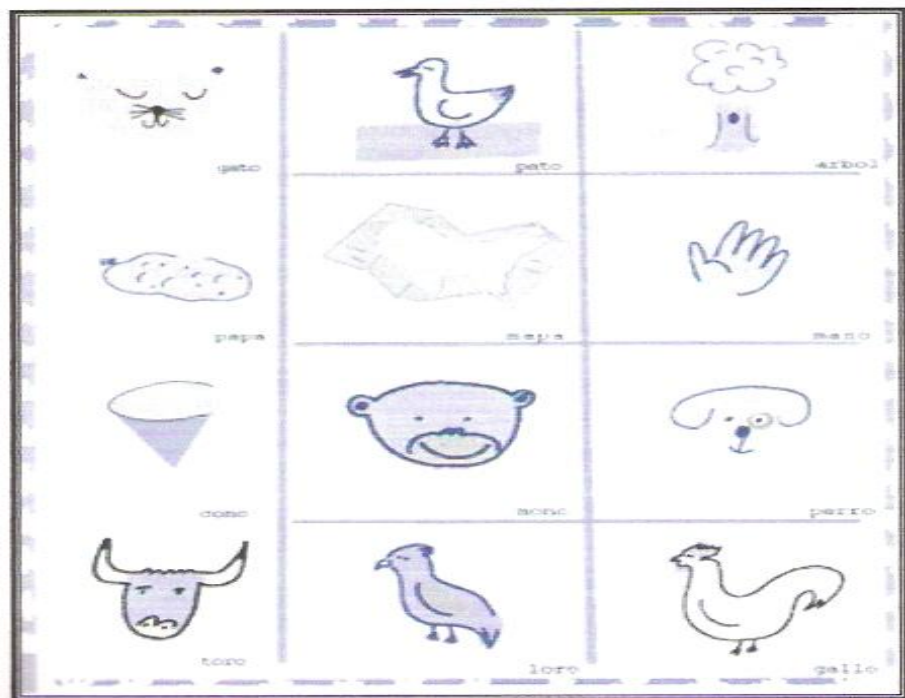


Figura 1

Modelo de Cartilla propuesto por el Departamento de Educación de los Estados Unidos para la lectura de los niños y niñas.

Fuente: Departamento de Educación de los Estados Unidos (2007)

Actividad 2:

Encuentre una rima: El docente, con la ayuda de una cartilla como la del ejemplo anterior, recitará al niño rimas que no estén en esta página. Después, en cada línea, pronunciará el nombre del dibujo y le solicitará que ponga un círculo en los dos dibujos que rimen.

Esta página de la cartilla constituye uno de los tantos modelos que puede emplear el docente para motivar la lectura en los niños y niñas. Los ejercicios en sí son sencillos y dependiendo de la creatividad del docente pueden realizarse variedad de los mismos y lograr resultados exitosos sin que a los educandos el proceso de lecto-escritura les resulte tedioso, ya que por lo general todo lo que tenga musicalidad y rima despierta el interés de los alumnos y alumnas.

1.2.12. Diferencias en el Aprendizaje Relacionadas con el Género

Diferentes especialistas han emitido conceptualizaciones acerca de lo que entienden por “género”. Se tiene así, que para Oakley (1977, p. 101) “es la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, comportamientos y actividades que hacen diferentes a los hombres de las mujeres, aprendidas mediante un proceso de construcción social.”

Para Troncoso (1996, p. 33) “se refiere al hecho de pertenecer a uno u otro sexo (femenino-masculino), y es la sociedad quien establece dichos significados” Cabe aclarar que en la lengua castellana, al igual que en otras de raíz latina, el género es aún un sustantivo que denomina clase, tipo de asunto etc., sin estar referido al ámbito de lo sexual.

Por su parte, Rubio (1996, p. 28) entiende por género “la serie de construcciones mentales respecto a la pertenencia o no del individuo a las categorías dimórficas de los seres humanos: masculina y femenina, así como las características del individuo que lo ubican en algún punto del rango de diferencias”. Es por medio del género que los seres humanos realizan múltiples

interacciones. Este es una categoría fundamental en la que significado y valor están asignados a cualquier cosa existente en el mundo; se trata de una forma de organizar las relaciones humanas.

En general, el género es un término que tiene connotaciones psicológicas y culturales. También es la cantidad de masculinidad o feminidad que se da en una persona, pues en el hombre “normal” predomina la masculinidad y en la mujer “normal” la feminidad.

Para Cazés (2000, p. 67), “es la síntesis biopsicosociocultural en cada persona y se integra históricamente por el conjunto de cualidades biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, políticas y culturales asignadas de manera diferenciada a los individuos según su sexo”.

De lo anterior se desprende que las diferencias en un salón de clase constituyen una realidad cotidiana. Si bien se trabaja día a día con un grupo formado por alumnos de la misma edad, con condiciones sociales semejantes, con historial académico proveniente de la misma institución o bien de otras similares, se identifican en ellos diferencias radicales relacionadas con su personalidad, sus conocimientos previos, el sexo o el carácter, entre otros.

Las características de los alumnos varían de acuerdo a su experiencia previa, género y personalidad y a sus diferentes estilos, tanto cognitivos como de aprendizaje. Esto genera diferentes formas de aprender que requieren de una conciencia clara del rol del docente y del rol del alumno que lleva a una nueva planeación del aprendizaje.

Howard (1999), estudioso del cerebro y sus implicaciones en el comportamiento y el aprendizaje, asegura que existen diferencias biológicas importantes entre el cerebro de los hombres y el de las mujeres, pues cada uno de ellos posee habilidades específicas. De ahí que resulta interesante retomar los estudios de dicho autor, dado que muchas de estas habilidades tienen que ver con

el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se presentan algunos de los puntos más sobresalientes de su estudio.

Cuadro 3

Diferencias biológicas entre el cerebro de los hombres y el de las mujeres

Varones	Mujeres
Tienen mejor habilidad general para las matemáticas	Tienen mejor habilidad general verbal
Resuelven problemas matemáticos de manera no verbal	Tienden a caminar mientras resuelven problemas matemáticos
Su razonamiento espacial (tridimensional) es mejor	Son mejores en gramática y vocabulario
Son mejores en ajedrez	Son mejores para aprender lenguas extranjeras
Son mejores para leer mapas	Tienen mejor coordinación motora fina (ojo-mano)
Son mejores para leer planos	Se dan cuenta con más precisión de lo que perciben por medio de los sentidos
Tienen mejor visión en plena luz del día (ven menos en la oscuridad)	Tienen mejor visión nocturna (son más sensibles a la luz brillante)
Tienen mejor percepción en el área azul del espectro de colores	Tienen mejor percepción en el área roja del espectro de colores
Tienen visión angosta (visión de túnel) y perciben mejor la profundidad y la perspectiva	Tienen visión amplia o periférica para los aspectos globales, tienen más conos receptores
Tienen más defectos del habla y problemas de tartamudeo	Perciben mejor los sonidos
Necesitan más reeducación para la lectura (proporción de 4 a 1 respecto a las mujeres)	Cantan más entonadas (proporción 6 a 1 respecto a los hombres)
Se interesan más por los objetos	Se interesan más por las personas y los rostros
Hablan y juegan más con objetos inanimados	Descifran mejor las señales sociales y de carácter
Requieren más espacio	Requieren menos espacio
Tienen mejor memoria auditiva	Tienen mejor memoria visual
Memorizan más fácilmente información relevante u organizada	Memorizan más fácilmente nombres y rostros, así como información aislada e irrelevante

Se enojan con más facilidad	Les toma tiempo enojarse
Hablan más tarde (generalmente a los 4 años)	Hablan más pronto (90% a los 3 años)
Utilizan más el oído derecho	Escuchan de igual manera con ambos oídos
Hacen menos contacto visual	Hacen más contacto visual
Sus períodos de atención son cortos	Sus períodos de atención son más largos
Con más frecuencia son zurdos	Existe igual número de mujeres zurdas que diestras
Prefieren guardar distancia de los miembros de su mismo sexo	Tienen mayor facilidad que los hombres para estar cerca físicamente de personas de su mismo sexo
Son tres veces más propensos a presentar dislexia o miopía	Tienen menor probabilidad de presentar dislexia o miopía
Cuando se les deja solos, tienden a formar organizaciones con estructuras predominantemente jerárquicas	Cuando se les deja solas, tienden a formar organizaciones con alternancia de poder
Interrumpen para introducir nuevos temas o nueva información	Interrumpen para clarificar o apoyar
Ocupan más espacio para jugar	Ocupan menos espacio para jugar
Prefieren trabajar con juguetes de construcción y bloques	Prefieren jugar con seres vivos
Construyen estructuras altas	Construyen estructuras bajas y largas
Se muestran indiferentes ante la llegada de un nuevo miembro al salón de clase	Saludan a un nuevo miembro que llega al salón de clase
Aceptan a los demás siempre y cuando sean útiles	Aceptan a los demás siempre y cuando sean buenos
Prefieren historias de aventura	Prefieren historias románticas
Juegan a juegos más competitivos	Juegan a juegos menos competitivos
Son mejores para aprender de manera visual-espacial	Son mejores para aprender de manera auditiva

Fuente: Traducido y adaptado de Howard (1999).

En este cuadro pueden apreciarse claramente las diferencias existentes entre niños y niñas en lo referente a aspectos relacionados con la lecto-escritura. Ello se debe tomar en consideración cuando se va a trabajar en lecto-escritura, por lo que la realización de una evaluación previa es significativa en estos casos.

1.2.13. La Educación Primaria en Venezuela

Este subnivel incluye de 1° a 6° grado, donde los niños(as) tienen generalmente entre seis (6) y doce (12) años de edad y ya han logrado obtener algunas nociones cognoscitivas básicas. Se define como una etapa de interdisciplinaria pues los contenidos de las distintas áreas académicas se mantienen integrados.

Por su parte, el niño presenta ciertas características evolutivas generales que señalan que va ganando madurez. Así, en el aspecto psicosocial se producen muchas modificaciones que son consecuencia de su mayor capacidad cognitiva, sus cambios físicos y emocionales y el aumento de experiencias que va teniendo a través del contacto con la sociedad a la que pertenece. Además, va controlando cada vez más sus emociones y adquiriendo mayor sensibilidad y comprensión con relación a las experiencias emocionales de los demás. En el aspecto Psico-motor, se manifestará una consolidación del equilibrio y comenzarán los procesos característicos de la pubertad que se materializan en los cambios morfológicos como consecuencia de la actividad hormonal. Hay diferencias en los cambios anatómicos y fisiológicos entre niñas y varones, que al final de este período empiezan a aparecer.

En esta etapa, el docente se convierte en un orientador en lo referente a la vida en sociedad, los cuidados de la salud y hasta en la orientación vocacional. Esto se evidencia por su gran acercamiento a los discentes en la práctica de la actividad física, la cual se desarrolla en un ambiente abierto, menos rígido que el salón de clases, en donde hay una gran oportunidad para el acercamiento comunicacional.

1.2.13.1. Orientaciones Teóricas del Diseño Curricular de Educación Primaria

A partir del análisis del hecho sociocultural, el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela determina la política educativa, sus valores y fines, en el Plan de Acción del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, los cuales son abordados con significado social a través de las orientaciones teóricas que sostiene la reforma curricular en lo legal, filosófico, epistemológico, sociológico, educativo y organizativo.

a) Orientaciones Legales

Los cambios políticos, económicos y sociales que ha experimentado Venezuela en los últimos años están orientados a la construcción de una nueva sociedad en un marco de derecho y de justicia social que universaliza los derechos fundamentales en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) a partir del año 1999.

En este contexto, el currículo del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) fue diseñado para dar respuesta a la formación de un nuevo republicano(a) con el modelo de sociedad propuesto en la C RBV, respondiendo al nuevo modelo de desarrollo social, político, cultural y económico. Así queda contemplado en su fundamentación y como componente de las áreas de aprendizaje a desarrollar por los actores comprometidos en el hecho educativo.

Los artículos 3, 102 y 103 de la Constitución Nacional (1999) enfatizan aspectos que caracterizan esta propuesta curricular, al establecer la educación y el trabajo como procesos fundamentales para la construcción de la sociedad, el bienestar del pueblo y la garantía de derechos fundamentales.

En este mismo orden de ideas, la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA - 2009) garantiza los derechos que tienen todos y todas a una educación integral (artículos 15 y 38), planteamiento que, junto a lo dispuesto en la CRBV, evidencia la orientación curricular hacia una educación que busca la formación del ser humanista social, concebida como un proceso permanente encaminado al desarrollo integral de todos y todas.

Por otra parte, y en lo que respecta a la participación de las familias en los procesos educativos, la CRBV les concede un papel preponderante (artículos 75 y 78), precepto plasmado también en los artículos 55 y 81 de la LOPNNA, en los cuales se establece la corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado en la educación.

Además, esta construcción curricular integra con mayor fuerza a los niños, niñas, jóvenes, adolescentes, adultos y adultas con discapacidad en lo cognitivo, visual, auditivo, físico-motor, autismo y problemas de aprendizaje, sustentándose en el artículo 81 de la Carta Magna y en los artículos 29 y 32 de la LOPNNA.

Adicionalmente, se reconocen y valoran la identidad étnica y cultural, las cosmovisiones y valores de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, principio que se sustenta en el artículo 121 del texto constitucional, el cual también establece el derecho que tienen estos pueblos y comunidades a una educación que atienda sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.

Por otra parte, los artículos 107, 108 y 111 de la CRBV establecen el derecho que tienen los niños y las niñas a ser formados en educación ambiental, el deber de los medios de comunicación públicos y privados de contribuir a la formación ciudadana y *el derecho al deporte y la recreación como actividades que beneficien la calidad de vida individual y colectiva, respectivamente*, elementos que son considerados en esta construcción curricular para la

formación humanista social y ambientalista del nuevo republicano y la nueva republicana.

En este sentido, y sobre la base de lo antes expuesto, se puede apreciar claramente que la construcción curricular del Sistema Educativo Bolivariano está concebida atendiendo al modelo de país delineado en el ordenamiento jurídico de la República Bolivariana de Venezuela, desarrollado a raíz de lo previsto en la Constitución Nacional y caracterizado por una sociedad participativa, corresponsable, solidaria, justa y respetuosa de la vida y de los derechos colectivos e individuales.

b) Orientaciones Filosóficas

El devenir contemporáneo de la sociedad de la República Bolivariana de Venezuela es producto de la participación protagónica del pueblo, quien, con una visión de transformación social orientada por los ideales de libertad, justicia, originalidad y emancipación de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Francisco de Miranda y Ezequiel Zamora, ha generado cambios sustantivos en todo el sistema político, social, económico y cultural.

En este contexto, dicha sociedad demanda una nueva concepción del proceso educativo, orientado por un modo de vida que centra su fuerza y empuje en el desarrollo del equilibrio social a través de una nueva moral colectiva, la producción social, la equidad territorial y la conformación de un mundo multipolar para la reconstrucción de la sociedad sobre sus propias raíces libertarias desde una concepción neo-humanística, ambientalista e integracionista.

En este proceso también se considera la formación de un nuevo republicano y una nueva republicana capaces de vivir y convivir con una visión completa y compleja del mundo, logrando un desarrollo armónico de su ser así como de la realidad económica, social y cultural regida por la ética social e impregnada de

valores de libertad, justicia, igualdad, equidad e integración. Además, este proceso se fundamenta en una férrea identidad venezolana y una conciencia ciudadana de soberanía que reconoce derechos y responsabilidades; en el carácter participativo, protagónico y co-responsable que se expresa en el ámbito social y en la gestión pública; y en el respeto y valoración a la diversidad étnica y cultural.

Estos planteamientos forman parte de los postulados filosóficos de Simón Rodríguez: *la ruptura con lo colonial, el pensamiento de lo original y la invención y la construcción político-histórica de los ciudadanos libres de la América*, postulados que fueron planteados para la creación de los sistemas educativos no solo de Venezuela sino también de toda América.

Se requiere entonces un ciudadano y una ciudadana cuya formación integral esté basada en un desarrollo equilibrado de las *Luces y las Virtudes Sociales* que les permitan vencer los grandes males que aquejan a la sociedad: la ignorancia, la ignominia, la exclusión, la corrupción y la injusticia.

El SEB persigue generar un ciudadano y una ciudadana para la libertad, consciente de sí mismo y sí misma, de su compromiso histórico y social para llevar bienestar, felicidad, fraternidad y justicia a los hermanos y hermanas que conforman la unidad planetaria. En este sentido, la educación se convierte en un proceso social que emerge de la raíz de cada pueblo, orientado a desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y alcanzar el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valorización ética del trabajo y de la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciado con los valores de la identidad venezolana y con una visión latinoamericana, caribeña y universal.

d) Orientaciones Epistemológicas

La formación del nuevo republicano considera la promoción de aprendizajes inter y transdisciplinarios entendidos como la integración de las diferentes áreas del conocimiento a través de experiencias en colectivo y contextualizadas. Dicho proceso exige impulsar la construcción de saberes con la participación permanente de los actores sociales comprometidos con el proceso educativo para establecer relaciones y solucionar colectivamente conflictos, además de constituir una fuente potencial de aprendizaje que ayuda a reconocer los problemas, superar dificultades, asumir responsabilidades, confrontar el cambio y valorar las diferencias, planteamiento que se corresponde con los aportes teóricos referidos al aprendizaje que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.

En este contexto se plantea que el conocimiento lo construyen los actores sociales comprometidos en el hecho educativo a partir de los saberes y sentires del pueblo y en relación con lo histórico-cultural a través del diálogo desde una relación horizontal, dialéctica, de reflexión crítica, que propicie la interacción de la teoría con la práctica y con la naturaleza.

De ahí que la Educación Bolivariana tenga el reto de acabar con la estructura rígida del modelo educativo tradicional y promover el saber holístico, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad que permita a todos los involucrados en el proceso educativo valorar otras alternativas de aprendizaje (aprendizaje experiencial, transformacional, por descubrimiento y por proyectos).

e) Orientaciones Sociológicas

Desde 1999, la República Bolivariana de Venezuela responde a los intereses y necesidades de una sociedad con nuevos ideales fundamentados en el ideario de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Francisco de Miranda y Ezequiel Zamora, sociedad que encuentra en la educación el motor indispensable para la refundación de la Patria.

Este planteamiento parte de la consideración de que a través de la lectura, la reflexión crítica en colectivo y las relaciones con la realidad socio-histórica y cultural, los pueblos se desarrollan desde una perspectiva endógena y social, lo cual lleva implícito la idea de que la sociedad encuentra en la escuela, la familia y la comunidad las principales fuentes de socialización y formación de los ciudadanos y las ciudadanas, mientras que el Estado asume el papel de garante-rector del proceso.

En este contexto cobra plena vigencia el pensamiento de Francisco de Miranda, en el cual el desarrollo educativo representa la fortaleza que tienen los individuos y pueblos, en la medida en que de dicho desarrollo depende el logro de la libertad con la cual se alcanza la felicidad, la justicia social, la fraternidad, la igualdad y la unidad e integración de América.

Miranda, citado por Martínez (2001, p.44) visualiza una educación constructiva, formadora de republicanos y republicanas con una perspectiva propia desde lo ideológico, político, filosófico, histórico, social, cultural y ambiental. Para él, "la tiranía no puede reinar sino sobre la ignorancia de los pueblos", y por ello propone la idea de que "el trabajo y la moral son las bases fundamentales sobre las que reposa el sólido sistema de la libertad", citas que orientan una nueva escuela que tiene la intencionalidad de formar una ciudadanía con visión integracionista, cooperativista, solidaria, promotora de la libertad para todos los pueblos de Latinoamérica, el Caribe y el mundo.

Por otra parte, del pensamiento Robinsoniano de Simón Rodríguez con sus ideales y propuestas sobre sistemas de gobierno, política y educación se destaca el valor de interesarse por la educación del pueblo, al pretender alcanzar la excelencia, aprender de los errores y reformar lo establecido en las leyes. De allí se deriva que la escuela debe formar para la vida a través del aprendizaje para el trabajo, el quehacer creador y el pensamiento liberador de conciencias como herramientas que permitan al ciudadano y a la ciudadana la participación activa en la vida pública y política del país. Además, Simón Rodríguez, mediante una visión sistémica de la realidad, considera a la sociedad como una gran escuela formadora de ciudadanos y ciudadanas.

Bolívar constituye la mejor evidencia del éxito de la educación robinsoniana con una visión sistémica de la realidad para impulsar su transformación social. Se puede apreciar en los escritos y documentos del Libertador que existía una estrecha y determinante relación entre la educación y la ciudadanía; es decir, que sin instrucción o formación difícilmente podían los seres humanos convertirse en los ciudadanos y las ciudadanas que requería la fundación de la República.

En el Discurso de Angostura publicado en 1819, cuando Bolívar habla de *Moral y Luces* y la *instrucción pública* está destacando la inmensa importancia y los efectos transformadores de la educación popular. Esta posición otorga una alta jerarquía a la educación del niño, niña, joven, india, negra, desposeída, pobre..., bajo la dirección y control directo del Gobierno, abriendo las puertas a las tesis del *Estado Educador* y de la educación como derecho social.

Una sociedad republicana bolivariana es la que se pretende formar a través del SEB, considerando el justo equilibrio entre la fuerza individual y la convivencia colectiva, entre las virtudes y el bien común, elementos que se conjugan en la vida cotidiana y que son, sin duda, pertinentes a los objetivos de la educación que se construye en el país a través de las diferentes reformas y misiones que se han venido implementando desde años atrás.

Por otro lado, Zamora, como gran líder social y militar, estaba dotado de una visión integral de la realidad, una inquebrantable fe en la redención del pueblo, una profunda devoción por la justicia, la igualdad, la libertad y por la importancia que tiene cultivar las raíces históricas para impulsar las luchas sociales de transformación y refundación de la República. Por ello, sus discursos y proclamas constituían dardos certeros que destruían viejos esquemas de la oligarquía y los sustituía por convocatorias a la reflexión crítica sobre el sendero a seguir en la revolución federalista.

Todos estos aportes, en el marco de esta nueva etapa del país, nutren una construcción curricular que está fundamentada en la promoción del respeto a la interculturalidad y multiétnicidad, la identidad de género, el pensamiento humanista y ambientalista, generándose así una nueva sociedad con identidad venezolana, con sentido de justicia, fraternidad, paz, equidad y libertad y responsable de los hechos públicos para la defensa de la soberanía y unidad e integración de Latinoamérica y el Caribe.

f) Orientaciones Educativas

La orientación del aprendizaje en el SEB se construye fundamentalmente sobre la base del ideario educativo de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Paulo Freire, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén Sanjuán, que nutren la construcción curricular a través de sus conceptos sobre la finalidad de la educación, la escuela, el y la estudiante, el maestro y la maestra, el aprendizaje, las experiencias de aprendizaje y la evaluación.

Como consecuencia de lo anterior, se asume la educación como un proceso social que se crea en colectivo y emerge de las raíces de cada pueblo; como un acto político y 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.

La escuela se erige entonces en un centro del quehacer teórico-práctico integrado en las características sociales, culturales y reales del entorno en el cual los actores sociales del 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 propicien su desarrollo.

En el contexto venezolano, Prieto Figueroa (2006) es una de las figuras contemporáneas que nutre esta propuesta curricular, pues consideraba la educación como un fenómeno colectivo regido por normas establecidas por un grupo social, razón por la cual el Estado debe determinar los medios para satisfacerla. De este planteamiento se desprende la idea de que la educación debe formar integralmente al nuevo republicano/a, haciendo énfasis en el desarrollo humanístico y acorde con un contexto social específico.

En este mismo orden de ideas, la educadora venezolana Belén Sanjuán, firme seguidora de los postulados educativos de Simón Rodríguez y del maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, afirma que la educación debe ser integral, preparar para la vida, en la medida en que se concibe como un medio para lograr un propósito, una reflexión acerca de los posibles caminos que se pueden seguir para lograr un objetivo que permita el desarrollo de la totalidad de la personalidad de los estudiantes y los maestros. San Juan señala que la educación tiene como meta preparar para la vida y abarca todos los saberes y valoriza el trabajo, además de formar un profundo sentimiento patriótico mediante la utilización de la cultura popular, las tradiciones y las costumbres venezolanas, latinoamericanas y caribeñas.

Esta concepción de la educación alimenta una pedagogía latinoamericana de la que también forma parte el ideario educativo de José Martí, quien aborda la educación como un acto pedagógico permanente que permite el desarrollo integral del nuevo republicano y la nueva republicana. La obra de este excepcional cubano, a partir de presupuestos epistemológicos y axiológicos de la actividad humana con un enfoque crítico general, presenta la filosofía de la educación como

un saber universal de los procesos y acciones educativas. Sus elementos y principios aparecen expresados en forma de críticas, elogios, consideraciones ocasionales, consejos sembrados y aseveraciones absolutas que, en forma de aforismos, revelan la esencia más profunda de su pensamiento filosófico educativo.

Una crítica severa y profunda constituye la afirmación expresada por Martí (2001, p. 49) “la educación tiene un deber ineludible con el hombre; no cumplirlo es crimen”. Esta reflexión profunda en forma de crítica expresa la naturaleza de lo que se considera un principio básico general de su filosofía de la educación: "educar es preparar al hombre para la vida". Este principio general se concreta en sus reflexiones axiológicas, metodológicas, epistemológicas y sociales que pueden enunciar otros principios.

Un principio particular que se puede apreciar es el relativo al de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, citado por el mismo autor: "el pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento y en la educación de sus sentimientos". En esta cita se reafirma uno de sus tantos consejos: "un pueblo instruido será siempre un pueblo fuerte y libre". Así revela esa unidad entre lo propiamente intelectual y lo afectivo, lo cual resume el concepto integral del hombre que se debe lograr en la sociedad.

Otro consejo que reafirma el principio Martiniano se sintetiza en la citada obra con la aseveración absoluta "hombres recogerá quien siembre escuelas" y también en esta otra: "la libertad y la inteligencia son la natural atmosfera del hombre". Ambas llevan a interpretar lo que puede catalogarse como un segundo principio particular de la filosofía martiana de la educación, el cual se refiere a la necesidad de educar la inteligencia a partir de la ciencia como algo natural vinculado a la vida en función del desarrollo humano. Lo expresa con las siguientes palabras: "esta educación directa y sana; en aplicación de la inteligencia a partir de la ciencia como algo natural, vinculado a la vida en función del desarrollo humano". Esta aplicación de la inteligencia, le da nuevos modos de

vida; este pleno y equilibrado ejercicio del hombre, de manera que sea como de sí mismo puede ser, esta educación natural, es la que se quisiera para todos los países nuevos de América.

Sus elogios, críticas, consideraciones ocasionales se mezclan con reflexiones profundas y determinadas máximas del decir educativo martiano indican el camino y la concreción de sus principios: "ser culto es el único modo de ser libres", y es que se mezclan los elementos que deben estar presentes en toda filosofía de la educación, interpretando el fenómeno educativo a través y como resultado de relaciones históricas, económicas, políticas y sociales del individuo. La influencia filosófica estaría allí donde se examina el sentido formativo de los sujetos en los centros educativos, la significación política a partir de los fines de la nación y a cuya realización contribuye la educación, la sistematización de la actividad cognoscitiva y los valores del individuo a partir de su identidad y sello ideológico que no puede ocultar en su contexto social.

Este trabajo forjador de futuras generaciones debe estar orientado a confirmar al individuo en su propia tierra, en defensa de la identidad latinoamericana para consolidar la nación. "Quien quiera nación ayude a establecer las cosas de su patria de manera que cada hombre pueda labrarse en su trabajo activo y aplicable a una situación personal independiente". José Martí consideraba la educación como un derecho humano, que además conduce a la solidaridad. Estas son sus palabras textuales: "Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás"; "cada hombre aprenda a hacer algo de lo que necesitan los demás".

Para él *educación* no es mera instrucción y propagación de cultura sino algo más complejo. Así, integra los elementos axiológicos y sociales que la complementan cuando afirma lo siguiente: "Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento y esta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción". Sus criterios

absolutos se orientan axiológica e ideológicamente hacia la formación integral del hombre y la estrecha relación que debe tener la naturaleza del trabajo y la educación de los sentimientos como una segunda dirección de su filosofía educacional.

En las reflexiones educacionales martianas, el maestro y la escuela ocupan un lugar importante por la naturaleza de su gestión en la formación de la personalidad del alumno a partir de su contexto y mediante la labor creadora que realiza en la escuela. Otro principio de la pedagogía martiana es la enseñanza por la vida y para la vida y su carácter práctico. Por eso expresó: "Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con las que en la vida se ha de luchar".

En cuanto a la formación integral, Martí expresó que en todo momento debía presentarse al niño la unidad dinámica que existe entre los conocimientos útiles, el desarrollo del pensamiento creador, la responsabilidad de actuar para transformar el medio natural y social que lo rodea y la formación de valores morales positivos en todo hombre virtuoso.

Sus criterios pedagógicos han resistido la prueba del tiempo y del espacio, logrando llegar hasta hoy, pues, para Martí, la educación no es más que la habilitación de los hombres para obtener los medios de vida indispensables. Formar hombres para que puedan satisfacer sus propias necesidades es hacer que vivan en analogía con su época y universo.

Demostró además, una constante preocupación por la formación de las convicciones y sentimientos en el hombre por medio del proceso educativo. Sintió la necesidad de usar métodos que contribuyeran a desarrollar la inteligencia por la vía de la actividad y la moral, por la vía del ejemplo diario, enseñando lo útil y no lo ornamental, preguntando con el alma y respondiendo con ella. He ahí el centro principal de sus concepciones, una enseñanza científica desde la Primaria, ya que desde ese momento hay que cultivar sentimientos de dignidad e independencia.

En el pensamiento Martiniano se destacan algunos aspectos que trazan pautas en la labor docente. Son estos:

- La necesidad de tomar en consideración la realidad y particularidades de los alumnos a los que va dirigida la enseñanza. En términos actuales es como estar refiriéndose a la importancia de tener en cuenta el diagnóstico como punto de partida para la atención a la diversidad.

- La exposición oral en las clases: resulta de vital importancia la palabra del maestro para la transmisión de sentimientos y valores.

- El diálogo.

- La labor de indagación por parte del alumno: sirve de base para el desarrollo del diálogo interactivo.

- Enseñar como sin querer: es decir, transmitir el mensaje educativo de forma subliminal.

Martí (2004, p. 53) supo profundizar y sacar a la luz, la piedra angular de la pedagogía que se necesita en estos tiempos. Estas son, al respecto, sus palabras textuales: "La integración del sentimiento y el pensamiento deben primar en la educación. El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y sus cualidades de amor y pasión con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia que ha de combatir y la manera de utilizarlos y moverlos".

Igualmente, Paulo Freire (2004, p. 67) concibe la educación como proceso que sirve para que los y las estudiantes y los maestros y maestras "...aprendan a leer la realidad para escribir su historia", lo cual supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo. También afirma que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. En boca de este extraordinario pedagogo pernambucano, la

afirmación está respaldada por una amplia experiencia llevada a cabo no solo en Brasil sino también en Chile, o sea, en la compleja trama de la realidad latinoamericana, donde plantear tan solo la posibilidad de la transformación del mundo por la acción del pueblo mismo, liberado a través de esa educación, y anunciar así las posibilidades de una nueva y auténtica sociedad es convulsionar el orden anacrónico en que todavía se mueven los países latinoamericanos.

Para Freire, la educación de las masas es el problema fundamental de los países en desarrollo, una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad. Solo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. Por consiguiente, la opción se da entre una “educación para la domesticación” (alienada) y una “educación para la libertad”, educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto.

El autor considera que dentro de las condiciones históricas de la sociedad es indispensable una amplia concienciación de las masas a través de una educación que haga posible la auto-reflexión sobre su tiempo y su espacio. Está convencido de que la elevación del pensamiento de las masas, que se suele llamar apresuradamente politización, comienza exactamente con esta auto-reflexión que las llevará a la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su inserción en la historia, no ya como espectadores sino como actores y autores.

La pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia, una “pedagogía del oprimido” que no postula modelos de adaptación ni de transición de nuestras sociedades sino modelos de ruptura, de cambio y de transformación total. La alfabetización y, por consiguiente, la tarea de educar, solo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo en su realidad nacional, en la medida en que haga que este pierda el miedo a la libertad y comience un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

Las ideas expuestas por estos pensadores definen una concepción de la educación según la cual los estudiantes son protagonistas de múltiples interacciones sociales, participantes activos en los procesos de evaluación y organización de experiencias de aprendizaje, caracterizándose por ser curiosos y curiosas, creadores y creadoras, cooperativos y cooperativas, transformadores y transformadoras, problematizadores y problematizadoras de saberes humanistas, experimentadores y experimentadoras y en constante búsqueda de soluciones originales de los problemas de su entorno local, regional y nacional.

Además, esta concepción de la educación permite caracterizar a los maestros y maestras como activadores y mediadores de los saberes, del sentir y el hacer social y cultural y del proceso de apropiación de los aprendizajes por parte de los y las estudiantes.

Al mismo tiempo identifica a los docentes como propiciadores de experiencias de aprendizaje en una unidad dialéctica entre teoría y práctica, promotores del diálogo, la discusión y el autoaprendizaje desde una relación comunicativa centrada en un ambiente de afectividad y tolerancia, siendo capaces de despertar en los estudiantes el deseo de ser útiles a la sociedad y merecedores de una vida digna, feliz y alegre en relación a su contexto social y cultural. Así, los profesores deben ser éticos, comunicativos, accesibles, congruentes en el pensar, actuar y sentir, con patrimonio cultural, sensibles al lenguaje y a la cultura popular y capaces de propiciar el aprender a reflexionar.

En este orden de ideas, el aprendizaje debe ser concebido como un proceso socializador en el que los actores sociales comprometidos con el proceso educativo construyen conocimientos validados en la práctica de solución de problemas comunitarios a partir de la problematización de sus experiencias, el diálogo, las reflexiones críticas y los encuentros dialécticos desarrollados en relación al contexto social y cultural.

En lo que respecta a las experiencias de aprendizaje, se concibe que estas deben propiciar una relación comunicativa y potenciadora de la capacidad de resolver problemas a través de la cual los actores del hecho educativo experimenten para movilizar sus procesos y operaciones mentales partiendo de la confrontación teórica de la realidad y, sobre todo, nutriéndose de sentimientos de amor, humildad y confianza en el diálogo, para que así se fortalezca una toma de conciencia basada en lo que se aprende.

En las instancias de construcción e interacción de saberes hacia el desarrollo humano y social se demanda la inclusión de aspectos fundamentales del proceso educativo como son la atención de la *afectividad* y *lo lúdico*. En este sentido, *la afectividad* tiene como fin potenciar el desarrollo social, emocional, moral, cognitivo y del lenguaje de los y las estudiantes, aspectos que, articulados con las experiencias de aprendizaje de carácter *lúdico*, promueven en los niños, niñas y adolescentes el aprendizaje en la medida en que favorecen la posibilidad de aprender con los demás y acordar y cumplir normas sociales.

Además, se pueden utilizar estrategias de resolución de problemas en colectivo, encontrando soluciones comunes, lo que convertirá a los conocimientos en un desafío que favorezca la confianza y la alegría, al abrir nuevas interrogantes que tiendan al desarrollo de las potencialidades.

Estos aspectos deben estar presentes en todas las actividades que se planifiquen en los procesos educativos de cada subsistema. En tal sentido, las experiencias de aprendizaje deben ser desarrolladas en una atmósfera de respeto a las ideas ajenas, alegría, afecto, creatividad, reflexión, diálogo, libertad y participación activa en los procesos de construcción colectiva de los conocimientos.

g) Orientaciones Organizativas: Principios

La construcción curricular del SEB se presenta a partir de un conjunto de líneas orientadoras, guiado a su vez por principios que definen el carácter de la misma, siendo estos los siguientes:

Unidad en la diversidad: la flexibilidad de la construcción curricular bolivariana permite la contextualización regional y enfatiza el reconocimiento de la diversidad de sujetos y espacios culturales.

Flexibilidad: el currículo del SEB está centrado en la valoración sistémica de su puesta en práctica, lo que permite los ajustes pertinentes de acuerdo al contexto. Este es producto de la dinámica del trabajo colectivo a partir del ejercicio de una democracia participativa y protagónica de los actores sociales comprometidos en el proceso educativo.

Participación: el currículo favorece y propicia el análisis, la reflexión, la discusión, la toma de decisiones y la participación en todos los espacios educativos, familiares y comunitarios.

Interculturalidad: el currículo se construye tomando en cuenta las características y realidades existentes en cada localidad, municipio o región, asumiendo la diversidad de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes en un plano de igualdad como componentes de la nacionalidad venezolana así como la relación entre las diferentes culturas.

Equidad: la construcción curricular bolivariana garantiza la inclusión de la población venezolana en igualdad de oportunidades y condiciones en una educación integral, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiración.

Atención a las diferencias y desarrollos individuales: la concepción del ser humano asumida en el currículo implica que el proceso educativo se desarrolla de acuerdo con las potencialidades, necesidades e intereses individuales así como con los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores de cada sujeto.

Formación en, por y para el trabajo: la construcción del currículo bolivariano asume la educación como un proceso orientado hacia una formación integral que permite explorar las actitudes y aptitudes, la orientación vocacional, las habilidades, las destrezas y las motivaciones, basadas en la incorporación al trabajo productivo y liberador como tarea dignificante que permite mejorar la calidad de vida.

Integralidad: el currículo bolivariano desarrolla todas las esferas de la personalidad de los y las estudiantes, formándolos para la vida, para lo cual abarca todos los saberes y valoriza el trabajo. Destaca los grandes valores universales y un profundo sentimiento nacional que toma en cuenta la cultura popular y las tradiciones así como las costumbres venezolanas, latinoamericanas y caribeñas.

1.3. Bases Legales

Entre los instrumentos jurídicos que a nivel nacional guardan relación con la problemática planteada en esta investigación se encuentran: a) la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999); b) la Ley Orgánica de Educación (2009); c) la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (2007); d) el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (2003); y e) la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959).

a) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

Se comienza exponiendo dos artículos de nuestra Carta Magna, referidos a la educación venezolana y a las condiciones en que se imparte, siendo un derecho fundamental el usufructo de la misma así como su calidad.

Artículo 102.- La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social....

Artículo 103.- Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado....

En estos artículos se destaca la importancia de la educación para todas las personas sin ningún tipo de discriminación, estableciéndose para la misma la gratuidad, la obligatoriedad y la democratización. Ello permite el acceso de las clases más desposeídas a todos los niveles educativos y que el Estado se haga responsable de la creación y mantenimiento de centros de estudio. Lamentablemente estos artículos encierran contradicciones cuando se comparan con la realidad, porque no todos los individuos tienen acceso libre a centros de estudio y muchos de los que existen no están en condiciones de operar por la carencia de docentes y recursos que se requiere para ejercer la función educativa. Pero esta debe desarrollarse sin demora para beneficio de todos los venezolanos.

b) Ley Orgánica de Educación (2009)

A continuación se presentan los artículos de la LOE que hacen referencia a la organización y funcionamiento del sistema educativo venezolano.

Artículo 1. La presente Ley tiene por objeto desarrollar los principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación, que asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés, de acuerdo con los principios constitucionales y orientada por valores éticos humanistas para la transformación social, así como las bases organizativas y de funcionamiento del Sistema Educativo de la República Bolivariana de Venezuela.

En este artículo se establece que el objeto de la ley es la educación como máxima prioridad del Estado, la cual se desarrollará de acuerdo a la normativa legal vigente y orientada por valores éticos humanistas, con la finalidad de que se logre la transformación social que pretende el sistema político que rige en el país.

Artículo 3. La presente Ley establece como principios de la educación la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña.

Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la

valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural, y plurilingüe.

En este artículo se establecen los principios de la educación que deben regir en la sociedad venezolana. Los mismos son de gran significatividad y son citados uno a continuación de otro, sin aclaratorias ni especificaciones, al igual que los valores, los cuales son enlistados, todos de gran trascendencia para los individuos. Por último, se cita cómo debe ser la educación, mencionándose diferentes adjetivos, tales como gratuita, integral, creativa, permanente, inclusiva, entre otras.

Artículo 4. La educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.

El Estado asume la educación como proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad.

En el artículo anterior se establece la educación como derecho y como deber de todos los venezolanos para desarrollar su potencial creativo, con la finalidad de apreciar y transformar la realidad. Por ello, el Estado asume la educación para mantener la idiosincrasia del venezolano, manteniendo sus características y valores en el tiempo.

Artículo 5. El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo

interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable, y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. El Estado docente se rige por los principios de integralidad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad. En las instituciones educativas oficiales el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas igualdad de condiciones y oportunidades y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de las familias, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias, de acuerdo con los principios que rigen la presente Ley. El Estado asegura el cumplimiento de estas condiciones en las instituciones educativas privadas autorizadas.

En este artículo se define la educación como un derecho humano universal, como un deber social fundamental, inalienable e irrenunciable, y como un servicio público. Las dos primeras características igualmente se establecen en la Constitución. Con respecto a la definición de Estado Docente, se establece el carácter rector del Estado en la educación el cual se expresará garantizando las condiciones de desarrollo del proceso educativo en las instituciones oficiales y velando por el cumplimiento de las mismas en las instituciones privadas. Sin embargo, no se menciona lo establecido en la Constitución en su Artículo 103, donde compromete al Estado a crear y sostener instituciones educativas con el propósito de garantizar el acceso, la permanencia y la culminación en el sistema educativo. Esto es importante, pues la oferta educativa actual no permite que se cumpla con la obligatoriedad de la educación, ya que, a medida que se avanza en el sistema educativo, se restringe la oferta.

Artículo 14. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la

valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afro-descendiente y universal. La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.

La educación ambiental, la enseñanza del idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano son de obligatorio cumplimiento, en las instituciones y centros educativos oficiales y privados.

En el artículo anterior se hace mención nuevamente a que la educación es un derecho humano y un deber social y a lo que promueve en el individuo y en la sociedad, fundamentada en el ideario de Bolívar y de Rodríguez, pero abierta a todas las corrientes del pensamiento, en base a los intereses y necesidades de los alumnos/as. Además, se establece la obligatoriedad de la Educación Ambiental, el Idioma Castellano, la Historia y la Geografía de Venezuela, en las instituciones educativas del país (públicas y privadas).

Por su parte, el **Artículo 17** establece: “...Las familias, la escuela, la sociedad y el Estado son corresponsables en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus integrantes.”

En el artículo anterior se establece la corresponsabilidad en la educación, la cual es competencia de las familias, la escuela, la sociedad y el Estado.

Artículo 19. El Estado, a través del órgano con competencia en el subsistema de educación básica, ejerce la orientación, la dirección estratégica y la supervisión del proceso educativo y estimula la participación comunitaria, incorporando tanto los colectivos internos de la escuela, como a diversos actores comunitarios participantes activos de la gestión escolar en las instituciones, centros y planteles educativos en lo atinente a la formación, ejecución y control de gestión educativa bajo el principio de corresponsabilidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y en la presente Ley.

En este artículo se establece que el Estado será el encargado de ejercer la orientación, la dirección y supervisión del proceso educativo, integrando también a los actores comunitarios, actuando bajo el principio de la corresponsabilidad, es decir, que es competencia de todos, al igual que se establece en la Carta Magna.

Artículo 24. El Sistema Educativo es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano. Se basa en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad. Integra políticas, planteles, servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona sin distinción de edad, con el respeto a sus capacidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacionales.

En el artículo precedente se establece la conformación del sistema educativo venezolano en base a subsistemas, niveles y modalidades. Se establecen diversos postulados que dan garantía al proceso educativo en base a la integración y la

diversidad, sin discriminaciones de ningún tipo y en función de las necesidades locales, regionales y nacionales.

c) Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2007)

La presente Ley es la encargada de asegurar que todos los niños, niñas y adolescentes venezolanos disfruten plena y efectivamente de sus derechos y garantías, y en ella se establecen, los siguientes artículos que hacen referencia al tema que nos concierne:

Artículo 1: Esta ley tiene por objeto garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en el territorio nacional, el ejercicio y el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías, a través de la protección integral que el Estado, la sociedad y la familia deben brindarles desde el momento de su concepción.

En este artículo se establece el objeto de esta ley, el cual no es otro más que la defensa de los derechos y garantías de los niños y adolescentes en todo el territorio nacional, por parte del Estado, la familia y la sociedad.

El **Artículo 28**, referido al **Derecho al Libre Desarrollo de la personalidad** establece: “Todos los niños y adolescentes tienen derecho al libre y pleno desarrollo de su personalidad, sin más limitaciones que las establecidas en la Ley.”

En el artículo precedente establece el derecho al desarrollo de la personalidad de todos los niños, niñas y adolescentes. Las limitaciones que pudieran existir para el cumplimiento de este derecho serán establecidas legalmente.

El **Artículo 53** enuncia el **Derecho a la Educación** al expresar: “Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la educación. Asimismo, tienen derecho a ser inscritos y recibir educación en una escuela, plantel o instituto oficial, de carácter gratuito y cercano a su residencia.”

Artículo 55. Derecho a Participar en el Proceso de Educación. Todos los niños y adolescentes tienen el derecho a ser informados y a participar activamente en su proceso educativo. El mismo derecho tienen los padres, representantes o responsables en relación al proceso educativo de los niños y adolescentes que se encuentren bajo su patria potestad, representación o responsabilidad.

En los artículos 53 y 55 se establece el derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación gratuita y al hecho de ser informados y partícipes de su proceso educativo. De allí que se considere primordial la educación dentro de la formación de todo individuo ya que a través de ella logrará ser una persona útil a sí misma y a la sociedad a la cual pertenece, adquiriendo habilidades y destrezas que la capaciten para ir superando etapas en su vida.

El **Artículo 63** se refiere al **Derecho al Descanso, Recreación, Esparcimiento, Deporte y Juego**, estableciendo que “Todos los niños y adolescentes tienen derecho al descanso, recreación, esparcimiento, deporte y juego.”

Los derechos que se establecen en el artículo precedente tienen por fin proporcionar al niño y al adolescente la oportunidad de una buena diversión, en un clima ameno y de convivencia armónica. En este sentido, la institución educativa desempeña un rol fundamental para lograr el desarrollo integral del niño y del adolescente, proporcionándoles la oportunidad de aprender y desarrollar el lenguaje mediante la práctica de las actividades lúdicas.

En el **Artículo 81** se expone sobre el **Derecho a Participar**, estableciéndose que “Todos los niños y adolescentes tienen derecho a participar libre, activa y plenamente en la vida familiar, comunitaria, social, cultural, deportiva, escolar...”

Según el artículo anterior, se puede concluir que la participación del niño y del adolescente en las actividades escolares es fundamental para su desarrollo integral y esta participación se fundamenta en las oportunidades que se le faciliten de acuerdo a sus intereses, para explorar, descubrir y poder llegar a construir su propio aprendizaje.

Cabe acotar que en la LOPNNA (2007) existen numerosos artículos que hacen referencia a los derechos y garantías que tienen los niños y donde el Estado juega un rol significativo como institución garante de los mismos. Sin embargo, por razones de espacio se colocaron solamente los considerados más significativos.

d) Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (RLOE, 2003)

En este Reglamento se establecen las regulaciones complementarias sobre el Proceso de Evaluación en los Niveles de Educación Pre-escolar, Básica y Media Diversificada y Profesional del Sistema Educativo Venezolano, a saber:

En el **Artículo 1** del presente Reglamento se establece que el mismo “tiene por objeto establecer normas y directrices complementarias sobre el sistema, el proceso y los regímenes educativos.”

En este artículo se establece el objetivo del Reglamento, que complementa lo establecido en la LOE en lo que a la normativa educacional se refiere.

Artículo 6: La finalidad de la educación establecida en el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación y la que ésta le asigne cada nivel y modalidad del sistema educativo deberá alcanzarse través de los

planes y programas de estudio y demás elementos del currículum y mediante la utilización de programas abiertos de aprendizaje, de los medios de comunicación social y de otros recursos destinados a contribuir al desarrollo integral del individuo y de la comunidad, los cuales se elaborarán y aplicarán conforme a las regulaciones del ordenamiento jurídico en materia educativa de aprendizaje, de los medios de comunicación social y de otros recursos destinados a contribuir al desarrollo integral del individuo y de la comunidad, los cuales se elaborarán y aplicarán conforme a las regulaciones del ordenamiento jurídico en materia educativa.

Del artículo precedente se desprende que es prioridad del Ejecutivo Nacional a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación, mejorar la calidad educativa de la población, por lo cual se hace necesario planificar, crear y autorizar los servicios educativos para lograrlo, a través de la implementación de planes y programas de aprendizaje acorde a las necesidades de las comunidades, contando con la colaboración de los medios de comunicación social y de otros recursos que se aplicarán de acuerdo a la normativa jurídica existente en el país.

El **Artículo 19** refiere: “La educación básica es el segundo nivel obligatorio del sistema educativo. Constituye el nivel siguiente al de educación pre-escolar y previo al nivel de educación media diversificada y profesional, con los cuales estará articulado curricular y administrativamente.”

En el artículo anterior se hace referencia a la ubicación de la Educación Básica dentro del sistema educativo venezolano y se establece la articulación curricular y administrativa con los demás niveles.

Artículo 20: Para alcanzar los fines de la educación y los del nivel de educación básica, conforme a lo dispuesto en los artículos 3º y 21 de la Ley Orgánica de Educación, respectivamente, dicho nivel comprenderá tres etapas con duración de tres años de escolaridad cada una. Dichas etapas se

destinarán a la realización de las actividades pedagógicas que en cada caso determine el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

En el artículo anterior se hace referencia a que, para el logro de los fines de la educación, y específicamente de los de la Educación Básica, esta comprenderá tres etapas que durarán tres años cada una, siguiendo los lineamientos establecidos por el Ministerio competente. La Primera Etapa abarca 1º, 2º y 3º grado (6 a 9 años) ; la Segunda Etapa incluye 4º, 5º y 6º grado (10 a 12 años) y la Tercera Etapa comprende 7º, 8º y 9º grado (13 a 15 años). La educación formal ofrecida en este nivel es gratuita y obligatoria para toda la población en edad escolar como servicio público garantizado por el Estado venezolano.

Artículo 22: En el plan de estudio para la educación básica serán obligatorias las siguientes áreas, asignaturas o similares: Castellano y Literatura, Geografía de Venezuela, Historia de Venezuela, Geografía General, Historia Universal, Matemática, Educación Familiar y Ciudadana, Educación Estética, Educación para el Trabajo, Educación para la Salud, Educación Física y Deporte, Ciencias de la Naturaleza, Biología, Física, Química, Inglés y cualesquiera otras que con tal carácter establezca el Ejecutivo Nacional. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, de conformidad con lo dispuesto en el numeral 2 del artículo 8º de este Reglamento, hará las adaptaciones pertinentes de los programas de estudio, para el medio rural, regiones fronterizas y zonas indígenas.

En el artículo 22 del RLOE se establecen las áreas y/o asignaturas que son de obligatorio cumplimiento dentro de la Educación Básica, acotando que se deberán hacer las modificaciones pertinentes para el medio rural, regiones fronterizas y zonas indígenas de acuerdo a las características y necesidades de cada una.

Artículo 23. En todos los grados y actividades de educación básica, los órganos de la comunidad educativa atenderán la formación de

hábitos y formas de comportamiento de los alumnos, a fin de propiciar un mejor ajuste con su ambiente familiar, social y natural, para fortalecer su formación espiritual.

En este artículo se establece la participación de los órganos de la comunidad educativa en lo que se refiere a la formación de hábitos y conductas en el niño/a que vayan en beneficio de la familia, la escuela y la comunidad, además de fortalecer la formación espiritual de los educandos

e) Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959)

En 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos del niño documento que pasó a ser histórico, ya que por primera vez reconocía y afirmaba la existencia de derechos específicos de los niños, así como la responsabilidad de los adultos hacia ellos. A continuación se mencionan algunos de los Principios que establece este documento:

El **Principio 7**, establece que “...el niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación. La sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de ese derecho...”

En este principio se pone de manifiesto el interés que existe a nivel internacional sobre el derecho que tienen los niños y niñas a las actividades lúdicas como parte esencial de su formación integral, complementando los fines de la educación. Serán las autoridades gubernamentales y la sociedad las responsables de que lo establecido en este artículo se cumpla, promoviendo actividades y acciones de su competencia.

De esta manera, el juego constituye para el niño y la niña una actividad imprescindible en el desarrollo de su personalidad, puesto que no solo le permite satisfacer sus necesidades de acción y expresión sino que fomenta su

espontaneidad y responsabilidad y le proporciona múltiples oportunidades de ayuda en el proceso de socialización.

1.4. Definición de Términos Básicos

Toda investigación para efectos de mejor comprensión del contenido, exige la definición de aquellas palabras o términos que básicamente se utilizan en la misma y que tiendan a presentar ambigüedad en su significado. A continuación se exponen las que se consideraron pertinentes en la presente investigación:

Jornada: Actividad educativa desarrollada a lo largo del día en un centro docente o, en general, en el sistema educativo, y que varía de acuerdo con la etapa educativa. (*Diccionario Pedagógico AMEI-WAESE on line, 2003, s/p.*)

Lenguaje: Sistema de signos verbales que sirven para formular pensamientos en el proceso de reflejo de la realidad objetiva por el conocimiento subjetivo y para comunicar socialmente tales pensamientos así como las experiencias emocionales, estéticas, volitivas, concomitantes (*Diccionario Pedagógico AMEI-WAESE, on line, 2003, s/p.*)

Motivación: Sistema complejo de procesos y mecanismos psicológicos que determinan la orientación dinámica de la actividad del hombre en relación con su medio. (Cabrera, R. (2000: p.181)

Pedagogía: Ciencia que estudia las regularidades y el establecimiento de principios que permiten de forma consciente estructurar, organizar y dirigir, ya sea en un marco institucional, escolar o extraescolar, el proceso educativo especialmente hacia el logro de su objetivo, que es la apropiación por cada individuo de la herencia histórico-social acumulada por la humanidad que le ha precedido. (*Diccionario Pedagógico AMEI-WAESE, on line 2003, s/p.*)

Psicolingüística: Rama experimental de la Psicología Cognitiva que estudia los procesos psicológicos implicados en el uso y adquisición del lenguaje y el procesamiento de la información. (*Diccionario Pedagógico AMEI-WAESE, on line 2003, s/p.*)

Sociolingüística: Rama de la Lingüística que estudia las leyes o normas sociales que determinan el comportamiento lingüístico en las comunidades humanas. (*Diccionario Pedagógico AMEI-WAESE on line, 2003, s/ p.*)

II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo describe el problema objeto de estudio, basado en las dificultades que presentan en la lectura algunos de los alumnos de 4º grado de la E.N.B “Antonio María Martínez” de Porlamar así como los aspectos que tienen debilidades y/o las situaciones susceptibles de ser mejoradas para encontrar las respectivas explicaciones, posibles soluciones o aplicar un Plan Estratégico de Actividades. También engloba la justificación de la investigación y los objetivos a lograr en la misma, determinándose las estrategias y procedimientos seguidos por la investigadora para dar respuesta al problema planteado y a los objetivos propuestos, haciéndose referencia al tipo y nivel de investigación, población y muestra tomada en consideración, técnicas e instrumentos de recolección de datos y técnicas de análisis y procesamiento de la información. Comprende también el Plan de Actividades propuesto e implementado a los alumnos y la Memoria del mismo.

2.1. Planteamiento del Problema

Como se expuso anteriormente, la lectura representa una de las conquistas más arduas de la humanidad. Se reconoce como un factor de marcada relevancia en la civilización, muy ligada con su desarrollo intelectual, espiritual y social. Tal es así que los desafíos de la vida moderna relacionados con la educación, la cultura, la creatividad, la identidad, el empleo inteligente de los ratos libres y hasta el ejercicio de las funciones ciudadanas tienen que ver con el uso de la lectura.

Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto, ya que aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto, y esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes responden a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos.

La lectura ha sido considerada como una habilidad o destreza que se utiliza para adquirir información y, al respecto, Goodman, citado por Díaz (2009, p. 47), expresa que “la lectura es un proceso de predicción y autocorrección”, y Borel (1989, p. 37) expone que “leer oralmente, ante un signo escrito, es encontrar su sonorización plena de sentido”.

Para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura se debe conocer el nivel de construcción del lenguaje de los alumnos y promover situaciones de aprendizaje que les permitan el desarrollo de este proceso en base a lo que saben. En lo que a esto respecta, Ferreiro y Teberosky (2005) centran su enfoque en cómo el niño y la niña adquieren la lectura y la escritura así como en el comportamiento del niño/a lector, y Ferreiro, en la misma obra, señala los siguientes niveles de construcción del lenguaje: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. En la conferencia presentada por Aguirre de Ramírez (2000, p.1) en el Simposio Internacional de Educación en la Diversidad realizado en Panamá en enero 2000, este autor expresó lo siguiente:

La lectura es más que una simple actividad de decodificación, se entiende no como un proceso mecánico, sino como un proceso en el cual el lector, a medida que se enfrenta al texto escrito, va construyendo el significado, utilizando los conocimientos que tiene del tema, las pistas que le ofrece el texto, las estrategias y operaciones mentales que se ponen en marcha al leer.

Desde esta perspectiva, se plantea investigar la enseñanza de la lectura a través de actividades lúdicas, pues estas engloban acciones, actitudes y propuestas que el docente presenta a sus alumnos como juegos, canciones, humor, creatividad y movimiento.

Sin embargo, en las conclusiones de los Congresos sobre Educación que se realizan a nivel nacional en Venezuela se resalta que, en la mayoría de los centros educativos, se adolece de docentes que estén actualizados en lo que a métodos

modernos de lectura se refiere así como de estrategias para lograr un aprendizaje en forma más amena, acorde a las necesidades e intereses de los niños y niñas. A pesar de que, en ocasiones, tienen materiales disponibles, estos no son tomados en cuenta para la enseñanza y el desarrollo de la lectura.

Esto lleva, a corto y mediano plazo, a crear un desfase entre las necesidades reales a nivel educativo y lo que realmente se tiene, ocasionando un retraso o estancamiento en metodología educativa y, por extensión, un vacío en cuanto a la preparación de unos recursos humanos idóneos de acuerdo a lo que demanda el campo laboral del país en estos momentos y lo que se prevé a futuro.

Es por ello que, para la consecución y puesta en marcha del proceso de modernización de la lectoescritura, se considera como condición necesaria el fortalecimiento de la profesión docente, lo que se presenta como algo crucial para el futuro de la sociedad, la cual requiere de la participación activa y comprometida de los profesores. Esto se concibe en términos de dotarlos de condiciones que les permitan ejercer su labor a un buen nivel, creando un adecuado contexto para el desarrollo de sus alumnos y alumnas.

Se piensa que la poca motivación que presentan los estudiantes cuando se trata de leer ha ocasionado un bajo nivel de lectura en los mismos de manera general. Es preocupante ver la falta de conocimiento de métodos y estrategias por parte de los docentes que permitan a los niños y niñas desarrollar el gusto por la lectura en la Educación Primaria y más si se tiene en cuenta que esta, como ya se vio anteriormente, es indispensable para el enlace con los contenidos de todas las áreas.

En la E.N.B “Antonio María Martínez” de Porlamar, la autora ha detectado, en su rol de docente especialista de dificultades de aprendizaje, que los alumnos evidencian un déficit en el área de lectura, incluso los que cursan la segunda etapa de Educación Primaria, donde es preocupante ver que un número considerable aún

no se ha apropiado de la lectura y, por lo tanto, se le presenta la imposibilidad de tomar dictado o copiar correctamente del pizarrón.

Aunado a este hecho hay maestros que necesitan de una formación especializada que les permita implementar estrategias o recursos más idóneos para facilitar este aprendizaje, debido a que las que implementan no están basadas en una prueba diagnóstica que les posibilite determinar las necesidades reales de cada niño. Además, la enseñanza de la lectura en la primera etapa se basa en el método del silabeo, especialmente a nivel de primer grado, el cual limita las potencialidades del niño y hace que se atrase en su aprendizaje y, por consiguiente, no lleve una base sólida en su prosecución escolar que lo induzca a apropiarse de la lectura de manera efectiva.

En la realidad descrita se observan dificultades en este ámbito, y hay docentes que pasan parte de su tiempo asignando a los niños, tareas de copia del libro en el cuaderno que realizan sin darle ningún valor de aprendizaje, sumado al hecho de que los recursos con que se cuenta en los planteles son insuficientes o no existen.

De continuar presentándose esta situación, el niño seguirá siendo el más perjudicado en sus avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al no contar con una herramienta que le permita el acceso a niveles educativos superiores; además, el docente seguirá practicando la docencia con las debilidades que se observan y, a nivel estatal, Nueva Esparta continuará ocupando, como desde hace más de veinte años, los últimos peldaños educativos a nivel nacional, tal como se enunció en las Conclusiones del XIX Congreso Nacional de Educadores realizado en Ciudad Bolívar en 2003 y se ha reiterado en otros congresos realizados con posterioridad.

A fin de poder subsanar esta situación se pretende diseñar una propuesta dirigida a los docentes donde se plantee como estrategia el uso de actividades lúdicas para el aprendizaje de la lectura con la finalidad de motivar a los alumnos

a través de ellas. Nos estamos refiriendo a juegos de palabras, adivinanzas, sopas de letras, cruciletras, crucipalabras, imágenes gráficas, canciones y otras que propicien en el niño de edad escolar el interés por la lectura y le permitan un aprendizaje ameno de la misma. Esto conlleva el planteamiento de las siguientes interrogantes:

¿Será viable diseñar un plan estratégico para promover el uso de los juegos didácticos como recurso para la enseñanza de la lectura en niños de Educación Primaria?

¿Qué conocimientos poseen los docentes acerca del uso de los juegos didácticos en la enseñanza de la lectura?

¿Cuál es la aplicabilidad que le dan los docentes a los juegos didácticos en la enseñanza de la lectura?

¿Cuál sería la necesidad, pertinencia y factibilidad de un plan estratégico para la promoción del uso de los juegos didácticos en el proceso lector?

¿Cuál es el nivel de construcción de la lengua escrita de los estudiantes, según el género, antes de aplicar el plan?

¿Qué opinan los alumnos acerca del uso de los juegos para el aprendizaje de la lectura?

¿Cómo se realizaría la aplicación del plan de actividades lúdicas para la enseñanza de la lectura en los niños de Educación Primaria?

¿Cuál es el nivel de construcción de la lengua escrita de los estudiantes después de la aplicación del plan?

Estas interrogantes van enlazadas a los objetivos de nuestra investigación que se presentan seguidamente.

2.2. Objetivos de la Investigación

2.2.1. Objetivo General

Diseñar y aplicar un plan estratégico para promover el uso de los juegos didácticos como recurso para la enseñanza de la lectura en niños de Educación Primaria.

2.2.2. Objetivos Específicos

1. Indagar acerca de los conocimientos que tienen los docentes del uso de los juegos didácticos en la enseñanza de la lectura.
2. Analizar el grado de aplicabilidad que le dan los docentes a los juegos didácticos en la enseñanza de la lectura.
3. Determinar la necesidad, pertinencia y factibilidad de un plan estratégico para la promoción del uso de los juegos didácticos en el proceso lector.
4. Determinar el nivel de construcción de la lengua escrita de los estudiantes según el género, antes de aplicar el plan.
5. Indagar sobre la opinión de los estudiantes acerca del uso de los juegos para el aprendizaje de la lectura.
6. Diseñar un plan estratégico para la promoción del uso de los juegos didácticos en el proceso lector.
7. Aplicar el plan de actividades lúdicas diseñado para la enseñanza de la lectura en los niños de Educación Primaria.
8. Evaluar el nivel de construcción de la lengua escrita de los alumnos, según el género, después de la aplicación del plan.

2.3. Justificación e Importancia de la Investigación

La realización de esta investigación se justifica porque la misma constituye un significativo aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, permitiendo a los docentes tener una visión más amplia de la importancia ésta tiene en los niños el desarrollo de habilidades y destrezas en esa área, además de garantizar la puesta en práctica de nuevos elementos didácticos en la materia. Por otra parte, permitirá a los alumnos de 4° grado de las cuatro secciones de la E.N.B. “Antonio María Martínez”, del Municipio Mariño del Estado Nueva Esparta, adquirir nuevas habilidades en el aprendizaje de la lectura abriéndoles grandes expectativas sobre su formación integral.

Además, las acciones que se emprendan a través del diseño de una propuesta basada en actividades lúdicas y en los intereses y necesidades del niño y la niña aseguran la acción de un docente práctico e innovador en el campo educativo que permitirá obtener mejores resultados de aprendizaje en sus alumnos a la vez que garantizará la participación de estos en la labor educativa desarrollada en la escuela.

Aunado a ello, esta situación conllevaría que con el correr del tiempo disminuyera el índice que hoy en día muestran las estadísticas nacionales con respecto al analfabetismo y déficit de lectura y de esa forma los individuos se sentirían más integrados en la sociedad de la cual forman parte, al poder participar en actividades que antes tenían restringidas por la limitante presentada.

A nivel educativo, las acciones que se emprendan permitirán que se valore el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura como esencia de la cultura y progreso del individuo y lo motive a buscar, desarrollar e implementar técnicas novedosas para que se logre este proceso en los educandos. Por otra parte, nuestra propuesta permitirá encontrar soluciones concretas al problema expuesto, por lo que se justifican todos los esfuerzos orientados a corregir esta situación, ya que puede servir de sustento a otras investigaciones a nivel pre y postgrado y a la

docencia en el aula, al instaurar nuevas ideas y criterios en beneficio del Sistema Educativo en general.

Por otra parte, constituirá un aporte con información actualizada sobre la problemática en estudio que refleje la necesidad de crear nuevos conocimientos que servirán de base a posteriores trabajos de investigación que giren sobre la enseñanza de la lectura.

2.4. Tipo y Nivel de Investigación

Esta investigación está comprendida en la modalidad de un *Proyecto Factible*, el cual, de acuerdo con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011, p. 16) se refiere a “la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones de grupos sociales.”

El *proyecto factible* se aplica cuando el investigador realiza una propuesta con la finalidad de dar una solución viable a un problema planteado, sustentado en el diagnóstico y evaluación de la situación a resolver. En este caso en particular se trata del diseño de un plan estratégico para promover el uso de los juegos didácticos como recurso para la enseñanza de la lectura en niños y niñas de 4º Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez”, del sector Los Conejeros de Porlamar, Estado Nueva Esparta, con el propósito de ayudarles a superar una debilidad específica como es la dificultad en el aprendizaje de la lectura.

El estudio también se encuentra sustentado en una investigación descriptiva, la cual, según Arias (2004, p. 22), se define del siguiente modo:

Consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables y aún

cuando no se formulen hipótesis, tales variables aparecen enunciadas en los objetivos de la investigación.

En virtud de lo expuesto, en este estudio se describe la realidad que se presenta en la citada institución educativa, caracterizándose la situación de cada niño en lo que al avance de la lectura se refiere.

También este estudio está comprendido dentro de la investigación de campo, puesto que se recolectan los datos directamente del lugar donde acontecen los hechos. Al respecto, Hurtado de Barrera (2010, p.45) define este tipo de investigación como “aquella en que los datos son recolectados del mismo sitio donde tienen lugar los acontecimientos”. En este caso en particular, la investigadora los obtuvo de la realidad mediante técnicas de recolección de datos (entrevista y observación participante) e instrumentos (guía de entrevista y guía de observación) a fin de alcanzar los objetivos planteados en la investigación, permitiéndole cerciorarse de las condiciones reales en que se ha conseguido la información.

De acuerdo a lo expuesto, se busca conocer acerca del avance de la lectura en los niños y niñas, ya que cierto número de ellos no reúne las competencias exigidas en el nivel de 4° Grado, con la finalidad de describir sus implicaciones, sin importar la causa u origen del problema, tratando de dar una visión de sus características y de cómo operar.

2.5.Población y Muestra

De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2006, p. 34), se entiende por población “la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación”. En esta investigación la población está integrada por cuatro (4) docentes a cargo de las diferentes secciones de 4° grado de la E.N.B. “Antonio

María Martínez” y sesenta y siete (67) alumnos y alumnas de dicho grado, que presentan problemas en la lectura.

Referente a la muestra, Ander-Egg (2002, p. 65) establece que “es el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinadas características en la totalidad de una población, universo o colectivo, partiendo de la observación de una fracción de la población considerada”.

En este caso específico se trabaja con la totalidad de los docentes y en el caso de los alumnos y alumnas en base a la muestra intencionada, la cual se caracteriza, de acuerdo con el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología (2009, p. 1), de la siguiente manera:

Los individuos se eligen en forma arbitraria, designando a cada uno según características que para el investigador resulten de relevancia. Se emplea, por lo tanto, el conocimiento y la opinión personal para identificar aquellos elementos que deben ser incluidos en la muestra. Se basa, primordialmente, en la experiencia de alguien con la población. Estas muestras son muy útiles y se emplean frecuentemente en los estudios de caso, por más que la posibilidad de generalizar conclusiones a partir de ellas, sea en rigor nula. En algunas oportunidades se usan como guía o muestra tentativa para decidir cómo tomar una muestra aleatoria más adelante.

En este caso en particular, se toma en consideración a un grupo de veinte (20) niños de la población porque son aquellos que presentan debilidades en el proceso de lectura.

2.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

2.6.1. Técnicas

Tamayo y Tamayo (2006, p. 180), señala que las técnicas de recolección de datos son “la parte operativa del diseño investigativo. Hacen referencia al procedimiento, condiciones y lugar de la recolección de datos”. Dadas las características de esta investigación, las técnicas de recolección de datos seleccionadas son la observación participante y la entrevista.

En relación a la *observación participante*, Bermejo (2010, p. 102) expone que “esta técnica se refiere al proceso mediante el cual se perciben hechos o fenómenos en forma directa o auxiliado por instrumentos como la escala de estimación o la entrevista, los cuales permitirán recoger los datos y describir la situación”. Por tal motivo, a través de esta técnica ha sido posible conocer cómo se presenta exactamente la situación en relación al empleo de actividades lúdicas por parte de los docentes como estrategia para el aprendizaje de la lectura en los niños y niñas de la muestra tomada en consideración.

Otra técnica empleada en el desarrollo de esta investigación es la *entrevista semi-estructurada*, la cual es definida por Hernández, Fernández y Baptista (2008, p. 269) como “aquella que se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados”. En esta investigación, la entrevista semi-estructurada se aplicó al personal docente de la escuela que tiene a su cargo las cuatro (4) secciones de 4° Grado en dicha institución, y por su intermedio se recabó la información necesaria en relación a los niños y niñas que presentaban dificultades en el desarrollo de la lectura así como sobre el conocimiento que tienen respecto al uso de los juegos didácticos en la enseñanza de la escritura y su grado de aplicabilidad en el aula.

Se escogió esta herramienta para la obtención de datos porque motiva un diálogo fluido entre el entrevistado y el entrevistador en el que el informante puede exteriorizar lo que piensa o siente. Según Schutz (1995, p. 36), “los hechos puros y simples no existen, por consiguiente se trata siempre de hechos interpretados”. Son los informantes clave que viven los hechos los que los transmiten durante la entrevista y mediante la interpretación de los mismos, según su criterio personal. Se entrevista cuando se requiere saber algo, pues los datos con los que se cuenta no proporcionan la información que se requiere sobre una persona, su experiencia, su visión sobre ciertos temas, sus expectativas o su sentir sobre algún tema o problemática en particular. El objetivo de la entrevista es entrar en el “mundo” de la persona y ver las cosas desde su perspectiva.

El tipo de entrevista dependerá de aspectos tales como:

- El conocimiento que el entrevistador tenga del tema
- La experiencia del entrevistado
- El número de entrevistas que se requiere hacer
- La naturaleza de la información que se desea obtener

Cuanto más experto en el tema sea el entrevistado se recomienda menor estructura de la entrevista, especialmente si también el entrevistador conoce el tema. Esto hará que la información fluya de manera más natural. En la presente investigación, los entrevistados son docentes que poseen cierta experiencia sobre el tema de estudio, por lo que se utiliza la entrevista semi-estructurada, pues mediante ella se facilita que los entrevistados expresen sus puntos de vista. Por tanto, de acuerdo con Flick, (2007), una entrevista diseñada de manera relativamente abierta será más útil que una estandarizada o un cuestionario.

2.6.1.1. Tipología y Diseño de la Entrevista

La entrevista semi-estructurada consta de una serie de preguntas, iguales para todos los entrevistados, al objeto de focalizar la temática principal de la misma, pero abierta y flexible para facilitar la comunicación y el diálogo con el

informante. No obstante, se parte de la premisa de que, una vez comenzada la misma, las preguntas y las respuestas no se consideran como dos bloques separados sino partes de una misma reflexión: las preguntas motivan respuestas y estas, a su vez, motivan nuevas preguntas. No obstante, la entrevista no es una dinámica desarticulada e improvisada.

Aunque en primera instancia las preguntas deben estar contextualizadas en la temática de estudio (aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura), en el diseño de la entrevista se tuvo en cuenta que esta debía ser abierta y flexible. Con esto se consigue que los entrevistados expresen su relato con los menores condicionantes posibles. No se trata de un cuestionario cerrado, en el sentido de tener que leer literalmente la pregunta, pues solo se exponen cuestiones para centrar la temática, pretendiendo así que las respuestas recojan lo más fielmente posible la opinión de los entrevistados.

Con el fin de ordenar los contenidos de la entrevista y para facilitar su posterior análisis, se definieron cuatro aspectos:

- 1) Datos personales del docente y del centro educativo
- 2) Perfil del docente
- 3) Percepción del docente de las actividades lúdicas
- 4) Por qué y para qué desarrollar actividades lúdicas para el aprendizaje de la lectura.

En base a ello, se redactó el conjunto de preguntas de la entrevista, las cuales surgen de la revisión y análisis de los objetivos y de la experiencia de los docentes en esa área educativa. Para facilitar la dinámica en el momento mismo de realizarla y evitar el estar continuamente leyendo las preguntas, además de tenerla previamente ensayada, la entrevista se estructuró en base a diferentes aspectos.

2.6.1.2. Dinámica de la Entrevista

Para que la entrevista no consistiera solamente en realizar una serie de preguntas, se intenta crear las condiciones adecuadas para llevarla a cabo: establecer la cita previa con el entrevistado, propiciar una atmósfera adecuada para la comunicación y mantener la fluidez del diálogo.

Hay que destacar que, en determinados momentos, hubo que redirigir la entrevista cuando el entrevistado ofrecía respuestas no categorizables o divagaciones. Además, se procuró no cansar al entrevistado y dar las pautas para que él pudiese profundizar en las temáticas más relevantes.

Antes de comenzar la aplicación de este instrumento se realizó una breve introducción para explicar al informante el objetivo del mismo, las temáticas que se iban a tratar y el interés que suponía para la investigación la información que pudiera ofrecer. También se le aclaró que la entrevista no consistía en un examen sino que era un modo de obtener su interpretación personal sobre las temáticas de estudio.

2.6.1.3. Selección de los entrevistados

La selección de los entrevistados es crucial para la investigación, de ahí que se pensó que los docentes podrían dar una información de relevancia sobre distintos aspectos relacionados con las actividades lúdicas y la lectura, el programa y los criterios a tener en cuenta para el desarrollo de las mismas. Si bien el número de docentes tomados en consideración no era elevado, no todos muestran la misma compatibilidad en las actividades o conocen en profundidad el alcance de las mismas.

Los docentes seleccionados para la realización de la entrevista tienen en común una serie de características que los diferencia del conjunto de docentes que pertenecen al centro educativo. Se identificó a aquellos que habían participado en

actividades similares a lo largo de los años y que habían mostrado cierta implicación e interés en el desarrollo de las mismas.

Una vez seleccionados los sujetos informantes se concertó una cita con cada uno de ellos y se les explicó el motivo de la entrevista, el tema de la investigación y por qué se consideraba importante su relato.

2.6.2. Instrumentos para la Recolección de la Información

Como instrumentos para recolectar la información necesaria para el desarrollo de esta investigación, se utilizó una *Guía de observación* y una *Guía de entrevista*. Sobre la *Guía de observación*, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1986, p. 93) expone lo siguiente:

Es un instrumento diseñado por el investigador para determinar lo que se va a evaluar; es una forma de organizar la información. La idea es realizar una breve descripción de la conducta observada que ayude a recordar el hecho objetivamente, antes de evaluarlo.

A través de este instrumento ha sido posible observar y conocer acerca del nivel de lectura y escritura que poseen los niños y niñas de 4° grado de la institución objeto de estudio.

Respecto a la *Guía de entrevista*, Sabino (2004, p. 61) la define como aquella que “contiene los principales puntos que se desea captar y puede operar a manera de marco de trabajo para que, al término de la misma, se pueda verificar si se ha obtenido la información requerida”. Esta guía fue aplicada en las entrevistas que se efectuaron a las docentes de las cuatro secciones de 4° grado de la escuela objeto de estudio, con la finalidad de conocer su opinión de manera abierta y flexible sobre el tema principal de la investigación, relativa a los problemas de lectura presentados por los niños y niñas que cursan dicho grado.

2.7. Técnicas de Análisis y Procesamiento de la Información

Una vez obtenida la información requerida a través de las técnicas e instrumentos implementados, se procedió a la tabulación, codificación y presentación de los resultados.

Los datos están presentados en cuadros de frecuencia porcentual, en los cuales se señalan los indicadores, las frecuencias y los porcentajes. Ander-Egg (2002, p. 63) afirma que “los cuadros estadísticos consisten en ordenar los datos numéricos en filas y columnas con las especificaciones correspondientes acerca de su naturaleza.”

Asimismo, se elaboraron gráficos circulares donde se pueden apreciar claramente los porcentajes obtenidos luego de la aplicación del instrumento. Según expresa Sabino (2004, p. 166), “la graficación es una actividad derivada de la representación de cuadros y consiste en expresar visualmente los valores numéricos que aparecen en los cuadros. Su objeto es permitir una comprensión global, rápida y directa de la información que aparece en cifras”. La graficación es sumamente útil, pues ofrece mensajes claros, fáciles de entender y son recomendados por el valor sintético que poseen.

De acuerdo con Martín (2002, p. 12), “en los gráficos circulares, de torta o pastel, se puede ver la contribución de cada parte a un total. Cada sector del gráfico muestra el porcentaje que una parte tiene respecto del todo”.

Posteriormente se procedió al análisis que comprende las actividades de revisión, identificación o ubicación de los aspectos más importantes en cuanto a la información suministrada por el docente con respecto a las preguntas formuladas relacionadas con el problema planteado. Selltiz (1996, p. 430) señala que “el propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuestas a las interrogantes de investigación”.

En este sentido, para el procesamiento de datos se empleó la técnica del análisis de contenido, de acuerdo a lo planteado en cada uno de los objetivos de la investigación. Según Berelson, citado en Hurtado de Barrera (2010: p. 90), “constituye un manifiesto de comunicaciones de las cuales se pretende obtener una interpretación”.

2.8. Metodología

2.8.1. Investigación Cuantitativa

La metodología cuantitativa, según Miguel (1998, p. 63), “es aquella que se dirige a recoger información objetivamente medible”. Por su parte, Álvarez (1999) señala que las técnicas cuantitativas de obtención de información requieren de apoyo matemático y permiten la cuantificación del resultado. Son utilizadas fundamentalmente para obtener datos primarios sobre todo de características, comportamientos y conocimientos.

Lo expuesto explica la aplicación del enfoque cuantitativo y deja clara su respectiva adecuación a un problema determinado de la práctica pedagógica. Actualmente, en la realidad educativa se acentúa un debate sobre el alcance del diseño cuantitativo, ya que, según autores, este se encuentra limitado para dar respuestas a una parte de las Ciencias Sociales por lo irracional de pretender cuantificar toda realidad humana. Para fundamentar la idea anterior se recurre a lo expresado por Martínez (1991, p. 5):

Sin embargo, ahora cuando el análisis cuantitativo con las más sofisticadas técnicas de los grandes programas estadísticos llegó a una cima y deja sin resolver los graves problemas del comportamiento humano, muchos investigadores prominentes de los círculos cuantitativos comienzan a explorar con interés y a promover la aplicación de los métodos cualitativos.

Este autor, como muchos otros, opina que el análisis cuantitativo obtuvo sus logros y alcances, pero que su aplicabilidad se ve limitada a realidades humanas donde irracionalmente no se puede cuantificar el comportamiento de las personas relacionado con actitudes, sentimientos, motivaciones y creencias. En otros casos, se presenta o se identifica la investigación científica en campos donde se aplique el criterio de la exactitud cuantitativa y se reserva el criterio de menos científicas a aquellas disciplinas que, de manera inmediata, no produzcan en términos cuantitativos o programáticos, como las disciplinas llamadas humanas, sociales, históricas o del espíritu. Al respecto, la Universidad Nacional Abierta (UNA, 2006, p. 79) señala:

La exactitud como idea del conocimiento la persiguen por igual todas las ciencias. También todas son rigurosas, pues el rigor cualifica los resultados de esa investigación. El error habitual es el de equiparar la exactitud con la cuantificación. Hay una exactitud cualitativa, aparte de la exactitud cuantitativa, aunque no en nivel inferior a ésta: cada una es específica. La falta de rigor consiste en aplicar el método cuantitativo a unos objetos o fenómenos que ni lo requieren ni lo admiten.

Luego de planteada la reflexión, se postula la idea de un paradigma que se desarrolle con bases en la creación del conocimiento y pueda emplear metodología cuantitativa que sirva también a otras disciplinas de manera alternativa y en estudios o investigaciones sociales educativas, donde se integran también herramientas estadísticas como instrumentos auxiliares.

Características

El enfoque cuantitativo presenta las siguientes características:

- 1.-Las hipótesis se generan antes de recolectar y analizar los datos.
- 2.-La recolección de los datos se fundamenta en la medición

3.-Los datos son productos de mediciones; se representan mediante números (cantidades) que se deben analizar a través de métodos estadísticos.

4.-En el proceso se busca el máximo control para lograr que otras explicaciones posibles distintas a la propuesta del estudio (hipótesis) sean desechadas y se excluya la incertidumbre y minimice el error.

5.-Los análisis se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría).

6.- La investigación debe ser lo más objetiva posible.

7.- Los estudios siguen un patrón predecible y estructurando (el proceso).

8.- En este tipo de investigación se pretende explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos.

9.-Con los estudios se pretende explicar y predecir los fenómenos investigados.

10.-Los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento.

11.-Este enfoque utiliza la lógica o razonamiento deductivo, que comienza con la teoría y de esta se deriva expresiones lógicas denominadas hipótesis que el investigador busca someter a prueba.

12.-La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa del individuo.

Método Científico

La ciencia, como conjunto de saberes sistemáticos, se ha apoyado en procederes y técnicas normalizadas constituyendo lo que se conoce como Método Científico, el cual se ha caracterizado por ser fáctico debido a que se apoya en los sentidos como fuente de información. Según Ander-Egg (2004), se ha dado en él la articulación de operaciones y procedimientos preestablecidos para alcanzar un resultado determinado.

Además, se encuentra que este método se ha valido de la comprobación o verificación empírica de los resultados, situación que ha hecho concebirlo como positivista o empírico. Al respecto, Martínez (2005) reseña que el positivismo surge a finales del siglo XIX y comienzos del XX bajo la concepción newtoniana mecanicista en la cual la realidad existe dentro de las coordenadas tiempo, espacio y masa.

En otras palabras, el desarrollo de la ciencia estuvo dominado por un método rígido, apoyado solo en los sentidos, quienes fueron la fuente de la obtención de datos que facilitaron la verificación de resultados obtenidos dentro de la concepción epistemológica newto-cartesiana de masa, tiempo y espacio como principios gnoseológicos. Esta idea ha sido reforzada por Hurtado y Toro (1998, p. 63) al manifestar lo siguiente:

El predominio de las nociones newtonianas de masa, espacio y tiempo reduce lo cognoscible a aquello que se encuentra dentro de esas coordenadas, solo ello es lo real y puede ser conocido mediante un método científico, basado en la cuantificación, y en la verificación, del conocimiento objetivo.

De igual manera, Entraño (2004) manifiesta que, hasta hace poco tiempo, predominaba la investigación cuantitativa o metodología cuantitativa, caracterizada por la aplicación del método hipotético-deductivo, muestras

representativas de sujetos, medición objetiva de variables, técnicas de recolección de datos a través de cuestionarios y el análisis estadístico.

Asimismo, Rodríguez, Gil Flores y García (1996) manifiestan que, desde la mitad del siglo XX hasta nuestros días, ha ido surgiendo toda una serie de formas de investigación en educación contrapuestas a otras formas incipientes de investigación empírica cercanas a un enfoque positivista.

De ahí que se entiende por investigación científica aquella que permite obtener un conocimiento que procura ser objetivo, sistemático, claro, organizado y general, respecto a ciertos elementos de la realidad.

2.8.2. Investigación Cualitativa

Actualmente, este tipo de investigación es realizada por investigadores en las ciencias sociales y por profesionales de diversos campos, interesados en asuntos relacionados con el comportamiento y el funcionamiento humano. Esta modalidad de investigación sirve para estudiar organizaciones, grupos o individuos, y puede ser llevada a cabo por investigadores trabajando en equipo, por colegas trabajando en pareja o por investigadores solitarios. Según Strauss y Corbin (2002), los resultados de la investigación cualitativa pueden usarse para:

- Aclarar e ilustrar hallazgos cuantitativos
- Construir instrumentos de investigación
- Desarrollar política pública
- Evaluar programas
- Proveer información con fines comerciales
- Guiar las prácticas de los profesionales
- Servir a fines políticos
- Servir a fines científicos

La investigación cualitativa representa una nueva forma de pensar y de hacer ciencia. La mayor parte de los investigadores suscriben uno de dos tipos de teoría: el *modelo ideal* o el *modelo materialista*. El primero sugiere que el cambio es el resultado de la actividad mental, los pensamientos y las ideas, mientras que el modelo materialista sugiere que las condiciones materiales tales como los modos de producción, el dinero y los recursos ecológicos son los generadores primarios del cambio.

La investigación cualitativa es la ciencia y el arte de describir un grupo o una cultura. Esta tarea es similar a la de un periodista investigativo que entrevista a personas reconocidas, revisa récords, considera la credibilidad de la opinión de una persona contra la de otra, busca los lazos entre intereses especiales y las organizaciones y escribe la historia para un público así como también para sus colegas profesionales.

A diferencia del periodista investigativo, quien estudia y escribe sobre lo sensacional y lo poco usual, el investigador cualitativo estudia los asuntos cotidianos, aquellos patrones del comportamiento y el pensamiento humanos que ocurren en el día a día. Los investigadores cualitativos son reconocidos por su capacidad para mantener una mente abierta ante los grupos o culturas que estudian, sin que ello implique falta de rigor científico alguna. Esto no significa que el investigador cualitativo no se aproxime a su objeto de estudio con unas bases conceptuales pensadas. Se dice que los investigadores cualitativos entran al campo de estudio con una mente abierta, no con una mente vacía.

La capacidad de mantener una mente abierta permite al investigador cualitativo explorar fuentes de datos que no fueron consideradas en el momento de diseñar el estudio. Más aún, la investigación cualitativa permite múltiples interpretaciones de la realidad así como interpretaciones alternativas de los datos a través del tiempo.

Para Schwartzman (1993), la investigación cualitativa es un enfoque particularmente valioso porque problematiza las formas en las que los individuos y los grupos constituyen e interpretan las organizaciones y las sociedades. Además, esta investigación facilita el aprendizaje de las culturas y las estructuras organizacionales porque proporciona al investigador formas de examinar el conocimiento, el comportamiento y los artefactos que los participantes comparten y usan para interpretar sus experiencias.

Strauss y Corbin (2002) consideran que los métodos cualitativos de investigación han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones interactivas.

Por su parte, Jacob (1987) ha categorizado las diversas tradiciones en la investigación cualitativa en seis orientaciones principales: la Etología Humana, la Psicología Ecológica, la Etnografía Holística, la Antropología Cognitiva, la Etnografía de la Comunicación y el Interaccionismo Simbólico.

La *Etología Humana* busca entender la extensión del comportamiento humano. Los datos son recopilados mediante la observación y analizados cuantitativamente.

La *Psicología Ecológica* enfatiza la interacción de las personas y el ambiente en la producción del comportamiento. Descansa en la observación de datos suplementada con récords de las diferentes especies.

La *Etnografía Holística* busca entender el rol de la cultura mediante el empleo de la observación participante. Estos etnógrafos tratan de descubrir y documentar la perspectiva de los participantes.

La *Antropología Cognitiva* asume que la perspectiva de los participantes está organizada en categorías cognoscitivas o semánticas que le imprimen significado y que están sistemáticamente relacionadas la unas con las otras.

La *Etnografía de la Comunicación* se centra en datos sobre interacciones verbales y no verbales, descansando en la observación de los participantes y la grabación audiovisual de dichas interacciones.

En el *Interaccionismo Simbólico* el interés es entender cómo los individuos hacen su interacción con otros. El énfasis está en las presiones de la significación en la organización social.

Las destrezas que necesita un investigador para realizar una investigación cualitativa son la sensibilidad teórica y social, la habilidad para mantener distancia analítica y la destreza para la observación y la interacción social. Según Strauss y Corbin (2002, p. 103), el investigador cualitativo debe ser "conocedor de los datos y la teoría y al mismo tiempo capaz de descartar los aspectos de su propio trabajo que puedan bloquear la nueva perspectiva, el presentimiento, la intuición, la idea brillante o la formulación teórica diferente".

2.8.2.1. Metodología Cualitativa

Con mucha frecuencia se utilizan los términos "método de investigación" y "técnicas de investigación" como sinónimos. En ocasiones esa flexibilidad en el uso del lenguaje ha conducido a algunos a confundir los procedimientos estadísticos con el paradigma cuantitativo.

Un *método* es un concepto que designa la conciliación entre la actividad de investigar y las bases teóricas que sustentan la investigación, mientras que una *técnica de investigación* es la herramienta para recopilar datos.

A nivel cualitativo, el método o métodos de investigación cualitativa se caracterizan por integrar una variedad de técnicas para obtener información.

2.8.2.2. Importancia de la Investigación Cualitativa

La modalidad cualitativa ya era conocida en Grecia en la concepción aristotélica del conocimiento de la realidad y en la civilización hebrea con las diversas interpretaciones que se hicieron sobre los libros sagrados como la Biblia. Dentro de este contexto, Moreno (2002) manifiesta que, en realidad, el énfasis en lo cualitativo precede históricamente a lo cuantitativo en todos los campos de la ciencia, sobre todo en lo que atañe al ser humano, en sus formas de vida y su conducta.

Sin embargo, la investigación cualitativa ha tenido altos y bajos en la producción de conocimiento, destacándose, según este autor, la Primera Escuela de Chicago que en 1910 fue la institución donde se iniciaron sistemática y modernamente los estudios sociales, partiendo de ella la tradición más influyente durante el siglo XX. A este respecto, y dentro de una perspectiva sociológica, Bogdan y Biklen (1982) sitúan las raíces de la investigación cualitativa en Estados Unidos, en el interés sobre una serie de problemas de sanidad, asistencia social y salud y educación, cuyas causas es preciso buscarlas en el impacto de la urbanización y la inmigración.

Así, la Escuela de Chicago ofreció sus aportaciones tomando como método la observación participante, produciendo una serie de estudios sobre la vida urbana con historias de vida de criminales y delincuentes juveniles, sobresaliendo el clásico estudio de Thomas y Znaniecki (1927) sobre la vida de los inmigrantes y sus familiares en Polonia y los Estados Unidos. Por su parte, Rodríguez, Gil Flores y García (1996) afirman que la raíz antropológica de la investigación cualitativa es preciso buscarla en el trabajo realizado por los primeros antropólogos evolucionistas de la segunda mitad del siglo XX.

En ese aspecto, González y Rodríguez (1991) mencionan que en Gran Bretaña, Myhew publicó una serie de volúmenes en 1851 y 1862 bajo el nombre

London Labour and London Poor (El Londres Trabajador y el Londres Pobre) y se realizaron en 1886, encuestas sociales sobre la pobreza.

Dentro de esta perspectiva, la metodología cualitativa hace referencia, en su sentido más amplio, según Taylor y Bogdan (1996), a la investigación que produce datos sobre las propias palabras de las personas, habladas o escritas y sobre la conducta observable. Al mismo tiempo se encuentra que la investigación cualitativa tiene en las Ciencias Sociales una importancia que era difícil imaginar años atrás, debido quizás a la manera de enfocar los problemas de estudio, los acontecimientos, acciones y valores, haciendo que estos sean vistos desde la perspectiva de los individuos, lo cual implica penetrar los contextos de significados con los cuales estos individuos operan. Tal situación posiblemente ha hecho que el enfoque cualitativo, según apreciación de Moreno (2002, p. 27), "haya tomado desde hace tiempo auge debido a que los investigadores no se satisfacen con los resultados que aportan los métodos naturistas", o porque tal vez la profunda reflexión epistemológica de los últimos años ha saturado los cimientos sobre los cuales esos mismos métodos se arraigaron.

Además, dentro de la investigación cualitativa se considera importante esta metodología, porque el paradigma interpretativo ha ayudado a superar la dicotomía sujeto-objeto propia del positivista, recuperando desde el sujeto la materia prima para la intervención que permite interpretar las perspectivas sociales, reseñando a Quilqueao (2000), quien considera que con la investigación cualitativa el investigador trata de llegar a lo esencial de los fenómenos humanos. Por otra parte, en el paradigma positivista, según Hurtado y Toro (1998), el conocimiento se obtiene en base a la objetividad y es intachable, sinónimo de descubrimiento de relaciones causa-efecto en una realidad dada. Sobre este aspecto, Gadamer, citado por Martínez (2005: p.24), establece:

Existe una experiencia de verdad, una vivencia con certeza inmediata, como la experiencia de la filosofía, el arte y de la misma historia, que son formas de experiencias en los que se

expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios estadístico-matemáticos de que dispone la metodología científica tradicional.

En este sentido, la modalidad cualitativa como acción contrapuesta al empirismo ha logrado, partiendo desde los finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, bajo la influencia de teorías de la Antropología Social, revalorizar la capacidad autorreflexiva para constituir a través de la experiencia hermenéutica, la racionalidad humana por medio de la interpretación y comprensión de la realidad histórica. De esta manera se ha resaltado la subjetividad como forma de conocimiento, ya que el investigador es quien filtra según su criterio la información, sin descartar la interacción entre el sujeto y el objeto, de ahí que Hurtado y Toro (1998), manifiesten que con la subjetividad se recurre a la comprensión intersubjetiva. Además, se considera importante esta modalidad pues:

- Aborda los significados y las acciones de los individuos y la manera en que estos se vinculan con otras conductas propias de la comunidad.

- Explica los hechos sociales, buscando la manera de comprenderlos.

- Analiza y comprende a través de los métodos la realidad estudiada tal como aparece, como es y se da, lo que la caracteriza como una metodología fenomenológica.

- Ayuda teóricamente a interpretar y comprender la intersubjetividad como forma de obtener la verdad de la realidad, teniendo en cuenta que el conocimiento no está centrado en la reproducción de un objeto pasivo sino que hay una interpretación de la forma de pensar del sujeto que proporciona la información y actúa como ser pensante y participativo en la interpretación de su realidad, de ahí que se haga referencia a la ratificación de la subjetividad como forma predominante en la investigación cualitativa.

En el mismo orden de ideas, González y Rodríguez (1991) manifiestan que hay cambio en los parámetros de verdad. Ahora lo verdadero es lo simbólico, el discurso de lo real es cualitativo y subjetivo y la ciencia se plantea como objetivo la búsqueda del conocimiento.

A lo anteriormente expuesto se adiciona como importancia de la Investigación Cualitativa la perspectiva holística, donde se toma en cuenta el escenario y las personas que participan en el proceso de investigación, sus acciones del pasado y presente y se trata, según Martínez (1997), de entender el mundo y sus objetos, experimentados internamente por esas personas para lograr, según Gadamer (1984), la praxis de la interpretación crítica, donde no existe la verdad sino que el hermeneuta dice la verdad, o sea, que a través de la perspectiva cualitativa se interpreta sensiblemente la vida social, cultural y productiva de un grupo social desde la visión de los actores.

2.8.2.3. Diferencias entre la Investigación Cuantitativa y la Cualitativa

Como se pudo apreciar, existen diferencias entre los dos tipos de investigación. A continuación se expone un cuadro donde aparecen las diferencias entre ambas.

Cuadro 4

Diferencias entre la Investigación Cuantitativa y la Investigación Cualitativa

Investigación Cuantitativa	Investigación Cualitativa
Forma de conocimiento	
Es objetiva. Da la información de una relación causal.	Es subjetiva, como resultado de la interacción comunicativa, de creencias y desacuerdos.
Objetivo	
Descubre hechos para formular leyes, se apoya en la verificación y comprobación de teorías.	Construye teorías en base a los hechos estudiados.

Finalidad	
Positivista. Busca resultados nemotécnicos dirigidos a la formulación de leyes generales.	Fenomenológica. Describe los hechos como son. Es ideográfica, explica la causa de los fenómenos. Orientada a procesos.
Métodos	
Único: Hipotético-deductivo. Razón analítica.	Alternativos. Hay pluralidad metodológica para interpretar y comprender la realidad.
Postura Epistemológica	
Cientificismo apoyado en las Ciencias Naturales, Física, Matemáticas y Estadística.	Hermenéutica. Epistemológica.
Elementos de Estudio	
VARIABLES.	Categorías.
Hipótesis	
Se formulan al inicio de la investigación.	Surgen en el estudio pudiendo ser descartadas.
Datos	
Generalmente recogidos en un solo momento.	Se recogen durante todo el proceso.
Relación sujeto – objeto	
Hay dualidad sujeto–objeto. Resalta la objetividad.	Impera la subjetividad, interpretando el objeto (otro sujeto) de estudio.

Fuente: Rojano, J. (2010)

Los enfoques en la metodología de investigación en ciencias sociales no son entidades abstractas y atemporales. Los aspectos centrales de los mismos originan una serie de luchas entre grupos de interés que compiten, por lo que ha permanecido un fuerte debate entre los investigadores de las ciencias humanas sobre los problemas que presenta la metodología cuantitativa y sobre la conveniencia de sustituir, complementar o integrar dicha metodología con otra de corte cualitativo.

El interés creciente por combinar métodos cuantitativos y cualitativos ha conducido, según Guzmán (2007), a la adopción de una concepción pragmática del conocimiento que posibilita el surgimiento de los métodos mixtos como un

nuevo enfoque integrador que permite combinar los métodos y técnicas de las investigaciones cuantitativa y cualitativa, además de conciliar las posturas filosóficas, especialmente las de carácter epistemológico.

Para Creswell (2003), la situación actual está menos centrada en la controversia cuantitativo versus cualitativo y más en cómo las prácticas de investigación se sitúan en algún punto de un continuo entre los dos, y puede decirse es que los estudios tienden a ser de naturaleza más cuantitativa que cualitativa.

2.8.3. Etapas del Proceso de Investigación

El proceso de investigación científica sigue un desarrollo lógico, desde que se concibe el problema que hay necesidad de investigar y se formula la pregunta de investigación hasta que se obtiene una respuesta a esa pregunta y se comunican los resultados obtenidos a la comunidad científica interesada y a la sociedad en general.

El método científico del que se nutre la investigación científica se caracteriza porque exige la realización de una serie de actividades características. A continuación se describen las principales etapas de un proyecto de investigación:

Fase Conceptual

1. Formulación y delimitación del problema
2. Revisión de la literatura sobre el tema
3. Creación de un marco teórico
4. Formulación de interrogantes

Fase de Diseño y Planeación

5. Selección de un diseño de investigación
6. Identificación de la población de estudio
7. Especificación de los métodos para obtener los datos
8. Diseño del plan de muestreo
9. Finalización y revisión del plan de investigación
10. Realización y revisión del estudio piloto

Fase Empírica

11. Recolección de datos
12. Preparación de los datos para el análisis

Fase Analítica

13. Análisis de los datos
14. Interpretación de los datos

Fase de Difusión de los Resultados

15. Comunicación de los resultados
16. Aplicación de los hallazgos

1. Formulación y delimitación del problema

Para Méndez (2006), la formulación del problema se plantea a través de una pregunta de investigación que el investigador espera responder para, de esta forma, resolver el problema planteado. La pregunta no debe originar respuestas

dicotómicas (sí o no). Debe estar delimitada; es decir, se deben establecer los límites del trabajo en términos de espacio, tiempo y circunstancias.

El *espacio* está referido al área geográfica y/o espacial en que se va a desarrollar la investigación; el *tiempo* hace referencia al período que trata el estudio y el elemento circunstancial a características de orden particular que serán tomadas en consideración y sobre las cuales se actuará para obtener la información necesaria para el estudio. Además debe aclarar qué personas, materiales, situaciones, factores y causas serán consideradas o no.

2. Revisión de la literatura sobre el tema

La revisión de la información sobre el tema es la etapa más importante en el proceso de investigación, ya que es fundamental para la definición del problema, planteamiento, comprobación de hipótesis, elaboración del marco teórico y del informe de resultados. Por ello, es importante realizar una revisión profunda de la bibliografía de investigaciones y trabajos sobre el tema, buscar por Internet páginas web, ensayos, tesinas, artículos, así como también consultar a los expertos en el área y seleccionar lo que sea más conveniente en relación a la temática de la investigación. De allí que se realice la localización, identificación, selección, análisis crítico y descripción de la información existente sobre el tema objeto de investigación.

3. Creación de un marco teórico

La elaboración del marco teórico consiste en la descripción, explicación y análisis en un plano teórico del problema general que trata la investigación. Por ello, a) amplía la descripción y análisis del problema de estudio planteado; b) orienta hacia la organización de datos o hechos significativos para describir las relaciones del problema con las teorías existentes; y c) integra la teoría con la investigación.

En tal sentido, el marco teórico debe contemplar dos requisitos básicos: a) contener conocimientos sobre el tema; y b) basarse en teorías formuladas con anterioridad, en antecedentes y en datos estadísticos.

4. Formulación de interrogantes

Consiste en el planteamiento de una o varias interrogantes que definen con exactitud el problema a resolver. Generalmente se redacta una pregunta que condense y resuma la esencia de la problemática y luego le siguen otras que definen exactamente cuál es el problema a resolver y cuál es la temática objeto de estudio.

Al redactar las interrogantes no se deben utilizar términos confusos ni abstractos. Algunos autores recomiendan elaborar una pregunta por cada objetivo específico o una genérica de acuerdo al objetivo general.

5. Selección de un diseño de investigación

Se refiere al plan o estrategia a seguir para obtener la información que se requiere en una investigación. El momento en que este surge depende en gran medida del enfoque elegido y del planteamiento del problema. Por lo general, se concibe o se selecciona una vez afinado el problema de investigación y habiendo desarrollado la perspectiva teórica, establecido el alcance inicial del estudio y formulado la hipótesis (si se requiere). Es conveniente que se tomen en consideración los objetivos planteados para poder determinar cuál es el tipo de estudio a realizar y desde qué marco epistémico se elabora el enfoque.

6. Identificación de la población de estudio

La población es el conjunto de individuos, objetos o elementos de los que se desea conocer algo en una investigación, en los cuales puede presentarse una determinada característica susceptible de ser estudiada. Dependiendo del tamaño y

de las características propias de la población, algunas veces se podrá abordar todas las unidades poblacionales para ser estudiadas; otras veces será necesario extraer una fracción a la que se llamará “muestra” y sobre la que se fijará la atención en el estudio.

Al presentarse la población deberán darse a conocer sus características cualitativas específicas además de señalar la cantidad de unidades que contiene.

7. Especificación de los métodos para obtener los datos

Esta es la parte esencial del proyecto y consiste en la descripción detallada de los métodos a seguir para realizar la investigación (histórica, documental, descriptiva, experimental), que se sustentan en los hallazgos de la investigación. Constituyen una solución al problema planteado y deben someterse a comprobación a través de experimentos para verificar si las predicciones que se derivan de ellas son correctas

8. Diseño del Plan de Muestreo

Es la estructura a seguir en una investigación, ejerciendo el control de la misma, a fin de encontrar resultados confiables y constituye la mejor estrategia que utiliza el investigador para la adecuada solución del problema planteado.

El éxito de un muestreo dependerá en gran medida de la información que se tenga, de los parámetros a analizar y de cómo van a ser utilizados los resultados analíticos de las muestras recolectadas.

Por lo anterior, la elaboración de un Plan de Muestreo donde se especifiquen los objetivos, metodología y procedimientos utilizados es de fundamental importancia para soportar la calidad de los datos obtenidos de las muestras recolectadas.

9. Finalización y revisión del plan de investigación

Una vez finalizado el plan de investigación se procede a realizar la revisión del mismo con la finalidad de constatar si se detectan omisiones o se pueden realizar mejoras en el mismo. La revisión asegura su consistencia, adecuación y eficacia, y debe incluir la evaluación de las oportunidades de mejora y la necesidad de efectuar cambios, incluyendo la visión y las hipótesis que sustentan la estrategia.

Mediante la revisión del plan estratégico, los resultados pueden ser utilizados como elementos de entrada para nuevas estrategias o iniciativas, utilizándose este proceso como una poderosa herramienta para la identificación de oportunidades y la mejora del desempeño de la organización.

10. Realización y revisión del estudio piloto

El estudio piloto es un pequeño estudio preliminar llevado a cabo con el fin de evaluar la viabilidad, tiempo, costo, acontecimientos adversos y magnitud del efecto, en un intento de predecir una muestra adecuada y mejorar el diseño del estudio antes de la realización de un proyecto de investigación con mayor número de sujetos. Una vez finalizado el mismo se procede, de acuerdo a los resultados obtenidos, a realizar una revisión con la finalidad de hacer las correcciones pertinentes de las cuales se tuviera necesidad con el objeto de evitar errores mayores y elementos distractores que atentasen contra el objetivo del mismo.

11. Recolección de datos

La recolección de datos se refiere al uso de una gran diversidad de técnicas e instrumentos que pueden ser empleados por el investigador para obtener a través de ello la información necesaria.

Técnicas: Son las distintas formas o maneras de obtener los datos o la información. Ejemplo: observación directa, la encuesta, la entrevista, el análisis documental, el análisis de contenido, entre otros.

Instrumentos: Es cualquier recurso del que pueda valerse el investigador para obtener, registrar o almacenar información. Ejemplos de ellos son: el cuestionario, las fichas, una libreta, una laptop, la grabadora, una cámara fotográfica o de video, la escala de estimación, entre otros.

Todos estos instrumentos se aplicarán en un momento en particular, con la finalidad de buscar información que será útil a la investigación.

12. Preparación de los datos para el análisis

Una vez obtenida la información se hace necesario preparar los datos para su análisis. Algunas pautas de preparación de la información son: la codificación, creación del fichero, consistencia y ponderación.

Codificación: Es pertinente disponer de códigos de las categorías o alternativas de respuesta de las preguntas del instrumento de medición. Una vez codificadas las categorías, se procede a elaborar el libro de códigos. La codificación puede elaborarse antes o después de levantar la información en campo y puede realizarse al momento del diseño del cuestionario, si las categorías fueron pre-codificadas y el instrumento de medición carece de preguntas abiertas.

Por el contrario, la post-codificación consiste en establecer un código para cada una de las posibles respuestas mencionadas durante la entrevista y en las preguntas abiertas del cuestionario. Por tanto, la post-codificación se realiza una vez obtenida la totalidad de la información.

Creación del fichero de datos: Los resultados del instrumento de medición se trasladan a una matriz o base de datos, usando como soporte el libro de códigos ya

que sin este no se puede codificar y una matriz de base de datos carece de significado. Este procedimiento involucra dos etapas: la grabación y la definición del fichero. A su vez, la grabación del fichero puede realizarse de dos formas: *manual*, es decir, utilizando el teclado del ordenador, o *mecánica*, con el uso de escáner óptico. Los escáneres ópticos leen los códigos y los transcriben de manera simultánea.

Análisis de consistencia: Obtenida la información y finalizada la grabación y definición del fichero de datos, es necesario establecer pautas o procedimientos de control de calidad de los datos previos a su análisis, de ahí que la consistencia de datos resulta imprescindible. Su propósito es garantizar la calidad de la información y se realiza en dos momentos o fases: a) finalizada la grabación y definición del fichero de datos; y b) mediante la revisión sistemática de cada una de las variables y su relación con otras.

Diseñadas las variables del estudio y su formato, la consistencia comienza con la aplicación de controles de filtros y cuotas. Resulta preciso pasar por un control de filtros de selección del universo objeto de estudio con el propósito de verificar que la totalidad de los encuestados pertenecen al universo objetivo. Asimismo, los datos deberán pasar por un control de cuotas, con el fin de verificar que la composición de la muestra obtenida concuerda con el diseño muestral. En un segundo momento, corresponde determinar controles a las variables, mediante procedimiento de estadística descriptiva, distribuciones de frecuencia de todas las variables y sus relaciones entre ellas.

Estos procedimientos son básicos dentro del proceso previo al análisis. Es necesario llevar a cabo esta etapa de consistencia de manera rigurosa y sistemática. Finalizadas todas estas etapas, la información se encontrará lista para su análisis.

Ponderación de la muestra: Finalmente, la muestra obtenida debe ser proporcional a la distribución del universo o población. Por tanto, antes de iniciar

el análisis de los datos se debe verificar que cada individuo entrevistado de la muestra posea un peso proporcional a la distribución de la población.

13. Análisis de los datos

El análisis implica el establecimiento de categorías, la ordenación y manipulación de los datos para resumirlos y poder sacar algunos resultados en función de las interrogantes de la investigación. Este proceso tiene como fin último reducir los datos de una manera comprensible para poder interpretarlos y poner a prueba algunas relaciones de los problemas estudiados. En este apartado se definen las técnicas lógicas (inducción, deducción, análisis, síntesis) o estadísticas (descriptivas o inferenciales) que serán empleadas para descifrar los datos recolectados.

Para Hurtado de Barrera (2000, p. 181), “el propósito del análisis es aplicar un conjunto de estrategias y técnicas que le permiten al investigador obtener el conocimiento que estaba buscando a partir del adecuado tratamiento de los datos recogidos.”

Análisis cuantitativo: Se efectúa con toda la información numérica resultante de la investigación. Los datos se presentan como un conjunto de cuadros, tablas y medidas a las cuales se les han calculado sus porcentajes y presentado convenientemente.

Análisis cualitativo: Se realiza cuando la información es de tipo verbal y, de un modo general, se ha recogido mediante fichas, cuaderno de notas, cámara de video o cualquier otro instrumento. Es presentado en función de los objetivos planteados en la investigación y se hace en forma discursiva, sin presentar ninguna referencia gráfica.

14. Interpretación de los datos

Este aspecto del proceso se realiza confrontando los resultados del análisis de los datos con las hipótesis formuladas y relacionando dichos resultados con la teoría y los procedimientos de la investigación.

El objetivo de la interpretación es buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su relación con otros conocimientos disponibles y esto rige en la totalidad del proceso de investigación.

Cuando el plan de la investigación ha sido cuidadosamente elaborado y las hipótesis formuladas en términos adecuados para una observación confiable, los resultados obtenidos son interpretados fácilmente.

De todos modos, la interpretación debe limitarse al sistema de variables considerado para cada hipótesis, pues solo estas cuentan con el fundamento teórico para realizar la interpretación.

15. Comunicación de los resultados

La comunicación de los resultados de la investigación puede hacerse mediante la redacción de un Informe Final, el cual tiene el propósito de dar a conocer algo mediante la presentación de hechos y datos obtenidos y elaborados, su análisis e interpretación, indicando los procedimientos utilizados y llegando a ciertas conclusiones y recomendaciones. Se recomienda que esta exposición sea objetiva, transparente y lo más fidedigna posible respecto a los contenidos y resultados de la investigación.

En general, se conocen varios tipos de informes, considerando como criterio de clasificación los destinatarios y los fines de la investigación. Se tiene así: los *técnicos* (dirigidos a una audiencia interesada en el conocimiento de todo el desarrollo metodológico de la investigación); los *divulgativos* (centrados en el

comentario de los resultados de la investigación, sin tecnicismos, en un lenguaje accesible al público general); *los científicos* (destinados a hombres de ciencia consecuentemente competentes en el tema que trata la investigación; en este caso, el lenguaje es riguroso y no hay limitaciones en el uso de tecnicismos; estos informes pertenecen a la categoría de “memorias científicas”); y *los mixtos* (destinados a una organización, al mismo tiempo que se dan a conocer al público en general).

Para la exposición de los resultados, los especialistas recomiendan tener en cuenta ciertos aspectos, a saber: tomar en consideración la audiencia, hacer referencia a las necesidades de información, ser conciso y objetivo en la información que se proporcione, escribir en forma breve, utilizando palabras y oraciones cortas, cuidar la presentación de los resultados y escribir en tiempo presente, utilizando la voz activa.

16. Aplicación de los hallazgos

Los hallazgos de investigación se presentan en documentos o informes que la comunidad científica valorará con la lectura crítica. Se publican en revistas científicas con una estructura definida por el formato IMRD cuyos apartados son Introducción, Métodos, Resultados y Discusión, precedidos por el título y el resumen y completados con las referencias bibliográficas. Se utilizan como referencia en instituciones y se valoran las propuestas en función de los resultados obtenidos, que serán positivos cuando las características de las instituciones educativas (en este caso) sean similares a las que se tomó en cuenta en la investigación.

2.9. Paradigmas de la Investigación

El concepto de paradigmas admite pluralidad de significados y diferentes usos. Según Alvira (1982, p. 52), “es un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica una

metodología determinada”. Es decir, que es un concepto teórico o una vía de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado.

Para Basurto (2013), un paradigma es un conjunto de compromisos compartidos dentro de los cuales yacen supuestos que permiten crear un marco conceptual a partir del cual se le da cierto sentido y significado al mundo. Dentro del mismo se adquieren generalizaciones simbólicas, criterios metodológicos, compromisos ontológicos y ejemplares de solución (experimentos satisfactorios), los cuales serán integrados a manera de chip para guiar la forma en que se resuelven los problemas científicos.

En definitiva, los paradigmas modelan nuestros marcos epistémicos, es decir, delimitan nuestro horizonte de conocimiento. A continuación se expondrán el positivista, el interpretativo y el socio-crítico, los cuales están presentes en la investigación que se desarrolla.

2.9.1. Paradigma Positivista

El paradigma positivista es una corriente de pensamiento cuyos inicios se suele atribuir a los planteamientos de Auguste Comte, y que no admite como válidos otros conocimientos sino los que proceden de las ciencias empíricas. En consecuencia, el positivismo asume que solo las ciencias empíricas son fuente aceptable de conocimiento.

Hay una crítica que establece que, al haber estado vigente durante tanto tiempo el Positivismo, ha hecho imposible que se puedan estudiar realidades complejas, ya que este no separaba investigación y realidad. Por ello, Santos Guerra (2000) afirma de forma convincente que el modelo naturalista es uno de los que mejor permiten la comprensión de fenómenos complejos tales como los educativos. Esto confirma que el modelo humanista es un buen modelo de investigación bajo el punto de vista de ciertos autores.

Por otra parte, vale la pena establecer que el Positivismo suele ser más válido para las Ciencias Naturales que para la educación, ya que esta resulta en ocasiones incompatible con él, sobre todo porque posee unas condiciones, elementos y fines que no lo hacen apropiado del todo. Otra premisa destacable sería el hecho de que en la Educación todo es metodológicamente relativo, es decir, que lo cuantitativo no resulta inválido del todo ya que aporta datos importantes, pero lo cualitativo se considera más válido y superior principalmente por su desinterés por la objetividad, la generalización de los resultados, la predicción, el control de variables, entre otros.

Además, hay que decir que el hecho de pretender controlar lo incontrolable es un error que actualmente se sigue dando en la educación actual. Está claro que la realidad educativa no tiene el mismo significado para todos los sujetos, es decir, que cada persona la interpreta de una manera diferente. Es imposible que dos sujetos como serían un docente y un alumno la viesen desde la misma perspectiva, ya que el primero la ve desde el punto de vista de la enseñanza y el segundo desde el del aprendizaje. Estos papeles no es que resulten del todo inamovibles, ya que un docente también puede aprender de un alumno y, por supuesto, un alumno puede enseñar a un docente.

Esto resulta obvio, pero también incluso dos sujetos con perspectivas más parecidas como pueden ser dos profesores tampoco conciben la educación igual, ya que cada uno tiene su propia metodología y su modelo de enseñanza. El hecho de que se produzca una significación múltiple de conceptos entre sujetos diferentes saca a la luz una serie de variables como serían las idiosincrasias, creencias, prejuicios, aspiraciones, entre otras, que influyen de manera distinta en cada sujeto.

Si se habla de la educación dentro del aula, esta se produce cuando hay comunicación didáctica entre los sujetos, lo que hace que haya un importante relativismo y flexibilidad educativa. Este relativismo es posible interpretarlo como

una unidad entre teoría y práctica, las cuales se encuentran retroalimentadas; es decir, que una le aporta elementos a la otra.

2.9.2. Paradigma Interpretativo

Algunos de los nombres con los cuales también se conoce a este paradigma son: “Práctico”, “Comunicativo”, “Cualitativo”, “Cultural”, “Humanista” y “Naturalista”, entre otros.

Es necesario reflejar la idea de que el conocimiento pedagógico se construye a partir del contexto, describiendo de esta forma una espiral perfecta que da lugar a una mejora de su acción educativa. Esto lleva al hecho de que el investigador se sumerja dentro del sistema que va a investigar utilizando esquemas participantes o no-participantes. Esto implicaría un respeto por parte del investigador sobre el sistema indagado, ya que su cometido no es juzgarlo mejor o peor ni modificarlo, sino tratar de entenderlo e interpretarlo. Esta idea se resume en la frase expuesta por Martín (2011:p.1): “se trabaja desde los sistemas más que hacia ellos”.

Otro rasgo básico de este modelo son los “*sesgos a priori*”, pues el investigador va expresando las cosas que no le encajan del todo, sobre las cuales tiene indecisiones, por lo que no posee una absoluta confianza y certeza sobre ellas. Esto lo hace con el objetivo de que sus interlocutores participen y expresen sus opiniones, aportando así reajustes en el caso de que sea necesario. Esta acción se ve mucho en las aulas de las escuelas, donde los docentes se muestran en ocasiones indecisos sobre algún asunto en concreto y muestran su indecisión a sus alumnos, los cuales en muchas ocasiones pueden ofrecerles soluciones válidas.

Esto hace que, como consecuencia, no se utilicen técnicas e instrumentos que alteren la investigación sino que sirvan para estudiarla y comprenderla tales como la observación, la entrevista formal o informal, el diario, el cuaderno de campo o el análisis de contenidos.

Es muy definitorio para este paradigma el hecho de que en el diseño de investigación no se hacen planes determinados de observación, como sería típico de los positivistas. Estos van cambiando a medida que se va progresando y de acuerdo a las circunstancias que se van dando. Para definir las técnicas citadas anteriormente se utiliza el concepto de “*variables en progreso*”, que son las que van variando a lo largo de todo el proceso. De acuerdo con esto, el control de variables resulta impropio.

Es necesario dejar constancia de que para desarrollar la práctica de la investigación cualitativa hay que desarrollar dos habilidades: a) saber escuchar activamente y b) ser capaz de vincularse con el sujeto, es decir, tener la habilidad de ponerse en su lugar. Esto parece fácil pero no todas las personas pueden desarrollarlo. Es muy importante el cómo se dicen las cosas más que la información por sí misma. Otra cosa que habría que desarrollar sería la de considerar la investigación como un proceso de indagación, penetrando así en la mente humana para saber lo que piensa en relación con su reacción.

Este paradigma también posee una serie de *debilidades*:

- Hay determinados objetos de investigación que son más acordes con el positivismo debido a determinados aspectos.
- Este paradigma está limitado al contexto así como a su validez.
- Posee una fiabilidad no pretendida en lo que se refiere a la seguridad de los datos y procedimientos que se pueden fundamentar en la especificidad de los diferentes métodos cualitativos y en el riesgo de un subjetivismo deformador.

Los principales éxitos de este paradigma se deben más a las incoherencias teóricas y a la ineficacia del positivismo que a sus propios méritos.

En conclusión, este es un modelo más flexible que el positivista donde se permite mucho mejor el cambio adaptado a las circunstancias y donde la cultura juega un importante papel.

2.9.3. Paradigma Socio-crítico

De acuerdo con Arnal (1992: p.21), “el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante.”

Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

Este paradigma de investigación destaca el papel del contexto histórico, social, cultural, económico, familiar y escolar en el proceso investigador postulando una concepción histórica del conocimiento y no absoluta, ponderándose los valores de razón, libertad y humanidad. Por eso, surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretende superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica ni solo interpretativa.

También el citado enfoque intenta superar visiones positivistas e interpretativas para llegar a planteamientos que buscan la transformación social, cultural, política o educativa. Además, es un modelo que establece una concepción histórica del conocimiento y no absoluta, estableciéndose ciertos valores como la razón, la libertad y la humanidad. Entiende la educación como emancipadora, liberadora, e intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre. Sus contenidos son socialmente significativos.

En definitiva, el paradigma socio-crítico considera que la educación solamente se puede entender si se sitúa en los contextos socio-históricos. Defiende así una lectura de carácter ideológico para los fenómenos sociales y los procesos de adquisición y desarrollo del conocimiento y su propuesta es la de someter todo a crítica y que los actores educativos tomen conciencia de la realidad para establecer líneas de acción y transformarla.

Para el modelo socio-crítico, el currículum es un instrumento de cambio social, entendido como un posicionamiento ideológico y de compromiso con la transformación social y la lucha contra la desigualdad frente a la concepción del currículum como transmisión y reproducción ideológica y social. De esta forma el diseño y su desarrollo se convierten en un diseño abierto que debe ser reconstruido, según se va desarrollando en base a los datos que se van recogiendo durante esta experimentación.

Este paradigma introduce la ideología de forma explícita y la auto-reflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas. Sus principios son:

- Conocer, interpretar y transformar la realidad
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores).
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- Implicar al docente a partir de la auto-reflexión.

2.10. Elección de la investigación–acción para este trabajo

Con respecto a la investigación que aquí se realiza, la misma está comprendida dentro de la investigación-acción, porque este método es el único indicado cuando se quiere no solamente conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo (en este caso, alumnos y alumnas de 4º grado que presentan problemas en la lectura de la E.N.B. “Antonio María Martínez”

de la ciudad de Porlamar) sino también *resolverlo* con miras al futuro. En este caso, los sujetos investigados participan como co-investigadores en todas las fases del proceso de cambio: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema, evaluación posterior sobre lo realizado, entre otros. El fin principal de esta investigación no es algo exógeno a la misma, sino que está orientado hacia la *concientización*, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados y hacia la solución de sus problemas, como es el caso de los niños con dificultades de lectura en 4° grado de Educación Básica y los docentes que en ellos ejercen como facilitadores del proceso educativo.

En lo que se refiere a Venezuela, dado el contexto de estado social existente, la investigación-acción encaja, pues su metodología integradora y reflexiva obliga a conceder un lugar privilegiado al tema de la redistribución del poder y de la emancipación política en defensa de los nuevos espacios que abre el protagonismo del pueblo. De ahí que, dado el momento histórico que vive el país, es propicio y oportuno la aplicación y desarrollo de este tipo de investigación, ya que esta, como metodología social, además de armonizar reflexiones políticas, sociales y filosóficas, concurrentemente se constituye en un medio e instrumento para fomentar y elaborar razonamientos que explican por sí mismos la causalidad de las relaciones entre las comunidades y las instituciones del Estado. De allí la relevancia de estudiar los grupos humanos, las comunidades y demás escenarios sociales, para que el docente pueda asumir su rol de investigador de acuerdo al interés de la práctica social.

2.11. Plan Estratégico para Promover el uso de los Juegos Didácticos en el Aprendizaje de la Lectura.

El presente Plan Estratégico está dirigido a los docentes que laboran en la ENB “Antonio María Martínez” de la ciudad de Porlamar, Municipio Mariño del Estado Nueva Esparta y, por extensión, a todos los docentes de Educación Básica,

con el fin de proporcionarles información sobre estrategias para promover el uso de los juegos didácticos en la enseñanza de la lectura a los niños y niñas, lo cual les aportará beneficios a la hora de desarrollar este proceso.

De acuerdo al diagnóstico realizado sobre la situación de los alumnos y alumnas de 4° grado de la citada institución, se evidencia la necesidad, pertinencia y factibilidad de proponer el presente plan con estrategias y actividades para desarrollar el proceso lector, de forma tal que sensibilice al docente como mediador y facilitador de aprendizaje y lo motive a implementarlo en su praxis diaria.

Por otra parte, estas estrategias y actividades brindarán al docente la oportunidad de ampliar sus conocimientos profesionales a través de los cuales se podrán alcanzar los fines y objetivos de la educación básica de una manera sencilla, entretenida y divertida.

2.11.1. Justificación

Aprender a leer y a escribir es un proceso complejo que se inicia en la escuela primaria, pero que no termina ahí sino que se amplía y enriquece constantemente. Por eso, es necesario que este aprendizaje sea significativo, funcional y socialmente relevante. En este sentido, el docente debe ser proactivo y buscar las mejores estrategias y actividades para que el mismo resulte entretenido y motivante.

La importancia del juego didáctico radica en la creación de un entorno que estimule a los alumnos y alumnas a construir su propio conocimiento y a elaborar su propio sentido, dentro del cual el docente pueda conducirlos hacia niveles superiores de independencia, autonomía y capacidad para aprender en un contexto de colaboración y sentido comunitario. También el juego debe motivar a los educandos para que sientan la capacidad de aprender, por lo que debe servir para despertar su curiosidad e interés.

Por su parte, la lectura es un proceso donde incide una multiplicidad de variables que pueden obstaculizarla, donde el éxito o fracaso logrado será el resultado de la trayectoria escolar de cada alumno. Esto está unido a un conjunto de factores como son el origen socio-cultural, la estimulación de la familia, la disposición del alumno, la intervención docente, la relación que se establece entre ellos, el estilo de la institución, entre otros.

Actualmente abundan los estudios destinados a hacer la lectura más fácil y provechosa para los educandos y la mayoría de estos intentos se orientan, de una u otra forma, a formar un bagaje de conocimientos en el niño y la niña. De ahí que el énfasis está en el "enriquecimiento experiencial", con particular incidencia en la comprensión y expresión del lenguaje oral y en la manipulación y contacto con objetos que contengan información escrita (libros, revistas, cartas, otros.). Muchos de los esfuerzos actuales apuntan a desarrollar en el niño una red de conocimientos que le aseguren la "información visual" que, según los psicolingüistas, es esencial para la comprensión durante el proceso lector.

Por consiguiente, es de suma importancia que la enseñanza de la lectura y la escritura comience después de que los educandos hayan conseguido la madurez necesaria para este fin, ya que de lo contrario supondría un esfuerzo por encima de sus posibilidades reales, lo cual podría provocar frustración y rechazo al proceso de la lectura, trayendo como consecuencia una falta de motivación, placer y significado ante tan importante actividad.

2.11.2. Fundamentación Teórica

Es indudable que el juego representa una estrategia de gran importancia desde el punto de vista pedagógico, psicológico y social. Al respecto, Schukina (1990, p.35) expuso que "el proceso de enseñanza-aprendizaje debe consistir en seleccionar algunos juegos, reconocer su dificultad, querer vencer, ensayar posibilidades y hallar soluciones".

Todo juego favorece el desarrollo de la actividad cognoscitiva y es, en esencia, una actividad pensante. Igualmente propicia el desarrollo de facultades tales como la imaginación creadora, la libertad, la independencia, entre otros.

Así, el juego permite que el niño y la niña se inicien en la actividad cognoscitiva, conozcan su medio circundante y puedan llegar a comprobar, fijar y precisar de manera efectiva los conocimientos adquiridos. De ahí su importancia dentro del proceso educativo en la medida en que el mismo sea dirigido sistemáticamente por el docente en relación directa con las experiencias de aprendizaje ofrecidas en cada una de las actividades que conforman el currículo del grado que se cursa.

Referente al proceso de aprendizaje de la lectura, este se inicia desde el momento en que el niño comienza a recibir estimulación de diferente índole, la cual posteriormente será interpretada y conceptualizada gracias a los procesos del pensamiento y del lenguaje.

Como se expuso anteriormente en el Marco Teórico, el estímulo más importante para la lectura comienza con el inicio y perfeccionamiento del lenguaje oral desde temprana edad. Luego el niño sigue en el centro de educación inicial y en el hogar, donde continúa con el aprendizaje de nuevas habilidades que le serán útiles para poder leer en forma natural cuando sienta la necesidad de hacerlo.

Para que este proceso sea exitoso, el niño deberá estar maduro y, en este sentido, se deben tener en cuenta varios factores (fisiológicos, ambientales, emocionales, motivacionales e intelectuales) que hacen posible que pueda aprender a leer de manera significativa.

De ahí que, por ser el juego una actividad natural y preferencial para el niño, facilita un punto de partida para realizar actividades útiles que llevan a lograr ciertos objetivos educativos. Por eso, el docente debe aprovechar estas

actividades para el trabajo diario. Solo él debe conocer la forma de juego de su grupo de niños y niñas y basar en ella las actividades de aprendizaje, aportándole valor didáctico en sí, usándolo como recurso psicopedagógico y socializador.

2.11.3. Fundamentación Legal

La fundamentación legal de este plan estratégico se basa en lo establecido en diferentes artículos de la normativa jurídica venezolana en relación a la educación y los derechos del niño y la niña. Entre ellos, destacan la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), la Ley Orgánica para la Protección del Niño, la Niña y el Adolescente (2007) y la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959).

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

Artículos 102, 103 y 104

En estos artículos se hace referencia al derecho a una educación de calidad que tienen todos los venezolanos/as y a su obligatoriedad, con la finalidad de desarrollar el potencial que todo ser humano posee; además, se refiere al derecho que tienen también a asistir a un lugar y permanecer en un centro educativo seguro.

Por otra parte, se establece la comprobada idoneidad académica de quienes tienen a cargo la labor docente, estimulando su actualización permanente. De ahí la necesidad de la participación de los profesores en talleres, foros, seminarios y congresos relacionados con su especialidad para lograr conocimientos, técnicas, estrategias y actividades que puedan implementar posteriormente en sus aulas para desarrollar un proceso educativo exitoso y acorde a las necesidades e intereses de los educandos.

Ley Orgánica de Educación (2009)

Artículos 6, 14, 15

Estos artículos complementan lo que se establece en la Carta Magna en lo que se refiere al derecho a la educación de calidad e inclusiva, siendo su finalidad la formación de un individuo sano, culto y crítico. Se hace referencia a una educación integral, permanente, continua, en igualdad de condiciones y oportunidades, gratuita y obligatoria. De allí que sea menester la integración de todos los niños, independientemente del grupo social o religioso al que pertenezcan y de las dificultades para el aprendizaje que presenten. Sean especiales o no, todos tienen garantizada su inclusión en el aula ordinaria.

También se hace referencia a la idoneidad de los docentes, quienes son los encargados de formar a los futuros ciudadanos, y a la obligatoriedad de la familia de inscribir a sus hijos en el proceso educativo.

Ley Orgánica para la Protección del Niño, la Niña y el Adolescente (2007)

Artículos 53, 54

Estos artículos complementan lo establecido en la Constitución y en la LOE, en lo que se refiere al derecho a la educación. Con la finalidad de garantizar el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, establecen la instauración de programas en base a actividades que satisfagan los intereses y necesidades de los mismos.

Además, los artículos hacen referencia a la obligatoriedad de los padres de garantizar a sus hijos educación y participar en el proceso educativo de los mismos.

Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959)

Principio 7

Aquí también se hace referencia al derecho a la educación de todos los niños, la cual es obligatoria y gratuita, en igualdad de oportunidades, con la finalidad de desarrollar sus aptitudes y responsabilidades, para posteriormente ser individuos útiles a la sociedad a la cual pertenecen. La Declaración establece como responsables de ese derecho a los padres y, además, da prioridad a los juegos y a la recreación como parte del desarrollo integral, estableciendo que serán las autoridades públicas quienes velarán por ello.

2.11.4. Objetivos del Plan Estratégico

2.11.4.1. Objetivo General

Proporcionar a los docentes de Educación Básica un Plan Estratégico para promover el uso de Juegos Didácticos interactivos para la enseñanza de la lectura en los niños y niñas de Educación Primaria.

2.11.4.2. Objetivos Específicos

- Fortalecer la motivación de los niños y niñas específicamente en el área de lectura, aplicando actividades lúdico-recreativas.
- Formar grupos de atención para trabajar de acuerdo a las dificultades que presentan los alumnos y alumnas.
- Ejercitar la lectura empleando diferentes estrategias basadas en actividades lúdicas.
- Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de implementar en la enseñanza de la lectura, juegos didácticos que hagan más ameno y entretenido el proceso de aprendizaje.

2.11.5. Actividades a Desarrollar

Para el cumplimiento del Plan Estratégico, se hace necesario implementar determinadas actividades que favorezcan el cumplimiento de los objetivos planteados. A continuación se presentan las mismas, las cuales serán llevadas a cabo por los docentes y los niños y niñas que presentan problemas de lectura en la institución objeto de estudio:

- Ejercicios de cruza palabras con ilustraciones en la computadora
- Construcción de palabras a partir de pistas dadas
- Juegos de habilidad para relacionar imágenes con palabras
- Formación de grupos para resolver juegos de memoria
- Ejercicios de reconocimiento de palabras
- Asociación de imágenes y palabras
- Asociación de imágenes y letras
- Rompecabezas de palabras con ilustraciones
- Formación de palabras uniendo las sílabas a partir de una imagen dada
- Relación de palabras con la imagen que corresponde (pareo).

2.11.6. Recursos

A efectos de llevar a cabo esta propuesta sobre la promoción de las actividades lúdicas para la enseñanza de la lectura aplicables a los niños y niñas de 4º grado de Educación Básica, se hace necesario el empleo de algunos recursos, tales como:

a) Recursos Humanos

- Docentes de 4º grado de la ENB “Antonio María Martínez”
- Alumnos y alumnas de 4º Grado de la citada institución
- Facilitadora del Plan

b) Recursos Materiales

- Papel bond blanco
- Hojas tamaño carta
- Cartucho a color y negro
- Libros de cuentos
- Fichas de madera
- Cajas decoradas
- Computadora
- CD interactivos
- Tizas o marcadores de colores
- Cartillas de letras y palabras
- Lápices de colores
- Tablillas
- Actividades impresas

c) Recursos Didácticos

- Juegos de palabras
- Juegos interactivos
- Rompecabezas
- Cajas de palabras
- Otros

2.11.7. Ideas Operativas

Para la promoción de actividades lúdicas sobre la enseñanza de la lectura a niños y niñas de Educación Básica y dirigida a los docentes del plantel señalado anteriormente, cabe realizar las siguientes actividades:

1. Búsqueda y acopio de información referida al tema
2. Elaboración de la primera versión

3. Consulta con expertos con la finalidad de que proporcionen ideas respecto al contenido, objetivos, actividades y recursos que se deberán colocar en el plan
4. Corrección del plan en base a las sugerencias y opiniones recibidas por los especialistas.
5. Diseño del plan
6. Impresión de la versión definitiva
7. Planificación de una reunión con las docentes de 4° Grado de la ENB “Antonio María Martínez” de Porlamar y, en lo posible, con el resto del personal docente que labora en dicho plantel para entregarles el material.
8. Entrega del Plan Estratégico a las docentes y orientarlas sobre el uso del mismo.
9. Ejecución, a manera de ejemplo, de algunas de las actividades propuestas
10. Seguimiento sobre la implementación de estrategias y actividades a los niños y niñas.

2.11.8. Factibilidad del Plan Estratégico

a) Factibilidad Educativa

El diseño y elaboración de este plan constituye un esfuerzo significativo por parte de la autora. Por su intermedio se pretende subsanar la problemática planteada en un determinado plantel a través de la implementación de estrategias y acciones para la promoción de las actividades lúdicas para el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas que allí asisten, tomando como base las políticas educativas contempladas en la propuesta curricular, donde se destacan los beneficios de tener conocimientos sobre estrategias variadas y actualizadas que respondan a los intereses y necesidades de los educandos.

b) Factibilidad Social

Los resultados obtenidos a través del diagnóstico permiten detectar la receptividad y motivación de las docentes para recibir e implementar un Plan Estratégico para la promoción de actividades lúdicas para la enseñanza de la lectura a los niños y niñas de 4º Grado de la ENB “Antonio María Martínez” de Porlamar, pues mediante el mismo se pretende que los alumnos subsanen sus debilidades durante el proceso de lectura y que las docentes tomen en cuenta los juegos didácticos para el desarrollo de dicho proceso.

c) Factibilidad Organizacional

- La elaboración del Plan Estratégico corresponde a la autora, con el apoyo y asesoramiento del personal directivo, especialistas y docentes del plantel donde se centra la problemática.

d) Factibilidad de los Recursos Materiales y Humanos

- Para la elaboración de este plan, los recursos humanos están conformados por los docentes, el personal directivo, especialistas (psicopedagogas) y la autora de la investigación.

- Los recursos materiales y financieros para solventar el desarrollo de dicho plan son aportados por empresas públicas y privadas a quienes se les solicitó colaboración, donde cada una, de acuerdo a su poder económico, realizó un aporte.

2.11.9. Estructuración del Plan

- El Plan ha sido estructurado en base a ejes estratégicos que se desarrollan a través de unos objetivos que se materializaron en unas líneas de trabajo, los cuales están planificados por quienes desempeñan cargos superiores, medios e

inferiores, con los cambios a implementar para lograr en el área las mejoras que se pretenden, siendo realistas respecto a lo que se puede lograr con los alumnos/as para poder cumplir las metas propuestas, tanto a corto como a mediano y largo plazo.

- Las estrategias a implementar se basan en actividades que indican lo que hay que hacer en cada línea de trabajo y se ponen en práctica a través de una serie de pasos que permitan llevarlas a cabo de manera progresiva, en un tiempo predeterminado. En este caso, se fijan treinta (30) días para el logro de los objetivos propuestos.

- Durante la ejecución de las estrategias se generan ideas, las cuales brindan a todos los miembros del equipo la oportunidad de participar, recopilando la información pertinente, por lo cual los hechos deben ser considerados con objetividad.

- Los responsables son los encargados de llevar a cabo cada eje estratégico, estableciendo una temporalización para la ejecución de cada uno de ellos, donde se establecen las funciones a realizar para el desarrollo armónico del mismo.

2.11.10. Tiempo de Ejecución

- Un mes.

2.12. Valoración de la Aplicación del Plan de Actividades

Con la finalidad de constatar los niveles de construcción de calidad de los alumnos y alumnas de 4° Grado de Educación Primaria de la E.N.B. “Antonio María Martínez” de Porlamar, se les aplicaron diferentes tipos de ejercicios (Pre-test) que sirvieron para evaluar el nivel en que se encontraba cada uno de los educandos.

El Plan de Actividades consistió en la presentación de una Lista de Palabras seleccionadas, tomando en cuenta el nivel lector de los alumnos, y un Texto titulado “El hombre y la computadora”, el cual se escogió considerando el contenido del mismo. Ambos fueron extraídos del libro “Aprendo Castellano y Literatura”, de María del Valle Rojas. (Número de palabras del texto: 59 y número de palabras de la lista: 20). Las palabras de la lista se tomaron de la misma lectura del texto propuesto.

La selección del texto fue realizada en función de que estaba relacionado con el tema de las computadoras, por lo que se dedujo que sería del interés de los alumnos, debido a que estas y las actividades que en ellas se desarrollan logran captar su atención, y la idea es que los temas de lectura que se proponen a los niños sean de su agrado e interés.

Luego de realizar un proceso exploratorio a través de la técnica de observación de los alumnos en el aula y la entrevista realizada a los docentes, se procedió a aplicar un tratamiento de un (1) mes de duración para mejorar su proceso lector, el cual consistió en la formación de grupos de niños y niñas para realizar diferentes actividades lúdicas relacionadas con la lectura, tales como construcción de palabras en la computadora, relación de palabras con su imagen en fichas de madera, rompecabezas de palabras, cruza-palabras, sopa de letras, etcétera.

Para cada una de las pruebas (pre y post test), se aplicó el mismo instrumento para constatar el aprendizaje obtenido por los alumnos y la efectividad del tratamiento aplicado.

Transcurrido un mes, durante el cual los alumnos fueron objeto de la aplicación de ejercicios prácticos variados, se les aplicó nuevamente la prueba, a través de la cual se pudo constatar avances significativos en cada uno de los ejercicios que tuvieron que resolver. (Post- Test) y que además sirvieron para mejorar su proceso de lectura.

III. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para presentar los datos obtenidos, se utilizó primeramente el análisis de contenido producto del resultado de las observaciones realizadas sobre los sujetos de investigación (docentes y niños y niñas de 4° grado de la Escuela Nacional Bolivariana citada anteriormente) así como de los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes y estudiantes que componen la muestra.

El empleo de Tablas obedeció a que estas son de fácil interpretación, pues aparecen los indicadores, la frecuencia y el porcentaje, elaborándose una matriz de doble entrada, señalada a través de una tabla de frecuencia en forma específica: el ítem y porcentaje de cada indicador para cada una de las alternativas. Además se utilizaron gráficos circulares o pastel para que se visualicen los valores numéricos que aparecen en los cuadros de forma inmediata, rápida y directa. En ellos se vació la información para su posterior análisis y elaboración en forma objetiva de una conclusión.

La presentación, análisis e interpretación de los resultados se basó en los dos estratos de la población y muestra tomada en consideración: a) Cuatro docentes de 4° grado y b) Alumnos y alumnas de 4° Grado de la mencionada institución educativa con problemas en la lectura.

1. Análisis de los resultados obtenidos de la Observación Participante y las Entrevistas realizadas a los docentes de 4° Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” de la ciudad de Porlamar.

Tras la observación de la que fueron objeto las cuatro (4) docentes de 4° Grado del centro educativo objeto de estudio y la entrevista realizada sobre el empleo de actividades lúdicas en la enseñanza de la lectura, se establece lo siguiente:

- Tres (3) de las docentes observadas y entrevistadas tienen conocimiento sobre las actividades lúdicas como estrategia y/o recurso para la enseñanza de la lectura. Al respecto se obtuvieron opiniones, tales como:

“A mí me ayudan a crear situaciones de aprendizaje altamente significativas”

“Considero que los juegos por computadora constituyen un material muy motivador pues satisface las necesidades del niño.”

“Mediante los juegos se puede favorecer el aprendizaje de destrezas, el razonamiento inductivo y deductivo y la creatividad del niño, entre otros.”

“En varias oportunidades he optado por actividades lúdicas para la comprensión lectora y los juegos fónicos, logrando resultados exitosos.”

Sin embargo, no las implementan pues en su praxis pedagógica utilizan actividades rutinarias y las varían esporádicamente. Esto denota la existencia de conocimiento teórico sobre el juego en las actividades que se desarrollan durante la jornada diaria; sin embargo, el docente sigue una rutina en la que no se observó el empleo de actividades y recursos cónsonos con las necesidades e intereses de los educandos.

- Las docentes de 4º Grado que laboran en la E.N.B. “Antonio María Martínez”, de la ciudad de Porlamar, poseen formación y experiencia profesional, pues se desempeñan como tales desde hace varios años; sin embargo, no aplican lo establecido en el Currículo Básico Nacional sobre el empleo de estrategias atractivas y variadas para la enseñanza de la lectura y para las otras asignaturas del currículo, haciendo que se desaproveche un recurso fundamental para la vida del niño y la niña como es el juego.

- Las estrategias y recursos utilizados por las docentes durante la jornada diaria son escasos y están limitados al uso de la pizarra, el cuaderno, la copia del pizarrón y el dictado, lo que refleja baja producción y creatividad, haciendo del proceso de enseñanza-aprendizaje algo rutinario y carente de experiencias

significativas, donde hay ausencia de interacciones niño-niño y niño-docente. Es decir, las maestras siguen trabajando de manera tradicional, sin tomar en cuenta las necesidades y expectativas de los educandos.

- También se evidenció en las docentes una resistencia al cambio durante el desarrollo de las actividades en el aula, pues las estrategias utilizadas eran netamente tradicionales, obviando lo que establece el modelo curricular bolivariano, que trata de promover la creatividad y lo novedoso para evitar caer en la monotonía, la cual atenta contra el interés de la actividad que se desarrolla, desmotivando a los alumnos/as a la participación.

- Complementando lo expuesto sobre la enseñanza tradicional llevada a cabo por las docentes en la lectura, existe un antagonismo entre el *deber ser* y el *ser bolivariano*, donde se demanda, como mediador y facilitador de aprendizajes, un docente reflexivo y crítico que durante su praxis diaria trabaje en base a modernas teorías, estrategias y actividades centradas en el educando para que se logre un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso.

- También se observó que los recursos didácticos con que cuentan las docentes para la enseñanza de la lecto-escritura son limitados y las aulas carecen de pequeños rincones de lectura, materiales lúdicos concretos y mobiliario apto para realizar estas tareas. Es por ello que deben ser creativas y generar estrategias y recursos que les posibiliten solventar esta situación además de la tiza, el pizarrón y su voz, que son los que utiliza en primera instancia.

- Existe en las docentes, el interés por participar en cursos o talleres teórico-prácticos donde se promuevan las actividades lúdicas para la enseñanza de la lectura y así poder apreciar efectivamente los logros que pueden alcanzarse al implementarlos en sus respectivas aulas. Si bien la actualización docente es fundamental para lograr un proceso educativo exitoso, las profesoras que constituyen nuestra muestra declaran que no tienen muchas oportunidades de participar en cursos, talleres y ponencias donde se les proporcionen guías sobre actividades que posteriormente puedan desarrollar en sus respectivas aulas.

2. Análisis de los resultados obtenidos de la Observación Participante y de las Entrevistas realizadas a los alumnos de 4º Grado que presentan problemas de lectura en la E.N.B. “Antonio María Martínez” de la ciudad de Porlamar.

- De los alumnos de 4º Grado que presentan problemas en la lectura de la mencionada institución educativa, dieciocho (18) de ellos (que representan el 90 %) expresaron su preferencia por el empleo de los juegos didácticos, no solamente en el aprendizaje de la lectura sino también en otras actividades que se realizan en el aula, y porque sean implementados de manera frecuente, pues así el proceso educativo sería más entretenido y ameno.

- Se observó una cierta apatía por parte de los alumnos durante el desarrollo de algunas actividades en el aula, ya que las mismas carecían de elementos motivadores que mantuvieran su interés constante.

- Los niños manifestaron que utilizan pocos recursos, pues en el salón no se cuenta con rincones de lectura, libros de cuentos así como tampoco con materiales lúdicos con los cuales puedan trabajar y hacer de la lectura un proceso más entretenido.

- Además, se observó en los niños una preferencia en relación a la construcción de aprendizajes, debido a la poca motivación, puesto que dicho proceso es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural como resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos) que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron. También intervienen otros factores, relacionados con los anteriores, como la maduración psicológica, la dificultad material, la actitud activa y la distribución del tiempo para aprender.

3. Análisis de los Resultados obtenidos de los ejercicios de lectura aplicados a los alumnos de 4º Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” de la ciudad de Porlamar.

PRE-TEST

Luego de la aplicación de los ejercicios de lectura realizados a los niños de 4º grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez”, a continuación se exponen los resultados obtenidos tanto en el Pre-Test como en el Post –Test.

Tabla 1

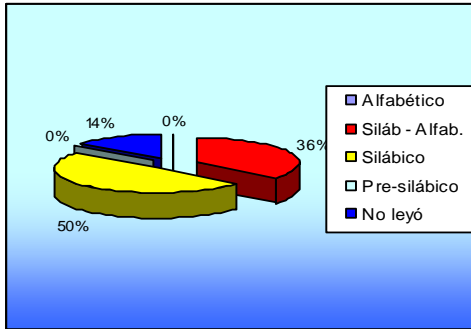
Distribución Absoluta y Porcentual de los alumnos de 4º. Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” respecto al nivel de calidad con que leyeron un texto, según el sexo.

Niveles de Calidad	Masculino		Femenino		Total	
	f(x)	f(%)	F(x)	f(%)	f(x)	F(%)
Alfabético	---	---	---	---	---	---
Silábico – alfabético	05	36%	03	50%	08	40%
Silábico	07	50%	03	50%	10	50%
Pre-silábico						
No Leyó	02	14%	---	---	02	10%
Total	14	100%	06	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora.

Masculino

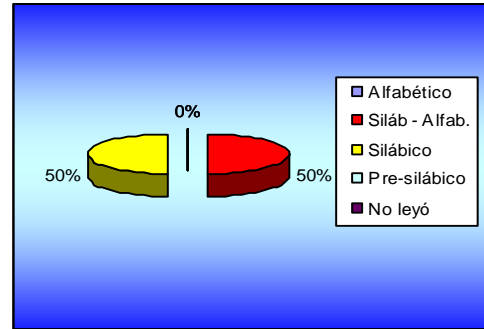
Gráfico1. Distribución de los alumnos de 4° grado respecto al nivel de calidad con que Leyeron un texto.



Fuente: Elaboración propia.

Femenino

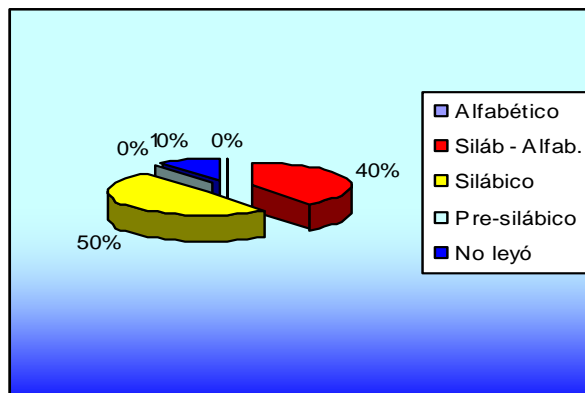
Gráfico 2. Distribución de las alumnas de 4° grado respecto al nivel de calidad con que Leyeron un texto.



Fuente: Elaboración propia.

Totales

Gráfico 3. Distribución total de los alumnos de 4° grado respecto al nivel de calidad con que leyeron un texto.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojados en la Tabla 1 y Gráfico 1 permiten observar que el 50 % de los alumnos de 4° Grado de sexo masculino de la E.N.B. “Antonio María Martínez” realizó durante el pre-test la lectura de un texto con un nivel silábico; un 36 % lo hizo con un nivel silábico-alfabético y un 14 % de los alumnos citados no leyó. Si nos fijamos ahora en los sujetos pertenecientes al sexo femenino, según se aprecia en la Tabla 1 y el Gráfico 2, hay que decir que el 50 %

de ellos realizó la lectura de un texto con un nivel silábico-alfabético y que otro 50% presentó un nivel silábico. Respecto a los totales, según se evidencia en la Tabla 1 y Gráfico 3, un 50% de los alumnos/as presentó un nivel de lectura silábico, un 40 % evidenció un nivel silábico-alfabético y el 10 % restante no leyó.

Como se expuso en la teoría, Ferreiro (1979) señala los siguientes niveles de calidad de construcción espontánea de la lengua escrita: Presilábico, Silábico, Silábico-alfabético y Alfabético, y agrega que a medida que el niño va avanzando en el proceso de lecto-escritura va pasando al siguiente nivel hasta lograr la fluidez de la lectura y llegar a la comprensión del texto que lee.

Los resultados obtenidos en esta tabla y gráfico permiten concluir que la mitad (10) de los niños y niñas objeto de estudio se encuentra en un nivel silábico de la lectura; es decir, que al leer una palabra, lo hacen sílaba por sílaba. Ello implica que el educando ha logrado una adecuada conciencia fonológica; o sea, que es capaz de reconocer, identificar y manipular los sonidos que componen las palabras. Por su parte, un 40 % está en un nivel silábico-alfabético, donde ya es capaz de descifrar las palabras nuevas y analizarlas. Ello implica que, además de haber logrado una adecuada conciencia fonológica, el niño le encuentra sentido a lo que lee y comienza a predecir según las sílabas y grafemas de los que tiene conciencia, apoyándose en lo contextual del texto. Ya en este nivel de la lectura se evidencia una interacción recíproca entre habilidades, conciencia fonológica y lectura.

Tabla 2

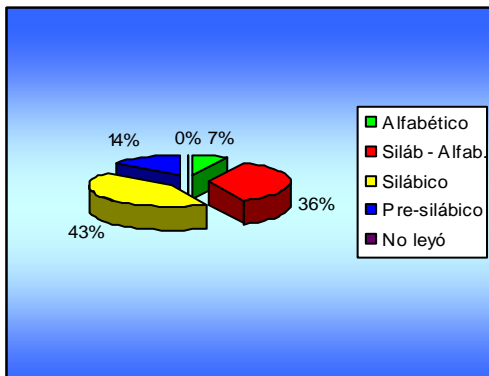
Distribución Absoluta y Porcentual de los alumnos de 4º. Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” sobre el nivel de calidad con que leyeron una lista de palabras, según el sexo.

Niveles de Calidad	Masculino		Femenino		Total	
	f(x)	f(%)	F(x)	f(%)	f(x)	F(%)
Alfabético	01	7 %	01	17 %	02	10 %
Silábico-alfabético	05	36 %	02	33 %	07	35 %
Silábico	06	43 %	02	33 %	08	40 %
Pre-silábico	02	14 %	01	17 %	03	15 %
No Leyó	---	---	---	---	---	---
Total	14	100%	06	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

Masculino

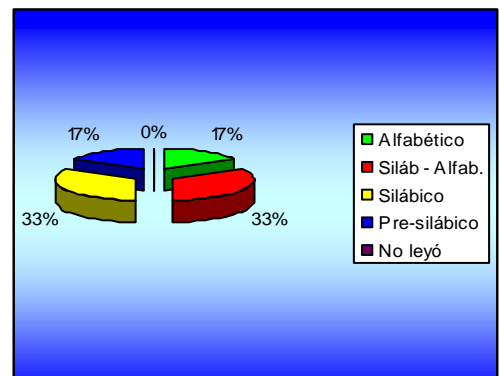
Gráfico 4. Distribución de los alumnos de 4º grado respecto al nivel de calidad, con que leyeron una lista de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

Femenino

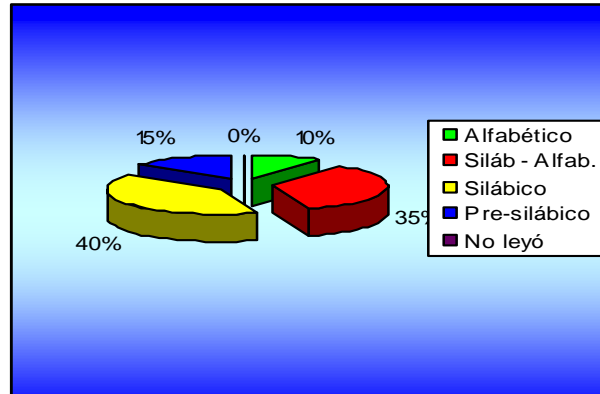
Gráfico 5. Distribución de las alumnas de 4º grado respecto al nivel de calidad con que leyeron una lista de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

Totales

Gráfico 6: Distribución total de los alumnos de 4° grado, respecto al nivel de calidad con que leyeron una lista de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 2 y Gráfico 4, se observa que el 43% de los alumnos de sexo masculino de 4° Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” realizó la lectura de una lista de palabras en un nivel silábico, un 36% lo hizo en un nivel silábico-alfabético, un 14% lo hizo en un nivel pre-silábico y el 7% restante leyó con un nivel alfabético. En cuanto a las niñas, en la Tabla 2 y Gráfico 5 se evidencia que un 33% leyó con un nivel silábico, igual porcentaje (33%) lo hizo en un nivel silábico-alfabético, un 17% lo hizo con un nivel pre-silábico y otro 17% lo hizo en un nivel alfabético. En relación a los totales, tal como se ve en la Tabla 2 y Gráfico 6, un 40% leyó la lista de palabras con nivel silábico, un 35% de los alumnos lo hizo en un nivel silábico-alfabético, un 15% leyó con un nivel pre-silábico y el 10% restante empleó un nivel alfabético.

En lo que se refiere a la calidad de la lectura en la lista de palabras empleada se colocaron palabras que son del conocimiento del niño-, los resultados fueron expuestos en la tabla y gráficos anteriores. La prueba comenzó con una lista de palabras de la muestra seleccionada para un nivel inferior al grado escolar del niño y se suspendió cuando este pudo solamente reconocer tres o cuatro palabras. Cuando al leer el niño se equivocaba en una palabra pero se corregía inmediatamente, se dejó constancia en la evaluación.

Este instrumento permitió evidenciar que, en el caso de los niños varones de 4° Grado, los niveles de calidad de la lectura se mantuvieron, a excepción de un niño que alcanzó el nivel alfabético. En el caso de las niñas, la lectura de la lista de palabras se diversificó más, apareciendo todos los niveles, siendo el silábico-alfabético y el silábico los más predominantes, lo que indica que el docente deberá seguir aplicando estrategias y actividades que permitan alcanzar al niño y a la niña un nivel superior en una forma armónica y distendida sin ser presionados.

Tabla 3

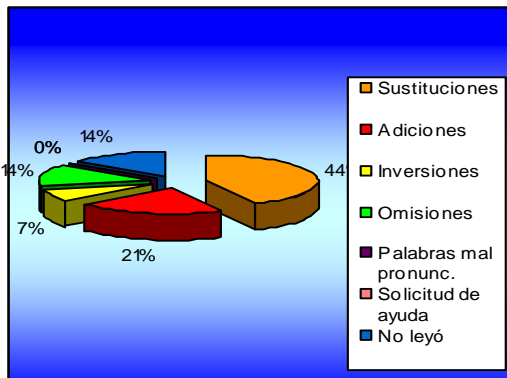
Distribución Absoluta y Porcentual de los alumnos de 4° Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” que cometieron errores en la lectura de un texto, según el sexo.

Errores cometidos en la lectura	Masculino		Femenino		Total	
	f(x)	F(%)	f(x)	f(%)	f(x)	f(%)
Sustituciones	06	43 %	04	66 %	10	50 %
Adiciones	03	21 %	---	---	03	15 %
Inversiones	01	7 %	01	17 %	02	10 %
Omisiones	02	14 %	01	17 %	03	15 %
Palabras mal pronunciadas	---	---	---	---	---	---
Solicitud de ayuda	---	---	---	---	---	---
No Leyó	02	14 %	---	---	02	10 %
Total	14	100 %	06	100 %	20	100 %

Fuente: Datos recopilados por la autora.

Masculino

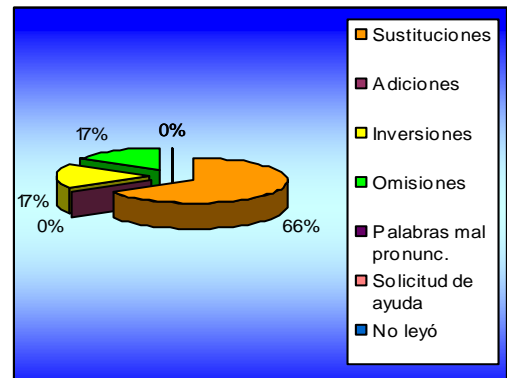
Gráfico 7. Distribución de los alumnos varones de 4º grado respecto a los errores cometidos en la lectura de un texto, según el sexo.



Fuente: Elaboración propia.

Femenino

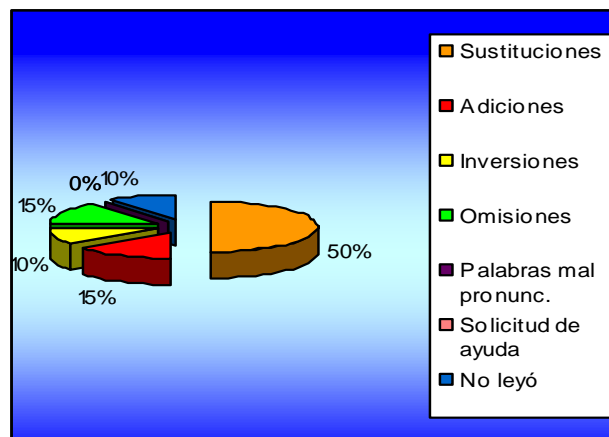
Gráfico 8. Distribución de las alumnas de 4º grado respecto a los errores cometidos en la lectura de un texto, según el sexo.



Fuente: Elaboración propia.

Totales

Gráfico 9. Distribución total de los alumnos de 4º grado respecto a los errores cometidos en la lectura de un texto, según el sexo.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo que expresado por Suárez (2011), los errores de exactitud lectora suelen ocurrir de una manera asociada y/o simultánea con los errores en la comprensión y en la velocidad lectora y se dan tanto en letras como en sílabas y palabras. Los principales errores que se producen en la exactitud lectora son: adiciones, adivinaciones, inversiones, omisiones y sustituciones. Cabe destacar que estos errores no se dan en los niños y niñas de la misma forma; es decir, que se presentan diferentes tipos de errores dependiendo de cada sujeto. Tampoco

existen programas de recuperación que sean válidos según la problemática que presentan cada uno de los sujetos.

En la Tabla 3 y Gráfico 7 se observan los errores cometidos en la lectura de textos por los alumnos de sexo masculino de 4° Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez”. Un 43% realizó sustituciones, un 21% adiciones, un 14% omisiones, otro porcentaje similar (14%) no leyó y el 7% restante realizó inversiones. En lo que respecta a las niñas, según se aprecia en la Tabla 3 y Gráfico 8, el 66% realizó sustituciones, el 17% inversiones y otro 17% omisiones. En los porcentajes totales, tal como se observa en la Tabla 3 y Gráfico 9, se obtuvo que el 50% de los alumnos y alumnas de 4° Grado presentó sustituciones, un 15% hizo omisiones, otro 15% adiciones, un 10% no leyó y el 10 % restante realizó inversiones.

De lo anterior se desprende que los errores que más cometen al leer los niños y niñas de 4° grado de la citada institución educativa son las sustituciones seguidas de las adiciones y las omisiones. Por ello, el docente preocupado porque sus alumnos logren alcanzar mejores niveles en la lectura debe elaborar actividades de forma específica para cada uno de ellos, según los aspectos que quiera recuperar. Por otra parte, se hace necesario mencionar que en esos casos no solo se han de tener en cuenta las debilidades que presenta el niño sino que es necesario conocer sus potencialidades o fortalezas, apoyándose en las mismas y fomentándolas al máximo.

Tabla 4

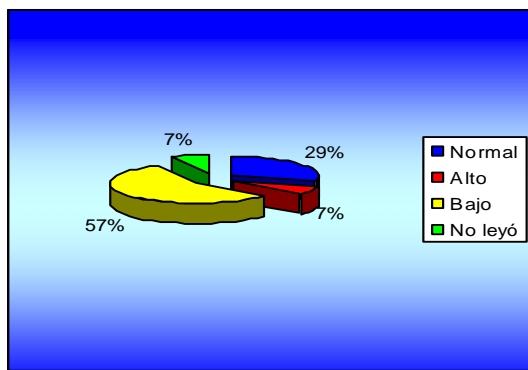
Distribución Absoluta y Porcentual sobre la intensidad de la voz empleada en la lectura de un texto por los alumnos de 4º Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez”, según el sexo.

Intensidad de la voz	Masculino		Femenino		Total	
	F(x)	F(%)	f(x)	f(%)	F(x)	f(%)
Normal	04	29 %	02	33 %	06	30 %
Alto	01	7 %	---	---	01	5 %
Bajo	08	57 %	03	50 %	11	55 %
No Leyó	01	7 %	01	17 %	02	10 %
Total	14	100 %	06	100 %	20	100 %

Fuente: Datos recopilados por la autora.

Masculino

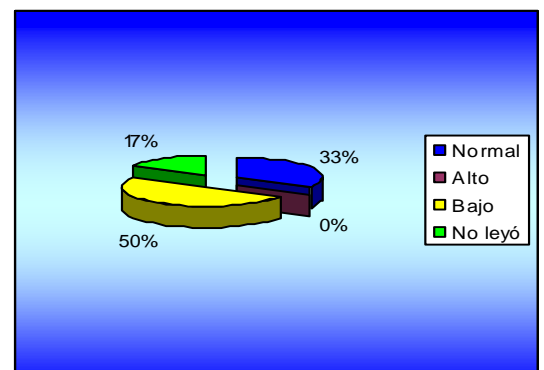
Gráfico 10. Distribución de los alumnos varones de 4º grado respecto a la intensidad de la voz en la lectura de textos.



Fuente: Elaboración propia.

Femenino

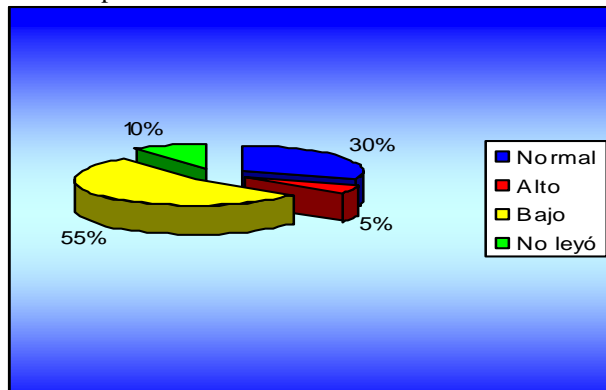
Gráfico 11. Distribución de las alumnas de 4º grado respecto a la intensidad de voz en la lectura de textos.



Fuente: Elaboración propia.

Totales

Gráfico 12. Distribución total de los alumnos y alumnas de 4° Grado respecto a la intensidad de la voz en la lectura de textos



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 y Gráfico 10 se aprecia que el 57% de los alumnos de 4° Grado de sexo masculino de la E.N.B. “Antonio María Martínez” utilizó una intensidad de voz baja para la lectura de un texto, el 29% empleó una intensidad normal, el 7 % usó una intensidad de voz alta y otro 7% no leyó. En lo que respecta al sexo femenino, la Tabla 4 y el Gráfico 11 permiten apreciar que el 50% de las alumnas empleó una intensidad de voz baja, el 33% lo hizo normal y el 17% restante no leyó. En lo que respecta a los porcentajes totales de los niños y niñas de 4° Grado que leyeron un texto, tanto la Tabla 4 como el Gráfico 12 permiten evidenciar que un 55% empleó una intensidad de voz baja, un 30% usó una intensidad normal, un 10% no leyó y el 5 % restante empleó una intensidad de tono alto.

Como se expuso anteriormente, las cualidades que presenta la voz son la *intensidad*, el *tono* y el *timbre*, aunque algunos autores incluyen también la *duración*. En lo que se refiere a la intensidad de la voz, González (2005, p. 4) establece que “equivale al volumen y es la fuerza o potencia de emisión de las vibraciones que proceden de las cuerdas vocales.” También se considera que es la energía con la que el aire es impulsado desde los pulmones hacia las cuerdas vocales, de ahí que la intensidad de la voz sea alta, normal o baja.

Los resultados obtenidos permiten concluir que gran parte de los alumnos y alumnas de 4° Grado de la institución objeto de estudio, al momento de leer empleó una intensidad de voz baja en un elevado porcentaje. Ello puede denotar un miedo escénico por su parte, al tener que leer en voz alta frente al grupo, o inseguridad al emitir el contenido del texto por temor a equivocarse. Es importante destacar que la intensidad de la voz está asociada a fines expresivos, contexto comunicacional, personalidad del individuo y actividades que desarrolle. En este aspecto, el docente debe incentivar al alumno a que lea en una intensidad normal, de forma tal que su voz sea audible para todos los que están en el salón.

Tabla 5

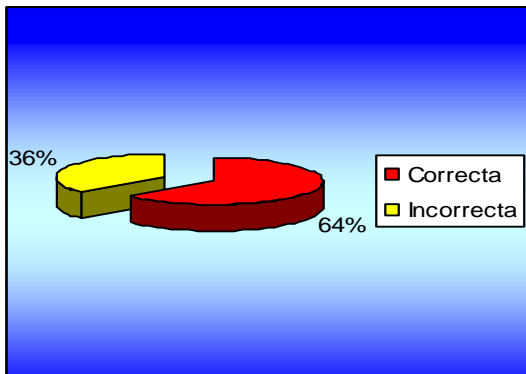
Distribución Absoluta y Porcentual de la postura adoptada al leer por los alumnos de 4° Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez”, según el sexo

Postura al Leer	Masculino		Femenino		Total	
	f(x)	f(%)	f(x)	f(%)	F(x)	f(%)
Correcta	09	64 %	02	33 %	11	55 %
Incorrecta	05	36 %	04	67 %	09	45 %
Total	14	100%	06	100 %	20	100 %

Fuente: Datos recopilados por la autora.

Masculino

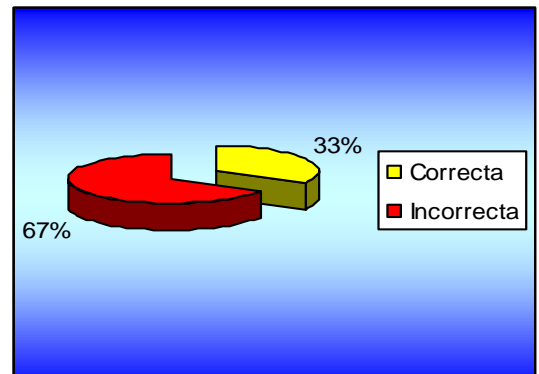
Gráfico 13. Distribución de los alumnos varones de 4° Grado respecto a la postura adoptada al leer.



Fuente: Elaboración propia.

Femenino

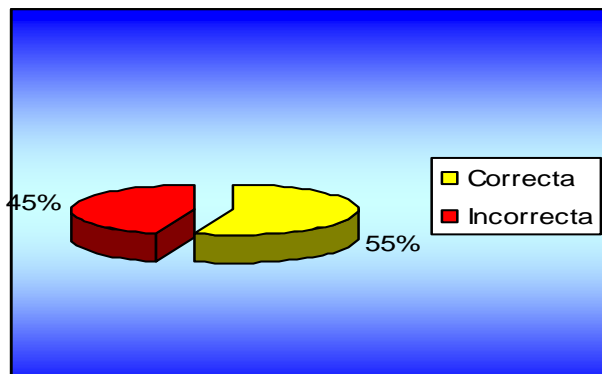
Gráfico 14: Distribución de las alumnas de 4° Grado respecto a la postura al leer.



Fuente: Elaboración propia.

Totales

Gráfico 15. Distribución total de los alumnos y alumnas de 4° Grado respecto a la postura adoptada al leer.



Fuente: Elaboración propia.

Referente a la postura adoptada al leer un texto por los alumnos de 4° Grado de sexo masculino, según aparece en la Tabla 5 y Gráfico 13, un 64% presenta una postura correcta y un 36% incorrecta. En relación a las niñas, la Tabla 5 y el Gráfico 14 muestran que el 67% mantiene una postura incorrecta y el 33% correcta. Por último, en lo que se refiere a los totales de los alumnos y alumnas, la Tabla 5 y el Gráfico 15 reflejan que el 55% de los niños/as adoptó una postura correcta al leer mientras que el 45% restante lo hizo adoptando una postura incorrecta.

En relación a este aspecto, yal y como se expuso en el Capítulo I, la teoría establece la necesidad de adoptar una postura cómoda, pues así la espalda está en una posición más adecuada y la cabeza más equilibrada. Lo importante es que cualquier postura que se adopte tiene que tener como objetivo una buena visualización del material a leer y la estabilización del cuerpo para maximizar la relajación mientras la mente trabaja leyendo. Se debe evitar inclinarse demasiado hacia adelante para evitar encorvar la espalda y mantener la pelvis basculada.

De lo anterior se concluye que el porcentaje más elevado obtenido correspondió a los niños y niñas que adoptaron una postura correcta al leer; un porcentaje levemente inferior mostró una posición incorrecta. Se debe destacar la importancia de adoptar una correcta postura al leer desde edad temprana para evitar daños colaterales en el cuerpo como pueden ser problemas de columna o dolor de cuello y de los músculos superiores de la espalda. En este sentido, el docente deberá estar pendiente y corregir cualquier posición inadecuada.

Tabla 6

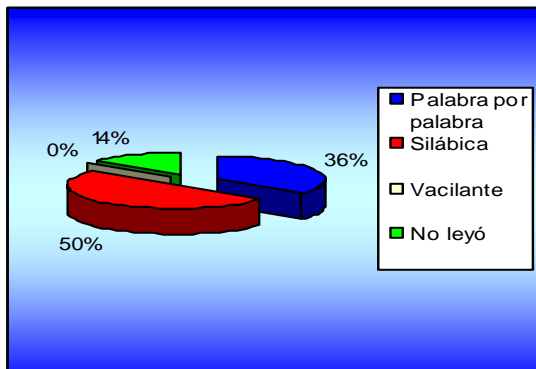
Distribución Absoluta y Porcentual del tipo de lectura empleada por los alumnos de 4º Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez”, según el sexo.

Tipo de Lectura	Masculino		Femenino		Total	
	F(x)	f(%)	F(x)	f(%)	F(x)	f(%)
Palabra por Palabra	05	36 %	02	33 %	07	35 %
Silábica	07	50 %	04	67 %	11	55 %
Vacilante	---	---	---	---	---	---
No Leyó	02	14 %	---	---	02	10 %
Total	14	100 %	06	100 %	20	100 %

Fuente: Datos recopilados por la autora.

Masculino

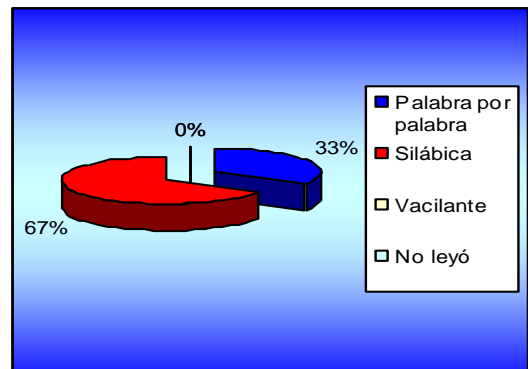
Gráfico 16. Distribución de los alumnos varones de 4° grado respecto al tipo de lectura empleada.



Fuente: Elaboración Propia

Femenino

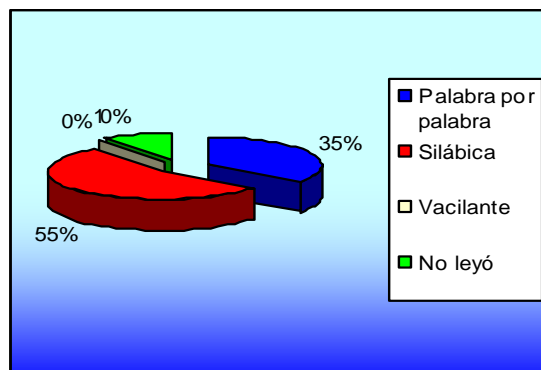
Gráfico 17. Distribución de las alumnas de 4° grado respecto al tipo de lectura empleada.



Fuente: Elaboración Propia

Totales

Gráfico 18. Distribución total de los alumnos y alumnas de 4° Grado respecto al tipo de lectura empleada.



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta al tipo de lectura empleada por los alumnos de 4° Grado de sexo masculino de la E.N.B. “Antonio María Martínez” se tiene, de acuerdo a lo observado en la Tabla 6 y el gráfico 16, que el 50% empleó una lectura silábica, el 36% leyó palabra por palabra y el 2% restante no leyó. En relación a las niñas, según expresa la Tabla 6 y el Gráfico 17, el 67% realizó una lectura silábica y el 33 % leyó palabra por palabra. En relación a los totales, la Tabla 6 y el Gráfico 18 muestran que el 55% de los alumnos/as empleó una lectura silábica, el 35% realizó una lectura palabra por palabra y el restante 10% no leyó.

Saavedra (S.F.) expresa que, entre los tipos o niveles de lectura que emplean los niños y niñas cuando comienzan el aprendizaje de la misma, se encuentran los siguientes: subsilábica, silábica, vacilante, corriente, expresiva y combinada. En cada uno de ellos se presentan características específicas que los educandos deben asumir y desarrollar para pasar al nivel siguiente.

Los resultados obtenidos permiten concluir que la lectura más empleada por los niños y niñas de 4° Grado de ambos sexos en el citado centro educativo es la silábica, razón por la cual es importante que el docente implemente estrategias didácticas motivadoras que permitan al educando ir superando etapas hasta lograr el nivel alfabético, realizando una lectura fluida y comprensiva más acorde al grado académico que cursa y a la edad cronológica que poseen, cuyo promedio se ubica en los nueve (9) años.

3. Análisis de los Resultados obtenidos de los ejercicios de lectura aplicados a los alumnos de 4° grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” de la ciudad de Porlamar.

POST-TEST

Como se expuso anteriormente, el Post-test se aplicó un mes después de haber desarrollado el Plan con el tratamiento para el mejoramiento de la lectura de los niños de 4° Grado de la citada institución educativa.

Tabla 7

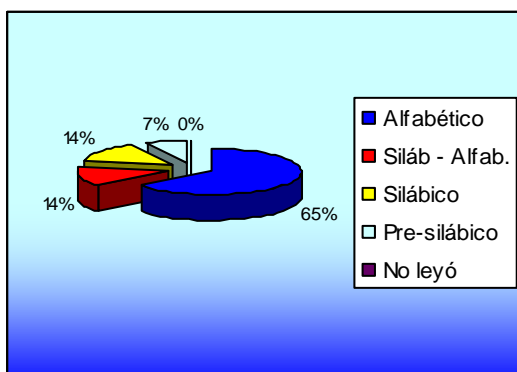
Distribución Absoluta y Porcentual de los alumnos de 4º. Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” sobre el nivel de calidad con que leyeron un texto, según el sexo.

Niveles de Calidad	Masculino		Femenino		Total	
	f(x)	F(%)	F(x)	f(%)	f(x)	f(%)
Alfabético	09	65%	03	50%	12	60%
Silábico – alfabético	02	14%	02	33%	04	20%
Silábico	02	14%	01	17%	03	15%
Pre-silábico	01	07%	---	---	01	5%
o Leyó	---	---	---	---	---	---
Total	14	100%	06	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora.

Masculino

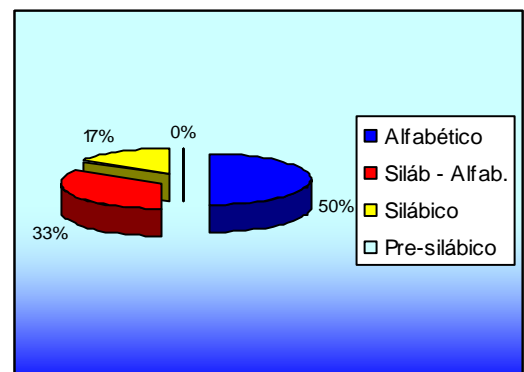
Gráfico 19. Distribución de los alumnos varones de 4º grado respecto al nivel de calidad con que leyeron un texto.



Fuente: Elaboración propia.

Femenino

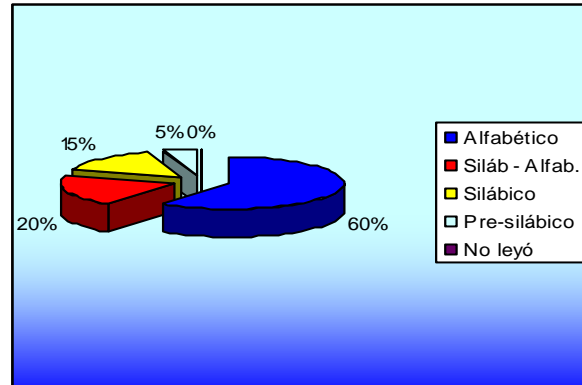
Gráfico 20. Distribución de las alumnas de 4º grado respecto al nivel de calidad con que leyeron un texto.



Fuente: Elaboración propia.

Totales

Gráfico21: Distribución total de los alumnos de 4° Grado respecto al nivel de calidad con que leyeron un texto.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojados en la Tabla 7 y el Gráfico 19 permiten observar que el 64% de los alumnos de 4° Grado de sexo masculino de la E.N.B. “Antonio María Martínez” realizaron en el post-test la lectura de un texto con un nivel alfabético, el 14% lo hizo con un nivel silábico-alfabético, otro 14% con un nivel silábico y el 7% restante con un nivel pre-silábico. Por su parte, los pertenecientes al sexo femenino, según se aprecia en la Tabla 7 y Gráfico 20, el 50% realizó una lectura de textos con un nivel alfabético, un 33% presentó un nivel silábico-alfabético y el restante 17% leyó con un nivel silábico. En relación a los totales, según se evidencia en la Tabla 7 y el Gráfico 21, un 60% de los alumnos presentaron un nivel de lectura silábico, un 20% evidenció un nivel silábico-alfabético, un 15% demostró un nivel silábico y el 5% restante mostró un nivel pre-silábico.

Al comparar estos resultados con los obtenidos en el pre-test, se evidencia un 60% de alumnos y alumnas con un nivel de lectura alfabética en el post-test que en el pre-test no tenía representación. Además disminuyó en un 50% el porcentaje de alumnos/as que realizó lectura silábica-alfabética y también disminuyó en la misma medida el porcentaje de alumnos/as que leyó silábicamente. Se observó la presencia de un alumno en el post-test que realizó lectura pre-silábica, el cual representa un 5%, además de que no hubo ningún

alumno que no leyera, en comparación con el pre-test, donde dos (2) no lo hicieron.

Tabla 8

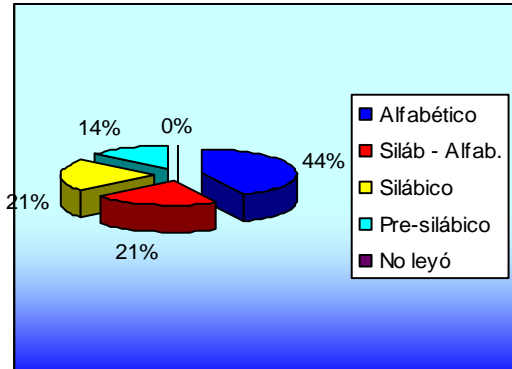
Distribución Absoluta y Porcentual de los alumnos/as de 4° Grado de la E.N.B. “Antonio M. Martínez” sobre el nivel de calidad con que leyeron una lista de palabras, según el sexo.

Niveles de Calidad	Masculino		Femenino		Total	
	f(x)	f(%)	F(x)	f(%)	f(x)	F(%)
Alfabético	06	44 %	04	67 %	10	50 %
Silábico- alfabético	03	21 %	02	33 %	05	25 %
Silábico	03	21 %	---	---	03	15 %
Pre- silábico	02	14 %	---	---	02	10 %
No Leyó	---	---	---	---	---	---
Total	14	100%	06	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora.

Masculino

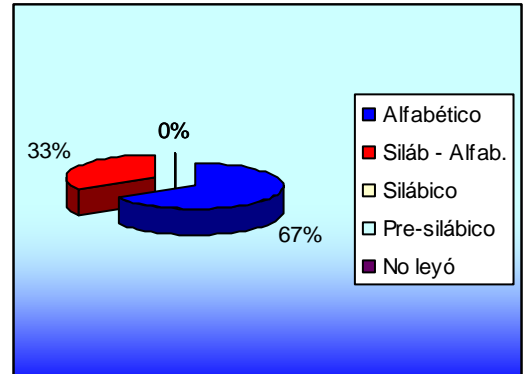
Gráfico 22. Distribución de los alumnos varones de 4° grado respecto al nivel de calidad con que leyeron una lista de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

Femenino

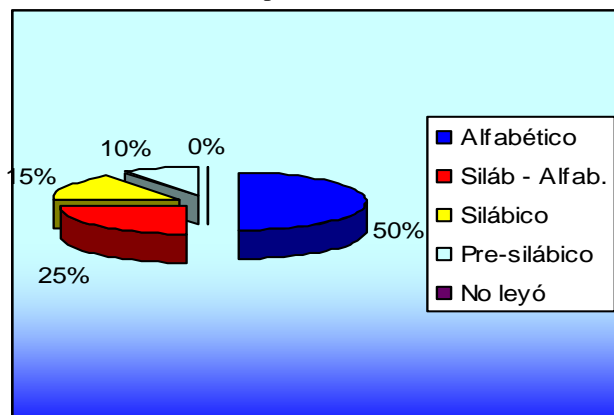
Gráfico 23. Distribución de las alumnas de 4° grado respecto al nivel de calidad con que leyeron una lista de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

Totales

Gráfico 24: Distribución total de los alumnos/as de 4° Grado respecto al nivel de calidad con que leyeron una lista de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de la Tabla 8 y el Gráfico 22, se observa que el 44% de los alumnos de 4° Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” de sexo masculino realizó la lectura de una lista de palabras en un nivel alfabético, un 21% lo hizo en un nivel silábico-alfabético, otro 21% lo hizo en un nivel silábico y el 14% restante leyó con un nivel pre-silábico. En cuanto a las niñas, en la Tabla 8 y el Gráfico 23 se evidencia que un 67% leyó con un nivel alfabético y un 33% lo hizo en un nivel silábico-alfabético. En relación a los totales, tal como se ve en

la Tabla 8 y Gráfico 24, un 50% leyó la lista de palabras con nivel alfabético, un 25% lo hizo en un nivel silábico-alfabético, un 15% leyó con un nivel silábico y el 10% restante empleó un nivel pre-silábico.

En referencia a la lista de palabras empleada, se colocaron las mismas que en el pre-test, es decir que no eran nuevas para los niños. Cuando al leer estos cometían errores en la palabra pero se autocorregían de forma inmediata, quedó asentado en la evaluación.

Los resultados obtenidos tras la aplicación del Plan de Actividades permiten observar que en los niños y niñas de 4° Grado del citado centro educativo, los niveles de calidad de la lectura se elevaron considerablemente en lo que se refiere a la lectura alfabética, que en los varones pasó de un 7% en el pre-test a un 44% en el post-test, en las niñas de un 17% a un 67% y en los totales de un 10% a un 50%. Se disminuyó la lectura silábica-alfabética en 10%, pues pasó de 35% que tuvo en el pre-test a un 25%. Por su parte, la silábica presentó un 15% (de 40% que tuvo en el pre-test) y la pre-silábica disminuyó a un 10%, con lo cual se infiere que el docente deberá seguir trabajando con esos niños, empleando ejercicios conducentes a lograr un nivel de calidad de lectura superior. Pero, en general, los porcentajes fueron notorios.

Tabla 9

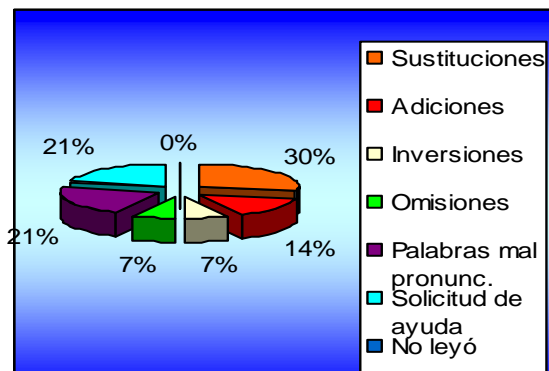
Distribución Absoluta y Porcentual de los alumnos/as de 4º Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” que cometieron errores en la lectura de un texto, según el sexo.

Errores cometidos en la lectura	Masculino		Femenino		Total	
	f(x)	F(%)	f(x)	f(%)	F(x)	f(%)
Sustituciones	04	30 %	02	33 %	06	30 %
Adiciones	02	14 %	--	---	02	10 %
Inversiones	01	07 %	02	33 %	03	15 %
Omisiones	01	07 %	01	17 %	02	10 %
Palabras mal pronunciadas	03	21%	01	17%	04	20%
Solicitud de ayuda	03	21%	---	---	03	15%
No Leyó	---	---	---	---	---	---
Total	14	100 %	06	100 %	20	100 %

Fuente: Datos recopilados por la autora.

Masculino

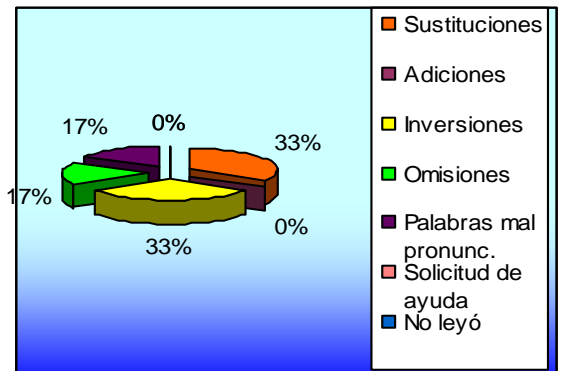
Gráfico 25. Distribución de los alumnos varones de 4º grado respecto a errores cometidos en la lectura de textos.



Fuente: Elaboración propia.

Femenino

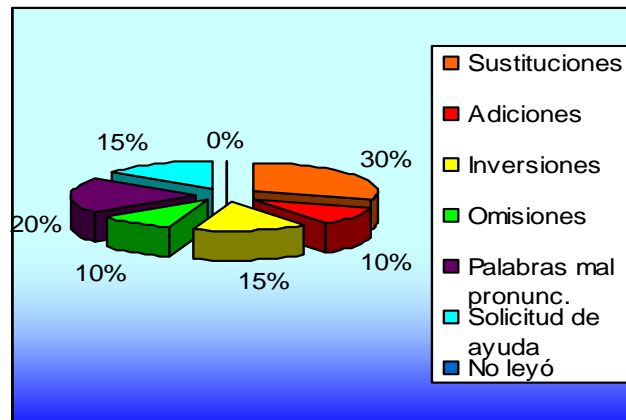
Gráfico 26: Distribución de las alumnas de 4º grado respecto a errores cometidos en la lectura de textos.



Fuente: Elaboración propia.

Totales

Gráfico27. Distribución total de los alumnos de 4° Grado respecto a errores cometidos en la lectura de un texto, según el sexo.



Fuente: Elaboración propia.

Como se expuso en el análisis del Pre-test, Suárez (2011) considera que los errores de lectura se producen en forma simultánea con los errores de comprensión y de velocidad lectora, tanto en letras como en sílabas y palabras, siendo los más comunes los siguientes: adiciones, adivinaciones, inversiones, omisiones y sustituciones, los cuales se presentan en forma diferente en cada niño.

En la Tabla 9 y el Gráfico 25 se observan los errores cometidos en la lectura de textos, luego de aplicado el Plan Estratégico, por los alumnos de 4° grado de sexo masculino. Se tiene así que un 30% hizo sustituciones, un 21% dijo palabras mal pronunciadas, otro porcentaje similar solicitó ayuda, un 14% realizó adiciones, un 7% hizo omisiones y otro porcentaje similar (7%) realizó inversiones. En lo que respecta a las niñas, según se aprecia en la misma Tabla y en el Gráfico 26, el 33% realizó sustituciones, el 33% inversiones, el 17% omisiones y otro 17% dijo palabras mal pronunciadas. En los porcentajes totales, tal como se observa en la Tabla 9 y en el Gráfico 27, se obtuvo que el 30% de los alumnos y alumnas de 4° Grado realizaron sustituciones, el 20% dijo palabras mal pronunciadas, el 15% hizo inversiones, otro 15% solicitó ayuda, el 10% realizó omisiones y otro 10% realizó adiciones.

Al comparar estos resultados con los del pre-test, se tiene que a nivel de los alumnos de sexo masculino, las sustituciones disminuyeron un 13%, las adiciones y las omisiones bajaron en un 7%, las inversiones se mantuvieron y las palabras mal pronunciadas aparecen solamente en el post-test con un 21 %, porcentaje similar a la solicitud de ayuda y en el post-test ningún niño no leyó mientras que en el pre-test hubo dos (2) que no lo hicieron. A nivel de las niñas, las sustituciones bajaron un 50% pues en el pre-test estaban en un 66 %, las inversiones aumentaron de 17% que presentaban en el pre-test a 33%, las omisiones en ambos períodos se mantuvieron igual en un 17 % y una sola niña dijo palabras mal pronunciadas. No hubo registro de niñas en el renglón de *solicitud de ayuda* ni en el de *no leyó*. Respecto a los totales, las sustituciones bajaron en un 20%, las adiciones también bajaron en un 5% al igual que las omisiones, pero las inversiones aumentaron en un 5%. Un total de cuatro (20%) alumnos en el post- test entre niñas y varones dijeron palabras mal pronunciadas. Y tres (3) niños también en el post-test solicitaron ayuda, lo cual supone el 15 %.

De lo expuesto se concluye que los errores que más cometen al leer los niños de 4° Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez” son las sustituciones, seguidos de las palabras mal pronunciadas, las inversiones y por otra parte, la solicitud de ayuda. De ahí que los docentes preocupados porque sus alumnos logren alcanzar mejores niveles en la lectura deben proponer y desarrollar actividades de forma específica para cada uno de ellos, según los errores sobre los que quiera trabajar. Cabe acotar que en la recuperación no solo se han de tener en cuenta las debilidades que presenta el niño/a sino que se hace necesario conocer sus potencialidades o fortalezas, para apoyarse en las mismas y trabajar en base a ellas para tener éxito en las actividades que se desarrollan.

Tabla 10

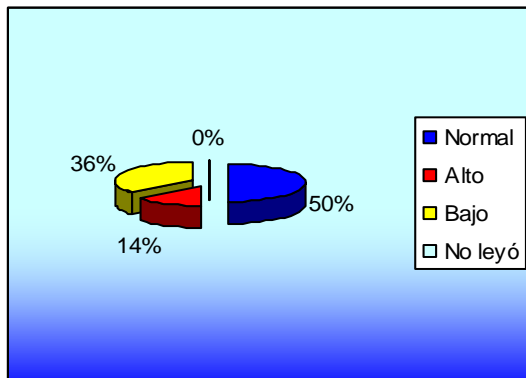
Distribución Absoluta y Porcentual de la intensidad de la voz empleada en la lectura de un texto por los alumnos/as de 4º. Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez”, según el sexo.

Intensidad de la Voz	Masculino		Femenino		Total	
	f(x)	F(%)	f(x)	f(%)	F(x)	f(%)
Normal	07	50 %	04	66%	11	55 %
Alto	02	14 %	01	17%	03	15 %
Bajo	05	36 %	01	17 %	06	30 %
No Leyó	---	---	---	---	---	---
Total	14	100 %	06	100 %	20	100 %

Fuente: Datos recopilados por la autora

Masculino

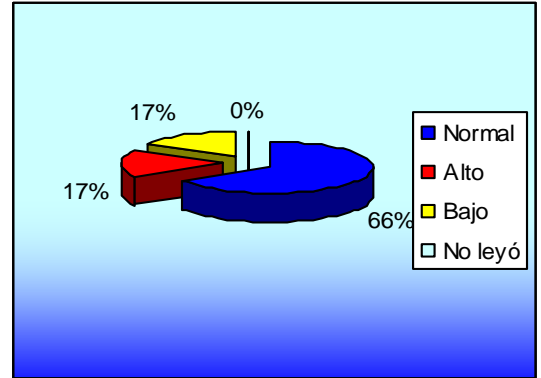
Gráfico 28. Distribución de los alumnos varones de 4º grado respecto a intensidad de la voz en lectura de textos.



Fuente: Elaboración propia.

Femenino

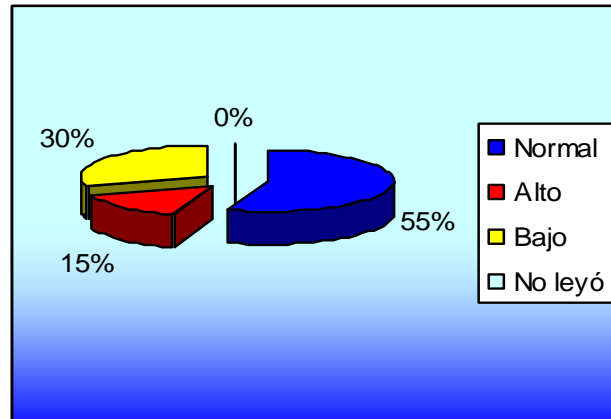
Gráfico 29: Distribución de las alumnas de 4º grado respecto a la intensidad de la voz en la lectura de textos.



Fuente: Elaboración propia.

Totales

Gráfico 30. Distribución total de los alumnos y alumnas de 4° Grado respecto a la intensidad de la voz en la lectura de textos.



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 10 y el Gráfico 28 se evidencia que el 50% de los alumnos de 4° Grado de sexo masculino de la E.N.B. “Antonio María Martínez”, durante la lectura de un texto utilizó una intensidad de voz normal, el 36% empleó una intensidad de voz baja y el 14% una de voz alta. En lo que se refiere al sexo femenino, la Tabla 10 y el Gráfico 29 permiten apreciar que un 66% de las alumnas empleó una intensidad de voz normal, un 17% usó una intensidad alta y un porcentaje similar (17%) una baja. En lo que respecta a los porcentajes totales de los niños y niñas de 4° Grado que leyeron un texto, la Tabla 10 y el Gráfico 30 permiten observar que un 55% empleó una intensidad de voz normal, un 30% usó una intensidad baja y un 15% empleó una alta.

Al comparar estos resultados con los del Pre-test, en lo que respecta al tono de voz normal empleado en la lectura de un texto, se tiene que hubo un incremento del 21% respecto a los alumnos varones; también se produjo un 7% de aumento en el tono alto mientras que disminuyó en un 21% el tono bajo empleado al leer por los alumnos y, además, todos ellos leyeron. En los resultados del género femenino se tiene que también aumentó en un 33% el tono alto empleado al leer y el tono de voz bajo empleado en el Pre-test, que representó el 50 %, en el Post-Test descendió al 17 %, no habiendo tampoco ninguna niña que no leyera.

En relación a los resultados totales, el 55% de los alumnos de 4° grado utilizó al leer un tono de voz normal, el 15% un tono de voz alto, el 30% un tono de voz bajo y ningún niño, no leyó.

Los resultados obtenidos denotan que los niños y niñas de 4° Grado de la institución objeto de estudio emplearon en un porcentaje superior a la media una intensidad de voz normal, lo cual evidencia seguridad frente a sus compañeros en la actividad que desarrollan. Un 30% de los educandos, sin embargo, utilizó una intensidad de voz baja, quizá por razones de inseguridad en el dominio de la lectura o miedo escénico frente a sus compañeros. En consecuencia, es recomendable que las docentes incentiven la lectura en estos alumnos para que logren una intensidad normal y que su voz pueda ser escuchada por todos aquellos que están en el salón.

Tabla 11

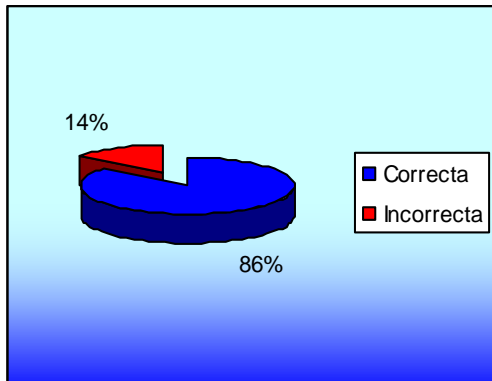
Distribución Absoluta y Porcentual de la postura adoptada al leer por los alumnos/as de 4°. Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez”, según el sexo.

Postura al Leer	Masculino		Femenino		Total	
	f(x)	f(%)	f(x)	f(%)	F(x)	f(%)
Correcta	12	86 %	04	67 %	16	80%
Incorrecta	02	14%	02	33 %	04	20 %
Total	14	100%	06	100 %	20	100 %

Fuente: Datos recopilados por la autora.

Masculino

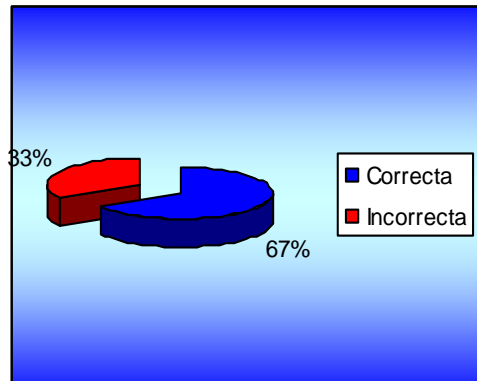
Gráfico 31. Distribución de los alumnos varones de 4° grado respecto a la postura adoptada



Fuente: Elaboración propia.

Femenino

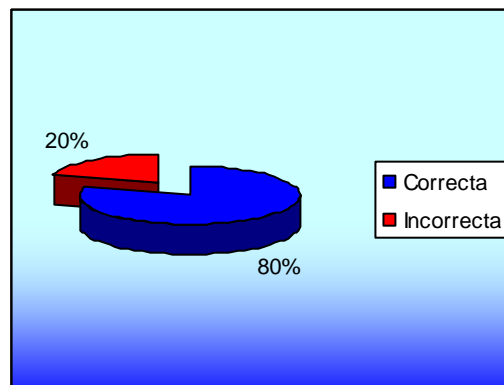
Gráfico 32. Distribución de las alumnas de 4° grado respecto a la postura adoptada al leer.



Fuente: Elaboración propia.

Totales

Gráfico 33. Distribución total de los alumnos y alumnas de 4° Grado respecto a la postura adoptada al leer.



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la postura adoptada al leer un texto por los alumnos de 4° Grado de sexo masculino, se observa en la Tabla 11 y en el Gráfico 31 que en un 86% de los casos es correcta y en un 14% incorrecta. En relación a las niñas, la Tabla 11 y el Gráfico 32 muestran que el 67% mantiene una postura correcta y el 33% incorrecta. En lo que tiene que ver con los totales de los alumnos/as, la Tabla 11 y el Gráfico 33 muestran que el 80% de los niños/as adoptó una postura correcta al leer mientras que el 20% restante presentó una incorrecta.

De lo anterior se concluye que durante el Post-test, un elevado porcentaje de niños y niñas de 4° Grado (80%) adoptó una postura correcta al leer, mientras que en el Pre-test la cifra era del 55%. Un 20% evidenció una posición incorrecta. Esta cifra es menor que la obtenida en el pre-test, donde un 45% adoptaba la postura errónea. En este sentido es importante que el docente esté pendiente de la postura que adoptan sus alumnos y corrija a aquellos que muestren una posición inadecuada.

Tabla 12

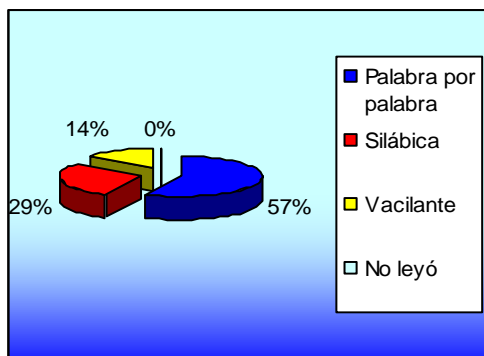
Distribución Absoluta y Porcentual del tipo de lectura empleado por los alumnos/as de 4°. Grado de la E.N.B. “Antonio María Martínez”, según el sexo.

Tipo de Lectura	Masculino		Femenino		Total	
	F(x)	f(%)	F(x)	f(%)	F(x)	f(%)
Palabra por Palabra	08	57 %	04	67 %	12	60 %
Silábica	04	29 %	02	33 %	06	30%
Vacilante	02	14 %	---	---	02	10%
No Leyó	---	---	---	---	---	---
Total	14	100 %	06	100 %	20	100 %

Fuente: Datos recopilados por la autora.

Masculino

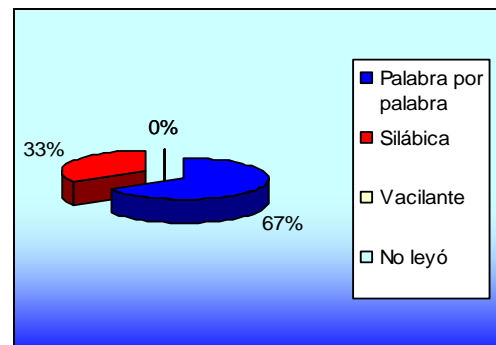
Gráfico 34. Distribución de los alumnos varones de 4° Grado respecto al tipo de lectura empleada.



Fuente: Elaboración propia.

Femenino

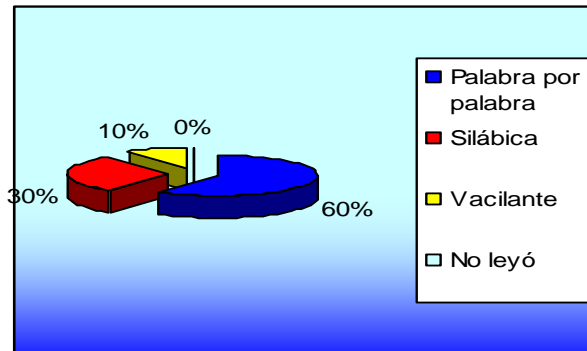
Gráfico 35. Distribución de las alumnas de 4° Grado respecto al tipo de lectura empleada.



Fuente: Elaboración propia.

Totales

Gráfico 36. Distribución total de los alumnos y alumnas de 4° Grado respecto al tipo de lectura empleada.



Fuente: Elaboración propia.

Referente al tipo de lectura empleada por los alumnos de 4° Grado de sexo masculino de la E.N.B. “Antonio María Martínez”, se tiene, de acuerdo a lo reflejado en la Tabla 12 y en el gráfico 34, que el 57% empleó una lectura palabra por palabra, el 29% una lectura silábica y el 14% restante leyó con lectura vacilante. En lo que respecta a las niñas, según muestra la Tabla 12 y el Gráfico 35, el 67% realizó una lectura palabra por palabra y el 33% leyó con una silábica. En relación a los totales, la Tabla 12 y el Gráfico 36 muestran que el 60% de los alumnos/as empleó una lectura palabra por palabra, el 30% realizó una silábica y el restante 10% lo hizo en forma vacilante.

De acuerdo a lo establecido en la teoría, al inicio de la lectura los niños y niñas pueden adoptar diferentes tipos, mostrándose en cada uno de ellos características específicas. Con la práctica cotidiana van a ir superando las debilidades hasta llegar al nivel adecuado a su grado de maduración.

Al comparar los resultados anteriores con los del Pre-test, se tiene que la lectura palabra por palabra aumentó del 36% que estaba al 57 % en el Post-test; la silábica disminuyó del 50% al 29% y la vacilante se ubicó en un 14% cuando en el Pre-test no estaba. Tampoco hubo representación en el Post-Test de alumnos varones que no hubieran leído. Respecto a las niñas, le lectura palabra por palabra aumentó del 33% en el Pre-test al 67% en el Post-test; la silábica disminuyó en un 34%, siendo en el Post-test del 33%, no habiendo representación de lectura

vacilante o alumnas que no hubiesen leído. Respecto a los totales, la lectura palabra por palabra aumentó del 35% en el Pre-test al 60% en el post-test, la silábica disminuyó del 55% al 30% y la vacilante se ubicó en un 10%.

Los resultados reflejados en la tabla y gráficos anteriores permiten concluir que el tipo de lectura más empleado por los niños y niñas de 4º Grado de ambos sexos en la E.N.B. “Antonio María Martínez” tras la aplicación del Plan Estratégico es la lectura palabra por palabra. Ello permite destacar la importancia del docente como mediador de aprendizaje quien, utilizando estrategias y recursos motivadores, permite a los educandos ir superándose y alcanzar un tipo de lectura más acorde a su edad y grado académico además de lograr la comprensión de la misma.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Una vez realizado el análisis de datos cabe señalar las conclusiones obtenidas, producto de los resultados de la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información (guía de observación, entrevista semiestructurada y aplicación de ejercicios) tanto a docentes como a estudiantes de 4º Grado sobre las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en la E.N.B. “Antonio María Martínez”, de la ciudad de Porlamar, Estado de Nueva Esparta.

Cabe destacar que la muestra tomada en consideración fue de veinte (20) alumnos, pues ellos eran los que presentaban problemas al realizar la lectura del total de la población (67 alumnos). También hay que hacer referencia al hecho de que la aplicación del Plan de Actividades para mejorar la calidad de la lectura de los niños y niñas de la muestra duró un (1) mes. Si bien este tiempo se considera escaso, los resultados obtenidos fueron positivos, por lo que se estima que podría proponerse la aplicación de otro plan posterior que fortaleciera los logros alcanzados con el primero. Como resultado final, se puede concluir que:

- Los docentes en su mayoría manifestaron poseer conocimientos acerca de los juegos didácticos en la enseñanza de la lectura. Sin embargo, durante la praxis pedagógica emplearon actividades rutinarias y metódicas. Ello significa que al docente no le basta con conocer la teoría sino que debe ser capaz de reflexionar y actuar de manera crítica de acuerdo a cada contexto en base a las propuestas que mejor se adecuen al mismo, tomando en consideración las teorías educativas existentes y las estrategias didácticas innovadoras que permitan satisfacer los intereses y necesidades de los educandos.

- Si bien los docentes poseen formación y experiencia profesional que avala su práctica pedagógica, no aplican lo establecido en el Currículo Nacional de

Educación Básica respecto al empleo de estrategias novedosas y variadas para la enseñanza de la lectura así como para otras materias contempladas en el mismo, dejando de lado en este caso en particular la aplicación de los juegos didácticos en la enseñanza de la lectura.

- Las estrategias y recursos implementados por el docente durante la praxis diaria son escasos en un elevado porcentaje, limitados al uso de la pizarra, el cuaderno, la copia del pizarrón y el dictado de conceptos, lo que denota baja producción y creatividad, haciendo del proceso de enseñanza-aprendizaje algo rutinario y carente de experiencias significativas, dejando de lado la búsqueda del conocimiento y reflexión sobre la práctica.

- Se apreció en los docentes una resistencia al cambio en la forma de desarrollar la clase, empleando estrategias metodológicas tradicionales, haciendo que el Modelo Curricular Bolivariano no se implemente a cabalidad en las cuatro secciones de 4º Grado observadas.

- Los docentes mantienen una postura tradicionalista en la enseñanza de la lectura. Por lo tanto, hay una incompatibilidad entre el *deber ser* y el *ser bolivariano*, que demanda un docente reflexivo y crítico y que se maneje en su praxis basándose en la pedagogía por proyectos y el enfoque constructivista para así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- En relación a los alumnos y alumnas, el análisis de las tablas y gráficos permitió concluir que un 60% de ellos, una vez finalizado el Plan Estratégico de Actividades, se encuentran en un nivel alfabético en la lectura de textos, pudiendo reconocer, identificar y manipular los sonidos que componen las palabras y distinguir a esta sin problemas. Ello indica que los educandos han conseguido una adecuada conciencia fonológica. Por otra parte, un 20 % está en un nivel silábico-alfabético, pudiendo descifrar las palabras nuevas y analizarlas, encontrándole sentido a lo que lee, lo que evidencia una interacción recíproca entre habilidades, conciencia fonológica y lectura basada en lo contextual del texto. Los niños y

niñas que se encuentran en el nivel silábico (15%) y pre-silábico (5%) deberán continuar practicando la lectura diariamente así como realizando diferentes ejercicios para llegar a consolidarla.

- En los varones, en lo que se refiere a los niveles de calidad de la lectura de una lista de palabras, se elevó considerablemente el nivel alfabético en el post-test en comparación con el pre-test, alcanzando el 44% sobre un 7% que habían logrado anteriormente. Por lo que atañe al nivel silábico-alfabético y al silábico también de los chicos, estos se situaron en un 21% cada uno, observándose una disminución notoria ya que bajó desde el 36% el primero y desde el 43% el segundo. En las niñas predominó con un 67% la lectura alfabética seguida por la silábica-alfabética, que se mantuvo con el mismo porcentaje del pre-test (33%). Ello indica que los varones deberán seguir ejercitándose para alcanzar un nivel de calidad superior en la lectura. A nivel general, los porcentajes obtenidos muestran que la lectura alfabética alcanzó un 50% en comparación con el 10% que había en el pre-test, la silábica-alfabética disminuyó hasta el 15% (tenía un 40% en el pre-test) y la pre-silábica bajó del 15% al 10%.

- Respecto a los errores que más cometen los niños y niñas al leer, luego de aplicar el Plan Estratégico de Actividades, en primer lugar están las sustituciones con un 30%, luego las palabras mal pronunciadas (20%), las inversiones (15%) y las solicitudes de ayuda (15%), por lo que los docentes deben elaborar actividades de forma específica para cada uno de ellos, según las debilidades que necesiten recuperar. Al comparar estos porcentajes con los del Pre-Test, se tiene que en los varones de 4º grado de la institución educativa objeto de estudio, las sustituciones disminuyeron en un 13%, las adiciones en un 7% al igual que las omisiones, mientras que las inversiones se mantuvieron con igual porcentaje (7%). Ni las palabras mal pronunciadas ni la solicitud de ayuda ni los que no leyeron tuvieron representatividad en el post-test, lo cual es positivo. En las niñas, al comparar con las sustituciones realizadas en el Pre-test, se tiene que las mismas bajaron un 33%, las inversiones aumentaron del 17% al 33%, las omisiones se mantuvieron en un 17%, hubo un 17% de representatividad en las palabras mal pronunciadas, pero

no se evidenciaron adiciones, solicitud de ayuda ni niñas que no leyeran. En lo que tiene que ver con los totales respecto a los errores cometidos en la lectura, las sustituciones disminuyeron en un 20%, las adiciones y omisiones bajaron en un 5 %, pero las inversiones aumentaron en un 5% y se observó un 20% de palabras mal pronunciadas en el Post-test y un 15% en solicitud de ayuda. En general, puede concluirse que los resultados fueron positivos para el tiempo que duró el desarrollo del Plan Estratégico.

- Los alumnos y alumnas de 4° Grado de la institución objeto de estudio, al momento de leer emplearon una intensidad de voz normal en un porcentaje superior a la media (55%), en comparación con los resultados obtenidos en el Pre-test, lo cual permite inferir que han ganado seguridad en el acto de la lectura. Sin embargo, hay aún un 30% que lee en voz baja, denotando inseguridad o temor a equivocarse, pero el porcentaje es considerablemente inferior al que se observó en el Pre-test, que se ubicaba en el 55%. También se elevó el porcentaje de niños/as que leyeron en un tono alto, que del 5 % pasó al 15%. Ello denota que un elevado porcentaje de los alumnos ya realizan una lectura en buena forma y comprensible para los oyentes.

- Al momento de leer, un 80% de los niños y niñas de la muestra adoptó una postura correcta, mostrando una posición incorrecta solo un 20%. Tanto los varones como las niñas, tras la aplicación del Plan Estratégico, se superaron notoriamente en la adopción de una buena postura al leer. Aún así, el docente deberá estar pendiente de esos alumnos/as que aún no adoptan una posición adecuada para evitar en ellos molestias, cansancio y posibles trastornos.

- El tipo de lectura más empleada por los niños y niñas de 4° Grado de ambos sexos en la E.N.B. “Antonio María Martínez” es palabra por palabra. Por eso, es importante que los docentes implementen estrategias y actividades lúdicas motivadoras que permitan a los educandos ir superándose hasta lograr el nivel alfabético, más acorde al grado académico que cursan.

- En los niños y niñas se observó una leve tendencia positiva respecto a la construcción de aprendizajes, dado que dicho proceso es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural como resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos) que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron. También intervienen otros factores que están relacionados con los anteriores, como la maduración psicológica, la dificultad material, la actitud activa y la distribución del tiempo para aprender.

- Los alumnos y alumnas entrevistados fueron enfáticos en su mayoría (90%) al expresar que les gustaría que se emplearan en forma más frecuente juegos didácticos en el aprendizaje de la lectura y, por extensión, en las otras asignaturas que se desarrollan en el aula, pues de esa forma el proceso de enseñanza-aprendizaje sería más entretenido y ameno.

- De acuerdo a lo expuesto se puede concluir que la praxis educativa tomada en consideración para el aprendizaje de la lectura responde a una tendencia humanista e integral en la que el individuo es constructor de su propio conocimiento y protagonista de su aprendizaje. Ello implica el desarrollo del potencial del ser humano, pues no hay aprendizaje significativo sin la participación analítica y crítica del sujeto que aprende. Y así quedó evidenciado al analizar la guía de observación y los resultados de las entrevistas en los diferentes aspectos tomados en consideración.

4.2. Recomendaciones

Una vez enunciadas las conclusiones, de las mismas se desprenden las siguientes recomendaciones:

- Promover en el docente la pedagogía constructivista, dejando de lado la tradicional, lo que llevaría a fomentar un cambio en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere, en especial en las relaciones docente-discente, con el fin de asumir como principios: la comprensión, la reflexión y la creatividad en el aula, aplicados al proceso de lectura.

- En lo referente a la viabilidad en el cambio de estrategias y recursos para favorecer el proceso educativo durante la praxis cotidiana, las estrategias de aprendizaje basadas en juegos se deben aplicar, pues constituyen una alternativa de trabajo efectiva que llevará a la reflexión, discusión y colaboración entre los docentes.

- El cambio se debería realizar desde la planificación, promoviendo actividades y recursos didácticos donde haya interacción entre los alumnos y de estos con el docente, donde haya consenso y disenso sobre un determinado tema.

- Es necesario mejorar el proceso educativo, especialmente en lo que se refiere a la internalización, reflexión y transformación de su valor y de su uso. En este sentido, los docentes deberían formarse en el marco de un paradigma que coincida con el enfoque constructivista-humanista.

- Sería conveniente que el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela dictara talleres y cursos destinados a los docentes donde les aportara conocimientos teóricos y prácticos sobre las nuevas tendencias en lo que a la implementación de actividades lúdicas en las diferentes asignaturas se refiere así como estrategias y actividades donde se integren contenidos de las diversas disciplinas del currículum escolar.

- También sería conveniente que las instituciones universitarias encargadas de la formación del profesorado facilitaran a los futuros educadores de manera exhaustiva diversas estrategias para desarrollar el proceso lector con la finalidad de analizar la praxis educativa de los docentes en ejercicio.

- De lo expuesto se establece la necesidad y pertinencia de diseñar e implementar un nuevo Plan Estratégico de mayor duración para la promoción del uso de los juegos didácticos en el proceso lector en las cuatro (4) secciones de 4° Grado de la institución educativa objeto de estudio y de hacerle un seguimiento al mismo para poder tener resultados a corto, mediano y largo plazo.

- De comprobarse la efectividad de dicho Plan, como ha sucedido con el presentado en esta tesis doctoral, sería conveniente su divulgación a otras instituciones educativas de la localidad, de la región y, siendo más ambiciosos, a nivel nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

- Aguilera, T. (1996). *Propuesta para mejorar las estrategias metodológicas que aplican los docentes de la III Etapa en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora*. Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sociológicas de Venezuela. INFORHUM.
- Aguirre de Ramírez, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. Conferencia pronunciada en el *Simposio Internacional de Educación en la Diversidad "Porque todos somos diferentes"*. Panamá, Enero de 2000.
- Alanís, A. (2001). *El saber hacer de la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente*. México: Trillas.
- Álvarez, A. (S.F.). *Trastornos en la lectoescritura dentro del aula*. Recuperado de <http://www.anpebadajoz.es>.
- Álvarez Zapata, D. (2005). *Una mirada a los estudios de comportamiento lector en las bibliotecas públicas en América Latina*. México: CONACULTA.
- Álvarez, E. (1999). *Técnicas cuantitativas de obtención de información*. México D.F., Uxmal.
- Alvira, F. (1982). Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (2) p. 53-75.
- Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to the classroom research for teachers*. Trad. *Centrarse en la clase de lengua. Una introducción a la investigación en el aula para profesores*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ander-Egg, E. (2002). *Técnicas de Investigación Social*. (XXIV Edición). Buenos Aires: Humanitas.

Ander-Egg, E. (2004). *Métodos y técnicas de investigación social II*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Humanitas.

Antonini, M. & Pino, J. (1997). Modelos del Proceso de Lectura. En: Puente, A. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez.

Arias, F. (2004). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.

Arnal, J., del Rincón, J. y Latorre, A. (1992): Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología”. Barcelona (España): Labor S.A.

Barrera, L. y Fraca de Barrera, L. (1991). *Psicolingüística y Adquisición del español*. Caracas: Retina

Barrera, L. y Fraca de Barrera, L. (1997). *Psicolingüística y Adquisición del español*. Caracas: Retina. 3ª reimpresión.

Barrera, L. y Fraca de Barrera, L. (2004). *Psicolingüística y Desarrollo del Español* Caracas: Monte Ávila. 4ª edición

Basurto, D. (2013). ¿Qué es un paradigma? En: México: *Paradigmas Revista Digital*. Recuperado de: <http://www.paradigmas.mx/>

Bermejo, B. (2010, mayo - junio). Población y Muestreo. *Cándidus*. Año 12. (9). Valencia – Venezuela.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1982). *Investigación cualitativa para educación. Una introducción a teorías y métodos*. Boston: Allyn Bacon.

- Bonilla, M. (2006). *Propuesta de pequeñas bibliotecas para mejorar la enseñanza de la lectura en la primera y segunda etapa de Educación Básica*. Tesis de maestría. Universidad de Oriente – Maturín, Venezuela.
- Borel, S. (1989). *Lecto escritura. Procesos de leer y escribir*. Caracas: UPEL.
- Braslowsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bruzual, R. (2009) *Propuesta Comunicativa para la Enseñanza de la Lengua Materna*. Maracaibo (Venezuela).Universidad del Zulia.
- Bruzual, R. (2009). *Métodos de enseñanza para la lectura y la escritura*. Programa de Educación. Ciudad Ojeda (Venezuela). Universidad Nacional Experimental “Rafael María Barralt”.
- Bühler, K. (1934). *El desarrollo espiritual del niño*. Trad. Rosario Fuentes. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cabrera, R. (2000). La motivación como categoría Psicopedagógica. En: *Compendio de Lecturas acerca de la Cultura y la Educación Estética*, La Habana: Editora Política.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona (España): Anagrama.
- Castellanos-Ribot, M. (2005). *Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*. (Tesis de Maestría). México D.F. Universidad Autónoma de México.

- Cazés, D. (2000). *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México: CONAPO YCNM.
- Centro Educativo de Formación a Distancia (CEAC - 1987). *El juego infantil*. Recuperado de: <http://www.ceac.es/html>
- Chacón, P. (2008). *El Juego Didáctica como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?* Caracas: UPEL – Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Educación Especial.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2005). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona (España): Gedisa.
- Chateau J. (1996). *Los Juegos Dramatizados como Estrategias Educativas*. Colombia: Cincel S.A.
- Chávez, M. (2002). *Práctica de la lectura en México y el libro como producto cultural*. Colima: Universidad de Colima.
- Chomsky, N. (2006). *Sobre Democracia y Educación*. Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas. Vol. 2. Barcelona: Paidós.
- Coderch, J. (1995). *Interpretación en Psicoanálisis*. Barcelona (España): Herder.
- Coiro, J. (2003). *Comprensión de la lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de la lectura para incluir las nuevas competencias*. En EDUTEKA. Recuperado de <http://www.eduteka.org/>
- Colls, C. (1981). La construcción de esquemas de conocimientos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. En C. Coll (comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: FCE.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial No. 36.860. Diciembre 30, 1999*. Caracas.

Creswell, J.W. (2003). *A framework for design. In research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* Trad. *Un marco para el diseño . En el diseño de la investigación cualitativa, cuantitativa y métodos enfoques mixtos* (2nd. Ed.) (Chapter 1, pp. 1-26), Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications

Daunky, A. (1990). *The Psychology and Methodology of Puzzles*. Delanare: Liberty.

Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959). Recuperado de: <http://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>

Decroly, O. & E. Monchamp. (1998). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos: contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares*. Madrid: Morata.

Díaz, S. (2002). *Diagnóstico sobre los procedimientos metodológicos utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la I Etapa de Educación Básica de las escuelas del Municipio Mariño – Estado Nueva Esparta*. Trabajo realizado para la Universidad de Oriente – Núcleo Nueva Esparta. Venezuela. Cátedra: Introducción a la Investigación.

Díaz Marrero, A. (s/f). *¿Qué es lecto-escritura?* Recuperado de <http://home.coqui.net/sendero>.

Díaz, C. (2009). *Estrategias de Aprendizaje de la Lecto- Escritura*. Caracas: Distribuidora San Pablo.

Diccionario de Ciencias de la Educación. (1993). Madrid: Anaya.

Diccionario Pedagógico AMEI-WAESE. (2003). [versión electrónica]. Madrid: Diccionario Pedagógico, <http://www.waece.org/diccionario/index.php>

Dubois, M. (1995). *El Proceso de Lectura*. Buenos Aires: Ed. Aique.

Enciclopedia General de la Educación (1999). Tomo I. Barcelona. España. Grupo Editorial Océano.

Entraño, A. (2004). Principios comunes a los diferentes enfoques de la Investigación Cualitativa. Desarrollo profesional e investigación de mercado. *Revista Entraño- Empresarial.com*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos81/importancia-investigacion-cualitativa/importancia-investigacion-cualitativa2.shtml#ixzz3eNG8V8LB>

Fernández - Aballi, I. (2003). El papel de las bibliotecas públicas en la sociedad de la información. Memoria del *Segundo Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas. México*. CONACULTA, p. 37-55.

Fernández G., I. (coord.) (2004). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.

Ferreiro, E. (1979). *Niveles de Construcción de la Lengua Escrita*. México. Siglo veintiuno.

Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Edición Novedades Educativas, N° 115. Julio. Buenos Aires. Pp. 34 – 41.

Ferreiro, A. y Teberosky, E. (2005). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Editores Siglo XXI. 22ª Edición.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

- Fundación Astoreca (2012). *Educando Juntos*. Recuperado de: <http://www.educandojuntos.cl/dms/>
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y Método. Fundamentos de una herramienta filosófica*. Salamanca: España.
- Gadamer, H. (2006). *Verdad y Método. Fundamentos de una herramienta filosófica*. Traducido por Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca (España): Sígueme.
- Gilo, F. (2010). *Cómo promover el juego en los niños*. Recuperado de: <http://www.pulevasalud.com/ps/contenido.jsp?ID>
- Gómez, K. (2010). *Con el computador aprendo y me divierto en el mágico mundo de la lecto-escritura*. Recuperado de: <http://www.eduteca.org/proyectos.php/1/2452>.
- González, M. (2001). *Cualidades expresivas de la Voz*. Trabajo presentado ante la Universidad CEU. Sao Paulo, Brasil.
- González, M. (2005 – diciembre) La credibilidad de la voz como aspecto persuasivo de creación radiofónica. Revista: *ICONO* Recuperado en: www.icono14.net/revista.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* New York: Heinemann.
- Goodman, K. & Goodman, Y. M. (1979). Learning to read is natural. (Trad. Aprender a leer es natural). In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*, (Trad. Teoría y Práctica para un temprano aprendizaje). Vol. 1 (pp. 137-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gray, W. (1997). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. París (Francia): Ediciones de la UNESCO.

- Gross, K. (1902). *Teoría del Juego Como Anticipación Funcional*. Nueva York: Appleton.
- Guzmán A, A. (2007). *El enfoque de métodos mixtos en la investigación educativa: La superación del debate cuanti-cualitativo*.
- Hall, S. (1904). *Adolescence*. Trad. *Adolescencia*. Nueva York: Appleton.
- Hernández, U.R. (1998). *Percepción del cuerpo y roles genéricos en una comunidad indígena Tojol ab'al de las cañadas de Chiapas*. Archivos Hispanoamericanos de Sexología, vol. IV. num.1. Publicación Semestral, México.
- Hernández S., Fernández C. & Baptista L. (2008) *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw- Hill, Interamericana de México, S.A.
- Hernández, Y. (2008). *Propuesta Didáctica para la enseñanza de la Lectura y la Escritura con un enfoque socio-constructivista y apoyada en tecnología de la información*. Fase de Profundización. Área de Lenguaje. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Horcas, J. (2009 - abril). La Lectura en la Escuela. En: *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 1 (2). Recuperado en: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/jmhv3.htm>
- Howard, P. (1999). *The owner's: Manual of the Brain: Everyday Application for mind-brain research*. (Tr. *El dueño: Manual del cerebro: Aplicaciones de cada día para la investigación de la mente-cerebro*). (2ª. Ed.). Atlanta: Bar – Press.
- Huaranca, A. (2012). *La importancia del juego como estrategia lúdica para la enseñanza de la lectura*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional “San Agustín”. Arequipa, Perú.

- Huberman, P. (1993). *Es posible Educar hoy en Venezuela*. Caracas: Paredes.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Sypal.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *El Proyecto de Investigación. Comprensión Holística de la metodología y la investigación*. 6ª. Ed. Caracas: Sypal.
- Hurtado, I. & Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia (Venezuela): Episteme Consultores Asociados.
- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – (IMPM, 1986). *Evaluación del desarrollo del niño en edad preescolar*. Caracas: Autor.
- Jacob, E. (1987). The traditions of qualitative research: *TradA. Review. Revisión de la Investigación Educativa*, (51), pp. 1-50.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995). *Conciencia, fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, M. (1998). Aprendo a leer con alegría. En: *Cuaderno Escenario N° 2*. Cumaná: Escenario.
- Karetzky, S. (1982). *Reading research and librarianship. A history and analysis*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Madrid: Gedisa.
- Lampe, A (2003). *El Método Diagnóstico-Prescriptivo en la Enseñanza de la Lectura*. Caracas. UPEL.
- Lazarus, M (1883). Über die Reize des Spiels. (Trad. *Sobre los Incentivos del Juego*). Berlín. F. Dummler.

- Lerner, D. (1988). *Lectoescritura y fracaso escolar*. Buenos Aires: Mimeo.
- Ley Orgánica de Educación No 5.929 (Extraordinaria). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, (2009, agosto 15).
- Ley Orgánica Para La Protección de Niños, Niñas y Adolescentes No. 5.859 (Extraordinaria). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, (2007, diciembre 10).
- Logan y Logan, V. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Madrid. Oikostan.
- López, M. (S/F). *Posturas Correctas para Leer*. Recuperado de <http://tufisico.net/>
- Martí J. (S/F), *Jugando también se Aprende*. Recuperado de <http://www.monografias.com>
- Martí, J. (2001). Educación Popular. En: *Obras Completas*. Vol. 19. La Habana (Cuba): Ediciones del Centro de Estudios Martinianos.
- Martí, J. (2004). Educación Popular. En: *Obras Completas*. Vol. 5. La Habana (Cuba): Ediciones del Centro de Estudios Martinianos.
- Martín, C. (2002). *Gráficos para representar datos*. Recuperado de <http://www.desarrolloweb.com>
- Martín, C. (2011). *Paradigma Interpretativo*. Recuperado de: <http://lavisióndidacticacmm.blogspot.com>
- Martínez, F. (2001). *Serie: Líderes de Venezuela: Francisco de Miranda, el Precursor*. Caracas: Edicomunicación, S.A.

- Martínez; M. (1991). *Investigación Cualitativa Etnográfica*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1997). *El Paradigma Emergente*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2005). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México: Trillas.
- Méndez, C. (2006). *Metodología. Guía para elaborar Diseños de Investigación en Ciencias Económicas, Contables y Administrativas*. México: Mc.Graw – Hill.
- Miguel, L. (1998). *Metodología Cuantitativa*. Buenos Aires: Caminito.
- Ministerio de Educación (1986). *VII Plan de la Nación 1984- 1988. Proyecto Estratégico N° 10: Acceso a la Educación y a la Cultura. Operaciones, Acciones y Sub-acciones*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología (2009). Caracas: MPPCT.
- Molina, S. (2010). *Enseñanza de la lectoescritura como un proceso del desarrollo cognitivo*. (Tesis de Magíster). Cuenca (Ecuador): Universidad de Cuenca.
- Moreno, A, (2002). *Historias de vida e Investigación*. Colección Convivium. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- Moreno, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid: Facultad de Educación. Universidad Complutense.
- Morais, J (2001). *El arte de leer*. Madrid: A. Machado Libros, C.A. de C.V.

- Muehl, S. (1972). *The effects of letter-name knowledge on learning to read*.
Universidad de Minnesota: Facultad de Educación Continua.
- Néricsi, I. (1989). *Metodología de la enseñanza*. México: Kapelusz.
- Nozenko, L. & Fornari, R. (1998). *Currículo: Concepción y Fundamentos*. (3° Ed.).
Caracas: Imprenta Nacional.
- Oakley, A. (1977). La mujer discriminada: Biología y sociedad. *Tribuna feminista*; Madrid: Debate. Cap. 6.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona (España): Grao.
- Pérez, C. y Merayo, A. (2001). *La magia radiofónica de las palabras*, Salamanca: Gráficas Cervantes, S.A.
- Petit, M. (2001). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1986). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1990). *La Formación del Símbolo en el Niño*. México: Ideas.
- Prieto Figueroa, L.B. (2006). *El Magisterio Americano de Bolívar*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Quilqueao, D. (2000). *Investigación Cualitativa en Educación*. Universidad Católica de Temuco. Chile. Facultad de Educación. Tamaco.

- Ramírez Leyva, E. M., Comp. (2006). *Seminario de lectura: pasado, presente y futuro: Las prácticas sociales de lectura. Memoria*. México: UNAM, CUIB. (Sistemas Bibliotecarios de Información y Sociedad).
- Ramos, M. (2001) *Importancia de los Modelos de Enseñanza*. Recuperado de: <http://www.uag.mx/63/a02-02.htm>
- Real Academia Española de la Lengua (1994). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid.
- Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española. (2006). *Diccionario Esencial de la Lengua Española*. Recuperado de: <http://www.lema.rae.es/?key:sílaba>
- Reglamento General de Ley Orgánica de Educación N° 5.662. (Extraordinario) *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*. (2003, Septiembre 24). Caracas: Eduven.
- Ríos, L. (1998). *El juego y su importancia en la educación del niño*. Buenos Aires: Obelisco.
- Rodero, E. (2003). *Locución radiofónica*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión. RTVE.
- Rodríguez, G; Gil Flores, J & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Rodríguez, L. C. (2010). *La marca de plural y otros aspectos morfológicos sintácticos en el español del Pacífico de Colombia*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Rojano, J. (2010). *Importancia de la Investigación Cualitativa*. Recuperado de <http://www.monografias.com/>
- Rubiano, E. (2009). *Recursos y textos para la iniciación de la lectura y escritura dirigidos a los niños y niñas de Educación Inicial y primeros grados de Educación Primaria*. Recuperado de <http://www.slideshares.net/>.
- Rubio, E. (1996). Visión Panorámica de la Sexualidad Humana. En: *Revista Latinoamericana de Sexología*, Vol. 11, Nº. 2, Pág. 139-154. Bogotá
- Saavedra, R. (s/f) *Tipos o Niveles de lectura*. Recuperado de <http://www.mm.cl/>
- Sabino, C. (2004). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.
- Salazar, A. & Flores, C. (2010). *Estrategias del Lenguaje para Fortalecer la Lectura y Escritura en los Alumnos y Alumnas del 3er grado Ambiente "E" de la Escuela Básica "Blanca Guevara De Balan" ubicada en Barrancas del Orinoco, Municipio Sotillo Estado Monagas*. Trabajo presentado ante la Misión Sucre – UBV P.F.G. Formación de Educadores. Aldea Barrancas del Orinoco. Municipio Sotillo. Estado Monagas. Recuperado <http://www.monografias.com/>.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Universidad de Barcelona. Barcelona (España): Mc Graw-Hill.
- Santos Guerra, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sarland, Ch. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: F. C. E., (Colección. Espacios para la lectura).
- Schütz, A. (1995). *El Problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Schukina, G. (1990). *Los intereses cognoscitivos en los escolares* México: Grijalbo.
- Schwartzman, H.B. (1993). *Etnografía en las organizaciones*. Beverly Hills; California: Sage.
- Seco, H. (1972). *Enseñanza de nuestra lengua*. México: ASMET.
- Segovia, S. (2002). La enseñanza de la lecto-escritura mediante actividades lúdicas. Ponencia desarrollada en el *XVIII Encuentro Nacional de Educadores*. Mérida, Venezuela.
- Séller, F. (1982). *Modificación de Conducta. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- Skinner, B.F. (1988). *La Tecnología de la Enseñanza*. New York: Appleton Century Crofts.
- Selltiz, C., Jahoda, M. et al. (1996). *Métodos de Investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp, S.A.
- Solé, M. (1990). *Desarrollo de la Psicomotricidad. Un Enfoque Psicológico*. México: Ed. Trillas.
- Spencer, H. (1861). *Principios de Psicología*. Madrid: Espasa – Calpe.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá. (2a. ed.): CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, A. (2011). *Errores de exactitud lectora*. Trabajo presentado ante el Aula de Propuesta Educativa de la Universidad de Extremadura. España.

- Tamayo y Tamayo, M. (2006). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa, S.A. 14^a. Ed.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos científicos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona (España): Paidós.
- Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (1927). *The polish peasant in Europe and America*. (Trad. El campesino polaco en Europa y América). New York: Alfred Knopf.
- Thomson, M.E. (1992). *La Dislexia: Su naturaleza, evolución y tratamiento*. Madrid: Alianza.
- Torín, D. (2004). *Estrategias metodológicas para mejorar el proceso de lectura de los alumnos de 2º. Grado de la Unidad Educativa "Juan de Villegas" de la Parroquia El Cují – Estado Lara*. (Tesis de maestría) presentada ante la Universidad Nacional Abierta – Especialidad Educación Integral – Estado Lara.
- Tortosa, F. (1998) (Coord.) *Una historia de la Psicología Moderna*. Madrid: McGraw-Hill. Interamericana de España, S.A.
- Troncoso, G. (1996). *El género masculino y su relación con la pareja*. (Tesis de Licenciatura). Tlalnepantla. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Universidad Nacional. Abierta (2006). *Metodología de la Investigación*. Caracas: UNA.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. FEDUPEL.
- Uzcátegui, M. (2011). *Plan Estratégico para el desarrollo de la lectura y escritura de los niños y niñas del 2º grado sección "U" de la Escuela Bolivariana "La*

Llanada”, en el sector Filo de Carvajal, Municipio San Rafael de Carvajal. Estado Trujillo. Trabajo presentado ante la Universidad Bolivariana de Venezuela – Misión Sucre. Aldea Universitaria Ciudad de Valera. Estado Trujillo.

Valcárcel, A. y González, L. (2011). *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula*. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Salamanca. Universidad de Salamanca. España.

Gobernación del Estado Miranda. (2012). Dirección de Educación presentó resultados del Plan de Lectura y Escritura. (28 de junio). *La Región de Los Teques*. Recuperado de <http://www.entornointeligente.com/>

Vigotsky, L. (1993). *Obras escogidas*, Tomo 4. Madrid: Visor.

Vigotsky, L (2007). *Escritos sobre Arte y Educación Creativa*. Madrid: Pablo del Río y Amelia Álvarez Editores.

ANEXOS

ANEXO A

GUÍA DE OBSERVACIÓN APLICADA A LAS DOCENTES

Observación: Docente 1 **Institución:** U.E.N.B. “Antonio María Martínez”

Grado: 4° “A”

Fecha: 21/06/12

Hora: De 7:20 a 7:45 am.

Aspectos a observar	Observaciones realizadas
Conocimiento del docente sobre el uso de los juegos didácticos en la enseñanza de la lectura	- Durante la praxis diaria la docente trabajó utilizando algunos recursos para la enseñanza de la lectura; salvo excepciones los mismos fueron juegos didácticos. Ello denota que no tiene suficientes conocimientos sobre el potencial de los mismos o que prefiere trabajar de manera tradicional.
Aplicación por parte del docente de juegos didácticos para la enseñanza de la lectura.	- No se observó que la docente trabajara con algún tipo de juego didáctico durante el período de lectura. La mayoría de las veces trabajó en base al libro, el cuaderno y el pizarrón.
Establecer si el texto de la lectura seleccionada por el docente, responde al interés de los niños y niñas.	Solamente algunos niños y niñas demostraron interés por la actividad que se desarrollaba, ya que la misma no estuvo centrada en una lectura motivante para ellos.
Utilización de un tono de voz adecuado por parte de los niños y niñas durante la lectura.	- Un considerable número de niños usa un tono de voz bajo, lo cual dificulta su audición, razón por la cual la docente se acerca a ellos cuando realizan la lectura.
Corrección por parte de la docente de los errores cometidos durante la lectura.	- Cuando alguno de los alumnos/as comete algún error al leer, la docente espera que termine la oración para corregirle y hacerle repetir el texto. Cuando el mismo error es cometido por varios alumnos, les hace hacer ejercicios en el pizarrón o en el cuaderno, ya sea escribiendo la palabra en una oración o haciéndola separar en sílabas.
Horario en que se realiza la lectura en clase.	- La docente realiza lectura dos veces al día; una al comenzar las actividades y luego cuando ya se terminan. Para eso divide al grupo en dos partes; unos leen a primera hora y otros a última.

ANEXO B

GUÍA DE ENTREVISTA APLICADA A LAS DOCENTES DE 4º GRADO

- Conocimientos que tiene sobre los juegos didácticos
- Conocimientos que tiene sobre el uso de los juegos didácticos en la enseñanza de la lectura.
- Aplicabilidad que le da a los juegos didácticos en la enseñanza de la lectura.
- Inclusión de las actividades lúdicas en la planificación de sus actividades.
- Frecuencia con que utiliza los juegos didácticos en el aula de clase.
- Tipo de actividades lúdicas que utiliza por considerarlas más convenientes.
- Importancia del juego como estrategia para la enseñanza de la lectura.
- Necesidad y pertinencia de elaborar un plan estratégico para la promoción del uso de los juegos didácticos en el proceso lector.
- Disposición para la aplicabilidad del plan estratégico.
- Sugerencias para el diseño del mismo.
- Motivación para su aplicabilidad.
- Consideración acerca de las ventajas que le proporcionaría la implementación del plan estratégico.

ANEXO C

GUÍA DE ENTREVISTA APLICADA A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE 4º GRADO DE LA U.E.N.B. “ANTONIO MARÍA MARTÍNEZ”

- Saber si al niño le gusta leer.
- En caso afirmativo, que diga qué tipo de lecturas le gustan
- Indagar si le gustaría que en la clase se realizaran actividades de lectura mediante juegos.
- Tipos de juegos que le gustaría que se incorporaran a las actividades (crucigramas, rompecabezas, completaciones de palabras, entre otros).
- Frecuencia con la que lee tanto en la casa como en la escuela.

ANEXO D

LISTA DE PALABRAS APLICADA A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE 4º GRADO (PRE – PRUEBA)

Nombre del alumno: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Grado: _____

Tomado del libro “APRENDO CASTELLANO Y LITERATURA” de M. del Valle Rojas.

1.- Cierta: _____

2.- Tanto: _____

3.- Hombre: _____

4.- Buscar: _____

5.- Habla: _____

6.- Planeta: _____

7.- Árbol: _____

8.- Personas: _____

9.- Interrumpe: _____

10.- Joven: _____

11.- Baila: _____

12.- Respeta: _____

13.- Salieron: _____

14.- Claridad: _____

15.- Investigación: _____

16.- Silencio: _____

17.- Brazos: _____

18.- Perdón: _____

19.- Forma: _____

20.- Permiso: _____

ANEXO E

TEXTO PARA LECTURA APLICADO A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE 4º GRADO

PRE-TEST

Nombre del alumno: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Grado: _____

Tomado del libro “APRENDO CASTELLANO Y LITERATURA”. De M. del Valle Rojas

Número de palabras: 59.

El hombre y la computadora

Cierto día, un hombre usaba su computadora para buscar datos en una investigación. Pero, era tanto el maltrato que daba al aparato, que éste se rebeló.

La computadora dio la espalda y se cruzó de brazos. El hombre suplicaba y lloraba porque necesitaba la información.

Pidió perdón y la computadora le sacó la lengua.

ANEXO F

REGISTRO INDIVIDUAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE 4º GRADO A QUIENES SE LES APLICÓ EL INSTRUMENTO

Nombre del alumno: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Grado: _____

LECTURA DE PALABRAS

Número de palabras correctas: _____

Puntaje: _____

LECTURA DE TEXTO

Número de palabras correctas: _____

Puntaje: _____

Errores cometidos:

Sustituciones: _____

Adiciones: _____

Omisiones: _____

Palabras mal pronunciadas: _____

Solicitud de ayuda: _____

Hábitos de lectura:

Tono de voz: _____

Lectura palabra por palabra: _____

Postura al leer: _____

Distancia del ojo a la página: _____

ANEXO G
CRÉDITOS FOTOGRÁFICOS DE LAS ACTIVIDADES
DESARROLLADAS

Formando palabras



Construcción de palabras



Relacionando palabras con la imagen



Armando rompecabezas de palabras



Desarrollando cruza palabras.