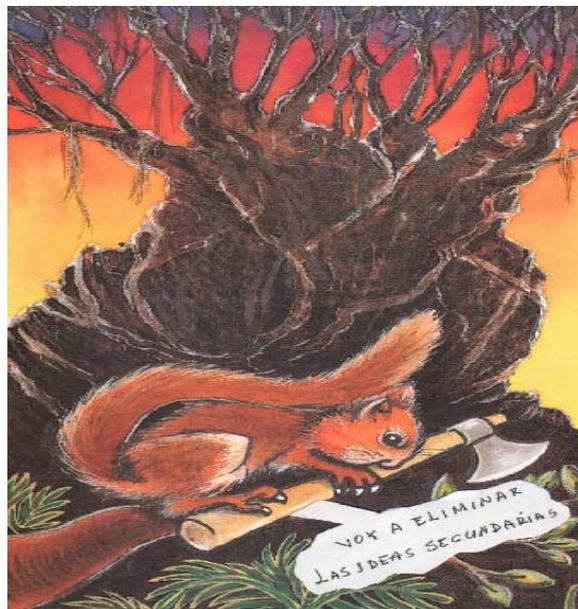


**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO RAFAEL RANGEL  
CENTRO DE INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO  
INTEGRAL SUSTENTABLE  
TRUJILLO**



## **LA LECTURA Y LA ESCRITURA: UN BINOMIO COMPLETO**

**MARÍA ELECTA TORRES PERDOMO**

**2007**

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios por el don de la vida y la ayuda espiritual.

A Carmen Minerva, a Francisco José y a mis nietos: Andrés Ramón, Minerva Montserrat, Francisco Javier, Francis Roximar, Franyely Nazareth y Carmen Elena.

A Emma Yalitzá, Yetzenia, Eulalia y Rafaela.

A todo el personal y el alumnado de las U.E. María Electa Torres Perdomo y Miguel Enrique Gudiño Villegas por permitirme compartir los conocimientos.

A todos mis amigos sinceros.

A la T.S.U. Marina del Carmen Pacheco y al bachiller Luis Eduardo Barrios Rivero por su colaboración en la transcripción de los datos.

Al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de los Andes por el aporte al proyecto de investigación, con el Código NURR- H- 153-99-04-B.

## RESUMEN

La aprehensión del conocimiento se inicia con la oralidad como una forma de aproximación para comunicarse con los demás individuos, por este motivo el niño o la niña desde que empieza a hablar se está comunicando con los demás. Busca las palabras que le permiten ese acercamiento o aplica la técnica del silencio para escuchar aquello que le interesa.

El alumno cuando llega a la escuela trae ese cúmulo de conocimientos que es necesario tomar en cuenta para iniciar el proceso de lectura y escritura. Se dice que leer es: comprender lo leído, adueñarse del mensaje escrito para saborearlo con agrado gracias a los conocimientos previos que tiene el lector. Sobre esta base de la oralidad se propicia la comprensión de la lectura y con ella se fundamenta el objetivo de la escritura, por eso se dice que quien habla bien, lee y escribe bien.

El objetivo del trabajo estuvo centrado en **proponer algunas estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora y auspiciar la construcción del conocimiento** a través de la expresión escrita, pero en la mayoría de los casos observados en la segunda etapa hay sujetos que no sobrepasan el nivel medio y otros que casi están en la cercanía de un segundo grado. Las muestras así lo evidencian. Se trabajó en las microclases con el cuento, ¿A qué se parece?, cuentos mínimos, la fábula, el cuento creciente, las trovas y descifrando códigos. Los resultados aparecen en este trabajo.

Se sugieren entonces como estrategias los cuentos, las fábulas, las adivinanzas, los cuentos crecientes, descifrar códigos, trovas, jitanjáforas, juegos, entre otros, pero estas estrategias no caminan solas, deben ir acompañadas de una buena dosis de compromiso del docente. Con estas actividades se propicia la construcción del conocimiento usando la escritura como trampolín para hacer el proceso tangible. El trabajo fue de tipo descriptivo y de campo con la segunda etapa de la U.E. María Electa Torres Perdomo.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTO.....	i
RESUMEN.....	ii
INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
Objetivos.....	7
Tareas.....	8
INVESTIGADORES QUE HAN INCURSIONADO EN LECTURA Y ESCRITURA.....	8
LA LECTURA.....	15
Objetivos de la lectura.....	16
Comprender lo leído.....	16
Enriquecer el vocabulario.....	16
Formar hábitos, desarrollar habilidades lectoras.....	17
Mejorar la rapidez.....	17
La motivación hacia la lectura.....	19
¿Cuándo puede aprender el niño o la niña?.....	20
¿Qué estrategias usar en esa preparación?.....	20
Importancia que tienen las estrategias de facilitación.....	21
Factores fisiológicos.....	22
Percepción visual normal.....	22
Percepción auditiva normal.....	23
Factores psicológicos.....	24
Conocimiento del cuerpo.....	24
Orientación temporal.....	24
Sentido del ritmo.....	24
Predominio lateral.....	24
Coordinación sensorio-motriz.....	25
Lenguaje.....	25
Las relaciones familiares.....	25
Nivel intelectual del niño o de la niña.....	25
Los programas de preparación o aprestamiento.....	26
LA ESCRITURA.....	29
Antecedentes.....	29
Causas de una escritura deficiente.....	32
Metodología inadecuada.....	32
Posición al escribir.....	33
Condiciones para iniciar el proceso.....	33
El conocimiento teórico relacionado con la lectura y la escritura.....	34
La escritura tiene algunas funciones.....	35

La escritura como medio apropiado para construir conocimiento.....	36
¿En qué etapa se consolidan los rasgos de la escritura?.....	37
¿Se preocupa realmente el docente por la escritura del estudiante?.....	37
Sugerencias para el aprendizaje de la escritura.....	38
El docente como guía del proceso de lectura y escritura.....	39
Actividades que enriquecen el proceso de lectura y de escritura.....	40
Relatos de experiencias, aventuras.....	40
Dramatizaciones.....	40
Veladas.....	40
Cuentos con o sin incógnita y de otro tipo.....	40
Transformación de cuentos.....	42
Jugando con la imprenta.....	42
Trabalenguas.....	42
Adivinanzas.....	43
Fábulas.....	44
Creación de rimas, canciones, poemas.....	44
Charadas.....	51
Cuentos mínimos.....	52
Texto creciente.....	52
Descifrando códigos.....	52
¿A qué se parece?.....	52
Retahílas.....	53
Caja de preguntas.....	53
Periódico y cartelera escolares.....	53
Correo intergrados.....	53
Jitanjáforas.....	54
Anagramas.....	55
Sopa de letras.....	55
Crucigramas.....	56
Trovas.....	56
Conjuros y sortilegios.....	56
Cartas a personajes famosos.....	57
Los niños y las niñas opinan (El juicio).....	57
Miedo a volar.....	58
Un personaje de un cuento visita otro libro.....	58
Dibujos.....	58
Las tiras cómicas.....	59
Los títeres y las historietas.....	59
El cuaderno de anécdotas.....	59
Así soy yo.....	59
Refranes.....	59
Juegos.....	60
Para hacer y manejar.....	60

El fichero escolar.....	60
La caja de arena.....	61
El taller.....	61
El laboratorio.....	61
La clase paseo.....	61
La biblioteca de aula.....	61
La clase libre.....	61
Los juegos de lógica.....	61
El dibujo libre y alegre.....	61
Expresión oral planificada.....	61
Actos escolares.....	61
Conversación libre.....	61
Tormenta o lluvia de ideas.....	61
El momento de la ortografía.....	62
La interacción entre la lectura y la escritura.....	63
METODOLOGÍA.....	64
Tipo de estudio.....	64
Selección de los estudiantes.....	64
Recolección de la información.....	64
ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA DESARROLLADAS EN LA U. E. MARÍA ELECTA TORRES PERDOMO	65
Análisis de los resultados.....	65
Cuarto grado.....	65
Competencias.....	65
Estrategia No. 1: Uso del dibujo.....	65
Inicio.....	65
Desarrollo.....	65
Cierre.....	74
Análisis de la actividad.....	74
Estrategia No. 2: Uso de la pregunta ¿A qué se parece?.....	74
Competencias.....	75
Inicio.....	75
Desarrollo.....	75
Estrategia No. 3: Uso de los cuentos mínimos.....	79
Competencias.....	80
Inicio.....	80
Desarrollo.....	80
Cierre.....	85
Quinto grado.....	86
Estrategia No. 1: Uso de la fábula.....	86
Competencias.....	87
Inicio.....	87

Desarrollo.....	87
Cierre.....	93
FÁBULAS CORREGIDAS EN CLASE.....	94
Estrategia No. 2: Uso del texto creciente.....	97
Competencias.....	98
Inicio.....	98
Desarrollo.....	98
Cierre.....	105
Sexto grado.....	105
Estrategia No. 1: Descifrando códigos.....	105
Competencias.....	105
Inicio.....	114
Desarrollo.....	114
Cierre.....	122
Estrategia No. 2: Uso de la poesía en forma de trovas.....	122
Competencias.....	123
Inicio.....	123
Desarrollo.....	123
Cierre.....	128
ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL TEST.....	128
Fábula: El gato y el ratón.....	128
Cuarto grado.....	129
Quinto grado.....	130
Sexto grado.....	133
Cuento: El pollito asustado.....	136
Cuarto grado.....	136
Quinto grado.....	138
Sexto grado.....	141
CONCLUSIONES.....	145
BIBLIOGRAFÍA.....	147

## INTRODUCCIÓN

Todos los cambios y modificaciones que han sufrido las lenguas y que se han manifestado a lo largo de la historia han sido impregnados de la variabilidad social o histórica de los pueblos. En ese sentido, aprender una lengua no es sólo aprender a leer y escribir mecánicamente porque ese proceso es complejo, es de carácter social y se expresa mediante un sistema convencional que trasluce la configuración cognitiva del individuo enmarcado en un entorno cultural específico. Esa aprehensión del conocimiento inicia su trayectoria con la oralidad como una forma de aproximación, de comunicación con los demás individuos. Ese acercamiento recoge la información que se necesita para conocernos en primer lugar y luego para proponer ideas, planteamientos y para argumentar las opiniones que ofrecen las otras personas. De allí que el niño o la niña a la edad aproximada de cuatro años, maneja un vocabulario básico y funcional y algunas reglas indispensables de la estructura lingüística, es decir, se ha posesionado ya de la llave de los procesos mentales superiores que se ven acelerados o estimulados por el medio social y familiar a través de una constante formulación de hipótesis. Tiene un caudal de conocimientos previos cuando se acerca a los dos procesos: lectura y escritura. Sería insensato de parte del docente el no tener presente ese caudal experiencial, y más obsoleto todavía sería querer usar procedimientos anticuados para comenzar el proceso. Se espera entonces que la escuela se encargue por medio del proceso de aprendizaje de brindar todo el apoyo necesario para superar las debilidades o dificultades que se le presenten y poder así consolidar un aprendizaje verdaderamente significativo. Entonces, el aula debe funcionar como un auténtico laboratorio y como la fuente de estímulo para desarrollar y fortalecer el lenguaje creativo del niño o de la niña con el fin de erradicar lentamente las dificultades que se encuentran todavía en el desempeño oral y escrito de los estudiantes de todos los niveles de la educación. Como leer significa comprender las ideas que han sido plasmadas en un texto, el niño o la niña está consciente de esto antes de saber leer y escribir, en el mejor sentido del término. No obstante, poco a poco se va adueñando de ese conocimiento impreso y esto se hace tangible cuando comienza a inferir, a sugerir hipótesis cada vez que se lee un cuento, una fábula o una adivinanza para luego comprobar, asimilar y/o reorganizar el contenido, por este motivo reconoce el papel de los personajes, descubre quién hace trampa en la fábula o acierta la adivinanza leída.

Pero en la escuela no se ha cumplido con estas exigencias del lenguaje. A la escuela se va a copiar desde el comienzo hasta el final de la clase. Se va a oír planteamientos que no guardan relación con las necesidades, las expectativas, la edad ni los intereses de los estudiantes. Por este motivo, **La lectura y la escritura: un binomio completo** sugiere una serie de actividades que con iniciativa y compromiso se pueden llevar al aula de acuerdo con el nivel o grado donde se desempeña el docente.

Entre esas actividades se mencionan los cuentos, las fábulas y las adivinanzas, entre otras, como un primer acercamiento, luego se proponen en este trabajo otras menos conocidas como son: los cuentos crecientes, las jitanjáforas, las trovas, entre otras, con el único fin de incentivar al docente para que cambie la copia y el dictado durante la jornada escolar.

¿Por qué binomio? Porque una – la lectura- complementa la otra –la escritura- y porque el niño o la niña ya trae conocimientos acerca de las dos – en diferentes proporciones, proporciones que le brinda o le niega el entorno donde vive -.

La investigación permitió llevar al aula algunas de esas actividades y con ellas se pudo evidenciar que los estudiantes tienen en su haber poco de lo planificado por el Proyecto Plan Lector, pero que su pensamiento es coherente. Hay necesidad de incursionar un poco más en cuanto a la concepción constructivista del aprendizaje, puesto que los alumnos ameritan reforzar en su construcción lo relacionado con el lenguaje como medio para desarrollar el pensamiento, necesitan conocer los procedimientos que le permitan realizar el trabajo con mayor precisión y con ellos poder desarrollar sus aptitudes y afianzar los valores que en cada momento educativo deben consolidarse.

Se pretendió muy tímidamente conocer el nivel de comprensión lectora y el nivel de construcción del aprendizaje y se constató que ese nivel requiere un empuje mayor para lograr que el estudiante cuando egrese de la institución no sea un analfabeta funcional que engruese la larga lista existente, pues los resultados demuestran que ese nivel oscila entre **medio** y **bajo**. Se constató que todavía los lineamientos del Proyecto Plan Lector de Fundalectura y los contemplados en el nuevo diseño curricular no están consolidados en la segunda etapa. Hay que hacer énfasis en las concepciones metodológicas – por ejemplo, la constructivista- para aplicarlas con interés y luego señalar los resultados obtenidos. Debe asimismo, buscarse la manera de llegar a cada uno en particular y no planificar para solo un nivel de conocimiento, porque cada uno tiene debilidades diferentes que el docente debe ayudar a solventar, de lo contrario, su labor queda diezmada en esa misma

medida y su papel es **facilitar el proceso**, no obstaculizarlo. Todo lo anterior implica un doble compromiso para que el docente pueda cumplir con esas exigencias y reciclar sus conocimientos y atender en su justa medida las necesidades y las expectativas que se suscitan en el proceso de aprendizaje. Aprendizaje que necesita ser significativo para ambos: docente y alumnos. Si no las expectativas fracasan antes de nacer.

**El uso total de la palabra para todos. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo. Gianni Rodari.**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:**

John Dewey, en su obra **Democracia y Educación** señala que en 1896 creó una escuela experimental cuyo propósito fundamental era observar el trabajo que realizaban los niños. Como puede notarse la preocupación de algunos educadores- investigadores se remonta a siglos anteriores al XXI.

Es en 1983 cuando la Dirección de Educación Especial (DEE) evidencia la urgente necesidad de hacer una investigación profunda acerca de cómo resolver el problema de la alfabetización en la educación básica venezolana. Preocupación que tuvo sus orígenes en 1975. El fracaso de un estudiante en estos dos aspectos tiene que buscarse siguiendo las dos vertientes que lo hacen tangible como son: el alumno y el docente. De allí que se indague acerca de la incidencia que las estrategias de facilitación tengan en este proceso. Luego, si el estudiante es quien construye su conocimiento ¿Cómo interviene el docente en este proceso sin convertirse en un obstáculo en ese aprendizaje? Si la escuela tradicional ha sido la abanderada de coartar esta construcción, puesto que su afán fue repetir y repetir sin ningún sentido al no interesarle ¿**Cuándo, cómo, qué, por qué y para qué** aprendía el estudiante?

Hubo -y hay- quienes consideran que el estudiante continúe avanzando en el sistema y es justo que así sea, para no defraudar al aprendiente y no coartarle sus derechos, pero también es justo que los docentes inventen estrategias que posibiliten el aprendizaje de la lectura y de la escritura en esos casos difíciles de remediar. Como no existen respuestas concretas a esas interrogantes el estudiante avanza por un sendero desconocido hasta llegar a la cúspide de la pirámide escolar y si no, deserta y se le confiere un certificado de analfabeta funcional.

Si no tiene dominio de la lectura y de la escritura no tiene acceso al conocimiento - tan complejo y variado- ni puede entrar al mundo cambiante de hoy. No le queda otra salida que aislarse. Se ve acosado y tiene que entrar obligado allí, porque la oportunidad que tuvo no se la supieron canalizar, bien porque los docentes no sabían que él tenía sus intereses, sus preferencias, sus expectativas, sus necesidades - todas relacionadas con su edad -, o bien, porque su propio ritmo de aprendizaje como factor - quizá - genético no lo ayudó y porque el ambiente circundante no le propició la socialización necesaria para adquirir un verdadero aprendizaje, motivo por el cual hoy tiene que emigrar o encerrarse en su mundo interior.

Es de importancia también que el docente recuerde que mucho antes de ir a la escuela el niño y la niña saben - lo han comprobado en diferentes oportunidades- que el lenguaje es un arma muy poderosa y útil. Les sirve para comunicarse y para alcanzar lo que desean. Por eso, sin la habilidad de expresarse no puede llegar donde desea, es decir, no puede encontrar el camino para autorrealizarse. De allí que hable para comunicarse, se quede en silencio cuando algo que oye le interesa, lee para descubrir, comprender, inferir, extrapolar y escribe para plasmar sus ideas, sus pensamientos y también para comunicarse.

Sus derechos quedaron marginados ¿Quiénes son los responsables? ¿Por qué no se los dejaron ejercer? Es menester que se comience a reflexionar sobre estos derechos y así poder permitirle al niño o a la niña la construcción de su conocimiento y no continuar atiborrando su mente con aspectos que además de estar desvinculados de la realidad no satisfacen el para qué y el por qué aprenderlos.

Las estrategias de facilitación relacionadas con el aprendizaje de la lectura y de la escritura deben estar enmarcadas en ese por qué y en ese para qué adquirir conocimientos que ayuden a resolver inmediatamente la problemática que tiene y que con esas herramientas que aprende, pueda enfrentar su futuro. Esas estrategias tienen - claro está- su fundamentación teórica en la epistemología y la psicología genética de Jean Piaget y de los aportes de las investigaciones realizadas por sus colaboradores Inhelder, Sinclair y Bovet y con los trabajos de Nelly Anne Perret-Clermont (Kaufman, 1993: 12).

De allí, que exista la necesidad que los docentes estudien esos aportes con la finalidad de ampliar y consolidar el campo experiencial en los estudiantes - independientemente de su condición social -, como una forma de hacer valer sus derechos y que junto con ellos - sus derechos- vayan respondiendo a sus obligaciones. Hay necesidad también de asistir a los Círculos de Estudio - de las

Unidades Educativas, de la Coordinación Municipal, del Núcleo Rural, de Fundalectura o de quien tenga a bien planificarlos- porque allí cada docente plantea su problemática de aula que obstaculiza el proceso de cambio - donde él es el primer ingrediente que puede interferir en ese proceso -. En estos círculos deben analizarse los aportes teóricos vinculados con esa problemática.

Desde esa perspectiva, el docente debe tener un conocimiento teórico que le permita abordar, sin dificultad, todo lo concerniente con el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura como aspectos fundamentales necesarios para comprender el resto de asignaturas del programa de estudios. Con esa base sólida, puede crear estrategias que le garanticen a los participantes un aprendizaje real y duradero.

Ese conocimiento teórico adquirido le proporciona las herramientas para entender también las etapas evolutivas del niño o de la niña, del joven y hasta del adulto, es decir, qué intereses, necesidades, expectativas, preferencias tienen cada una de las etapas de la vida del ser humano, etapas que se vinculan con los principios que rigen la construcción del conocimiento en general y de la lectura y la escritura, en forma particular. Se fragua en el docente un campo experiencial amplio que le permite abordar cualquier problemática y de idear estrategias cónsonas para cada etapa del proceso. Esta adquisición del conocimiento le permite a su vez concretar y proyectar la forma como maneja su propia lengua - hablada y escrita -. Dominio que demuestra su alto o bajo nivel de competencia en el papel que desempeña.

Si practica su apostolado con el ejemplo y es un buen lector y un excelente escritor, puede pedirle a sus alumnos que lean y que escriban y explicarle por qué en estos dos aspectos se sostiene el resto del aprendizaje.

Para nadie es un secreto que la escuela venezolana no tiene la dotación mínima requerida para enfrentar el verdadero proceso de aprendizaje, no obstante, el material informativo, llega a algunas escuelas a través de las Cajas Viajeras de las bibliotecas. Material éste importante que soluciona la crisis, sobre todo en el medio rural; allí los estudiantes no poseen - ni pueden hacerlo- suficiente material de lectura, tampoco sus padres han tenido estímulos en este aspecto. Como sus padres no son lectores activos que los inciten a la lectura difícilmente ellos sienten la curiosidad de descubrir los misterios que encierra, por ejemplo, un libro de cuentos. Este párrafo revela la necesidad de tener docentes que tengan dominio de los aspectos teóricos que fundamentan la lectura y la escritura y que a su vez conozcan bien las asignaturas del programa a su cargo, para no continuar llenando de conocimientos sin sentido a los estudiantes.

De lo anterior se plantea la pregunta que consolida el estudio **¿En qué medida se puede lograr que los docentes de la U. E. María Electa Torres Perdomo auspicien la construcción del conocimiento en los estudiantes de la segunda etapa de educación básica?**

Esta pregunta se refuerza con otras interrogantes:

1. ¿Qué estrategias se idearon para resolver los problemas que se presentaron durante el proceso de aprendizaje? De no haber creado estrategias ¿Estuvo dentro de sus alternativas usar aquellas que se le sugirieron en ese proceso de formación?
2. ¿Llevó hasta el aula esos conocimientos adquiridos a través de los Círculos de Estudio y de la praxis producto de los talleres?
3. ¿Se pudieron evidenciar esos cambios en los estudiantes?

La respuesta a estas interrogantes relacionadas con la investigación se convirtieron en el quehacer de la misma para conocer directamente los cambios operados tanto en docentes como en alumnos, a través del seguimiento sistemático donde el docente se sienta a gusto, comprometido con su propio aprendizaje y dispuesto a contribuir con el aprendizaje de sus pupilos, como una forma de evidenciar su cambio.

### **Objetivos**

Los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

#### **General**

Conocer el nivel de comprensión de la lectura y de la escritura en los alumnos de la tercera etapa de la U.E. María Electa Torres Perdomo.

#### **Específicos:**

1. Identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes (Alto, medio o bajo).
2. Proporcionar algunas estrategias para abordar el proceso de aprendizaje, a través de microclases de aprendizaje.
3. Inculcar en el docente la necesidad de manejar con propiedad la lengua materna, tanto en forma oral como escrita.
4. Aplicar instrumentos de entrada y salida con el fin de hacer el seguimiento de los cambios operados en el proceso de aprendizaje.

### **Tareas:**

1. Planificar talleres donde se estudien las teorías que fundamenten el aprendizaje de la lectura y la escritura.
2. Asistir a los Círculos de Estudio.
3. Elaborar instrumentos para recoger información - entre ellos: tests de entrada y salida, para los estudiantes y registros abiertos y cerrados donde se anoten los aspectos observados durante el seguimiento tanto de los docentes como de los participantes-.
4. Hacer un seguimiento a los docentes de la segunda etapa de educación básica para observar los cambios operados en ellos y en sus alumnos.

## **INVESTIGADORES QUE HAN INCURSIONADO EN LECTURA Y ESCRITURA**

Son bastantes las investigaciones realizadas en torno a la lectura y a la escritura. Unos estudiosos se centran en la lectura, otros en la escritura y algunos la toman como un proceso interactivo.

Goodman (1989) y Smith (1983) consideran la lectura como un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Ambos demuestran la importancia de la información y experiencias previas que tenga el lector antes de encontrarse con el texto, lo cual le permitirá construir significado. Es la llamada teoría del esquema. Para ellos la lectura es un proceso de construcción de sentido realizada por el lector al interactuar activamente con el texto.

En la obra **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**, 1988: 73 Ferreiro destaca: "Finalmente, quisiéramos enfatizar la necesidad de este tipo de estudios detallados si queremos concebir maneras de intervención que tomen en cuenta los problemas tal como los niños se los plantean. No pretendemos afirmar que todos los niños deban enfrentar los mismos problemas de coordinación, pero sí sugerimos que todos los niños tendrán problemas cuando intenten coordinar los aspectos cuantitativos y cualitativos de la escritura; que todos pasarán a través de una secuencia de criterios de diferenciación intra-relacionales y luego inter-relacionales, y que todos construirán sistemas interpretativos que no son copias en espejo lo que les ha sido enseñado."

La profesora Ferreiro destaca en **Los procesos constructivos de apropiación de la escritura** que " desde el punto de vista teórico lo que nos resulta más relevante de la evolución estudiada es la identidad- y no mera ideología- entre los procesos de apropiación de conocimiento en este campo y los procesos

de apropiación estudiados por Piaget y sus colaboradores en el dominio de los objetos físicos y lógico-matemáticos.” Señala la autora que no desconoce esos problemas en cuanto a la comprensión de la escritura. Existen allí problemas de correspondencia biunívoca, de relación entre el todo y las partes, así como si se tratase de otros fenómenos que resisten a los esquemas asimiladores del sujeto. Los hay en relación con la lectura...

La construcción de la escritura por lo tanto, no es ajena a la epistemología. Si comprendemos que el problema no consiste en identificar tal o cual grafía..., sino en comprender la estructura misma del sistema, la “prehistoria de la escritura” adquiere de inmediato relieves epistemológicos “ (1991: 153-154).

La misma autora en **Alfabetización .Teoría y práctica**, 1997: 27 aconseja:

“Es preciso cambiar los puntos por donde hacemos pasar el eje central de nuestras discusiones. Tenemos una imagen empobrecida de la lengua escrita: es preciso reintroducir en la consideración de la alfabetización la escritura como sistema de representación del lenguaje. Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo.”

Anderson y Teale en **La lecto-escritura como práctica cultural**, 1991: 294 señalan que: “ Vigotsky ha sostenido que procesos tales como la lectura y la escritura son relaciones sociales internalizadas, y a nuestro análisis trata de captar ciertos rasgos sociales de las funciones y uso de la lecto-escritura en una muestra de niños de familias con bajos ingresos. Creemos que este tipo de análisis será útil para comprender qué es lo que los aprenden sobre lectura y escritura durante sus años preescolares y cómo lo aprenden ... esto podrá ayudar a comprender la razón por la cual hay tantos niños que no aprenden en la escuela y cómo es que no logran aprender.”

La profesora Torres Perdomo en **Literalidad en la educación básica**, 1991 acota: Iniciar al niño o a la niña en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura requiere de un docente que posea una serie de conocimientos psicológicos, biológicos, sociológicos y pedagógicos que le permitan ver al niño o a la niña tal como es, con sus intereses lúdicos, expectativas, necesidades y diferencias individuales que lo hacen único entre los demás.

Una vez analizados estos aspectos el docente puede desarrollar actividades que además de agradables y diferentes a las del uso diario conduzcan al estudiante por un camino seguro, donde vaya venciendo poco a poco los obstáculos, agarrado de una mano firme que le guía y que tiene un perfecto dominio de su lengua materna. Ese avance lo hace el estudiante de acuerdo con sus capacidades y habilidades porque cualquier esfuerzo – mal encaminado- que haga le dejará secuelas que va a exteriorizar en su vida adulta.

Graves, en **Estructurar un aula donde se lea y se escriba**, 1992: 64 por su parte acota que: “La escritura es una de las pruebas más concretas de que alguien existe. Es importante que los niños a los que enseñamos tengan la sensación de qué cosas puede hacer la escritura. Es igualmente importante que nosotros tengamos la noción de qué cosas puede la escritura. La palabra que escribo en la página crea una imagen de mi propio pasado ... La escritura me ayuda a trascenderme a mí mismo en el espacio y en el tiempo... Con la letra escrita se puede revivir un antiguo recuerdo o atesorar las palabras de un amigo.”

Charría de Alonso y González Gómez en **Hacia una nueva pedagogía de la lectura** y en **El placer de leer en un programa de lectura** (1993) en un trabajo minucioso, detallado sostienen que los estudiantes son capaces de leer y escribir con propiedad bajo la orientación del docente comprometido.

Lerner de Zunino, 1995: 36 en **¿Es posible leer en la escuela?** Menciona que la escuela ha desnaturalizado la lectura dándole un tratamiento totalmente ficticio y artificial. Según ella la lectura y la escritura se convierten, para la institución educativa, en objeto de enseñanza, alejándolas cada vez más de los usos sociales.

Teberosky, 2000: 59-60 en **Enseñar a escribir de forma constructiva** inicia el artículo con ¿Cómo organizar el aprendizaje de manera constructiva? En primer lugar hay que realizar un trabajo previo con los profesores donde no sólo se abordan “prescripciones, principios teóricos, sino experiencias educativas concretas. Para mejorar la orientación de la enseñanza de la escritura fue necesario abordar las prácticas reales sobre qué y cómo se aprende. Enseñar a escribir de “manera constructiva” significa organizar una compleja interacción que implique a “profesores, alumnos y currículum” (Czerniewska, 1992, p.77)

Y argumenta que: “El objetivo del escrito es abordar algunas de esas cuestiones en los momentos iniciales del aprendizaje, cuando los alumnos comienzan a escribir. Nuestro punto de partida es la comprensión del proceso que realiza el alumno es su aprendizaje, es decir, la escritura desde el punto de vista del niño “(Ferreiro y Teberosky, 1979). Concluye la autora que esta forma de aprender

a escribir no sólo le dio buenos resultados, sino que las profesoras también aprendieron usando esta modalidad.

## **CRITERIOS, TEORÍAS Y ENFOQUES ACERCA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA**

Hay quienes afirman que los pedagogos son las personas que más se han preocupado por lo concerniente con la lectura y la escritura, pero se han olvidado que lengua y escritura son sistemas distintos.

En ese sentido, Oñativia, 1972: 40 menciona que:

“un buen método para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita no sólo debe tener en cuenta las características de madurez del educando desde los puntos de vista de la motricidad, de la organización perceptual del mundo (lo que implica una organización lingüística) y del desarrollo del lenguaje oral, sino también y fundamentalmente de las características estructurales del sistema lingüístico que debe implementar si se quiere que los efectos de los resultados a largo plazo sean óptimos y que el proceso de internalización de los modelos lingüísticos, a nivel consciente, sean efectivos.”

Al respecto Robledo, 1998: 146-149 señala que: existen aportes significativos para comprender el acto lector, por ejemplo la comunicación, la lingüística, la teoría literaria, la semiología, la psicología, la pedagogía del conocimiento y hasta la física se han dado a la tarea de aportar elementos conceptuales renovadores para elaborar una teoría acerca de la lectura que se acople a las nuevas corrientes del pensamiento y con los nuevos enfoques que indican cómo el lector se llega a relacionar con el mundo y con el conocimiento.

Entonces **¿Por qué esa distancia tan marcada entre teoría y práctica?** Si la semiología habla de un lector activo, participante que interactúa con el texto ¿Por qué se continúa insistiendo que la respuesta verdadera está escrita en el texto y que el lector solamente la busca pasivamente y constata que no se equivocó? Continúa la autora “¿Por qué si la psicología nos habla de la posibilidad de que el lector construya el sentido a partir del encuentro con el texto, haciendo uso de sus propios esquemas, de su experiencia y sus conocimientos previos, seguimos preguntando por el personaje principal, los personajes secundarios, el espacio y el tiempo en la obra?

¿Por qué si la lingüística nos habla del texto y el contexto al referirse al sentido del lenguaje, e inclusive analiza la lengua como un acto social, imposible de existir como un sistema aparte del hombre mismo y de su intención

comunicativa, por qué todavía los niños se pasan las horas y los días repitiendo letras, combinaciones de sílabas y palabras, como algo ajeno a ellos para poder apropiarse de un código, que no es más que su propia lengua y su propio pensamiento? “

Para avalar toda esa incertidumbre la profesora Dubois (citada por Robledo) en su obra intitulada **La lectura: de la teoría a la práctica** demuestra que el trabajo que realiza el docente sigue apegado a concepciones que han sido superadas hace décadas.

Lo preocupante de ese atraso de los aportes teóricos es haberse quedado en el primer enfoque de la lectura. Los aportes que ha hecho la psicología a la pedagogía han sido innumerables, aportes que han permitido abordar los fenómenos educativos, pero también hay que reconocer que es la filosofía, como disciplina, la más abanderada dentro de las ciencias humanas y sociales la que hace el análisis epistemológico relacionado con el conocimiento científico. Tampoco se pueden menospreciar los aportes de la sociología y la antropología puesto que en ellas el elemento fundamental es el hombre cuyo desarrollo depende de la influencia sociocultural que el entorno le ofrece.

Con el apoyo que la psicología educativa ofrece al proceso de aprendizaje con sus teorías y hallazgos entre los cuales se encuentra la concepción constructivista del aprendizaje, donde quien crea, recrea y construye el conocimiento es el estudiante (Parcerisa Aran, 2000: 11-30). Esta concepción está estructurada sobre los aportes de la psicología cognitiva, el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos manejados por Kenneth Goodman y Frank Smith en cuanto al proceso de aprendizaje de la lectura, la teoría sociocultural de Vigotsky y otros. Todos tienen como criterio común el proceso constructivista del aprendizaje.

En ese sentido, Vigotsky señala: "... nuestra contribución puede resumirse en los puntos siguientes: 1) probar experimentalmente que los significados de las palabras evolucionan en la edad infantil y describir las fases principales de ese proceso, 2) descubrir el curso del desarrollo de los conceptos científicos en el niño, sus diferencias en comparación con la evolución de los conceptos espontáneos y las leyes fundamentales de estos procesos; 3) demostrar la naturaleza psicológica del lenguaje escrito como función independiente del habla, así como su relación con el pensamiento; 4) comprobar experimentalmente la naturaleza psicológica del habla interna y su relación con el pensamiento" (Vigotsky, 1934, citado por Barquero, 1999: 27).

Agrega más adelante: " En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre los seres humanos" (Vigotsky, 1934, citado por Barquero, 1999: 42).

En todos se toma en cuenta el desarrollo psicológico del individuo, sin descuidar los múltiples aspectos que conforman esa personalidad: intereses, motivaciones, necesidades, edad, expectativas y los valores inmersos en ella. Durante el proceso se ajustan a esa personalidad las áreas de los programas para propiciar un aprendizaje significativo. También se atiende al individuo – sin descuidar al grupo- en sus aspectos intelectuales, sociales y afectivos con estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje como una forma de hacerlo significativo y duradero.

Es por este motivo, que el enfoque constructivista no sólo está dirigido al estudiante en los aspectos mencionados, sino que propicia la interacción entre el docente y los participantes y entre ellos mismos. De allí que el constructivismo asuma que los seres humanos interactúan con base en un consenso verbal y no verbal - dentro de un contexto interpersonal- para llegar a construir la realidad. Si el constructivismo plantea que el proceso de aprendizaje es el resultado de sugerir nuevas creencias, basadas en las experiencias adquiridas, entonces el aprendizaje es un acto global y vinculante.

Desde ese punto de vista, el alumno se convierte en el artífice - constructor- de su propia aventura cognitiva con la guía de los demás integrantes o componentes de su proceso interactivo. Por eso se trata de relacionar el aprendizaje con el entorno del estudiante haciendo énfasis en el qué, cómo, por qué y para qué aprende. Entonces, si no hay lectura sin comprensión, si la lectura no es repetición mecánica, si la lectura es un ejercicio crítico permanente y una posición activa del ser ¿Qué hacen los docentes instalados en un enfoque que no permite crecimiento académico ni mucho menos desarrollo del pensamiento?

¿Será posible que esté comenzando el siglo XXI y que las autoridades educativas de las universidades formadoras de este personal todavía no hayan incluido en su pensa de estudios lo concerniente con estos nuevos enfoques? ¿Será posible que el proyecto Plan Lector de Fundalectura no haya comenzado a dar fruto? Ante estas interrogantes planteadas ¿Qué política institucional puede desarraigar esta vieja formación de docentes? ¿Cuáles serán los proyectos del

Ministerio de Educación para fortalecer el proceso de aprendizaje sustentado en esas teorías, concepciones y enfoques?

## LA LECTURA



### Objetivos de la lectura

Desde esa perspectiva el docente comprometido necesita conocer los objetivos que persigue la lectura (Sánchez, 1972: 36-39) que en términos generales son los siguientes:



1. **Comprender lo leído:** Es éste el eje alrededor del cual necesita moverse este momento puesto que la comprensión es un proceso complejo que necesita de varios aspectos para lograrla: interpretación, valoración y ordenación de lo leído.

La lectura silenciosa la consideran la mejor aliada de la comprensión.

2. **Enriquecer el vocabulario.** El vocabulario adquirido a través de la lectura no sólo enriquece el campo experiencial del individuo, sino que posibilita una mejor comunicación. Las palabras desconocidas pasan al plano de lo conocido mediante el texto impreso, al adjudicárseles el verdadero sentido de acuerdo con el contexto señalado en el párrafo.

El vocabulario usado en la expresión oral se va modificando con ayuda de la lectura y el de la escritura guarda una estrecha consonancia con el lenguaje oral. La limitación del vocabulario de la expresión escrita conduce a la inseguridad ortográfica. Sin embargo, pueden existir casos donde algunos sujetos son buenos oradores – conocidos como picos de oro -, pero que en el momento de plasmar sus pensamientos escritos se enredan todos porque una o varias palabras que no consiguen cómo escribirlas les coarta grandemente su escritura.

3. **Formar hábitos y desarrollar habilidades lectoras.** El énfasis en la formación de buenos hábitos ha estado centrado en la lectura oral cuando se promueve e incentiva al alumno para que use un tono adecuado de la voz, respete las pausas, dé la entonación debida, evite los movimientos inútiles, pero es la lectura silenciosa donde la comprensión imprime sus huellas y donde no se puede saber a ciencia cierta si esos aspectos de la lectura oral han sido respetados. Pausas y entonación pierden totalmente el sentido en la lectura silenciosa. No obstante, se sabe a ciencia cierta que es necesario respetar estos aspectos para comprender lo leído.

El trabajo del docente debe centrarse en ayudar al lector inexperto para que desarrolle y consolide sus habilidades y destrezas, para que reconozca las ideas que subyacen en el texto, para que dé sentido a las palabras según el contexto y para que diferencie lo real de lo imaginario.

**4. Mejorar la rapidez.** Este objetivo se vincula con el anterior. La velocidad y la comprensión tienen que ir tomadas de la mano, pero la comprensión no puede relegarse por la rapidez. La lectura silenciosa las favorece por igual.

En ese sentido Reyes, 1998: 140-141 señala que: La Lectura más que un acto de decodificar signos, códigos se convierte en una compleja relación en la cual el sujeto lector mediado por el lenguaje, asume una posición particular frente a la estructura de ese lenguaje.

Para ello es menester considerar dos hipótesis:

“ En primer lugar, que se lee desde los mismos inicios de la vida, en la medida en que se descifra y se es descifrado, lo cual implica establecer relaciones entre los signos y entrar en sus contextos connotativos. En segundo lugar, que el texto escrito no es estático, a pesar de su aparente inmutabilidad en el papel, ya que será el lector – o mejor, el “coautor” - quien lo actualice permanentemente, de acuerdo con su particularidad de sujeto inmerso en una historia personal y social, también dinámica y cambiante.”

Se lee en el buen sentido del término desde que nace el niño o la niña, lee los gestos de los progenitores – sobre todo los de la madre- lee el entorno que lo acoge, lee el seno de la madre si lo amamanta o el envase del tetero porque todos le proporcionan información; luego, lee el material escrito para asimilarlo tal cual o para cambiar aquello que cree necesario modificar para acoplarlo a sus necesidades. En ese sentido, fomentar la lectura supone crear espacios para que el sujeto aborde los hechos del lenguaje desde su particularidad en ese juego de palabras transformando y siendo transformado. Continúa mencionando la autora que fomentar la lectura tiene que ver con proponer al lector textos con fisuras, sin límites, para que pueda penetrar en los intersticios en una búsqueda constante de sentidos, de razones que justifiquen tal o cual hecho, de respuestas a sus interrogantes, de inquietudes, de interpretaciones que llenen el vacío que requiere llenar.

Desde ese punto de vista el conjunto de lecturas que se le ofrezcan al niño o a la niña deben ir más allá de los libros de primer grado – **Mantilla, Coquito, Resplandor, Aurora, Silabario** - , de los límites del aula de clase donde apenas hay espacio para moverse, de los estantes repletos de textos inalcanzables - porque se dañan y si se dañan hay que pagarlos – y el momento de aprendizaje coartado ¿Quién lo paga? ¿Cómo se recupera?, para ir al encuentro de la cultura oral , almacenada - igual que los textos de la biblioteca de aula - en la memoria de

sus habitantes; para enfrentar el aquí y ahora, para menguar o por lo menos esquivar programas con una red de insignificantes que invaden los hogares sin otorgarles un espacio para que se sitúen, críticos, frente a ellos. Solamente permiten la mayoría de esos programas que los niños y las niñas almacenen una gran cantidad de información que lo único que produce es sadismo, delincuencia, drogadicción, pornografía.

Como la lectura es un proceso complejo, el lector echa mano de sus experiencias previas para poder reconstruir el sentido del texto y de acuerdo con sus necesidades, expectativas e intereses lo incorpora a su propia realidad. El lector iniciado sabe que la lectura le permite una comunicación virtual con el autor, donde ambos entablan una conversación personal que produce cambios internos en el lector. Por medio de la lectura el individuo se recrea, comparte ideas, experimenta sensaciones, viaja a mundos reales o imaginarios, alimenta su fantasía, vive, siente un gran placer, disfruta, se encierra en ese mundo donde el autor lo lleva y juntos hacen el recorrido de las páginas. Entonces ¿Por qué no permitir al niño, a la niña, al joven o al adulto tener esas vivencias?

Si “Leer es volverse un tanto clandestino, aboliendo el mundo externo, dejándose llevar por la ficción y abriendo un paréntesis a lo imaginario. Leer equivale a encerrarse (en sentido propio o figurado). Leer es mantener un enlace mediante el tacto, la mirada y hasta el oído (las palabras vibran). Se lee con todo el cuerpo. Leer es también salir transformado por una experiencia vital, a salir al encuentro de algo. Leer es un signo de vida, un requerimiento, una oportunidad de amar sin saber a ciencia cierta si se va a amar. El deseo desaparece poco a poco, dominado por el placer ...” (Bellenger, 1979: 20 -21). Leer es también andar tras la búsqueda de algo. Una lectura es activa cuando permite la satisfacción.

### **La motivación hacia la lectura**

Si la motivación es algo intrínseco en la persona, es necesario recalcar que es ella quien puede o no estar motivado por la lectura, por la escritura, por la música o por la pintura y nadie puede cambiar ese interés por muy buenos deseos que tengan las personas que lo rodean. Luego, habría que mencionar que lo único que pueden hacer estas personas –docentes y familiares- es incentivarlo mediante algunas formas o estrategias que le faciliten ese aprendizaje.

### **¿Cuándo puede aprender el niño o la niña?**

Es cierto que no se pueden fijar fechas exactas y concretas acerca del aprendizaje de la lectura y de la escritura en los niños y las niñas, pero también es cierto que no debe iniciarse hasta tanto el niño o la niña esté interesado(a) por

aprender al punto de convertir la actividad en un juego donde el placer y la curiosidad sean sus ejes principales, pero es necesario también reconocer que el niño o la niña antes de ir a la escuela tiene un vocabulario básico que le permite comunicarse y conseguir todo aquello que desea. De allí que hable para comunicarse o se quede callado cuando algo que se comenta le interesa y por ese motivo recurre a la técnica del silencio. Puede también estar iniciado en la lectura y en la escritura. Salvo algunos niños y niñas –muy pocos- donde el ambiente hogareño no brinda ninguna de estas oportunidades de lectura y de escritura y lo poco que captan en el entorno no enriquece ni satisface sus expectativas.

### **¿Qué estrategias se pueden usar en esa preparación?**

Se denomina estrategia al conjunto de actividades cuyo propósito sea estimular y promover el aprendizaje en niños, niñas, jóvenes y adultos las cuales no sólo exigen una reflexión general sobre ese aprendizaje y su pedagogía – o andragogía- avalada con las categorías: didáctica y educando, sino también el diseño, la planificación y la ejecución metodológicas que conduzcan a lograr ese propósito. Esas estrategias poseen algunas características:

1. Son particulares.
2. Requieren una planificación.
3. Deben perseguir el logro de determinadas competencias.
4. Deben incluir un conjunto de actividades.
5. Deben estar estrechamente relacionadas con el entorno donde el niño o la niña se desenvuelve (Charría de Alonso y González Gómez, 1993).

Desde esa perspectiva, son muchas las estrategias que se pueden utilizar para incentivar al niño o a la niña hacia la lectura, entre ellas están:

- La lectura de cuentos infantiles desde que está dentro del útero materno.
- La lectura de adivinanzas –poco complejas- para que se sienta conocedor del mundo que lo rodea.
- La lectura de fábulas con el fin de: crearle el hábito de descubrir quién hace trampa, cuál es el más astuto y por qué, quién pasa por el más tonto y qué aprendizaje tiene al reconocer su ingenuidad, entre otros.
- La lectura de poesías (Torres Perdomo, 1991).
- La narración de cuentos de fantasmas y aparecidos.
- El juego en el aula: con actividades placenteras donde se involucren contenidos, actitudes y procedimientos con los valores respectivos (Torres, 2002).

Hay que tener presente que un programa de habilidades del pensamiento puede incentivar al estudiante -niño o niña- para que manifieste y alimente su forma de pensar tanto de forma lógica como significativa. Ambas -forma lógica como significativa- están íntimamente relacionadas. De allí que si se tratara de darle sentido a las actividades que se realizan en el aula como fuera de ella, cuántas cosas se les permitiría inferir a cada alumno o alumna desde la primera etapa. Siendo así puede inferir lingüística y lógicamente todo aquello que lea, perciba o experimente y más agradables serían también para ellos -ellas- esas experiencias (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1998: 68). Al permitirle al estudiante escuchar y hacer comentarios en clase e introducir los puntos de vista suyos y contraponerlos para enriquecer el comentario más posibilidades tiene de darle sentido a todo lo que lea (Op. Cit., 1998: 80).

### **Importancia que tienen las estrategias de facilitación**

El proceso educativo cuya finalidad radica en la formación integral del individuo es realizado por personas en constante formación. Por un lado, está el **participante** quien se convierte en el eje central del aprendizaje y por el otro está el **educador** quien orienta y guía ese proceso de formación, pero que al influir sobre el educando también se forma. Este binomio no puede estar ausente en el acto educativo, ni siquiera en el momento de la coeducación, puesto que allí el aprendiente y el educador están íntimamente relacionados y convertidos en uno. Ambos son protagonistas del mismo proceso. Ninguno de ellos puede ser sustituido ni por la tecnología más sofisticada, como por ejemplo, la computadora y el internet.

En ese marco, las estrategias relacionadas con la lectura y la escritura que utilice el docente tienen que estar enmarcadas en el por qué y en el para qué aprende, es decir, para qué adquiere conocimientos que le puedan ayudar a resolver los conflictos internos que tiene: individuales, sociales o de cualquier índole y para desenvolverse en la vida. También es importante reconocer que las estrategias que se utilicen deben estar en consonancia con las capacidades del niño o de la niña. De allí que el docente debe conocer las condiciones inherentes a la lectura.

Hay que tomar en cuenta según Dehant y Gille, 1976 los factores fisiológicos y psicológicos que favorecen el aprendizaje de la lectura como son el ambiente familiar, el deseo de los padres porque el hijo aprenda a leer, pero sobre todo esas estrategias que utiliza el docente.

## **Factores fisiológicos**

### **Percepción visual normal**

El estudiante necesita tener una percepción visual normal. Cualquier falla o dificultad visual entorpece enormemente la adquisición de la información y a veces la imposibilitan. Cuando el estudiante tiene una discriminación visual perfecta, es decir, cuando percibe sin ningún contratiempo las diferencias de forma, de color y de tamaño, allí esa percepción es normal. Otro factor importante es **el desplazamiento de la mirada**, en el caso del idioma español éste se hace de izquierda a derecha.

Otro es: **de qué modo se realizan los movimientos de los ojos mientras se lee**. Para leer este movimiento no se realiza de manera regular y continua, sino más bien a saltos más o menos irregulares. Un lector ya iniciado parte de la primera frase, da un salto más o menos grande y luego se detiene. Esta detención se convierte en la pausa de la fijación, para el análisis visual de todo aquello que los ojos han visto y que le asegura una lectura efectiva.

Un lector experimentado realiza esos desplazamientos de manera amplia y regular. Al comienzo y al final de la frase esos desplazamientos son más grandes y con unos altos pequeños, pero regulares entre ambos extremos, en cambio, un lector novato ejecuta saltos breves y numerosos y a menudo irregulares. Algunas veces la mirada no va de izquierda a derecha y en otras, retrocede.

### **Percepción auditiva normal**

Las dificultades auditivas son más difíciles de detectar que las visuales. El alerta se refleja por una mala pronunciación y otras perturbaciones a nivel del lenguaje. Si no posee una percepción auditiva normal es difícil que pueda pronunciar las palabras debidamente. El docente necesita saber en qué consiste la sordera psíquica. El alumno puede confundir dos sonidos semejantes - desde el punto de vista emocional – produciéndole un desajuste entre el oído y el centro auditivo. Este problema obstaculiza el aprendizaje de la ortografía.

Otra dificultad que puede presentarse según Hennerbert - de Bruselas- (citado por Dehant y Gille) es la perturbación estereofónica, allí la integración de algunos sonidos durante el aprendizaje se hará de modo incorrecto y puede agravarse según la emotividad del estudiante. Los alumnos que no tienen esta dificultad al pronunciar la letra **v**, reciben dos mensajes idénticos: uno por el oído derecho y otro por el izquierdo y cuando desembocan en el centro cerebral de la

audición coinciden perfectamente, por eso el sujeto percibe solamente el sonido **v**. En cambio, quien tiene la perturbación recibe dos: **v** y **b**.

## **Factores psicológicos**

### **Conocimiento del cuerpo**

Cuando el niño o la niña conoce su cuerpo: sus movimientos, sus impresiones kinestésicas y cenestésicas, ese conocimiento le produce bienestar y lo ubica espacialmente. Esa orientación y estructuración espaciales lo ubican y lo condicionan para el aprendizaje de la lectura.

“La orientación espacial es una adquisición que implica dinamismo, desplazamiento; es la posibilidad de orientarse en una dirección bien determinada del espacio y de orientar uno o varios objetos según cierta posición ... La estructuración espacial requiere de la disposición global y de la integración de varios elementos de acuerdo con ciertas orientaciones bien determinadas (Dehant y Gille, 1976: 25).

Ambas intervienen favorablemente en el aprendizaje en general y de la lectura en particular.

### **Orientación temporal**

El niño o la niña deben tener un claro conocimiento del tiempo y de su duración para poder expresar con sucesión cronológica los hechos. Este conocimiento incide en el aprendizaje de la lengua – sobre todo en la conjugación de los verbos -, del canto, de la gimnasia y en la historia.

### **Sentido del ritmo**

El factor rítmico – como sucesión de elementos sonoros en el tiempo- interviene en el aprendizaje de la lectura porque ella también es una sucesión de elementos sonoros que requiere reproducirse en el orden establecido por cada una de las lenguas.

### **Predominio lateral**

Son pocos los sujetos en quienes predominan los dos hemisferios cerebrales. Este predominio abarca ojos, oídos, manos y pies.

### **La coordinación sensorio-motriz.**

La psicomotricidad es donde se conjugan todos los factores anteriores: esquema corporal, orientación y estructuración espaciales, sentido del ritmo, entre otros, pero es el aprendizaje de la escritura donde juega un importante papel.

### **Lenguaje**

El lenguaje es otro factor que desempeña un excelente papel en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. La lectura es el mejor elemento para la corrección del lenguaje oral puesto que la mayoría de las dificultades que se presentan en la escritura vienen dadas por el mal uso del lenguaje oral.

### **Las relaciones familiares**

Estas relaciones deben ser tomadas en cuenta tanto por los familiares como por los docentes, puesto que si son afectivas en esa misma proporción inciden en el aprendizaje toda vez que esa relación positiva produce seguridad, confianza en sí mismo, amor, respeto, comprensión. Aspectos que va a manifestar en los diferentes momentos de su vida.

### **Nivel intelectual del niño o de la niña**

Cuando el docente está consciente de su responsabilidad frente al sujeto aprendiente debe en esa medida indagar en qué condiciones se encuentra para poder ubicarlo y atender sus necesidades, sus expectativas, sus deseos de aprender. Los diferentes tipos de memoria que se deben poner a trabajar durante la lectura. La resistencia que es necesario desplegar contra algunos factores negativos propios del entorno escolar.

Las dificultades más frecuentes señaladas por Gray (s.p.i) son: aquellas que atañen a todas las fases de la lectura, aquellas que se presentan en la lectura mecánica oral, las relacionadas con la interpretación, las inherentes a la lectura silenciosa y aquellas que inhiben la reproducción minuciosa del material leído. Cualquiera de las dificultades observadas si existen pueden estar impregnadas en menor o mayor grado de:

- Inmadurez en los hábitos generales del lenguaje.
- Timidez.
- Poco interés por aprender a leer.
- Inestabilidad y/o fatigabilidad.
- Dificultades de pronunciación.

- Defectos de asociación entre el sonido de la palabra y su simbología escrita. Estas dificultades retardan el aprendizaje efectivo de la lectura.

Otros aspectos que pueden influir son:

- La sordera parcial.
- La desnutrición.
- Escasa memoria visual.
- Movimientos irregulares de los ojos.
- Inmadurez en general. Estos aspectos necesitan la atención directa de especialistas en cada uno de los casos.

Ferreiro en **Alfabetización. Teoría y práctica**, 1997: 181 hace un cuestionamiento en relación con algunos de esos pre-requisitos, refiriéndose a un libro publicado en México, cuando dice:

“Sólo cabe comentar que, si todas estas condiciones fueran realmente pre-requisitos, resulta milagroso que tantos niños aprendan a leer y escribir, ya que, según fuentes oficiales mexicanas, más del 50% de la población está por debajo del mínimo nutricional. En lugar de hablar del fracaso de la alfabetización deberíamos hablar del milagro de la alfabetización.”

### **Los programas de preparación o aprestamiento**

Desde esa perspectiva es loable reconocer el trabajo realizado por los preescolares mediante la educación sensorial y física, el canto, los juegos educativos, su iniciación en el mundo regular del trabajo a través del instinto lúdico bien aprovechado: recortado, pegado, trenzado, dibujo espontáneo, desarrollo del lenguaje mediante la observación, desarrollo del pensamiento y de los valores inherentes a la etapa. Esos valores pueden ser cooperación, solidaridad, amor por el trabajo, responsabilidad, tolerancia, respeto, entre otros.

Este período de preparación permite la adaptación emocional y social y el descubrimiento de las habilidades del niño o de la niña, las cuales comprenden:

- Desarrollo del lenguaje.
- Discriminación auditiva y visual.
- Poder de concentración y de atención.

Todas conducen al deseo inmediato de aprender a leer.

En este período de preparación se logra también que el niño o la niña adquiera un vocabulario amplio básico el cual le permite la facilidad de expresión. Ésta le posibilita la narración de experiencias sobre la base de sus conocimientos. También ayuda en este proceso la ejercitación del oído y de la vista para diferenciar un sonido de otro; las formas, colores y las clases de objetos existentes en su entorno. La preparación en la concentración y la atención juegan un papel preponderante en el aprendizaje de la lectura; ésta puede desarrollarse con lectura de cuentos, adivinanzas, fábulas, retahílas, rimas, trabalenguas, entre otros y con el cumplimiento de órdenes sencillas.

Es importante que el docente sepa que cada estudiante tiene sus propios intereses, sus necesidades, sus expectativas, sus preferencias y sobre todo que tiene un ritmo de aprendizaje único. Muchos docentes planifican para los alumnos y se olvidan de estas características que determinan de una u otra forma la personalidad de cada uno.

Un aspecto de relevancia en el cumplimiento de cualquier programa de preparación debe estar en conexión directa con el compromiso y el ingenio del docente y con los aspectos básicos en el aprendizaje de la lectura: Individual, social, espiritual y escolar. Éstos toman en cuenta al niño o a la niña en su formación integral para que llegue a tener un aprendizaje significativo.

En ese sentido:

- La lectura es un proceso netamente individual.
- La lectura se convierte en un proceso complejo en el cual participa todo su cuerpo.
- Cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje de la lectura y de la escritura.
- La lectura requiere el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, la ejercitación y el desarrollo simultáneo de habilidades, destrezas y algunos hábitos mentales, físicos e higiénicos.
- La lectura facilita esa destreza leyendo todo aquello que esté a su alcance para incorporarlo a la vida diaria.

En cada experiencia que se le presente al niño o a la niña tiene la oportunidad de adquirir aprendizaje de la lectura. La lectura está condicionada en mayor o menor grado por el desarrollo del lenguaje. En ese sentido, es necesario aclarar que los defectos de dicción al hablar se repiten en la lectura y la escritura y de la misma forma quien habla bien, lee y escribe bien.

El proceso de aprendizaje de la lectura es responsabilidad de todos: docentes en todos los niveles y de los representantes. En ese proceso debe existir un programa, proyecto o plan con una gran variedad de material, rico en contenidos agradables y de utilidad para que pueda incrementar el campo experiencial de niños, jóvenes y/o adultos.

La lectura y la escritura constituyen los únicos medios que posibilitan el aprendizaje de cualquier asignatura o unidad curricular. Por este motivo, quien no tenga un manejo adecuado de la lengua materna difícilmente podrá superar las dificultades que tenga en el aprendizaje de las asignaturas que estén vinculadas al campo de las humanidades o de las ciencias en general.

Un docente preocupado necesita saber que es durante la primera etapa donde debe hacerse énfasis en la corrección de los errores de pronunciación. Existen numerosos ejercicios para mejorar esta debilidad o dificultad, pero también es cierto que no debe abusar de esta corrección y que debe alternar la lectura oral con la silenciosa. En la segunda y la tercera etapas deben existir más momentos de lectura silenciosa y con ella acercarse a la construcción del conocimiento sin dificultad.

**Usar la lectura como medio de recreación, de descanso y de información general.** Lo primero que debe conocer el docente es que los momentos de lectura necesitan planificarse con los estudiantes – sobre todo la silenciosa - y permitirles que sean ellos quienes seleccionen el material y la forma de consultarlo. Las bibliotecas de aula poseen material variado con el cual puede realizar cada jornada. La lectura impuesta debe salir del aula porque lo único que se consigue por este medio es que los estudiantes detesten este momento. El solo hecho de obligar al niño o a la niña a que lleve un libro para su casa coarta la iniciativa del lector incipiente, así el libro le haya llamado la atención y que posea suficientes ilustraciones.

Los buenos hábitos y la asiduidad en la lectura se logran con lecturas recreativas por lo tanto, el docente debe buscar estrategias que los favorezcan. Así ayuda al lector inexperto y le permite el disfrute del contenido del texto. Esta alternativa ayuda a que los padres se incentiven y se dediquen menos a ver telenovelas.

**Antes que el hombre supiera, escribir la historia no existía. Ruth Rocha y Otávio Roth.**

## **LA ESCRITURA**

La escritura permite al ser humano comunicar su forma de pensar, dejando para el caso y mediante el lenguaje escrito la evidencia de su pensamiento.

### **Antecedentes (Rocha y Roth, 1994)**

Como el hombre no sabía escribir ¿Cómo podía enterarse la gente de lo que sucedía, si nadie lo contaba escribiendo? Con la escritura pictográfica empezó a comunicarse el hombre con sus semejantes. Era una escritura muy sencilla. De allí que la escritura ha servido como medio de comunicación entre los pueblos. Permite que la persona exprese todo aquello que pueda dar a conocer al resto del mundo. Con el tiempo los hombres necesitaron escribir cosas más complejas para contar una pequeña historia o mandar algún mensaje. Nace así la escritura ideográfica. Hubo necesidad de simplificar los símbolos y de aunar algunos criterios. Sólo así los mensajes podían comprenderse mejor. Cada pueblo tenía una escritura particular. Igualmente un material especial para plasmar sus ideas.

Los habitantes de Babilonia en la Mesopotamia asiática fueron los primeros en tener un tipo de escritura bien codificada. Sus escritos los hacían en una baldosa blanda con un pequeño bastón que podía ser de madera o hierro. Después usaron un punzón triangular: la cuña. Cada conjunto de marcas representaba una palabra. Apareció la escritura cuneiforme.

Los egipcios, por el contrario, hicieron sus escritos en piedras porque allí duraban eternamente, ellos le daban importancia a la durabilidad de las cosas. Cada figura representaba una palabra. A esta escritura la designaron como jeroglíficos. Los egipcios también inventaron el papiro, material que permitía hacer los trazos con más rapidez, de allí que su escritura se conociera como hierática – relativa a las cosas sagradas- y luego como demótica – popular, dicese de la escritura cursiva popular del antiguo Egipto-. Con ellas los egipcios dejaron evidencias de tres mil años de historia.

En Egipto escribir le daba prestigio a la persona. Los escribas eran personajes importantes en la corte de los faraones. Los egipcios inventaron la escritura fonética donde cada sonido tenía un símbolo. Esta civilización duró muchos años y su escritura no dejó de evolucionar, pero no aprovecharon la

ventaja que podía representar la mezcla de los jeroglíficos con la fonética. Esta última permite representar todos los sonidos de una lengua.

Los fenicios - ubicados en lo que hoy se conoce como la costa del Líbano, pequeño Estado de Asia al Norte de Israel- lograron conocer este tipo de escritura y adaptaron el alfabeto fonético a la lengua fenicia con veinticuatro letras que usaron sin dificultad. Como viajaban constantemente difundieron el alfabeto por todo el mundo.

Todos los alfabetos tuvieron su origen en él: el hebreo, el árabe, el cirílico, el romano, el devanagari y otros. Todavía existen pueblos con escrituras pictográficas e ideográficas.

Los chinos escriben: hombre más árbol = descanso.

Los japoneses utilizan cuatro tipos diferentes de escritura:

- Una ideográfica derivada de los chinos.
- Un sistema silábico para los sonidos que no tienen los chinos.
- Un alfabeto inventado para las palabras extranjeras.
- Y el alfabeto romano que les permite resolver los otros problemas.

Los griegos usan el alfabeto fenicio, pero agregaron nuevas letras para aquellos sonidos que no conocían los fenicios y dejaron de lado aquellos que no existían en griego. Como cada ciudad-estado de Grecia tenía lenguas diferentes entonces ellos crearon diferentes escrituras. Como amantes de la belleza modelaron letras con el fin de hacerlas más armoniosas. Establecieron la forma de escribir de izquierda a derecha, al contrario de las otras lenguas semíticas – dicese de árabes, hebreos y otros pueblos descendientes de Sem – e introdujeron el uso de las vocales.

Los romanos heredaron el alfabeto de los griegos e igualmente le hicieron modificaciones, introdujeron nuevas letras y eliminaron aquellas que no le servían. Cambiaron la forma de las letras de acuerdo con las necesidades de la civilización. Usaron las letras con serif que significa que cada una debía tener una base.

En la actualidad se usa la escritura para la publicidad, para dar fórmulas en medicina, para operar máquinas, para perfeccionar teorías, para explicar sistemas filosóficos y religiosos. Pasa la escritura de ser un privilegio de sacerdotes y nobles como en la antigüedad a convertirse en necesidad y derecho de todos. También hoy que se ha conquistado el espacio el hombre envía mensajes simples contándoles que existimos y que tenemos una ubicación espacial en el planeta llamado tierra. Todo ello como una forma de comunicación que trasciende los espacios siderales.

El desarrollo de la escritura ha extendido las potencialidades del lenguaje y otorga una nueva estructura al pensamiento (Padrón Amaré, 2000: 17 ). En la actualidad el correo electrónico realiza o sustituye la función que el correo ordinario cumplió – y cumple -. Por todos estos antecedentes de belleza usado por los griegos la escuela tradicional se preocupó en demasía por: la caligrafía ornamental, la rapidez del trazado, la legibilidad de la letra y la ortografía. No obstante, la construcción del conocimiento - a través de la escritura- es una preocupación reciente del docente que permanece interesado en los cambios inherentes a este proceso. No se trata solamente si escribe con buena letra y si son legibles sus trazos, es decir, de **cómo se escribe**, sino más bien **qué se escribe**: poesías, cuentos, fábulas, adivinanzas, otros y **para qué se escribe**: para distraerse, para alimentar su imaginación, para autorrealizarse, para autotrascender u otros.

La escritura fue llamada por Decroly expresión abstracta para diferenciarla del dibujo, del modelado (Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, 1962: 50). El niño o la niña realiza su escritura como expresión y recreación espiritual. El docente debe ser sumamente cauteloso para no tergiversar esta finalidad tan importante. De allí que debe entender que las planas son verdaderos castigos y que lo único que se logra con ellas es malgastar el tiempo y que aborrezcan la escritura. Nunca para mejorar la caligrafía.

### **Causas de una escritura deficiente.**

Una escritura deficiente puede atribuirse a innumerables causas:

#### **Metodología inadecuada:**

La escuela tradicional obligaba a los estudiantes a iniciar este proceso con la letra cursiva – caligrafía ornamental de difíciles rasgos -. Este tipo de escritura le produce al alumno mucha incomodidad porque su psicomotricidad no está desarrollada plenamente en ese momento. La introducción de la letra script ayudó al niño o a la niña a realizarla sin tanta dificultad. No se menosprecia que en la institución escolar se busquen formas para conseguir que el participante tenga letra bella y legible y amén de buena redacción y ortografía para comunicarse mejor con los demás, pero también hay que subrayar que cada individuo tiende a adoptar un tipo de letra personal. Esta búsqueda de ese tipo de letra particular, especial se logra con su esfuerzo y sobre todo con su interés, no con las imposiciones del docente.

### **Posición al escribir**

Las instituciones carecen casi siempre del mobiliario adecuado a las necesidades del niño o de la niña. Pupitres destartados -si acaso existen- donde el tamaño nunca es el más adecuado, pupitres hechos para personas diestras no para zurdos. Estas carencias no ayudan en absoluto a que el alumno tenga una buena escritura y que su cuerpo adopte la posición más conveniente donde su columna vertebral es quien acarrea las futuras consecuencias.

Por otro lado, el docente de la primera etapa – sobre todo en el primer grado- al comenzar el período escolar debe decirle a los alumnos cómo abrir el cuaderno, indicándole la posición en la cual deben mantenerlo mientras escriben y aquella que ha de guardar el cuerpo mientras lo hacen, debe también indicarles cómo tomar el lápiz - o sea cuál es el uso que le debe dar a la mano con la cual realiza su trabajo -. Una posición defectuosa y una forma incorrecta al tomar el lápiz incita a la presencia de molestias físicas, al cansancio y al mal trazado de las letras. Pero lo más indispensable es que su etapa vital tenga el desarrollo apropiado para la iniciación en la escritura. Allí la psicomotricidad juega un papel de incalculable valor. El aprendizaje de la escritura requiere un gran esfuerzo muscular por eso, el estudiante requiere coordinar cierta cantidad de músculos y para ello es necesario que tenga el desarrollo previo de ciertas capacidades. Esta coordinación la requiere durante el juego, cuando pinta, cuando dibuja, cuando canta, cuando hace deporte.

### **Condiciones para iniciar el proceso de la escritura**

- Saber tomar el lápiz.
- Trazar círculos y líneas sin dificultad.
- Saber seguir direcciones.
- Manifestar deseos de escribir.
- Manifestar deseos de comunicar sus ideas en forma escrita – La más importante es ésta porque precisamente en eso consiste la escritura.

### **El conocimiento teórico relacionado con la lectura y la escritura**

El docente debe tener un conocimiento teórico que le permita comprender la naturaleza del estudiante y que con él –el conocimiento teórico- pueda abordar sin mucha dificultad todo lo que tenga inherencia con el aprendizaje de la lectura y de la escritura como aspectos básicos para enfrentar el resto del aprendizaje.

Ese conocimiento le posibilita la comprensión del proceso evolutivo del niño o de la niña, del joven y hasta del adulto porque en cada etapa o estadio existen necesidades, intereses, expectativas, entre otros, que se vinculan con los principios

que rigen la construcción del conocimiento en general y de la lectura y de la escritura en particular. Este acercamiento a las fuentes del saber le ayuda a proponer estrategias de facilitación, principalmente qué juegos idear para lograr un aprendizaje significativo que ensamble las áreas del conocimiento, entretrejiendo los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales con los valores (Currículo Básico Nacional).

La escuela tradicional introdujo un texto único para todos los estudiantes donde el **ma, me, mi, mo, mu** estaba al comienzo del libro – comenzaba allí el proceso de memorización - eran textos sin ninguna estrategia didáctica. En la actualidad se comienzan a introducir textos con cuentos, con fábulas, con poesías, con adivinanzas, es decir, textos que tienen incluido aportes culturales, literarios, históricos, entre otros, como una forma de propiciar encuentros entre los estudiantes y donde ellos mismos puedan intercambiarse los libros, sin necesidad de recurrir al bibliotecario o al docente.

Las bibliotecas de aula traen una gran variedad de información para que el docente aproveche al máximo este encuentro entre los niños y los textos de la colección. No puede el docente mantener los libros guardados en los estantes porque es mejor que el libro se deteriore por el manejo, que el niño se haga analfabeta funcional por no permitírsele el uso del material.

Las investigadoras Teberosky y Ferreiro han demostrado que la relación que se establece entre el niño o la niña lector(a) con el texto que lee se convierte en un proceso netamente particular, donde sólo puede ser mediatizado por el saber del estudiante, por su motivación intrínseca, por sus intereses, por sus expectativas y sobre todo, por sus experiencias o conocimientos previos.

En fin, si el educador toma su profesión con amor, compromiso, es decir, si enseña y aprende con el ejemplo, si es un buen lector y un excelente escritor, donde la redacción y la ortografía patenten sus escritos, entonces, puede pedirle a los alumnos que lean y escriban sin dificultad.

El período prehistórico termina justo cuando el hombre descubre el modo con el cual puede comunicar su pensamiento al resto del mundo en forma gráfica.

#### **La escritura tiene algunas funciones:**

- Sirve de instrumento de interrelación social al servir como el medio por el cual se comunica el hombre con los demás a través del tiempo y del espacio.
- Sirve como forma de expresión, es decir, como camino para dar salida a una necesidad interna, personal de manifestar, de expresar por ese medio todo

aquello que se siente en el yo interno y que no puede expresarse oralmente, bien por temor o por timidez.

- Sirve como herramienta del Arte y de la Ciencia las cuales han puesto a través de la página escrita las grandes creaciones artísticas, literarias y científicas realizadas por el hombre – la mujer- como un aporte al conocimiento.

A la escuela desde hace tiempo se le ha encargado de enseñar ese proceso, de allí que: Cada alumno tendrá su letra: ligada, separada, inclinada, vertical, gruesa, fina, grande, chica, pero nada impide que ella sea clara; que se pueda leer y no obligue a descifrar; que sea limpia, y que quien escriba sea poseedor de una ‘mano escribiente’ ágil (Revista de Educación, 1966: 92).

Pero pensar en la palabra escrita, como una posibilidad de expresión humana y no como un simple instrumento de homogeneización del discurso implica un replanteamiento de la institución escolar y de las situaciones que implícita o explícitamente ofrece a sus lectores y no como una simple muestra caligráfica según los rasgos psicológicos del estudiante (Reyes, 1998: 141).

### **La escritura como medio empleado para construir el conocimiento**

La escritura es un medio para comunicar a nuestros semejantes aquello que pensamos. De allí que cumpla funciones relevantes a la hora de construir el significado. Los objetivos que se persiguen en su aprendizaje tienen que ver con la utilidad que le presta a la persona. El docente consciente tiene que ser sumamente cuidadoso tanto en su forma de letra como en su ortografía porque el niño o la niña capta todos esos detalles cuando se inicia en el proceso.

El aprendizaje de la lengua escrita, como es conocido, es una tarea un poco difícil. Para adquirir ese aprendizaje es menester realizar actividades altamente significativas donde el alumno vea la utilidad real en cada momento. Desde el niño o la niña más pequeños(as) - iniciado en el proceso- ve la necesidad de expresar mediante la escritura lo que piensa y se siente muy orgulloso cuando lo hace y los demás pueden leer su escritura. Existen muchas actividades que pueden estimular a aquellos estudiantes que no se atreven a expresar sus ideas en forma espontánea. La institución educativa conformada por un grupo de docentes comprometidos debe conceder tiempo y espacio suficientes para no presionar al estudiante en la construcción del conocimiento. Por este motivo, una vez realizados los primeros intentos es de suma importancia leer el producto, evitando corregir los

errores - tal como lo señala Kaufman, 1989: 18 porque traumatiza al incipiente escritor y le destruye la magia de su creatividad.

En la creación de los textos escritos el niño o la niña empieza a expresar lo que siente y en la forma natural que lo siente con un margen ilimitado de espontaneidad. Es necesario mantener esas ganas de escribir – chispa- porque con ella aprende a vencer las dificultades que pueda tener en su expresión oral. Desde este punto de vista hay actividades altamente significativas para incentivar al niño o a la niña en la escritura: adivinanzas, cuentos, fábulas, cuentos mínimos, ¿A qué se parece?, poesías, juegos, dramatizaciones y otros que pueden complementarse con dibujos. En esto son todos unos expertos, salvo en aquellos casos cuando el docente coarta la imaginación y la creatividad artística de los alumnos.

Para tener éxito en esos primeros escritos –cortos- es útil que: Al niño o a la niña se le hayan dado todas las oportunidades para que narre sus experiencias porque a él le gusta contar sus anécdotas, sus travesuras, pero también le encanta que lo escuchen. El docente se haya dedicado antes a explicar varios cuentos para que ellos entiendan la secuencia de los hechos, es decir, que sepan con qué palabra se puede iniciar, con qué aspectos se desarrolla la trama y cómo termina o se desenlaza la situación. En este aspecto la televisión le tiene el terreno abonado a los docentes sin iniciativa.

### **¿En qué etapa se consolidan los rasgos de la escritura?**

Como la escritura es considerada un rasgo de la personalidad que se manifiesta en los comienzos de la adolescencia, pero es necesario aclarar que viene evolucionando y madurando con el niño – la niña - durante los estadios anteriores, desde el mismo momento en el cual se inicia en la escritura, desde que es capaz por sí solo de manifestar su pensamiento en forma escrita. No importa que escriba con errores de sintaxis y/o con errores ortográficos, porque con esos errores puede comprenderse el mensaje (p.94).

### **¿Se preocupa realmente el docente por la escritura del estudiante?**

Esta respuesta debe darla el docente mismo. Él necesita poner al alcance del alumno algún procedimiento que le sea indiscutiblemente útil en su vida futura, independientemente de la carrera que seleccione. A su vez debe crearle un hábito de orden donde esté incluida la escritura: construcción del conocimiento, elaboración de mapas, resolver algún problema, dibujar, entre otros (p. 94).

## **Sugerencias para el aprendizaje de la escritura**

Toda actividad relacionada con la escritura debe hacerse dándole al alumno un margen de confianza y de seguridad en el trabajo que realiza, estimulándolo cuando haga bien el trabajo y cuando cometa errores porque si se orienta oportunamente, también del error obtiene aprendizaje.

Es necesario resaltar que en el aprendizaje de la escritura el docente tiene oportunidad de inculcar otros valores como son la responsabilidad, el aseo del trabajo que realiza, la cooperación, la tolerancia para aceptar las sugerencias, el amor por su aprendizaje y cualquier otro que esté presente en el momento de llevar a cabo el proceso. Toda actividad planificada debe responder al logro de competencias básicas que le den seguridad cuando tenga que enfrentar dificultades mayores.

Desde esa perspectiva, los enfoques acerca de la producción de textos hayan desplazado a las estrategias tradicionales de la copia mecánica, por ejemplo – como una forma de cubrir solamente el horario escolar - hacia otras concepciones donde la escritura se convierte en un proceso de construcción del conocimiento donde se transforma el ser y el saber por medio de la indagación personal hacia la proyección social, estrechamente vinculados con el acto lector.

Entre esos enfoques se mencionan la sociolingüística, la pragmática y la lingüística textual que consideran que “ ... el lenguaje es una práctica social que resulta de una interacción y que está enmarcado en contextos de comunicación y sentido por lo que su aprendizaje no puede reducirse a la simple relación del estudiante con libros de texto y diccionarios”(p. 19).

En ese sentido, se recomienda en primer grado realizar ejercicios **cortos y distanciados** que sirvan o estimulen el mejoramiento de la coordinación motora, luego en el segundo grado, en el primer semestre, se le darán ejercicios para el afianzamiento de las habilidades adquiridas y en el segundo, aproximadamente, ejercicios formales para el mejoramiento de la escritura. Desde el tercer grado y en toda la segunda etapa se trabaja con ejercicios para fijar las habilidades y destrezas adquiridas.

Los ejercicios de la primera etapa de la Educación Básica tienen como objetivo **el mejoramiento de la coordinación motora del niño o de la niña**. Esos ejercicios deben realizarse tomando como modelo situaciones conocidas por los estudiantes, es decir, actividades que se produzcan en su entorno.

## **El docente como guía del proceso de lectura y escritura**

¿A quién culpar cuando ese aprendizaje no se produce?

Niños y niñas, jóvenes y adultos no prestan la atención debida al empleo adecuado del lenguaje, es decir, el hábito lector y el de escritor no han sido debidamente atendidos ni por los padres ni por los docentes, mucho menos por el propio usuario de la lengua materna. Esto ha conducido al uso inadecuado del vocabulario, tanto en la expresión oral como en la escrita, por este motivo escribir o hablar con coherencia para hacerse entender, se convierte en una tarea sumamente difícil para el usuario de la lengua.

Entonces ¿Cómo hacer para que niños, niñas, jóvenes y adultos sientan amor por la lectura y la escritura? ¿Quiénes son los verdaderos culpables de esa falta de incentivación para que un alto número de personas sienta la necesidad y el gusto – interés, deseo- de hablar y escribir bien? No es justo que se obligue al usuario de la lengua –encerrado en un aula- a permanecer copiando o leyendo desde que comienza el horario de clase hasta que termina. Si existen otras actividades agradables que crean y propician una atmósfera afectiva en el aula ¿Por qué no practicarlas? Si jugando, cantando, escribiendo y contando cuentos, anécdotas, experiencias también se aprende.

El docente está consciente del aburrimiento que produce oír por lo menos una hora a una persona con un monólogo largo y sin sentido ¿Por qué exige que sus derechos se respeten cuando él no permite la participación? En cambio, él si puede: Hablar cuando quiere y cuantas veces lo desee, salir y entrar al salón cuantas veces quiera, llegar tarde a su trabajo y a todas partes, dejar de cumplir con sus compromisos profesionales. Porque **él (ella)** sí puede cansarse; **él(ella)** sí puede exigir. ¿Es que existe una ley para el ser, el hacer, el sentir del docente diferente a la del estudiante? ¿Qué puede hacer el educador con mística y con una auténtica vocación de servicio para que sus pupilos hagan buen uso de la lengua materna?

### **Actividades que enriquecen el proceso**

Existen desde tiempos inmemoriales:

- **Relatos de experiencias, aventuras**, otras para desarrollar la expresión oral en preescolar y en primer grado.
- **Dramatizaciones** para iniciarlos en el teatro escolar. Las dramatizaciones ayudan al estudiante a desinhibirse, a controlar el miedo escénico. Al principio los niños y las niñas salen libremente a representar el personaje, pero hay que tener sumo cuidado de no defraudarlos

diciéndoles que esa situación o papel no se realiza de esa manera. Sirve de inicio para el desarrollo de la expresión oral.

- **Veladas.** En las instituciones educativas es necesario retomar esta actividad porque poco a poco los estudiantes se consagran en el desarrollo o desempeño de un determinado papel: cantan, bailan, recitan, hacen monólogos, diálogos o una tragicomedia, por ejemplo. Allí la expresión oral se canaliza fácilmente.
- **Cuentos con o sin incógnita y de otro tipo** (Charría de Alonso y González Gómez, 1993: 23-26). Los cuentos son las lecturas que más le agradan a los niños y a las niñas. En el cuento se usa la narración, la descripción y el diálogo. Generalmente su estructura es flexible y con un dinamismo que le da el narrador. Los cuentos entusiasman mucho a los estudiantes.

Los cuentos tienen una narrativa clara. Los personajes ejercen su rol protagónico o secundario, bien definido. Se reconoce quién es el malo de la narración, quién es el bueno, quién el aventurero, quién el tramposo porque sus características lo declaran tal cual es. Por ejemplo, se buscan los personajes y se le señalan las características y luego se inventa el cuento.

Como en la narración se usan motivos interesantes entonces, los niños y las niñas pueden ubicarse en su mundo real o imaginario, dependiendo de la trama del cuento. Por eso, el oyente se siente atraído por la historia y muchas veces se cree el protagonista. La narración es una de las formas de más fácil comprensión para la etapa infantil. A los niños y a las niñas les gusta contar, pero es muy conveniente que lo sepan escuchar. De allí que requiere recibir realimentación de eso que cuenta, para ayudarlo a fortalecer su vocabulario y su expresión oral. La narración amerita saber usar la secuencia. Ésta ayuda en la elaboración de la narración escrita.

Por este motivo, Mato, 1991 (citado por Padrón Amaré, 2000: 14) afirma que: "Narrar es una manera de expresarse, de crear, de dar, de amar, de comunicar, de compartir con los otros ... también la narración hace más humana la acelerada y tecnificada vida contemporánea, por lo que su práctica está renaciendo en las grandes ciudades. " Por eso, la narración de cuentos es una de las mejores herramientas con que cuenta el docente, porque así hace vivir y vibrar al libro en cada una de las palabras, con cada entonación que hace con sus matices de voz, con los gestos, con los ademanes, con sus acciones, al evocar los relatos contenidos en él.

“La narratividad - es pues- característica esencial de la naturaleza humana, y es precisamente el carácter narrativo el aspecto común que la transmisión oral posee con la escritura. Es por esto que no resulta exagerado afirmar que narrar es de humanos.” (p. 15). En ese sentido, las narraciones de los alumnos pueden ser las experiencias que ellos hayan tenido, las anécdotas que han vivido, los viajes y otras de acuerdo con las circunstancias. Allí el nivel académico, la edad, los intereses y las expectativas deben tenerse presentes. Al comienzo –en la primera etapa- deben ser cortas, concretas con el fin que todo el grupo participe incluyendo el docente.

- **Transformación de cuentos.** Un cuento que le haya gustado al grupo se puede transformar cambiando las palabras por otras contrarias o similares hasta llegar a un título distinto escogido por ellos, pero que sea coherente y atractivo. Los personajes y las situaciones también deben tener papeles y aspectos que no distorsionen el título. Allí lo más interesante es que los alumnos disfruten el momento, le den rienda suelta a la imaginación, al sueño, a la fantasía, sin irrespetar la coherencia, la claridad y la secuencia.
- **Jugando con la imprenta.** Esta actividad es muy enriquecedora y atractiva para el manejo de la lengua escrita. Se puede usar el hectógrafo o el multígrafo – de acuerdo con los recursos que posea la institución- . Otra técnica que agrada a niños, niñas, jóvenes y adultos es la del grabado en una plancha de yeso en la cual se elabora el dibujo sencillo y luego se talla con una puntilla gruesa, se entinta con el mismo material que usa la imprenta real, se coloca el papel sobre la plancha, se presiona y se obtienen excelentes resultados. Se pueden usar también láminas de metal pintadas con ténpera y luego se imprimen las copias. Dentro de contados meses **jugando con la computadora.**
- **Trabalenguas.** Esta actividad facilita la pronunciación, toda vez que como su nombre lo indica traba la lengua, entonces el estudiante se enfrenta al reto de decirlo sin equivocarse. Distrae no sólo al grupo, sino al docente porque están tan atentos para saber y comprobar si se equivoca quien lo diga. Ejemplos:  
Como cocos como pocos                      Perejil comí  
pocos cocos como.                              perejil cené

y de tanto perejil  
me emperejilé.

- **Adivinanzas.** Para nadie es un secreto la curiosidad y la fascinación tanto para niños, niñas, jóvenes como para los adultos, que produce el descubrir el acertijo. Son un excelente recurso para fomentar la lectura y la expresión oral y cuando se redactan en el aula para enriquecer la expresión escrita porque se construye el conocimiento a través de las características del objeto, animal o personaje ideado.

Un chico ágil	Se baña todito el día
se come el queso	las veinticuatro en total
y su agresor	tiene remos que le guían,
se queda tieso (El ratón).	tiene cola el animal (El pez).

Negro como el carbón,	Se mete en un agujero
pica como un alacrán,	pequeñito, pequeñito,
vuela como un avión	se come el queso y el cuero
sin gasolina ni pan (El cigarrón).	y a su amigo ni un poquito (El ratón).

La palabra adivinanza proviene de la voz latina *adivinare* que significa predecir el futuro (Gómez, 1998: 1). Vencer el reto de contestar una adivinanza produce en el ser humano un sentimiento de “poder”. Las adivinanzas constituyen un elemento formador de la personalidad al ayudarlo a vencer barreras de inhibición y timidez; cuando logra acertar se comienza a sentir más seguro de sus conocimientos.

Soler Fierrez (citado por Gómez) señala que los enigmas que encierran las adivinanzas se pueden presentar por:

1. La paradoja o antítesis  
Ejemplo: ¿Quién seré yo  
quién seré yo  
que cuando más lavo  
más sucia voy?
2. Las distintas posibilidades de segmentación que presenta la cadena fónica, dando lugar a juegos de palabras. Ejemplo:  
Oro parece  
plata no es  
quien no adivine

bien tonto es.

3. Las construcciones metafóricas. Ejemplo:

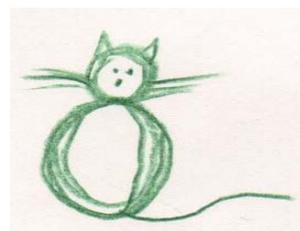
Cinco varillas  
en un varillar  
ni verdes ni secas  
las puedes cortar.

- **Fábulas.** Se puede presentar en prosa o en verso. Cuando se utiliza el verso las palabras tienen una connotación diferente porque las imágenes pueden ser más elocuentes allí que en la prosa. Ambas –prosa y verso– dejan una enseñanza que sirve para fomentar los valores en los estudiantes.

La humanización, de los animales protagonistas al hablar y comportarse como seres humanos, agrada a niños, niñas y jóvenes, toda vez que la situación indica un rasgo de travesura de uno de los personajes y en el otro, una ingenuidad que toca niveles extremos. Allí el estudiante reacciona al no comprender el por qué la estupidez del más tonto le permite al otro, sacarle partido a la situación (Charría de Alonso y González Gómez, 1993: 24).

- **Creación de rimas, canciones, poemas.** El lenguaje en este tipo de actividad tiene una función expresiva. En ella el niño o la niña tiene la oportunidad de explorar su lenguaje para inventar y darle libertad a su posibilidad creativa. Se pueden inventar canciones utilizando la música de otras, poemas dedicados a los días que se celebran en la institución o a las efemérides, adivinanzas, fábulas y retahílas en verso.

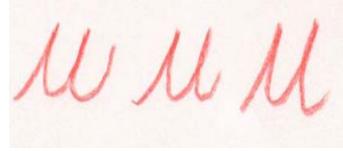
¡Ay Señor don gato  
que elegante está!  
Cuando me percato  
usted ya se va.



El ratón Miguel  
no sabe qué hacer  
porque el gato aquel  
se lo va a comer.



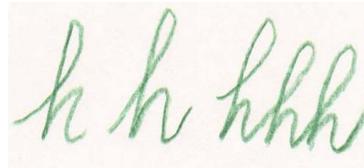
En el sube y baja  
me sale la u  
parece un columpio  
al mecerte tú.



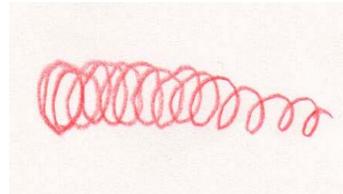
Hay tres arbolitos  
¡Qué lindos se ven!  
Pintados de verde  
Dios los cuide. Amén.



La hache solita  
no sabe qué hacer,  
quieta, quietecita  
me quiere comer.



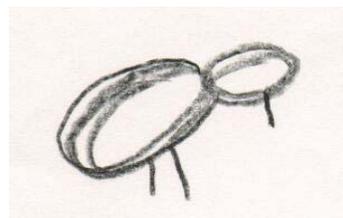
Sube hasta las nubes,  
sube y me entretiene  
mientras sube y baja  
escribo la eme.



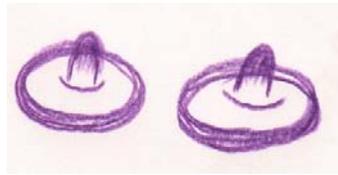
Redonda, redonda  
parece una bola,  
la trazo con lápiz  
y ella danza sola.



A este pollito  
no le hicieron ojos  
y como es cieguito  
camina muy cojo.



Parece un sombrero  
parece otra cosa,  
si lo miro bien  
me siento dichosa.



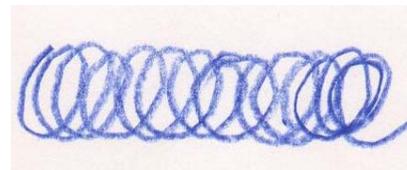
Zapato, zapato  
cúbreme los pies  
y dentro de un rato  
los limpio, ya ves.



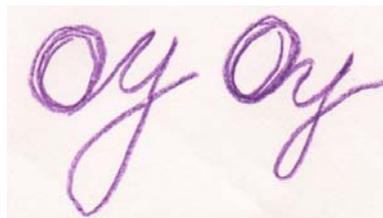
Manzana rojita  
de rico sabor,  
que aquí en mi boquita  
adquiere valor.



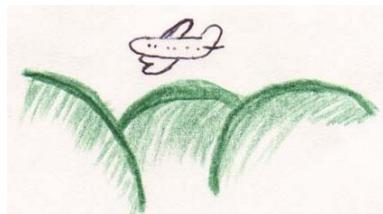
Por este tubito  
pasa toda el agua  
y yo quietecito  
mojo mi paraguas.



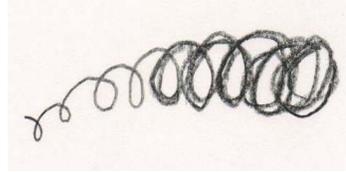
Trabajo con gana  
con porra y martillo  
y encima del yunque  
canto un estribillo.



Sobre la montaña  
el avión pasó  
lleno de personas  
él aterrizó.



El humo que sale  
de la chimenea  
se pierde en el valle  
sube y corcoba.



¡Qué linda esta choza!  
que yo dibujé,  
con cañas y palos  
su techo tapé.



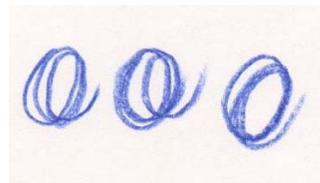
Café de este pueblo  
que quiero tomar,  
préstame esa jarra  
para saborear.



Con ricas galletas  
me tomo mi té  
después muy contenta  
yo me quedaré.



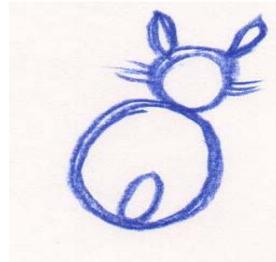
Ruedita que ruedas  
sobre mi cuaderno  
enséñame bien  
durante el invierno.



Muñeca de trapo  
de pelos tan tiesos,  
si horrible te ves  
te cubro de besos.



Conejo, conejo  
que luces tan bien  
tu pelo precioso,  
me agrada tu piel.



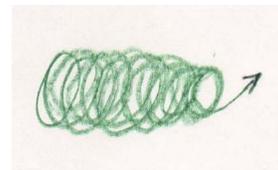
Caracolito divino  
que en mi charco siempre estás  
cúbreme con tu casita  
que así me protegerás.



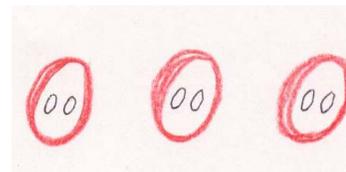
Luna grande, luna chica  
que extasiado yo te miro  
préstame tu linternita  
para alumbrar mi camino.



Culebrita, culebrota  
que te enroscas, que te enroscas  
guárdate todos tus dientes  
saca tu lengua tan tosca.



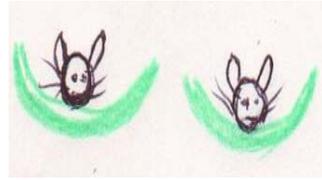
Huevos blancos, nacarados  
no rompan sus cascaritas  
que la gallina ha guardado  
en un nido muy cerquita.



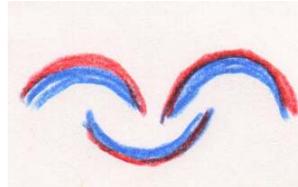
Tengo un lindo sube y baja  
para mecer a mi hermano  
que está triste, triste, triste  
desde que llegó el verano.



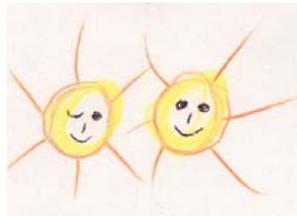
En estas cunas chiquitas  
metí mi perro y mi gato  
y mientras ellos se duermen  
me como todo sus platos.



Las olas del mar columpian  
hasta el fondo llegarán  
suben y bajan solitas  
hasta la orilla ¡Qué afán!



Redondito, redondeado  
el sol se me apareció  
antes me había despertado  
con su lindo resplandor.



Estos tres globitos  
¡Qué risa me dan!  
cuando suben mucho  
hacen cataplán.



Las palabras en ellas cobran vida, tienen sonoridad, tienen ritmo y se puede jugar, cantar y soñar con ellas. Ésta es una gran oportunidad para que el estudiante descubra la belleza de las palabras (Op. Cit: 27). De las comparaciones y analogías surgen las imágenes y con ellas se pueden crear mundos literarios. El uso de comparaciones y analogías los lleva al aprendizaje de sinónimos y antónimos y a descubrir familia de palabras, le permite enriquecer su vocabulario y le posibilita el desarrollo del pensamiento abstracto y de su ingenio.

Hay cosas que dan horror:  
una nota con error,  
una pinta sin color,

un amiguito traidor,  
un fulano inquisidor,  
una dama sin candor,  
un trapo en el comedor,  
y un baño con mucho hedor.

- **Charadas.** Esta actividad también encierra un acertijo. Es importante que los alumnos se vayan familiarizando con palabras que no encierren tanta dificultad. Permite el enriquecimiento del vocabulario, el uso del diccionario si el estudiante no conoce el significado.

Por ejemplo, la palabra Torococo:

1. Se descompone en sílabas.
2. Se arman nuevas palabras con las sílabas.
3. Se escriben las pautas para que se descubra la palabra, así:

**Primera y segunda sílabas:** animal cuadrúpedo, macho, mamífero

**Tercera sílaba:** Símbolo químico.

**Tercera y segunda sílabas:** agrupación de voces.

**Segunda y primera sílabas:** andrajoso, harapiento.

**El todo:** Pueblo del Estado Trujillo.

Ni la palabra ni las sílabas pueden ser conocidas por el adivinador.

- **Cuentos mínimos** (Robledo y Rodríguez, 1998: 41). Los cuentos mínimos son cuentos de nunca acabar, por ejemplo ¿Quiere que le cuente el cuento del coco? Ni usted lo sabe ni yo tampoco.
- **Texto creciente** (Op.cit., p. 58). En él cada palabra debe tener una letra más que la anterior. Estimula el lenguaje en general y las matemáticas en particular, porque el texto en sí es una figura geométrica (triángulo) y además, se aplica la adición para ir en aumento.

A	Y
la	el
una	tío
salí	dijo:
veloz.	¡basta!

- **Descifrando códigos.** (Sefchovich, 1997: 113). Con ellos los participantes agilizan su percepción, puesto que cada figura –dibujo, palabra, sílaba o letra se constituye en una nueva palabra, con ella se pueden redactar oraciones o frases.
- **¿A qué se parece?** ( Idem., 1998: 52) Con ella se pueden construir imágenes poéticas. Ejemplos:
  - La arepa es como una bola de nieve que surca el firmamento de la boca.
  - El oro es como un resplandor para los pobres.
  - El agua es como el tul de la sed.
  - El río es como un caminito sin fin.
  - La risa es como una medicina para el dolor.
  - El amor es como una cascada de caricias.
  - El hombre - la mujer- es un ser supremo hecho de la nada.
- **Retahílas.** Esta estrategia nace de una palabra que se enlaza con la final. Ese final inicia la siguiente frase y ésta con la siguiente.  
El perro al gato  
El gato al garabato.
- **Cajas de preguntas.** Se arma con respuestas en el fichero o caja de sugerencias.
- **Periódico y cartelera escolares.** El periódico y cartelera se pueden elaborar con noticias sobresalientes de la escuela, de la comunidad, de la parroquia, del Municipio... Depende del nivel escolar de los estudiantes. El trabajo puede ser diario o semanal y los reporteros deben estar al acecho de la información que necesitan suministrar a su público. Esas noticias requieren la supervisión del docente sobre todo para la coherencia y la ortografía.
- **Correo inter-grados.** La esencia o parte fundamental del correo lo constituyen las cartas o misivas. En ella pueden participar todos los estudiantes. Es importante que niños y niñas tengan a quién enviarle una carta si es posible que obtenga alguna respuesta. De allí nace la idea de

hacerla como un intercambio en los grados de la institución y luego hacer el intercambio con otras escuelas.

Se pueden hacer cartas a los amigos diciéndoles por qué le gusta un libro **x**. El docente hace las veces de cartero y luego cada uno lee su carta al grupo. El niño o la niña preguntan al resto, que adivinen quién fue el remitente. Igualmente se puede proponer hacerle una carta al autor donde se le diga cómo le pareció el cuento, qué personaje le agradó más y por qué, entre otros. Esta actividad estimula la fantasía y acerca al oficio de escritor.

- **Jitanjáforas** (Ibidem., p. 47). Son poemas que no se dirigen a la razón, sino a la sensación y a la fantasía, donde lo único importante es la musicalidad y el ritmo, no el significado. Las palabras no persiguen un fin útil, juegan solas, casi.
  1. Se pide a cada alumno que invente una palabra – que no existe en el diccionario, por supuesto-, pero que se pueda pronunciar.
  2. Luego que escriban un poema con ellas.
  3. No se pueden agregar artículos ni conjunciones, aunque algunos autores los usan.
  4. Se pueden usar los signos de puntuación.
  5. Se vale repetir palabras.

Farajandí yuvé  
Mosiso danipe  
Rumeleque tadí  
Farajandí yuvé.  
Sacomene palé  
Paquelete mejoni  
Ramazafa lodí  
Julapenque ramisi  
Farajandí yuvé.  
Tuleman capipi  
Capaluva malevi  
Repinaca tacharí  
Farajandí yuvé.  
Parenochi caranie  
Farajandí yuvé.

----

Jarandavi malonero  
Pequeluce mayé  
Yeroliko emerero  
Sacopino fifé.  
Eracuso maliku  
Korimaza doleti  
Esperekole sumu  
Korimegua tobineti.

- **Anagramas.** Los anagramas encierran un sinfín de palabras. Ejemplo:

#### **Camerino**

**Caro – mero- cano- Meca – Rino - oca – ano- noria - rime- caer** y otras.

No se deben repetir las letras ni agregar otras.

Con ellas se pueden hacer poemas:

Fui a La **Meca**  
a ver a **Rino**,  
comí **mero** con manteca  
para seguir mi camino.  
No entré al juego de la **oca**  
porque me pareció **caro**,  
me dejé **caer** como loca  
pues nunca tuve reparo.  
**Cano** como su pelo,  
su apellido también es  
se fue a pescar a una **noria**  
por purita estupidez.

- **Sopa de letras.** (Ib., p. 89). Se ubican en un cuadrado y se escriben en forma vertical, horizontal, diagonal, al derecho al revés las palabras que se quieren encontrar. Permiten además de ubicarlas, cómo se escriben. Se pueden colocar palabras aisladas, personajes, historia, geografía, orografía, otras.

- **Crucigramas.** Aquí si hay que echar garra del conocimiento pues cada casilla horizontal o vertical encierra un cúmulo de conocimientos. Se puede repasar historia, geografía, gramática, paleontología, arqueología, astronomía y otras. Agiliza la memoria y hasta puede previene el mal de **Alzheimer.**
- **Trovas.** (Robledo y Rodríguez, 1998: 120). La trova como estrategia de aprendizaje permite usar la rima en la redacción de los versos de cada estrofa. El último verso se repite al comienzo de la siguiente estrofa.

Las coplas que aquí se digan  
 tienen la rima pegada,  
 porque si no ese señor  
 se ríe de mí como nada.  
 Se ríe de mí como nada,  
 me recuerda usted amiga  
 la conocí en Peña Morada  
 con un dolor de barriga.  
 Con un dolor de barriga  
 que parecía era otra cosa,  
 por ahí dicen que la espiga  
 se le convertiría en rosa.

- **Conjuros y sortilegios** (Op. cit. p. 59). La magia ha sido el encantamiento con el cual los seres humanos se hacen la ilusión de convertir sus sueños en realidad. Los ensalmos mágicos, los conjuros, los sortilegios y las hechicerías son la materialización de esas fantasías. Generalmente esta actividad persigue que la persona que la practica logre hacerle algún mal a la otra, o evitar alguna cosa que no desea hacer, entre otras.

**Conjuro:**

Con las manos alzadas  
 Guaicaipuro yo te invoco  
 Me le das tres patadas  
 Sin que se le rompa el coco.  
 Que se rompa el corazón

y a mí venga derecho  
con esos ensalmos tuyos  
venga a mí te lo repito.

- **Carta a personajes famosos** ( Idem., p. 76). Se recomienda esta actividad después de leer un cuento, una novela u otro tipo de lectura. Toda esa información llena tanto que pareciera que tenemos que expresarle cómo nos sentimos, por qué ese personaje actuó de esa manera, por qué esa dureza, por qué esa indolencia u otro. Esas cartas pueden acompañarse con dibujos, fotografías del niño o de la niña.
- **Los niños y las niñas opinan (El juicio, Ibidem., p. 86)** – para formar líderes en leyes -. Se puede seleccionar un cuento y hacerle un juicio al personaje que nos haya desagradado su comportamiento. Este juicio necesita de un abogado acusador y uno defensor, un juez, el acusado, los testigos y el público para que proteste y haga reaccionar al juez. Como hay una audiencia pendiente, al final se lee el veredicto (Culpable-Inocente). Los integrantes que van a sentenciar necesitan conocer a fondo el contenido del libro. Fomenta el hábito lector, el conocimiento de las obras literarias, la psicología de los personajes, los valores, estimula la expresión oral y la actitud crítica.
- **Miedo a volar.** (Ib., p. 87). A partir de la lectura de un libro infantil que trate los miedos, se habla con los niños y las niñas sobre las cosas que les producen miedos. Se les pide que escriban a qué cosas le tienen miedo y luego se queman y la ceniza se entierra en el jardín de la institución. También se pueden hacer aviones con los miedos escritos y se echan a volar para que desaparezcan. Estas actividades ayudan a los alumnos a eliminar sus miedos una vez que los exterioricen o los escriban y a comprender que otras personas también han tenido y tienen sus miedos.
- **Un personaje de un cuento visita otro libro** (Robledo y Rodríguez, 1998: 91). La pregunta inquietante es ¿Qué pasaría si un personaje se decide vivir en el país del otro? ¿Qué cosas le preguntaría él a los de otro libro y qué los otros a él? ¿Qué situaciones le harían vivir con el fin que

se quedara o retornara a su habitat? Por ejemplo: **Sapo y Sepo y, Onza, tigre y león, Rosaura en bicicleta y el lobo** y, otros.

De realizarse la actividad con la primera etapa, se fomentará la expresión oral, si con la segunda o tercera se harán los comentarios escritos. Con las etapas se profundiza en cuanto a la literatura, el medio o habitat de los personajes, se maneja el espacio y el tiempo de uno y otros cuentos, se estimula la fantasía, se le da rienda suelta a la imaginación, al pensamiento divergente, a la creatividad y de hecho a la construcción del conocimiento.

- **Dibujos.** En este trabajo se sugiere una serie de dibujos que desarrollan la motricidad. El dibujo es algo tan importante en los textos infantiles que de faltar esas figuras colosales, cómicas, extravagantes, entre otros, el cuento perdería buena parte de su presentación y de entusiasmo para el lector infantil. De allí que el docente mismo debiera ser un apasionado sincero del dibujo y buscar todas las oportunidades para que los estudiantes realicen dibujos espontáneos.
- **Las tiras cómicas.** Esta actividad está íntimamente relacionada con el dibujo. Si a un estudiante nunca se le da la oportunidad de incursionar en el dibujo, difícilmente podría hacer tiras cómicas.
- **Los títeres y las historietas** (Op. cit., p. 97). Los títeres se hacen con materiales reciclados, con totumas, otros. Una vez elaborados los muñecos se procede a crear la historia. Si la actividad se hace por grupos pequeños, éstos no deben dar a conocer la trama hasta que no llegue la hora de la presentación. Se puede aprovechar el acto cultural del día de la madre, del padre, del niño, de la semana del árbol, del idioma, la novela y el libro, entre otros. Allí estarán curioseando los padres para conocer la capacidad histriónica de sus hijos.
- **El cuaderno de anécdotas** ( Idem., p. 106). En él deben recogerse todas las anécdotas agradables del niño. Se puede hacer con la ayuda de los familiares y los maestros que le anteceden. Debe establecerse por consenso cuándo leerlas.

- **Así soy yo** (Ibidem., p. 107). Esta actividad recoge los datos de nacimiento del niño o de la niña, sus gustos, sus manías, sus características personales.
- **Refranes.** Aportan conocimiento del lenguaje popular. La sabiduría del pueblo queda reflejada en cada refrán cuando dice: **A caballo regalado no se le mira el colmillo**, esto quiere decir que cuando recibas algún obsequio no empieces a buscarle defectos. Simplemente acéptalo. **Los burros se buscan pa' rascarse.** Se ven dos personas juntas y por sus características se hacen acreedoras de este refrán.
  - **Juegos:** “El juego como el elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje se considera como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, amor al prójimo, fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes, todos ellos – los valores- facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa. Entre los juegos se mencionan: **Adivina-adivinator, Descúbralo, ¿Qué es?, Jugando con los números, El cartero, El sabio Salomón,** entre otros.” (Torres, 2001).

Todas orientadas por el docente, pero realizadas por el grupo de alumnos, no por escritores ni pintores externos como es la rutina, porque así se menosprecia el talento del estudiante y donde el más lento no tiene cabida. Muchas de ellas pueden usarse desde preescolar. Cualquiera de estas estrategias pueden usarse para hacer énfasis en contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales y a la gama de valores que pueden ponerse a prueba en todos esos trabajos. Al respecto, Kaufman, 1989: 22 acota: “Para que un niño vaya apropiándose simultáneamente del sistema de escritura y del lenguaje escrito, se planifican actividades que contemplen este doble aspecto.”

## **Para hacer y manejar**

**El fichero escolar.** Sirve para guardar artículos de periódicos, fotografías, tarjetas postales, respuestas a preguntas que aparezcan en la caja, cintas grabadas, películas, videos, álbumes, revistas. Cada caja debe tener el índice del contenido que almacena.

**La caja de arena.** En ella se puede representar el caserío, el Municipio, el Estado, la Nación, la hidrografía, la orografía, entre otros, según el nivel académico de los estudiantes y el momento del período escolar.

**El Taller.** Este es un sitio donde los alumnos realizan las actividades prácticas. Sirve de base para la formación en el trabajo y de complemento a la teoría.

**El laboratorio.** El aula es un laboratorio por excelencia porque en ella se deben vivenciar las actividades que el docente realiza: dramatizaciones, cuentos, fábulas, entre otros.

**La clase paseo.** Esta clase debe planificarse con el consenso de los estudiantes: lugar, salida, propósitos, refrigerios y otros.

**La biblioteca de aula** donde los usuarios consultan libremente el libro de su preferencia.

**La clase libre:** -media hora- con libros, revistas, folletos, periódicos, para que hojeen y lean libremente temas de su interés – sin ninguna imposición- y el material nuevo que se le presenta. Debe haber un fondo musical instrumental muy suave mientras dure la clase libre.

**Los juegos de lógica** con cubos, anillos, fichas, figuras, bloques, rompecabezas, otros.

**El dibujo libre y alegre.** Según Célestin y Elise Freinet, 1964: En esta actividad como su nombre lo indica no puede pedirse al usuario que realice tal o cual dibujo. En ella sólo se interviene para valorar y evaluar el trabajo de acuerdo con el nivel del estudiante. Nunca para menospreciarlo.

## **Expresión oral planificada:**

**Actos escolares:** Se hacen con el fin de ayudar a mejorar la expresión y la creación artísticas y para poder seleccionar números y actores que representen la institución en actividades de mayor trascendencia y responsabilidad.

**Conversación libre** – media hora- con fondo musical.

**Tormenta o lluvia de ideas.** (Sefchovich, 1997: 112) Este ejercicio diseñado por Osborne se practica con numerosas variantes. Lluvia de ideas para una fiesta, un

proyecto pedagógico de aula, un paseo. Para estas dos ideas en caso que alguno se exceda en el uso de la palabra – porque siempre existen sujetos que quieren expresar sus pensamientos coartando la oportunidad de los demás- hay necesidad de establecer normas que controlen el tiempo de participación. Estas normas deben salir de la iniciativa del grupo.

**El momento de la ortografía.** Aquí deben mejorarse tanto la del facilitador como las del participante. Ambos son aprendientes y usuarios de la misma lengua. Al respecto Kaufman, 1989: 17 señala que: “Creo que no es bueno marcar sistemáticamente todos los errores, pero tampoco me parece adecuado no rectificarlos nunca.” La metodología tradicional hacía demasiado énfasis en la corrección que obligaba al estudiante a repetir hasta el cansancio la forma correcta de escribir determinadas palabras. Esta situación, confundía, cansaba y era muy poco estimulante para mejorar. Se guarda en la carpeta o portafolio.

Kaufman, 1989: 18 presenta en su propuesta constructivista tres tipos de intervención:

1. Dejar el trabajo tal como fue plasmado por el alumno. Este trabajo queda como testimonio del autor, del nivel académico y del tipo de construcción que maneja en ese momento. Se recomienda marcarlos para reconocerlos después con la letra **T**. Allí el único que puede corregirlos es el mismo autor. Sirven a los docentes y a los representantes para conocer el nivel que va adquiriendo el estudiante.

Yo propongo a los chicos que cuando procedan a corregir sus trabajos anteriores lo hagan con otro color y con ese color pongan la fecha en que corrigieron. Así quedarán también documentados sus avances a través de lo que ya están en condiciones de corregir.

La decisión de no corregir estos textos tiene que ver, entonces, con una triple motivación. Una se relaciona con... su valor testimonial. La segunda se vincula con no desanimar a los chicos.

Cuando el docente interviene para corregirle todo al estudiante, éste no se siente a gusto y opta por escribir menos – o no escribir- para que no le señalen sus errores.

2. El segundo tipo se relaciona con las correcciones que hacen los compañeros. Se marcan con una **C**.

“Esta **C** quiere decir que el nivel de producción no es del niño ni tampoco es el nivel correcto en cuanto a un punto terminal del proceso de aprendizaje “(19).

Sin embargo, habrá errores que el niño o la niña no logra descubrir.

3. Cuando interviene el docente. Este es el caso más popular y tradicional. Se reconoce porque se le asigna la letra **M**.

Es importante destacar que en el trabajo que haga el (la) docente no se filtre ningún error porque el estudiante confía plenamente en él (ella) y por lo tanto, piensa que aquello que no le corrigió estaba bien del todo. Cualquier duda que se le presente en lo sucesivo, su texto evaluado le servirá de guía.

### **La interacción entre la lectura y la escritura**

En la lectura y la escritura como procesos interactivos Robledo y Rodríguez, 1998: 15 acotan lo siguiente:

Los investigadores preocupados no han escatimado esfuerzos en la búsqueda de alternativas que permitan comprender mejor estos dos procesos y la forma como el hombre – la mujer- en la cual interactúa con el medio que lo rodea. Por este motivo, el lector se convierte en sujeto participante que entabla una interacción con el texto mediante sus conocimientos previos en primer lugar, luego con el esquema que maneja para abordar esa lectura y luego poder construir el sentido que el escritor quiso darle en el momento de plasmarlo. Ese protagonismo del autor se traslada al lector como una forma de intercambio de ideas entre autor y lector. En esa comunión el lector puede reproducir de una manera creativa con su escritura personal la parte comprendida de la lectura.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación pretende dar respuesta al problema planteado **¿En qué medida se puede lograr que los docentes de la U.E. María Electa Torres Perdomo auspicien la construcción del conocimiento en los estudiantes de la segunda etapa de la educación básica?**

## **Tipo de estudio**

Para la solución del problema se lleva cabo una investigación de tipo descriptivo y de campo utilizando un test de entrada y de salida y la aplicación directa de algunas estrategias que aparecen a continuación.

## **Selección de los estudiantes**

Los estudiantes que participaron pertenecen a la segunda etapa, como era un número pequeño no hubo necesidad de seleccionar la muestra.

## **Recolección de la información**

La información se recolectó a través del test de entrada y de salida y con el producto de cada una de las estrategias aplicadas directamente en los grados cuarto, quinto y sexto.

## **ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA DESARROLLADAS EN LA U. E. MARÍA ELECTA TORRES PERDOMO DE PUENTE CARACHE, MUNICIPIO CANDELARIA, ESTADO TRUJILLO.**

### **Análisis de los resultados.**

#### **Cuarto grado**

##### **Competencias:**

- Desarrollar las habilidades de representación gráfica para expresar su forma de pensar.
- Utilizar el dibujo para completar la construcción del conocimiento.

#### **Estrategia N° 1.**

**Uso del dibujo como una forma de estimular la creatividad y como recurso para mejorar la caligrafía.**

##### **Inicio**

1. Se comenzó la actividad en primer lugar, saludando a los estudiantes y a los docentes presentes en el aula.

2. Se leyó el cuento **Carta de Pinocho** (David Buzali, 1999: 126)
3. Se hizo el comentario respectivo.

### Desarrollo

1. Se mostraron y leyeron algunas láminas con dibujos que permitían la descripción del texto:



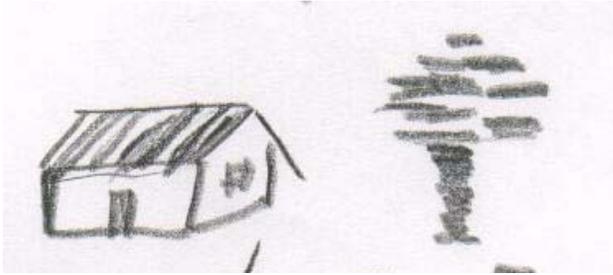
Juan Luis corría por el campo tranquilamente. De repente vio una serpiente que se quería acercar a un árbol. El susto fue tremendo. Se quedó como paralizado. No encontraba ¿Qué hacer?

1. Se hizo el comentario relacionado con la lámina.
2. Se presentó la segunda lámina.

Todos los días Mariluz sale de Carache para su trabajo.



Cuando llega a Puente Carache se recuerda que olvidó la llave.



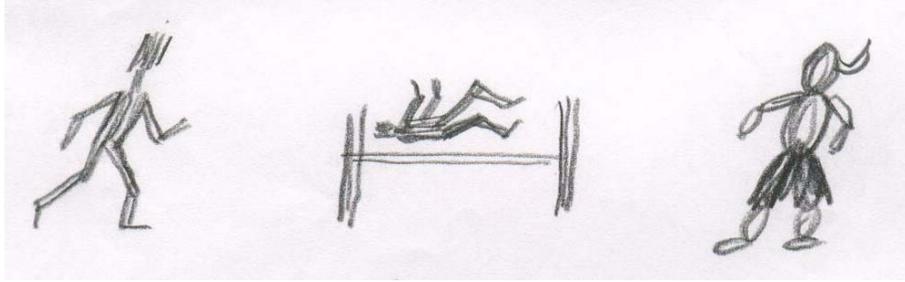
Entonces llama al señor Raga para que le abra la puerta.



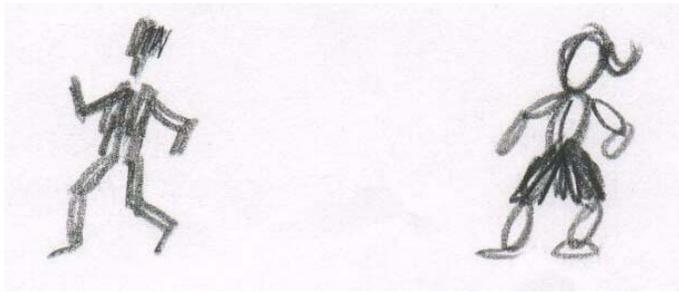
Se hizo el comentario respectivo.



Se presentaron las láminas siguientes:  
Francisco José y Emma Yalitza fueron a visitar a Felipe, pero no sabían que se encontraba enfermo.



Después se regresaron a su casa.



Se presentó la lámina siguiente.

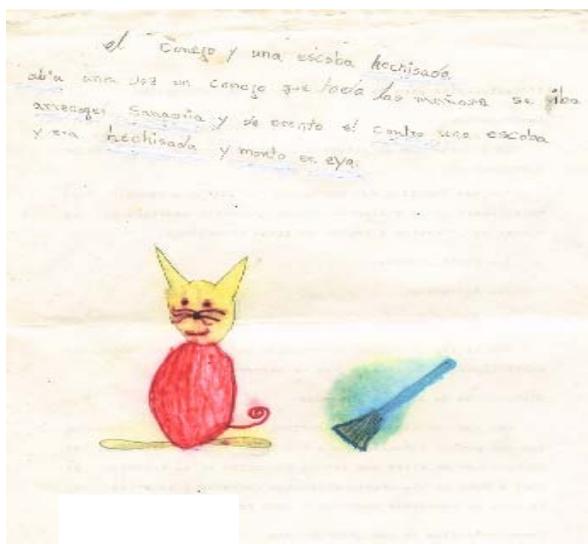


La niña Rosita saltaba la cuerda alegremente cuando la mamá la llamó a desayunar.

A su lado un gatito negro levantaba sus orejas a la par de los saltos de Rosita.

Se comentó.

Una vez presentadas y leídas cada una de las láminas, se le pidió a los alumnos que redactaran un cuento y que lo ilustraran con ese tipo de figuras.



El texto dice:

el conejo y una escoba hechisada

abia una vez un conejoque toda las mañana se iba arrecoger Sanaoria y de pronto el conto una escoba y era hechisada y monto en eya

Sol realizó un buen dibujo relacionado con el cuento e inició el cuento con había una vez. Escribió el título y el comienzo del cuento con minúscula. Escribió mal **hechisada**, **abia**, **sanaoria**, **eya**. Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones (Baez y Cárdenas, 1999: 26)\* en: **arrecoger**, encontró lo escribió incompleto y sin tilde, **él** y **montó** también los dejó sin acento. No usó signos de puntuación.



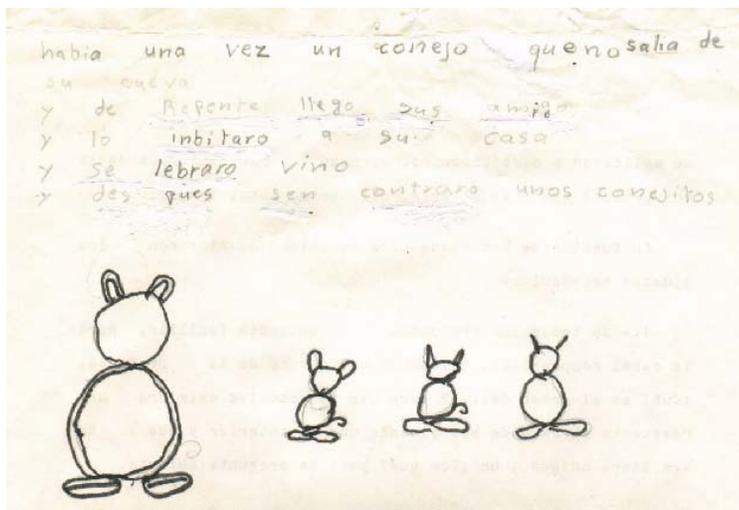
El texto dice:

habia una vez una niña que se llama caterin que era muy alegre que le gustaba leer pero su hermano Pedro la molestava mucho ella queria ser profesora y cuando fue garde lo fue y vivio feliz

Agua realizó un buen dibujo relacionado con el cuento y con el título, inició el cuento con había una vez, lo hizo con minúscula, igualmente **Caterin** y no le colocó tilde, escribió mal **molestava; queria, vivio, eya** y **garde**. No usó signos de puntuación.

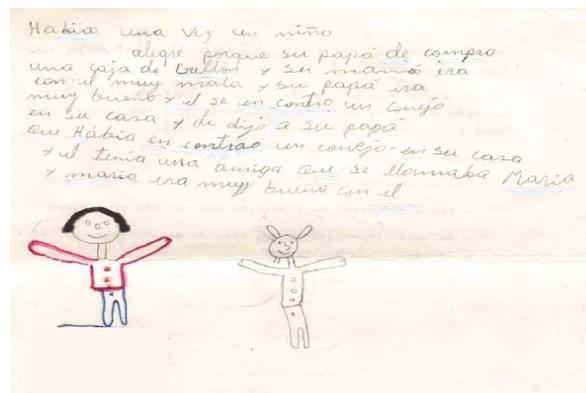
El texto dice:

avia un niño que vircada y estada feLiz porquella no sadia vincar pero un dia virco al Lago y sepuso muy aLegre y Todos Los dias vincada en Laorilla del Lago fiz Madera inició el cuento con **habia** e hizo un buen dibujo. Escribió mal: **avia, vircada, estada, sadia, vincar, dia, virco, vincada, fiz**. Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones (Op. cit.) en: **porquella, sepuso, Laorilla**. Colocó la L mayúscula al comienzo y en el centro de las palabras: **feLiz, Lago, aLegre, Todos, Los**. No usó signos de puntuación, pero escribió **fiz** para finalizar.



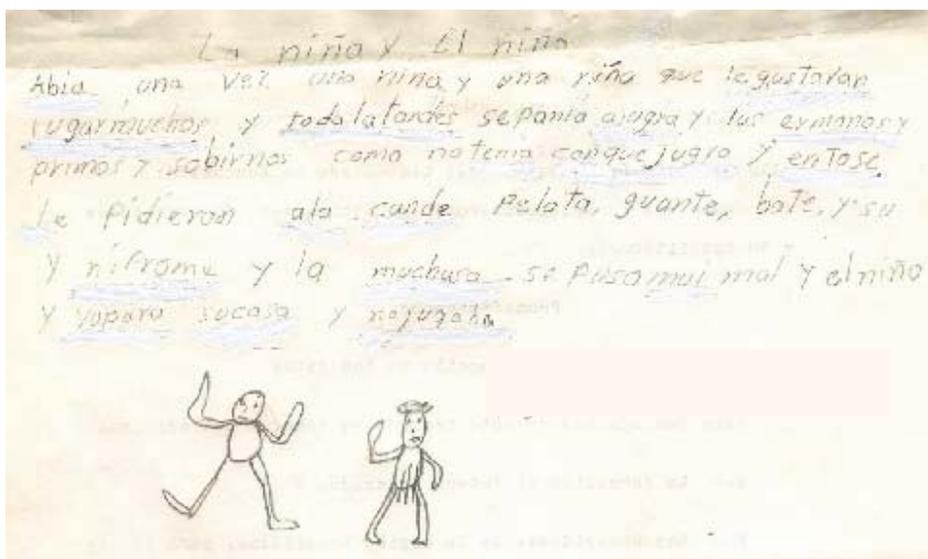
El texto dice:

habia una vez un conejo que no salia de su cueva y de Repente lego sus amigo y lo inbitaro a su casa y se lebraro vino y des pues sen contraro unos conejitos Fuego inició el cuento con había una vez y el dibujo se relaciona con él. No usó la mayúscula inicial. Escribió mal **inbitaro, salia, llego, habia**. Utilizó separaciones no convencionales o hipersegmentaciones en: **se lebraro, des pues, sen contraro**. En ésta usó también hiposegmentaciones. En amigo y llegó omitió el plural. No usó signos de puntuación. Usó mayúsculas en **Repente**.



El texto dice:

Habia una vez un niño alegre porque su mamá le compró una caja de Grelón y su mamá era con él muy mala y su papá era muy bueno y él se enfrentó a un conejo en su casa y le dijo a su papá que había encontrado un conejo en su casa y él tenía una amiga que se llamaba María y María era muy buena con él. Metal inició el cuento con **H**abía una vez y con mayúscula y el dibujo se relaciona con el cuento. Escribió mal **compro, grellon, el, de** –por le-. Utilizó separaciones no convencionales o hipersegmentaciones en: **en contro y en contrao**. Usa mayúsculas en **Que** y **Habia** y en **maria** lo olvida. No usó signos de puntuación.



El texto dice:

Abia una vez una niña y un niño que le gustaban jugar muchos y toda la tarde se ponía a jugar y los hermanos y primos como no tenía con que jugar y entonces le pidieron al cande Pelota, guante, bate, y su niforme y la muchaca se puso muy mal y el niño y vapara sucasa y no jugaba.

Arena inició el cuento con **H**abía una vez y con mayúscula y el dibujo se relaciona con el título: La niña y el niño. Escribió mal: **Abia, gustavan, jugra, ermanos, sobirnos, entose, cande** –alcalde-, **niforme, muchaca**. Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones en: **jugarmuchos, totalatardes, seponia, ajugra, notenia, conquejugra, ala, vapara, sucasa, nojugaba**. Utilizó separaciones no convencionales o hipersegmentaciones en: **y vapara**.



El texto dice:

La niña Rosita saltaba la cuerda alegremente cuando su mamá La llamó a desayunar. A su lado un gato negro le vantaba orejas ala Par de los saltos de Rosita. El cuento lo tituló el gato negro y La niña.

**Tierra** copió el mismo cuento presentado por la facilitadora. Usa mayúsculas en **Par** y en el artículo **La** y no las usó en el título: el gato negro y La niña. Utilizó separaciones no convencionales o hipersegmentaciones en: **le vantaba**. Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones en: **ala**.

Realizada la actividad cada estudiante leyó su construcción y al final los escritos se colocaron en la cartelera del salón.

### Cierre

Al final se felicitó a los estudiantes por el ejercicio realizado.

\* Baez y Cárdenas, 1999: 26 señalan: "Respecto de los tipos de segmentación, constatados también por investigaciones (Ferreiro et al, 1996) reconocemos: ... uniones no convencionales (hiposegmentaciones) Ejs. Deagua (de agua) – enla (en la) – secomía (se comía) separaciones no convencionales (hipersegmentaciones) Ejs. al-gunos (algunos) – a gua (agua) –mar garita (margarita)".

### **Análisis de la actividad**

Todos los estudiantes redactaron sus cuentos e ilustraron de acuerdo con la trama del mismo. Sin embargo, una alumna tuvo que copiar la última lámina presentada por la facilitadora porque no sabía qué hacer.

### **Estrategia N° 2.**

**Uso de la pregunta ¿A qué se parece? Como estrategia de aprendizaje** (Robledo y Rodríguez, 1998: 52).

Con esa pregunta se construyen imágenes poéticas escogiendo un elemento y comparándolo con cosas que se le parezcan. Por ejemplo:

La luna es como una arepa andina. Como un disco de plata.

El sol es como una bola de fuego. Como una moneda de oro que rueda por el cielo.

La mariposa es como una acuarela con alas.

La estrella es como una margarita que termina en puntas de oro.

El dinero es como una rueda que se mete en los bolsillos de los ricos, pero que al bolsillo de los pobres los abandona.

La música es como una anestesia para el amor, lo arrulla, lo adormece y al final lo consuela.

### **Competencias:**

- Desarrollar las habilidades para expresar su forma de comparar.
- Responder a la pregunta ¿A qué se parece?
- Hacer buen uso de los signos de interrogación, de las mayúsculas.

### **Inicio**

Se comenzó la actividad en primer lugar, saludando a los estudiantes y a la docente del grado, luego escribiendo y leyendo las preguntas para hacer énfasis en los signos de interrogación, en el uso de las mayúsculas donde correspondiese:

### **Desarrollo**

Los estudiantes crearon imágenes de la manera siguiente:

¿A qué se parece la jirafa?

La jirafa se parece a un palo

Globo tardó para hacerlo, pero lo hizo. Solamente no usó los signos de puntuación.

¿A qué se parece la golondrina?

La golondrina es como un ancla.

Estrella lo hizo bien, pero en la segunda respuesta no utilizó la mayúscula. Usó los signos de puntuación.

¿A qué se parece el tanque?

**el** tanque se parece a un **helefante**.

¿A qué se parece la jirafa?

**la** jirafa se **perece aun** pato.

Aro tiene problemas al escribir **helefante**, **sepillo** y **perece** y en **aun** utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones.

¿A **que** se parece una culebra?

La culebra se parece **aun** vejucu

Sol tiene dificultad para reconocer cuándo que lleva tilde. Escribió mal el artículo **eL** y la palabra **vejucu**; Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones en **aun**.

¿A qué se parece la luna?

La luna es como una torta.

Agua hizo todo bien.

¿A qué se parece la taza?

La taza se parece a la luna.

¿A qué se parece una metra?

La metra se **parese auna** pelota

Arena omitió la preposición **a** en la segunda respuesta. No usó signos de puntuación en la segunda y tercera respuestas. Escribió mal: **siella**, **parese**. Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones en: **auna**.

¿A **que** se parece una almohada?

La almohada se parece a un trapo.

Madera tiene dificultades en el uso de qué como pronombre interrogativo.

¿A qué se parece el vaso?

El vaso se parece a un payaso.

¿A qué se parece el vaso?

El vaso se parece a un payaso.

Farol tiene dificultad en el uso de qué como pronombre interrogativo. Olvidó la tan citada regla en trompo.

¿A qué se parece la uva?

La uva se parece a una pelotica.

¿A qué se parece la cama?

La cama se parece a una tabla

¿A qué se parece la regla?

La regla se parece un triángulo

Agua comparó triángulo con regla, puede ser que tenga dificultades en el tipo de figura geométrica. No colocó signos en la segunda y tercera respuestas.

¿A qué se parece una fresa?

La fresa se parece a un corazón.

¿A qué se parece un bombillo?

El bombillo se parece a una pera.

Metal hizo todo bien.

¿A qué se parece la pipa?

La pipa se parece a un **gordiflon**.

¿A qué se parece un libro?

**eL** libro se parece a una tabla.

Fuego omitió la tilde en gordiflón. Escribió mal: **eL**. Lo demás lo hizo bien.

3. Concluida la actividad cada alumno y la maestra leyeron las comparaciones que habían realizado.
4. Se recogieron los trabajos para el análisis que realiza la facilitadora.
5. Se hizo el cierre felicitando a los alumnos por el trabajo cumplido.
6. Se encontraron deficiencias mínimas en cuanto a la comparación, pero sí algunas en: Aro, Sol, Arena, Madera, Farol, Luna y Fuego. Todas las observaciones aparecen escritas al final de cada trabajo.

### **Estrategia N° 3.**

**Uso de los cuentos mínimos como estrategia de aprendizaje** (Robledo y Rodríguez, 1998: 41).

Se le cuentan cuentos mínimos o cuentos de nunca acabar. Por ejemplo:

¿Quiere que le cuente el cuento del coco?

Ni usted lo sabe ni yo tampoco.

¿Quiere que le cuente el cuento del caramelo?

Pregúnteselo a su abuelo.

¿Quiere que le cuente el cuento de la ballena?

Ahora no puedo porque me da pena.

### **Competencias:**

- Desarrollar las habilidades para crear preguntas y respuestas con un cierto grado de rima entre ambas.
- Hacer buen uso de los signos de interrogación y de las mayúsculas y de la coma cuando se responde con **No** o con **Sí**.

### **Inicio**

1. Se dio inicio a la actividad en primer lugar, saludando a los estudiantes y a la docente del grado, luego escribiendo y leyendo las preguntas para hacer énfasis en los signos de interrogación, en el uso de las mayúsculas y la coma donde correspondiese.

### **Desarrollo**

2. Los alumnos se dedicaron a realizar el trabajo y respondieron:

¿**Quires** que **Le** cuente el cuento del vaso?

No, porque no tengo queso

¿**Quieres** que **le** cuente el cuento del gato?

No, porque no tengo zapato.

¿**Quieres** que **le** cuente el cuento del Raton?

No, porque no esta Ramon

¿**Quieres** que le cuente el cuento del florero?

**preguntecelo a florencio**

¿**Quieres** que le cuente el cuento de la casa?

**no** porque no tengo masa.

¿**Quieres** que le cuente el cuento del cepillo?

No porque no tengo sentillo

Agua tuvo dificultad al comienzo porque escribió **quires** en vez de quieres, luego escribe **le** en vez de **te** porque está tratando de tú. En **raton**, **esta** y **Ramon** omite las tildes y en la cuarta respuesta escribió mal las palabras **preguntecelo** – con minúscula- y con c y, florencio con minúscula. En la quinta respondió con minúscula y olvidó colocar la coma. En la sexta escribió mal **sepillo** y **sentillo**, olvidó la coma en no.

¿Quiere que le cuente el cuento del baquero¿

No, **Por que** no tengo cuero

¿**Quier** que le cuente el cuento del pato¿

No, **Porque** no tengo pavo

¿Quiere que le cuente el cuento del perro¿

**no**, **Porque** no tengo perrero

¿Quiere que le cuente el cuento del coco¿

**no** **Porque** no tengo moco.

Fuego tiene dificultad con el signo de interrogación final en todas las oraciones que escribió. Igual dificultad tiene en la respuesta cuando escribe mayúscula en unas y en otras no, e incluye mayúsculas donde no van: **Porque**. También omite la coma en el último **no**. Utilizó separaciones no convencionales o hipersegmentaciones en: **por que**.

¿Quiere que le cuente el cuento de la caraota?

No, **por que** no porque no soy famosa

¿Quiere que le cuente el cuento del **pantalon**?

No, porque no **tengomelon**

¿Quiere que le cuente el cuento de un **alagran**?

No, **por que** no tengo sal

¿Quiere que le cuente el cuento de una perra?

No, **por que** no una **serra**

¿Quiere que le cuente el cuento de un conejo?

No, porque no tengo dinero

¿Quiere que le cuente el cuento de un **tanbor**?

No, **Por que** no tengo **bolon**

Luna en unas oportunidades escribe **Por que** con minúscula ya otras con mayúscula. A **pantalon**, **melon** y **bolon** no le colocó la tilde. **Alagran** –**alacran**–

también la necesita. No sé a qué se refiere con **serra**. Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones en: **tengomelon**. Utilizó separaciones no convencionales o hipersegmentaciones en **por que**. En tambor no usó la tan conocida regla.

¿**quere** que le cuente el cuento del perito?

No, **por que** no tengo ojito

¿**quere** que le cuente el cuento del gato?

No, **por que** no tengo **rrato**

¿**quere** que le cuente el cuento del elefante

No, por que **voipara ynfransia**

¿**quere** que le cuente el cuento de la **sevra**

No, **por que** no cargo piedras

¿**quere que le cuento del mango**

**No**, porque no sigo **yebando**

¿**quere** que le cuento del loro

**No**, por que **notengo** oro

Arena comienza con minúscula todas las preguntas y además no supo escribir quiere. Omitió la interrogación final en la tercera, cuarta, quinta y sexta preguntas. Tampoco tiene conocimiento del uso de la r. La respuesta de la tercera pregunta pareciera que se refiere a Francia porque dice **voi**, palabra que escribió mal también. La quinta y la sexta preguntas no las completó. Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones en: **voipara, ynfransia, notengo**. Utilizó separaciones no convencionales o hipersegmentaciones en: **por que**. La palabra **yebando** está igualmente mal escrita.

¿**Quire** que le cuente el cuento del hombre?

No, **poque** no tengo nombre

¿**Quire** que **Le** cuente el cuento del sapo?

No, por yo no tengo trapo

¿Quiere que **Le Cuento** el **Cuento** de mis **ermanos**

No, porque yo no tengo manos

Estrella inicia las dos primeras preguntas con **quire**, pero mejora en la última. En la primera respuesta no escribe bien **porque**. En la segunda y tercera preguntas escribe **Le** con mayúscula, igual lo hace en cuento y cuento y escribe

mal **ermanos**. En la segunda respuesta omite que. No usó el punto en las respuestas.

¿Quiere que le cuente el cuento del sombrero¿

Sí, **por que** no soy parrandero

¿Quiere que le cuente el cuento del mato¿

no, ¿**por que pregunteselo gato**¿

¿Quiere que le cuente el cuento del burros¿

**Si, por que boy** carro

Quiere que le cuente el cuento de la patilla

**Si** por que no tengo **escadilla**

Sol escribe la interrogación de abrir para cerrar en la primera, la segunda y la tercera oraciones. En la segunda respuesta comienza con minúscula y utiliza interrogaciones para responderla. En la tercera pregunta escribe del **burros** – hay una falta de concordancia aceptable, tal vez -. Las dos últimas respuestas las da con un **si** condicional –también aceptable para ese nivel – ,el resto de la respuesta no tiene sentido. Tiene también una falta ortográfica en **boy**. En la última pregunta olvida por completo los signos de interrogación, se olvida de colocar la coma y escribe mal la palabra escardilla. Utilizó separaciones no convencionales o hipersegmentaciones en **por que**.

¿Quiere que le cuente el cuento del **guachimán**?

No, **Porque** no tengo **iman**

¿Quiere que le cuente el cuento del **sonbrero**?

No, porque no tengo vero

¿Quiere que le cuente el cuento del baquero?

No, porque no tengo **sonbrero**

¿Quiere que le cuente el cuento del loco?

No, porque no tengo coco

¿**Quiér** que le cuente el **cueto** del coco?

No, porque no tengo moco

¿Quiere que le cuente el cuento de **simo bolívar**

No, porque no tengo **volivar**

Aro tiene dificultad de acentuación en **guachimán** y en **iman**. En la respuesta coloca mayúscula donde no va. En **sonbrero** se olvida también de la tan citada regla. En la penúltima pregunta omite la **e** final en quiere. No usa la

interrogación final en Bolívar, tampoco sabe que los nombres propios y apellidos como Simón y Bolívar tienen que ir con mayúscula, luego menos puede saber que Bolívar es una palabra grave. No usó el punto en las respuestas.

Es necesario agregar un comentario en este caso puesto que Simón Bolívar es nuestro máximo héroe y que como tal los docentes tienen que saber escribir estos nombres, así el alumno no llegaría a equivocarse en forma tan extrema.

**Todos olvidan colocar el punto final a las respuestas.**

### **Cierre**

3. Se leyeron los productos y se felicitó a los alumnos por el trabajo.
4. Se hizo el análisis para conocer si se lograron las competencias observándose que algunos alumnos tienen dificultad para cerrar la interrogación y escriben con poca motricidad el signo. Omiten letras en las palabras, usan mal las mayúsculas y no todos colocaron la coma en el **sí** o el **no** de la respuesta. Utilizan uniones no convencionales o hiposegmentaciones y separaciones no convencionales o hipersegmentaciones. El sentido de la pregunta se confunde por el mal uso de algunas palabras, por ejemplo ¿Quieren que le...? o ¿Quieres que le ... ?

En conclusión, el trabajo realizado en cuarto grado fue productivo porque el cuento, la respuesta a la pregunta ¿A qué se parece? y los cuentos mínimos son bastante coherentes. Hay necesidad de insistir para reforzar las competencias exigidas en las tres estrategias.

### **Quinto grado**

#### **Estrategia N° 1.**

##### **Uso de la fábula como estrategia de aprendizaje**

La fábula puede presentarse como una narración en prosa o en verso. Pero lo que realmente distingue a la fábula de otras historietas es que siempre busca dar una lección moral, la cual puede ayudar en el afianzamiento de los valores.

Las fábulas de Esopo, entre las más conocidas, tienen una clara intención de dejar una moraleja a través de una situación sencilla, generalmente creada por animales personificados, es decir, que hablan y se comportan como si fuesen humanos.

### Para llevarlas a la práctica se sugiere que:

1. Se seleccionen dos personajes cuyas características difieran uno del otro.
2. Se deja actuar a uno como el más astuto – o avisado- y al otro como el más tonto.
3. Se desarrolla la trama donde se evidencien esas características.
4. Al final se escribe la enseñanza o moraleja que deja la historia.
5. Se pueden hacer preguntas tales como:
  - ¿Cuál es el más astuto? ¿Por qué?
  - ¿Qué trampa le armó al otro?
  - ¿Cuál es el más tonto? ¿Por qué? ¿Qué hizo mal?
  - ¿Qué enseñanza deja ese comportamiento?
  - ¿Para qué sirve ese aprendizaje?
  - ¿Dónde y cuándo se puede utilizar?

### Competencias

- Poner su imaginación al servicio de la fábula.
- Redactar fábulas utilizando un lenguaje coherente.
- Descubrir que el desarrollo de la trama fabulada siempre deja un aprendizaje.

### Inicio:

1. Se comenzó la actividad dando el saludo de rigor y presentando láminas contentivas de algunas fábulas para poder explicar todo el contenido que encierra la fábula como estrategia de aprendizaje.

### Desarrollo

2. Se procedió a realizar el trabajo en el aula:

**fabula el caiman y los pescados**

**avia** una **ves** un **caiman** que **tenia mulla anvre** y el **caiman** para comerse a los pescados los **convido** para una cueva y los pescados se dieron cuenta y salieron **coriendo** y **semetiero** para su cueva Zeus.

Zeus escribió la fábula con sentido. Usó **había** una vez. No utilizó signos de puntuación en ningún momento ni mayúsculas en el comienzo ni en el título. Escribió mal: **Jose Marín, fabula, caiman, avia, ves, tenia, mulla, anvre, convido, coriendo.** Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones en: **semetiero.**

Fábula  
El **gávilan** y los pollitos

**había** una vez un **gavilan** que **que ria** comerse los **Pollitos** de **las** gallina que **tenia** muchos pollito y se los **y ba yabar** los pollitos se fue con **hanbres** por que los **Pollitos** salieron **coriendo**.

Júpiter escribió la fábula con sentido. Comenzó con **había** una vez. Le asignó un título al trabajo. Escribió mal: **gávilan, gavilan, yabar, hanbres, coriendo, las gallina, muchos pollito**. Utilizó separaciones no convencionales o hipersegmentaciones en: **que ria, y ba, por Que**.

Fábula  
el pollito y el **gavilan**

**Havia** una vez un **gaviLan** que **esTava** volando y el n vio el pollito el pollito **tanvien** **vío** el **gaviLan** el **gavíLan** se **bajo** el pollito **salio corrien** para que el **gaviLan** no se lo comiera eln lo **ancaso** al pollito y se lo **comio**

Marte escribió la fábula con sentido. Comenzó con **había** una vez. Le asignó un título al trabajo. El título y el comienzo con minúscula. Escribió mal: **Nestor, havia, gaviLan, estava, tanvien, salio, ancaso, comio, corrien**. Colocó tildes a varias íes. Usó **L** y **T** mayúsculas donde no iban. No usó signos de puntuación.

Fábula El **gabilan** y **Los Pollos** con su **MaMá**

Era **unaves** un **gavilan** que **vivía mui ambriento** se la pasaba **bus candocomida** el **gavilanno** paraba de **bolar** un **dia** el **gavilan** vio un una gallina con **pollo** el **gavilan** no dejaba a los pollos tranquilos un **dia** el volo y el **gavilan** va a comerse los **pollo** pero la gallina **picotio** tanto al **gavilan asTa** que se **Fue** el **gavilan** es **gavilan** dijo **tendre** que ir a buscar comida a otra parte

Neptuno comenzó con era **unaves** y con minúscula. La fábula tiene sentido y título. Escribió mal: **gabilan, gavilan, vivía, mui, ambriento, picotio, asTa, tendre, volo, gallina con pollo, los pollo**. Utilizó mayúsculas en **Los, MaMá, asTa, Pollos**. Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones en: **unaves,**

**candocomida, gabilanno.** Utilizó separaciones no convencionales o hipersegmentaciones en: **bus candocomida.**

### **Fábuna**

**Habia** una vez un gato que se **queria** comerse a un ratón pero el ratón no se **degaba agarrar** del gato se la pero el gato se la pasaba **casandolo asta** que un **dia** el gato le puso una **tranpa** y lo **atrapo** y se la **comio cta**

Urano comenzó con había una vez y con algún sentido. Escribió mal: **EmiLoo, Fábuna, Habia, queria, degaba, agarrar, casandolo, asta, dia, tranpa, como.** Repitió pero el gato se la ... y agrega **cta** al final. No usó signos de puntuación.

### **fábula**

La gallina y el **gaviLan**

**era** ser un **dia** una gallina con **7** pollitos **serca** a su gallinero cuando con **La sombra** del sol vio un **gaviLan boLando** bajo el árbol que ella estaba **paztiando** con sus **7** pollitos de pronto el **gaviLan bajo** al suelo y **agaro** un pollito **La** gallina **quedo** muy triste

Plutón escribió la fábula con algún sentido y con título. El título lo escribió con mayúscula. Comenzó con era ser un día. Escribió mal: **era, dia, fábula, gaviLan, serca, sombra, boLando, paztiando, bajo, agaro, quedo. Incluye mayúsculas en: gaviLan, La, boLando.** No utilizó signos de puntuación.

### **Fabula**

el gato y las **gallina**

**taqia** gato con mucha hambre quien se **creia mas** vivo que la gallina y se **metio** al gallinero y se quiso comer a una gallina pero la gallina no se dejaba y **cuado** ella **salio el hiva atras** de ella y **la** se **suivio** al **arbol** y el gato cuando se **su vio** el gato la gallina **avajo** volando y se **Fue**

Cupido hizo su fábula con coherencia y con título, pero con minúscula, igualmente en el comienzo. Escribió mal: **Domiguez, Fabula, taqia gato, creia, mas, metio, cuado, salio, cuan, hiva, atrás, suivio, arbol, avajo, las gallina.** No usó **había**

**una vez**, ni signos de puntuación. Utilizó separaciones no convencionales o hipersegmentaciones en: **su vio – subió-**.

Fábula

### El Gávilan y los Polluelos

**Viendose** un **gávilan** con tanta hambre se dijo **asi** mismo tengo que comerme unos deliciosos y jugosos polluelos.

El **gávilan** se fue para el gallinero pero la gallina **habia** escuchado **Todo** lo que **el habia** dicho la gallina y los polluelos corrieron para **deTras** de la puerta cuando el **gávilan habrio** la gallina le **pego** por la cabeza y el **gávilan salio** volando y no **volvio** a buscar los **Pollitos**.

Afrodita tiene sentido en lo escrito y con título. Escribió mal: **Evelin, Gávilan, habrio, pego, salio, volvio**. Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones en: **asi**. Usó mayúsculas en: **Gávilan, Polluelos, Todo, Pollitos**. Utilizó el punto y aparte y el final.

3. Se leyeron los escritos de los estudiantes donde se evidencia que las indicaciones para desarrollar la actividad fue entendida. Las observaciones aparecen al final del trabajo de cada uno.

#### Cierre

4. Se concluyó que todos tenían un personaje más astuto que el otro.
5. Se corroboraron las moralejas.

Se redactaron las fábulas y descubrieron la enseñanza o moraleja de cada una, sin embargo, el uso de los signos de puntuación estuvo ausente en casi todas las producciones. La omisión de tildes es sumamente frecuente y la faltas ortográficas muy a menudo.

El uso de mayúsculas es deficiente sobre todo al iniciar la fábula, pero tienen el mal hábito de incluirla en el medio de las palabras.

6. Se mejoraron algunas fábulas con la ayuda de los mismos estudiantes.

### FÁBULAS CORREGIDAS EN CLASE

Fábula

El caimán y los peces.

Había una vez un caimán que tenía mucha hambre. Él para poder comerse los peces los convidó para una cueva, pero los peces se dieron cuenta y salieron corriendo y se metieron en su cueva. **Zeus**

### Fábula

El gavián y los pollitos.

Había una vez un gavián que quería comerse a los pollitos de una gallina que tenía muchos.

Se los iba a llevar, pero se tuvo que marchar porque los pollitos salieron corriendo. Júpiter.

### Fábula

El pollito y el gavián.

Había una vez un gavián que estaba volando cuando vio un pollito, pero el pollito también vio al gavián.

El gavián se bajó y el pollito salió corriendo para que el gavián no se lo comiera.

El gavián lo alcanzó y se lo comió. Marte

### Fábula

El gavián y los pollos con su mamá.

Había una vez un gavián que vivía muy hambriento. Se la pasaba buscando comida. No paraba de volar.

Un día el gavián vio a una gallina con sus pollos y no los dejaba tranquilos.

Voló para comérselos, pero la gallina lo picoteó tanto hasta que se fue.

El gavián se dijo: -Tendré que buscar comida en otra parte-. Neptuno.

### Fábula

El gato y el ratón.

El gato quería comerse al ratón porque tenía demasiada hambre.

El ratón estaba muy asustado y no podía salir de su casa a buscar comida. Jan Carlos

### Fábula

El gato y el ratón

Había una vez un gato que se quería comer a un ratón, pero el ratón no se dejaba agarrar.

El gato seguía cazándolo hasta que decidió ponerle una trampa y lo atrapó. Luego se lo comió. Urano

#### Fábula

##### La gallina y el gavián.

Érase un día que una gallina con sus siete pollitos estaba cerca de su gallinero.

Con la luz del sol vio a un gavián volando bajo el árbol donde ella picoteaba junto con sus pollitos.

De pronto el gavián bajó y agarró uno de los pollitos. La gallina se quedó muy triste. Plutón.

#### Fábula

##### El gato y las gallinas.

Había un gato con mucha hambre; como se creía más vivo que las gallinas, se metió al gallinero.

Se quiso comer a una, pero la gallina no se dejó.

Cuando ella salió él iba detrás, entonces ella se subió al árbol. Cuando el gato subió ella se bajó volando y se fue. Cupido.

#### Fábula

##### El gavián y los polluelos

Viéndose un gavián con tanta hambre se dijo a sí mismo tengo que comerme unos deliciosos y jugosos polluelos.

El gavián se fue para el gallinero, pero la gallina había escuchado todo lo que él había dicho. La gallina y los polluelos corrieron y se escondieron detrás de la puerta. El gavián abrió la puerta y la gallina le pegó por la cabeza, entonces el gavián salió volando y no volvió a buscar los pollitos. Afrodita.

## **Estrategia N° 2.**

**Uso del texto creciente como estrategia de aprendizaje** (Robledo y Rodríguez, 1998: 52).

Con esta estrategia se pide a los alumnos que escriban un texto que tenga sentido, donde la palabra siguiente tenga una letra más que la anterior. Puede iniciarse con las letras A, Y, O.

Ejemplos:

<b>A</b>	<b>Y</b>	<b>A</b>
<b>la</b>	<b>mi</b>	<b>La</b>
<b>una</b>	<b>tío</b>	<b>Paz</b>
<b>sale</b>	<b>Pepe</b>	<b>vino,</b>
<b>Lucho</b>	<b>viene</b>	<b>comió,</b>
<b>triste,</b>	<b>cuando</b>	<b>brindó,</b>
<b>abatido,</b>	<b>amanece.</b>	<b>regresó.</b>
<b>pesaroso,</b>		
<b>solitario,</b>		
<b>preocupado.</b>		

Como puede observarse, se presentan dos situaciones matemáticas en los textos crecientes: hay necesidad de contar el número de letras de la palabra siguiente y la oración representa la figura de un triángulo.

### **Competencias**

1. Usar la imaginación para darle coherencia al texto.
2. Utilizar la letra mayúscula al comienzo del texto y en los nombres propios.
3. Emplear los signos de puntuación: coma y punto final.
4. Buscar palabras que le den coherencia al texto e ir sumando las letras.
5. Escribir las palabras con buena ortografía.

### **Inicio**

1. Presentar el saludo y luego dar una breve explicación para conformar los textos.

### **Desarrollo**

2. Realizar la actividad:

**a**  
**la**  
dos  
sale  
**mitio**  
arvejas

Júpiter inició el texto con minúscula, como la palabra siguiente es dos, necesariamente tenía que escribir **las**, tío lleva tilde - para disolver el diptongo-, pudo usar allí después de sale: María, Carla, Luisa, en vez de esa doble palabra y al final escribe arvejas ¿El tío se llama Arvejas? No escribió el punto final del texto, el texto es incoherente y para completar olvidó escribir bien Eduardo. Utilizó uniones no convencionales o hiposegmentaciones en: **mitio**.

**y**  
mi  
**tia**  
sale  
**Feliz**  
alegre

Cupido inicia el texto con minúscula, omite la tilde en **tia**, escribe feliz con mayúscula y no utiliza la coma ni el punto final, casi logra la coherencia completa si hubiese usado la coma en feliz.

Y  
el  
sol  
sale  
tarde  
brilla  
Ilumina

Urano usó bien la mayúscula inicial y el texto tiene coherencia, no acentuó **tio** ni **raul** y éste lo escribió con minúscula, omitió la tilde en **salio**, no usó el punto final. Escribió mal el nombre: **Emildo**.

A  
la  
una  
**sele**  
Carlo  
**decompra**

Eros usó mayúscula al comienzo, pero escribió **arros** mal, no usó los signos de puntuación: coma y punto final. Esto le restó coherencia al texto.

A  
la  
una  
**comi**  
**Arroz**  
**despues**  
**Tospues**  
**Tomate**  
**despues**  
**paTilla**

Marte usó mayúscula inicial, en **comi** no usó la tilde, **Arroz** lo escribió con mayúscula, **tospues** - que no sé el significado-, tomate; a **despues** no le colocó tilde, después de arroz debió escribir tomate y después, luego, patilla, **paTilla** la escribió con mayúscula en el medio de la palabra. No usó los signos de puntuación: coma y punto final. El texto con coherencia hubiese sido:

Y  
mi  
**tio**  
**coco**  
viene  
llegando  
contento

Palas Atenea escribe mal **tio** y si el nombre del tío es Coco –vaya nombre o apodo- entonces debía escribirse con mayúscula. Hasta **viene**, el texto es creciente, pero **llegando** tiene ocho letras y **viene** cinco, agrega dos letras y debía usar seis, luego **contento** tiene ocho también y debía tener nueve. No usó el punto final.

**a**  
la  
una  
**salio**  
**juana**  
alegre  
jugando  
contenta

Afrodita inicia el texto con minúscula, escribe mal **salio** y **Evelin** –sin tilde-, **juana** con minúscula. No usa signos de puntuación: coma y punto final. El texto hubiese tenido coherencia con este último detalle.

i

**La**

osa

sale

**felis**

cuando

estudia

Zeus: el texto tiene coherencia, pero inicia el trabajo con minúscula y luego **la**, la escribe con mayúscula, **felis** la escribió con s. No se utilizó el punto final.

3. Se leyeron algunos textos

**Cierre**

4. Analizar el trabajo y a cada estudiante se le hizo un comentario en la parte final del texto.

En cuanto a la realización de la actividad hubo buenos intentos de realizar el texto creciente, pero el uso de mayúsculas, los signos de puntuación le restaron coherencia al cuento.

**Sexto grado**

**Estrategia N° 1.**

**Uso de Descifrando códigos como estrategia de aprendizaje** (Sefchovich, 1997: 113).

En la búsqueda de descifrar los códigos el estudiante debe leer los códigos que se le presentan. Luego en la parte a) señala el significado del código y en b) escribe una oración donde se incluya el código descifrado.

## Ejemplos:

### Competencias:

1. Reconocer el dibujo y asociarlo a la palabra o sílaba que tiene antes o después.
2. Escribir el código completo.
3. Redactar una oración que incluya el código.

### Inicio

1. Saludar a la docente y a alumnos.
2. Presentar y explicar la actividad.

### Desarrollo

1. Completar un ejercicio, iniciándolo con la descifrada del código, luego con la escritura de la oración donde se incluya el código descifrado.
2. Realizar el trabajo:

**DESCIFRANDO CÓDIGOS**

  
eda

  
+  
ada

a) Arboleda a) Rosacruz

b) En mi casa hay una arboleda b) Nyer se cayó Rosacruz

1  
----- solo

3  
a) un leciósolo a) zapato

b) yo tengo un leciósolo b) Se me rompió los zapatos

  
gira

  
ada

a) girasol a) corazonada

b) mi mamá tiene un girasol b) yo tengo una corazonada

# DESCIFRANDO CÓDIGOS

1  
--- cre  
2

a) -----

b) -----  
-----



a) alada -----

b) las niñas se en  
teñido -----

mal 

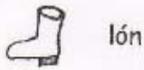
a) mal ojo -----

b) mi perro tiene un  
mal ojo -----



a) -----

b) -----  
-----



a) -----

b) -----  
-----



a) -----

b) -----  
-----

# DESCIFRANDO CÓDIGOS

VENTANAS No. 2

1

----- vacío

6

a) -----

b) -----  
-----

abr 

a) ojo -----

b) mi Tio no va  
por un ojo



melo

L U T rio

a) chino -----

a) -----

b) mi prima viajo  
con un chino

b) -----  
-----

Des



P lota

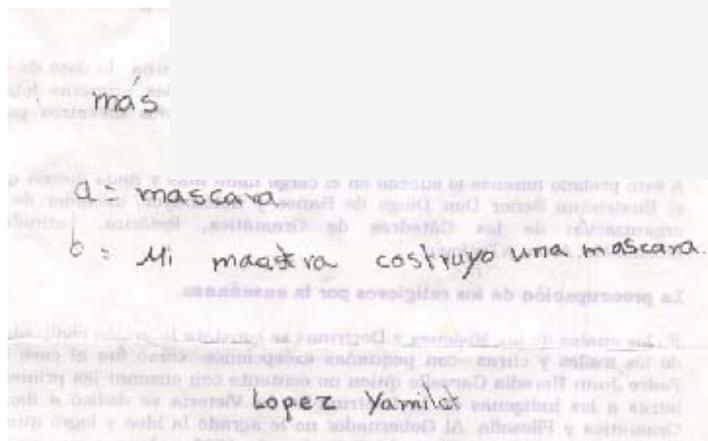
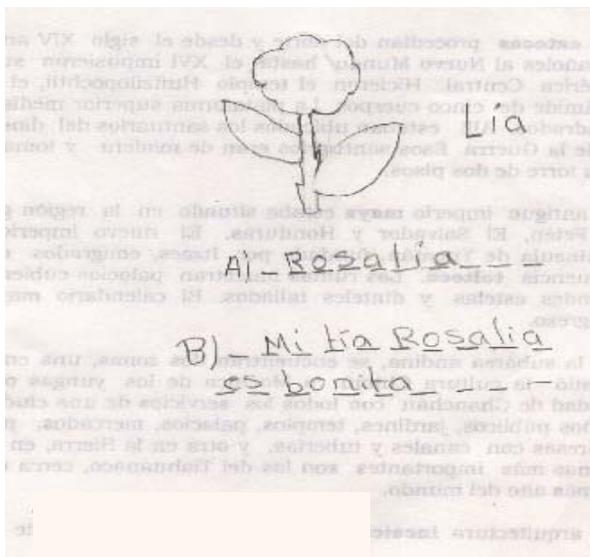
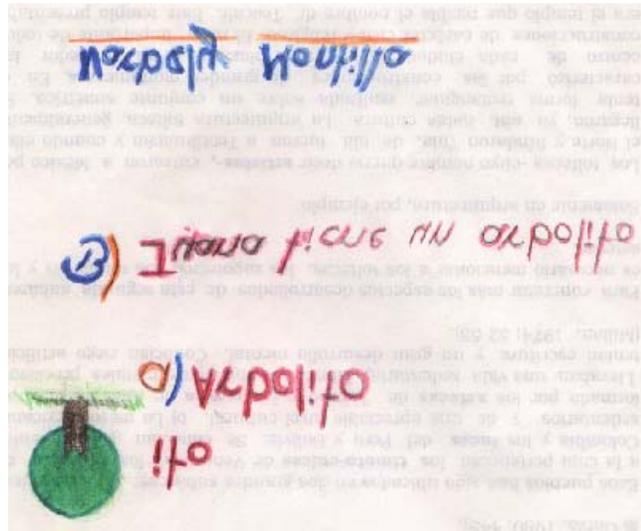
a) uala -----

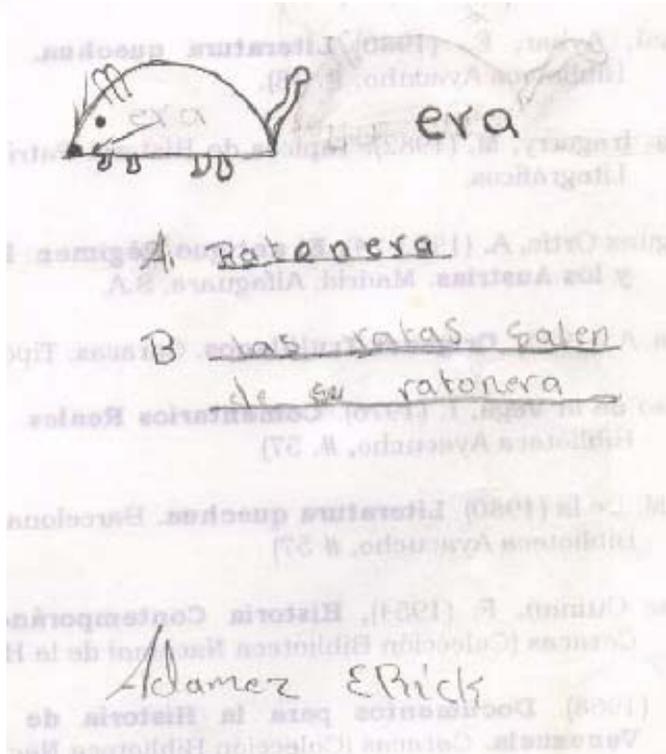
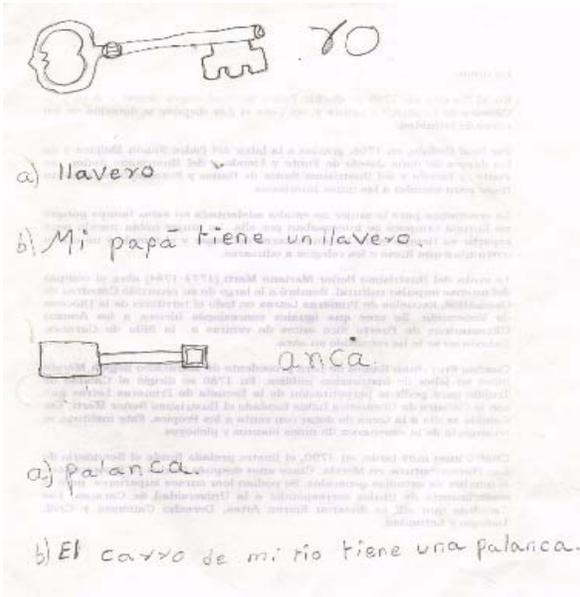
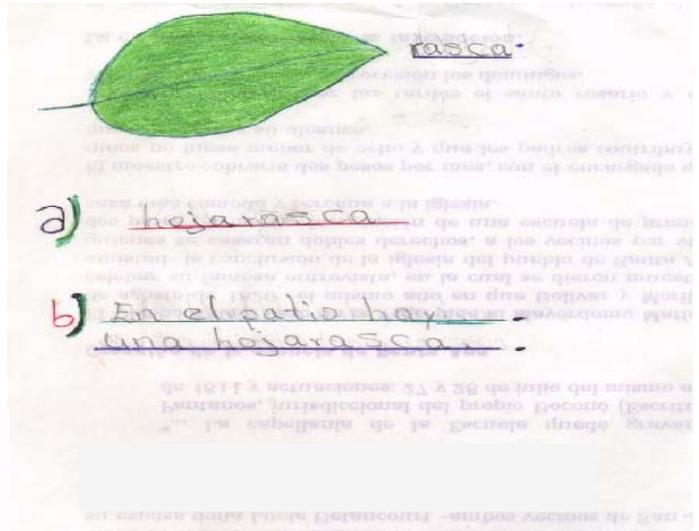
a) -----

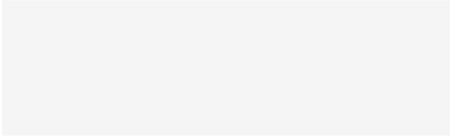
b) mi Tia compra  
una uala

b) -----  
-----

- Solicitar que hagan otro ejercicio inventando sus propios códigos y respondiendo a y b como en el ejercicio realizado. Los resultados fueron los siguientes:







## Cierre

4. Felicitar a los alumnos que realizaron bien el trabajo y a dos que no lo lograron se les dio una nueva explicación.

## Estrategia N° 2.

**Uso de la poesía en forma de trovas como estrategia de aprendizaje** (Robledo y Rodríguez, 1998: 52).

Se escriben poemas donde el último verso de la estrofa sirve de inicio a la siguiente:

Ejemplo:

En este día del idioma  
debemos tener presente  
que hay reglas que respetar  
aunque no guste a tu gente.

Aunque no guste a tu gente  
es bueno también saber  
que los acentos que escribas  
te sirven para leer.

Te sirven para leer,  
pero más para escribir  
úsalos debidamente  
no te vas a arrepentir.

No te vas a arrepentir  
de escribir bien, sin errores  
la ortografía te lo exige  
y al idioma haces honores.

Y al idioma haces honores  
y a tu campo experiencial

cuando aprendes la gramática  
nunca te puede ir mal.

### **Competencias**

1. Recordar o aprender el significado de las palabras estrofa y verso.
2. Escribir poemas en forma de trovas sobre un tema determinado.
3. Usar debidamente las mayúsculas.
4. Usar los signos de puntuación.

### **Inicio**

1. Saludar al grupo de estudiantes y a la maestra.

### **Desarrollo**

2. Explicar cómo desarrollar la actividad y hacer aclaratorias acerca de algunas palabras desconocidas en la trova del ejemplo.
3. Pedir que escriban la trova sobre un tema del agrado de cada uno, como por ejemplo el día del padre, de la madre, de la naturaleza, de la lluvia, del niño, entre otros.
4. Realizar la actividad:

Padre de mi vida

Padre de mi corazón

**Tu** eres **mas** lindo

Que mil girasol.

Que mil girasol

Y con mucho amor

**Tu** eres **mas** hermoso

Que la luz del sol

Cerilla realizó su trova en nombre del padre, pero escribió mal **tu**, **mas**, en las dos estrofas. No usó el punto final. Si se refiere a mil girasol tiene que ir en plural. Escribió Cecilia con minúscula. Hay mucha tendencia a usar la rima.

El **dia** de las madres

que **a** terminado

espera el otro

con mucho **estuciamo**

con mucho **estuciasmo**  
espera el **dia**  
que ya va a llegar  
con mucha **alegria**

Yamiel se refirió en la trova al día de las madres, pero escribió mal **dia**, **alegria**, **estuciamo**, **estuciamo** y el verbo haber como auxiliar (**ha**) antes de terminado que actúa como participio. La segunda estrofa la inició con minúscula. No utilizó signos de puntuación. Hizo un buen intento de usar la rima.

En el **dia** del padre  
lo celebramos con  
**armonia** y **alegria**.  
en su hermoso **dia**.  
En su hermoso **dia**.  
le cantaban y **reian**.  
con mucha **alegria**.  
de noche y de **dia**.

YorK hizo la trova en homenaje al día del padre, pero escribió mal **dia**, **armonia**, **alegria**, **reian**. El segundo verso de la primera estrofa no tiene final porque no puede escribir un verso así: **lo celebramos con** ¿Con qué? Utilizó puntos en el tercer verso de la primera estrofa y al final de los cuatro versos de la segunda estrofa. ¿Por qué? Tiene algo de rima.

Padre de mi alma  
eres toda mi **ilusion**  
por eso tus **carisias**  
las llevo en mi corazón  
Las llevo en mi corazón  
porque es algo muy sagrado  
te **agradesco** por todo esto  
que es lo **mas** lindo que me has dado

Norte hizo la trova en honor a su padre, escribió mal **ilusion**, **carisias**, **agradesco** y **mas**. No usó signos de puntuación. La trova tiene rima.

**Cierre**

5. Se leyeron las trovas y al final de cada una se hace énfasis en la exigencia de las competencias.

### **Análisis de los datos del test**

#### **Fábula: El gato y el ratón** (Autora: Juana Soto Fernández)

Un día el ratón desde su cueva le dijo al gato:

Amigo gato te apuesto cinco bolívares a que yo te atrapo.

Está bien - le dijo el gato -, vamos a hacer la apuesta.

Después el ratón pensó: siempre el gato me atrapa. Soy su comida ¿Cómo lo voy a atrapar? Bueno, de una cosa si estoy seguro, yo soy más ágil que él.

Al otro día muy temprano comenzó la apuesta.

El gato muy seguro de que lo iba a atrapar se reía del ratón, pero el ratón con uno de sus trucos atrapó al gato.

Le colocó una de las trampas que el gato tenía para atrapar a él. Cayó en su propia trampa.

Moraleja:

-----  
**No confíes demasiado en tus habilidades**  
-----

1. En esa fábula ¿Cuáles son los personajes?
2. ¿Cómo se comporta el más vivo?
3. ¿Es astuto el otro? ¿Por qué?
4. ¿Qué enseñanza nos deja el comportamiento del gato?

Se incluye la pregunta relacionada con los personajes – y quizá el resto - como una forma de darle la oportunidad al estudiante - una manera fácil- de iniciar el test de entrada y de salida, sabiendo que la Psicología habla de la posibilidad que cada niño o niña construya el conocimiento a partir de la lectura, es decir, que construya el sentido a partir del encuentro con el texto, haciendo uso de sus conocimientos previos, de sus propios esquemas, de su motivación intrínseca, de sus intereses por descubrir algo inmerso en el escrito, por sus necesidades de información, por sus expectativas, entre otros.

**a. Cuarto grado**

**Test de entrada**

**Test de salida**

En cuanto a la pregunta N°. 1 ¿Cuáles son los personajes?

- |                                      |                                  |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| 1.- <b>el raton</b> y el gato        | El gato y el ratón               |
| 2.- <b>ratón</b> el gato             | No respondió.                    |
| 3.- <b>el</b> gato y el <b>raton</b> | No respondió.                    |
| 4.- No respondió.                    | el gato y el <b>raton</b>        |
| 5.- No respondió.                    | El gato y el ratón               |
| 6.- No respondió.                    | No respondió.                    |
| 7.- No respondió.                    | gato y <b>Ratón</b>              |
| 8.- No respondió.                    | <b>el</b> gato y el <b>raton</b> |

En la N° 2 ¿Cómo se comporta el más vivo? las respuestas fueron:

- |                              |                                     |
|------------------------------|-------------------------------------|
| 1.- <b>muy</b> mal           | muy mal                             |
| 2.- <b>muy</b> malo el ratón | No respondió.                       |
| 3.- <b>bien</b>              | No respondió.                       |
| 4.- No respondió.            | <b>hasiendole</b> una <b>tranpa</b> |
| 5.- No respondió.            | muy mal                             |
| 6.- No respondió.            | No respondió.                       |
| 7.- No respondió.            | mal                                 |
| 8.- No respondió.            | <b>el raton</b> se comporta mal     |

En la N° 3: ¿Es astuto el otro? ¿Por qué?

- |  |  |
|--|--|
| 1.- El gato <b>por que</b> se <b>reia</b><br>del ratón | <b>si</b> porque le puso la trampa al gato         |
| 2.- <b>el</b> gato                                     | No respondió.                                      |
| 3.- No respondió.                                      | No respondió.                                      |
| 4.- No respondió.                                      | <b>Por que</b> el gato no le hizo nodo             |
| 5.- No respondió.                                      | <b>sí</b> porque le puso una <b>tranpa</b> al gato |
| 6.- No respondió.                                      | No respondió.                                      |
| 7.- No respondió.                                      | <b>el</b> Ratón le <b>tenia</b> una trampa al gato |
| 8.- No respondió.                                      | <b>porque</b> el gato no le hizo nada              |

En la N° 4: ¿Qué enseñanza deja el comportamiento del gato?

- |   |   |
|---|---|
| 1.- <b>no</b> ser egoísta                       | no ser mal compañero                                      |
| 2.- <b>porque</b> se <b>rei</b> del <b>gató</b> | No respondió.   |
| 3.- No respondió.                               | No respondió.   |
| 4.- No respondió.                               | Porque el <b>raton</b> le hizo una <b>tranpa</b> al gato  |
| 5.- No respondió.                               | No ser mal compañero.                                     |
| 6.- No respondió.                               | No respondió.   |
| 7.- No respondió.                               | <b>el queria</b> ser el vivo pero fue el <b>mas</b> tonto |
| 8.- No respondió.                               | <b>que</b> el gato no le hizo nada al <b>raton</b>        |

**b. Quinto grado**

**Test de entrada**

**Test de salida**

En cuanto a la pregunta N°. 1 ¿Cuáles son los personajes?

- |                                      |                                  |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| 1.- No respondió.                    | El gato y el ratón               |
| 2.- El gato y el <b>raton</b>        | <b>No respondió.</b>             |
| 3.- El gato y el <b>Raton</b>        | <b>el</b> gato y el ratón        |
| 4.- El gato y el <b>raton</b>        | El gato y el ratón               |
| 5.- <b>el</b> gato y el <b>raton</b> | El gato y el ratón               |
| 6.- El gato y el <b>raton</b>        | El gato y el ratón               |
| 7.- El gato y el <b>raton</b>        | El gato y el ratón               |
| 8.- El gato y el <b>ratón</b>        | El gato y el ratón               |
| 9.- <b>el</b> gato y el <b>raton</b> | <b>el</b> gato y el <b>raton</b> |
| 10.- <b>ratón</b> -gato              | El gato y el ratón               |

En la N° 2 ¿Cómo se comporta el más vivo? las respuestas fueron:

- |  |   |
|--|---|
| 1.- <b>mal</b> muy mal                             | <b>que</b> hace muchas trampas          |
| 2.- <b>mal</b> x muy mal                           | No respondió.                           |
| 3.- <b>que</b> el se <b>porto bien</b>             | <b>picaro</b>                           |
| 4.- <b>el raton</b> se <b>comporto inteligente</b> | le pone una trampa al gato para ganarle |
| 5.- <b>bien</b>                                    | <b>poniéndole</b> una trampa            |

- |   |   |
|---|---|
| 6.- El <b>raton</b> se <b>conporto inteligente</b>            | El más vivo se comporta muy <b>ávil</b> y capaz de hacerle una de las trampas que el gato le había hecho a él |
| 7.- Con trampas para atrapar al gato                          | El <b>raton</b> se comporta de una manera muy astuta  |
| 8.- <b>el</b> más seguro de ganar                             | El <b>raton</b> es <b>El más vivi Por que engaño</b> al gato y le <b>gano La</b> apuesta <b>capas</b> de todo |
| 9.- No respondió.   |   |
| 10.- El gato porque le puso una <b>trampo</b> al <b>raton</b> | El ratón porque el ratón le puso una de sus mismas trampas  |

En la Nº 3: ¿Es astuto el otro? ¿Por qué?

- |  |   |
|--|---|
| 1.- <b>no</b> por que no puso cuidado                                  | <b>porque</b> el <b>Ratón atrapo</b> al gato                        |
| 2.- No respondió.  | No respondió.   |
| 3.- No respondió.  | <b>por que</b> el ratón no <b>queria</b> que <b>selo</b> atrapara   |
| 4.- <b>Por que callo</b> en la trampa                                  | porque le pone una trampa al gato                                   |
| 5.- <b>si</b> porque le puso una trampa                                | <b>porque y zo</b> que <b>el</b> mismo cayera en una trampa         |
| 6.- <b>por que callo</b> en la <b>tranpa</b>                           | <b>si</b> porque le hace la misma trampa de gato                    |
| 7.- <b>no por que</b> no puso cuidado para que no lo atrapara el ratón | No, porque cayó en una de sus propias trampas                       |
| 8.- <b>por que queria</b> ganar la apuesta                             | <b>porque</b> el gato siempre atrapaba al gato y se lo <b>comia</b> |
| 9.- No respondió.  | <b>porque dise</b> desde su <b>cueba</b>                            |
| 10.- El gato   | <b>si</b> porque <b>el queria ses mas</b> vivo que el <b>raton</b>  |

En la Nº 4: ¿Qué enseñanza deja el comportamiento del gato?

- |   |   |
|---|---|
| 1.- No respondió.                                 | <b>hizo</b> trampa para atrapar al gato         |
| 2.- No respondió.                                 | No respondió.                                   |
| 3.- No respondió.                                 | <b>quería</b> ganar los cinco bolívares         |
| 4.- <b>que tenemo</b> que <b>andacolorealidad</b> | que nunca debemos dejarnos vencer y no ser vivo |

- |   |  |
|---|--|
| 5.- <b>cayo</b> en su propia trampa   | <b>que</b> uno no debe ser mas vivo que los <b>demas</b>                                 |
| 6.- Que uno no <b>deve</b> ser <b>tranposo</b> que uno <b>de ve</b> andar con la verdad | Que no nos creamos más que los demás   |
| 7.- <b>que</b> no debemos apostar nada si no estamos seguros de que nos vayan a ganar   | <b>Qué</b> no debemos pasarnos de listos porque podemos caer en nuestras propias trampas |
| 8.- No respondió.   | <b>que</b> en <b>La</b> vida hay que ganar y perder                                      |
| 9.- No respondió.   | <b>que</b> no <b>ai</b> que estar seguro antes las apuestas                              |
| 10.- <b>que Le</b> gato le supo poner la trampa al ratón                                | El gato debe poner cuidado para no caer sus mismas trampas                               |

El resto no respondió nada (Ocho en total)

### c. Sexto grado

#### Test de entrada

#### Test de salida

En cuanto a la pregunta N°. 1 ¿Cuáles son los personajes?

- |                               |                                  |
|-------------------------------|----------------------------------|
| 1.- El gato y el ratón        | El gato y el ratón               |
| 2.- <b>el</b> gato y el ratón | El gato y el ratón               |
| 3.- El gato y el <b>raton</b> | <b>el</b> gato y el <b>ratón</b> |
| 4.- El gato y el <b>raton</b> | <b>el</b> gato y el <b>raton</b> |
| 5.- El gato y el <b>Raton</b> | El ratón y el gato               |
| 6.- El gato y el ratón        | El gato y el ratón               |
| 7.- <b>el</b> gato y el ratón | El gato y el ratón               |
| 8.- El gato y el ratón        | El gato y el ratón               |

En la N° 2 ¿Cómo se comporta el más vivo? las respuestas fueron:

- |  |  |
|--|--|
| 1.- <b>muy</b> avisado   | Se comporta que el <b>raton</b> con uno de sus trucos <b>atrapo</b> el gato                            |
| 2.- <b>muy</b> mal   | <b>se comporto</b> muy confiado que no lo iba a atrapar el ratón                                       |
| 3.- <b>el mas</b> vivo hace sus trampas y se <b>ciente mas agil</b>                      | <b>muy</b> mal porque creía que se iba a comer al <b>raton</b>   |
| 4.- <b>se</b> comporta muy malo  | <b>que</b> el ratón le <b>hiso</b> una de las trampas y el gato <b>cayo</b> en la trampa y se lo comió |
| 5.- <b>el más</b> vivo hace sus trampas y se <b>ciente</b> muy <b>agil</b> .             | <b>el</b> gato <b>creia</b> que el <b>raton</b> no lo iba a atrapar                                    |
| 6.- <b>el mas</b> vivo se comporta <b>mas agil</b> y prepara <b>vien</b> sus trampas     | <b>de</b> comporta <b>mas agil</b>   |
| 7.- <b>que</b> le <b>coloco</b> una de las trampas que el gato <b>tenia</b> para atrapar | <b>que</b> le apostó cinco bolívares a que lo atrapaba   |
| 8.- No respondió.  | No respondió.  |

En la N° 3: ¿Es astuto el otro? ¿Por qué?

- |   |  |
|---|--|
| 1.- El gato <b>poque</b> no puso <b>cuidada</b> al ratón              | <b>porque</b> el gato no supo como <b>agarra</b> al ratón  |
| 2.- <b>es</b> astuto porque creía que lo iba a atrapar                | Es astuto porque el ratón le puso la trampa que el gato le <b>habia</b> puesto a <b>el</b>             |
| 3.- No respondió.   | <b>si por que</b> no es como el gato <b>creia</b> que no lo iban a atrapar y el ratón lo <b>atrapo</b> |
| 4.- <b>porque</b> era muy bueno                                       | No respondió.  |
| 5.- El <b>raton</b> es <b>mas</b> astuto <b>poque</b> pensaba atrapar | <b>si</b> es astuto porque utilizo uno de los trucos del gato para atraparlos                          |
| 6.- <b>si</b> porque el ratón creía que era la comida del gato        | <b>si</b> porque el <b>cayo</b> en su propia trampa  |
| 7.- <b>no</b> es astuto porque no <b>agarro</b> la trampa             | <b>si</b> porque el gato creia que iba a atrapar <b>al Ratón</b>                                       |

8.- No respondió. **el astuto fue el gato porque puso una tranpa ydiuna vez uyo el ratón**

En la N° 4: ¿Qué enseñanza deja el comportamiento del gato?

- 1.- Que uno nunca de hacerle **daña** a otra persona. **que** uno no debe ser malo con otra persona
- 2.- **que** el gato **queria** ser más astuto Que el gato se encontraba muy confiado del ratón
- 3 .- No respondió. **Qué** uno no debe ser más inteligente que el otro
- 4.-No respondió. **que** uno no debe ser malo con los animales
- 5.- **a mi** me deja una enseñanza que si uno le ofrece una apuesta al gato no tiene que estar tan seguro de que **ba** a ganar **que** si **tu ases** una apuesta con otro no tienes que estar tan seguro de que **bas** a ganar porque si apuestas mucho dinero lo puedes perder
- 6.- **nos** deja que si uno puede hacer la **que** uno no puede estar seguro de todo
- 7.- **Qué** uno no debe ser tan vivo **qué** el otro. Que uno no debe ser más vivo
- 8.- No respondió. **que** me **gusto** porque el gato **lucho** mucho para atrapar al ratón.

**Cuento: El pollito asustado** (Autora: María Leonarda Mazz).

Este era un pollito que se encontraba retirado de su mamá. Se encontró un nido parecido a una bañera y se escondió ahí para esperar a su mamá. De repente asoma su cabeza y ve un gato que lo miraba con ganas de comérselo y mira al otro lado y ve cómo lo observaba un sapo con ganas de chupárselo.

El pollito todo asustado empieza a hacer pío, pío, pío para que la gallina lo escuchara y corriera a socorrerlo. Vuelve a sacar la cabeza cuando ve que la gallina se encontraba fuera del nido y le contesta desesperada cloc, cloc, cloc.

El pollito se alegra tanto al ver que el gato y el sapo ya no se lo comerían porque había llegado su mamá para socorrerlo.

1. ¿Cuál es el personaje principal?
2. ¿Cuál es la idea principal?
3. ¿Qué le sucede al principio al personaje?
4. ¿Qué le sucede al final?

### Respuestas de:

#### a. Cuarto grado

##### Test de entrada

##### Test de salida

En cuanto a la pregunta N°. 1 ¿Cuáles es el personaje principal?

- |                                    |                      |
|------------------------------------|----------------------|
| 1.- No respondió.                  | El pollito           |
| 2.- No respondió.                  | No respondió.        |
| 3.- No respondió.                  | No respondió.        |
| 4.- No respondió.                  | <b>el</b> pollito    |
| 5.- No respondió.                  | El pollito asustado. |
| 6.- No respondió.                  | No respondió.        |
| 7.- <b>el</b> pollito el principal | El pollito           |
| 8.- <b>el</b> pollito el principal | <b>el</b> pollito    |

En la N° 2 ¿Cuál es la idea principal?

- |  |  |
|--|--|
| 1.- No respondió.                            | <b>que</b> se lo iban acómer   |
| 2.- No respondió.                            | No respondió.  |
| 3.- No respondió.                            | No respondió.  |
| 4.- No respondió.                            | <b>que</b> el se <b>codio hatra</b> del palo que el gallo se lo <b>queria</b> comer y la rana se lo <b>queria</b> chupar |
| 5.- No respondió.                            | <b>qué</b> se iban <b>acome</b> el pollito   |
| 6.- No respondió.                            | No respondió.  |
| 7.- <b>el</b> pollito se alegra tanto al ver | <b>que</b> el pollito se <b>metío</b> en el nido para  |

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| que el gato y el sapo ya no lo <b>comerian</b> porque <b>habia</b> llegado su mamá para <b>socorrerlo</b>   | <b>es pera</b> a su mamá     |
| 8.- <b>el</b> pollito se alegra tanto al ver que el gato y el sapo ya no se lo <b>comerian</b> porque <b>habia</b> llegado su mamá para <b>socorrerlo</b> | <b>que</b> saliera corriendo |

En la Nº 3: ¿Qué le sucede al principio al personaje?

- |  |   |
|--|---|
| 1.- No respondió.  | <b>que se perdio</b>  |
| 2.- No respondió.  | No respondió.   |
| 3.- No respondió.  | No respondió.   |
| 4.- No respondió.  | <b>que se perdio</b>  |
| 5.- No respondió.  | <b>que se perdío</b>  |
| 6.- No respondió.  | No respondió.   |
| 7.- El pollito todo asustado empieza a decir   | <b>que bio</b> gato y al sapo                                   |
| 8.- El pollito todo asustado empieza a decir pio pío para que la gallina lo escondiera a socorrerlo vuelve | <b>no</b> le sucede nada <b>por que</b> le <b>llego</b> la mamá |

En la Nº 4: ¿Qué le sucede al final?

- |                   |   |
|-------------------|---|
| 1.- No respondió. | <b>que encontro</b> a su mamá   |
| 2.- No respondió. | No respondió.   |
| 3.- No respondió. | No respondió.   |
| 4.- No respondió. | <b>que se metio</b> en la <b>vañiera</b>                                    |
| 5.- No respondió. | <b>que en contro</b> <b>asu</b> mamá  |
| 6.- No respondió. | No respondió.   |
| 7.- No respondió. | <b>que</b> la mamá <b>bino</b> <b>abuscar</b> el pollito                    |
| 8.- No respondió. | <b>que se escodio</b> en la bañera <b>mientras</b> que llegaba su mamá y el |

pollito **hasomo** la cabeza

**b. Quinto grado**

Pregunta N° 1: ¿Cuáles es el personaje principal?

- |                       |                            |
|-----------------------|----------------------------|
| 1.- No respondió.     | <b>el</b> pollito          |
| 2.- No respondió.     | No respondió.              |
| 3.- No respondió.     | <b>el</b> pollito asustado |
| 4.- <b>el</b> pollito | El pollito                 |
| 5.- El pollito        | El pollito                 |
| 6.- No respondió.     | El pollito                 |
| 7.- El pollito        | El pollito                 |
| 8.- No respondió.     | El pollito                 |
| 9.- No respondió.     | el pollito                 |
| 10.- El pollito       | El pollito                 |

Pregunta N° 2: ¿Cuál es la idea principal?

- |   |   |
|---|---|
| 1.- No respondió.   | El nido   |
| 2.- No respondió.   | No respondió.   |
| 3.- No respondió.   | <b>meterse</b> al nido  |
| 4.- <b>que se encontro</b> un nido y<br><b>se escondio</b>  | <b>llamar</b> a su mamá   |
| 5.- Que <b>consiguio</b> su nido y el se<br><b>escondio</b> | <b>que</b> el pollito empieza a decir <b>pio, pio</b><br>para que la gallina lo escuchara |
| 6.- No respondió.   | Esconderse en un nido a esperar a su<br>mamá  |
| 7.- No respondió.   | El pollito asustado   |
| 8.- No respondió.   | <b>asustado</b>   |
| 9.- No respondió.   | <b>ponerse</b> a pillar   |
| 10.- <b>que El</b> gato se lo iba a comer                   | <b>es</b> que <b>pensava</b> que el gato se lo iba a<br>comer                             |

Pregunta N° 3: ¿Qué le sucede al principio?

- |                   |  |
|-------------------|--|
| 1.- No respondió. | <b>que Le llegarón</b> el gato y el sapo   |
| 2.- No respondió. | No respondió.                              |
| 3.- No respondió. | <b>que</b> un gato <b>seloqueria</b> comer |

4.- **que derrepente asomo** su **cabesa** y un gato le daban ganas de **comerselo**

Que **asomo** la cabeza y vio un gato y **miro** para el otro lado y vio un sapo

5.- Que **derrepente asomo** su **cabesa** y **bio** un gato con la mirada de **gana** de **comerselo**

**que** el pollito se encontraba retirado

6.- No respondió.

Que se encontró un nido parecido a una bañera y se escondió.

7.- **que** se encontraba retirado el pollito de la mamá

Que estaba retirado de su mamá y vio que un sapo lo miraba para **chuparselo** y un gato para **comerselo**

8.- No respondió.

El pollito se **encontro lejo** de su mamá y **en contro** una bañera, **entro a de tro** para espera a su mamá

9.- No respondió.

**que** se encontraba retirado de su mamá

10.- **que** su mamá lo **habia** olvidado

**que el creia** esta miedoso porque seria que el gato se lo **iva acomer**

Pregunta N° 4: ¿Qué le sucede al final?

1.- No respondió.

**que** se puso muy **felis**

2.- No respondió.

No respondió.

3.- No respondió.

**que** la mamá **es cucho** que el pollito pillando y **lo fue a salbar**

4.- **que** se **encontro** con la gallina

**que** la mamá lo va a **vuscar**

5.- Que se **encontro** con la gallina

**ya no sito comerion** porque había llegado la mamá para socorrerlo

6.- No respondió.

Que llegó su mamá para socorrerlo.

7.- Encuentra a su **mama**

**Qué** su mamá lo encuentra y se **alegro** porque ya no se lo ivan a chupar ni a **comerselo**

8.- No respondió.

**que El** gato y el sapo **teria ganás**

- 9.- No respondió.  
 10.- **que** su mamá no lo **socorraba**

de **comerselo** y su **mama** lo **rescato**  
 y no se lo **comiero** al pollito  
**que** ya no se lo comen  
**que el** cuando **miro** para **atras**  
 vio que estaba con **gana** de  
**chuparselo**

El resto no respondió nada (Ocho en total)

### c. Sexto grado

#### Test de entrada

Pregunta N° 1:

- 1.- El pollito asustado
- 2.- El pollito asustado
- 3.- No respondió.
- 4.- El pollito
- 5.- **el pollito**
- 6.- **el** pollito
- 7.- El pollito asustado

#### Test de salida

- El pollito  
 El pollito asustado  
 El pollito  
**el** pollito  
 Pollita mamá  
**el** pollito  
 El pollito

Pregunta N° 2:

- 1.- **en contrado** retirado de su mamá
- 2.- Que el pollito tenía miedo porque **qreía** que el gato se lo iba a comer
- 3.- No respondió.
- 4.- **que** el pollito pillaba para que su **mama** lo escuchara y viniera a salvarlo
- 5.- **que** al pollito se lo **querian** comer, porque se fue **legos** de su mamá
- 6.- **que** el pollito estaba asustado

**que** el pollito se encontraba retirado de su mamá  
 Que el pollito todo asustado empieza a decir **pio pio** para que la gallina lo escuchara  
**que** el pollito se encontró un nido parecido a una bañera  
**quel** gato se lo **queria** comer  
**que** el pollito se fue de su casa y su mamá estaba asustada  
 Qué el pollito se encontraba retirado de

porque el gato y el sapo **tenian** ganas de **comerselo**

7.- **que se encontro** un nido y se **encodio**

su mamá

Que el pollito **encontro** un nido y se **metio alli** de repente **asomo** la cabeza y ve un gato que **queria** comérselo y mira al otro lado y ve a un sapo con ganas de chupárselo

Pregunta N° 3:

1.- **por que** todos se asustan cuando el pollito dice **pio**, **pio**

2.-**qué** el pollito se encontraba retirado de su mamá y se **encontro** un nido parecido a bañera

3.- No respondió.

4.- **el** pollito asoma la cabeza y ve a **su mamá** toda deseperada

5.- **que** el se fue muy lejos de su **mamá** y se **escondio** en un nido creyendo que era donde estaba **sumamá**

6.- **que** el pollito no encontraba a su mamá

7.- **que** ve un gato que se lo **queria** comer y un sapo que lo **queria chuparselo**

**sucedio** que el pollito se **metio** en un nido **después** que saca la cabeza un gato se **encontro alli** y miraba al pollito como si se lo quisiera comer **le** sucedió que el pollito se **encontraba** retirado de su mamá. se **encontro** una bañera y se **escondio**

**que** el pollito cuando levanta la cabeza ve a un gato y aun sapo con ganas de **comerselo**

Que se encontraba muy lejos de su mamá y se **encontro** el gato que se lo **queria** comer **que** el **pollito** se había **escapadode** de su casa y se había ido lejos

**Qué** un pollito estaba retirado de su mamá se encontró con un nido parecido a una bañera

Que se encontraba retirado de su mamá

Pregunta N° 4:

- |   |  |
|---|--|
| 1.- No respondió.   | <b>que</b> el pollito <b>comenso</b> a <b>disir</b> pío, pío porque tenía mucho miedo y entonces <b>lo escucho</b> la gallina y <b>comenso</b> <b>adecir</b> cloc, cloc y el pollito se <b>alegro</b> porque <b>habia</b> encontrado <b>asu</b> mamá |
| 2.- <b>que</b> el pollito saca la cabeza <b>ibe ala</b> gallina que se encuentra fuera del nido | Que el pollito se alegra tanto al ver al gato y el sapo ya no se lo comerían por <b>qué</b> había llegado su mamá  |
| 3.- No respondió.   | <b>que el izo pio, pio</b> y la mamá vino.   |
| 4.- No respondió.   | <b>que la mama</b> le <b>salvo</b> del gato y lo <b>llevo a sunido</b>   |
| 5.- <b>el</b> pollito muy alegre <b>porhaber</b> <b>en contrado asu</b> mamá                    | <b>el</b> pollito se alegra tanto al ver que el gato no se lo iba a comer porque <b>habia</b> llegado su <b>mama</b>   |
| 6.- <b>que</b> la gallina <b>llego</b> y <b>salbo</b> al pollito                                | <b>Qué</b> la mamá del pollito <b>llego</b> al nido y pollito se puso muy alegre   |
| 7.- No respondió.   | Que la gallina lo <b>socorro</b> y lo <b>salvo</b> del gato y del sapo   |

El trabajo realizado con la fábula de **El gato y el ratón** no fue del todo positivo porque:

Aunque se creyó que era obvio que los estudiantes descubrieran los personajes, en el test de entrada hubo bastantes omisiones en el cuarto grado. No sucedió igual en 5º ni en 6º.

En ¿Cómo se comporta el más vivo? en ninguno de los grados supieron diferenciar cuál de los dos se hacía pasar - o se creía- el más vivo.

Cuando se pregunta ¿Es astuto el otro? sucede lo mismo porque algunos hacen alusión al gato, sin darse cuenta que el poseedor de esa característica - en esta fábula- es el Señor Ratón, porque justamente su astucia lo salva de morir atrapado en los dientes del gato, aprovechando la trampa que éste tenía preparada para él, es decir, lo hace morder su propia maldad.

En relación con el aprendizaje o moraleja que se infiere de la fábula, en el test de entrada, no se entendió qué significaba esta enseñanza, es decir, qué mensaje dejaban ambos o por lo menos uno de los comportamientos de los animales involucrados. La situación mejora un poco en el test de salida.

En cuanto a **El pollito asustado**:

Los estudiantes de 4º grado no lograron descubrir el personaje en el test de entrada. Era obvio que los de 5º y 6º lo lograrán. Mejoraron la situación en el test de salida.

En cuanto a la idea principal que estaba contenida en el título, no respondieron en el test de entrada, pero hacen un buen intento de descubrirla, en el de salida.

Igual dificultad confrontan en la tercera pregunta.

En ¿Qué le sucede al final? Ninguno de 4º acierta y en 5º y 6º hay un alto porcentaje que no sabe qué responder en el test de entrada.

¿Por qué sucede esto si Robledo, 1998: 147 insiste en: "¿Por qué si la psicología nos habla de la posibilidad de que el lector construya el sentido a partir del encuentro con el texto, haciendo uso de sus propios esquemas, de su experiencia y sus conocimientos previos, seguimos preguntando por el personaje principal, los personajes secundarios, el espacio y el tiempo en la obra?"

## CONCLUSIONES

En las actividades realizadas se puso en evidencia que los estudiantes son capaces de producir sus propios textos. Estos textos generaron la necesidad de revisar el trabajo producido y de agregar algunas informaciones que hicieran comprensible cada escrito, como son: el buen uso de las reglas ortográficas sin necesidad de repetir la teoría que encierra cada una, la utilización de los signos de puntuación sin los cuales -signos- el texto pierde coherencia; incoherencia que no permite organizar las ideas en forma elegante y comprensible.

En ese sentido se tomó una conclusión de la profesora García de Morán donde señala que: "Los alumnos no saben leer ni escribir porque los docentes no saben hacerlo y éstos no lo hacen porque los programas estaban estructurados en términos de conductas y contenidos y no en términos de procesos, por este motivo los dos repiten mecánicamente, no comprenden, no interpretan, no valoran, no crean y no enjuician" (García de Morán, J. (1998, Endil).

Las competencias planificadas para cada estrategia se observan en la escritura de los textos en una forma muy tímida, pero real. Esto permite a los docentes tomar cartas en el asunto con el fin de ir subsanando primero en ellos

esas debilidades o deficiencias, si es que las tienen y luego, en los alumnos de cada grado bajo su responsabilidad.

Se observaron demasiadas uniones no convencionales o hiposegmentaciones y separaciones no convencionales o hipersegmentaciones, toda vez que el trabajo se realizó con la segunda etapa. Dificultades éstas que entorpecen la lectura de los textos producidos por los estudiantes. Aquí también hay que hacer énfasis para mejorar la debilidad encontrada puesto que no fue tratada en la primera etapa.

En esas competencias es necesario incluir los ejes transversales: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Trabajo y Valores con el fin de intentar el aprendizaje en forma integral y no en parcelas aisladas.

Si a los estudiantes no se les insiste en los aspectos que han presentado debilidad, ellos creen que su trabajo lo está realizando bien y repite mecánicamente el esfuerzo porque todavía no han internalizado el proceso y si internalizan algo fuera de la normalidad, entonces, su aprendizaje pierde significación y su autoestima baja.

En esta comunidad hay necesidad de reforzar diariamente la autoestima y el autoconcepto porque las carencias de todo tipo inciden negativamente en los estudiantes y si los docentes también se mueven en estas condiciones, nada se le puede pedir al participante para que mejore.

La exploración que se hizo al comienzo y la confirmación del test de salida de esta investigación evidencian lo contrario de esta afirmación ¿Qué reflexión deben hacer los docentes de esta institución cuando las debilidades de los estudiantes en este aspecto se presentan en alto porcentaje? ¿Habrá necesidad de seguir las estrategias sugeridas en este trabajo para comprobar a mediano plazo si hubo algún cambio? Entonces las interrogantes que complementaban la pregunta principal quedaron sin resolverse, puesto que los logros alcanzados en este aspecto fueron mínimos. Se concluye así que el seguimiento apenas se inicia en este año escolar donde posiblemente se mejoren las deficiencias halladas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, E. (1978). *Técnica de investigación social*. Buenos Aires: El Cid Editor.
- Anderson, A. B. y W. H. Teale (1991). "La lecto-escritura como práctica cultural". En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Baez, M. y V. I. Cárdenas. (1999). *Segmentación y escritura. Dos estudios sobre adquisición*. Rosario- Argentina: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (1999). *Vigotstky en el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique.
- Bellenger, L. (1979). *Los métodos de lectura*. Tr. Alexandre Ferrer, Oikos-tau. s.a.
- Charría de Alonso, M. E. y A. González Gómez. (1993). *La producción de textos en un programa de lectura*. Bogotá: Procultura –Cerlalc.
- Charría de Alonso, M. E. y A. González Gómez. (1993). *El placer de leer en un programa de lectura*. Bogotá: Procultura –Cerlalc.
- Charría de Alonso, M. E. y A. González Gómez. (1993). *Hacia una nueva pedagogía de la lectura*. Bogotá: Procultura –Cerlalc.
- Czerniewska, P. (1992). *Learning about writing*. London: Blackwell.
- David Buzali, M. (1999). *Líderes para la paz*. México: 13 editores, s.a. de C.V.
- Decroly, O. y E. Monchamp. (1998). *El juego educativo Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Dehant, A. y A. Gille. (1976). *El niño aprende a leer*. Tr. De Nelly Sánchez Rodilla. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ferreiro, E. (1991). "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (1988). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo veintiuno, s. a.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- García de Morán, J. (1998). *Hacia un diseño instruccional de la lectura*. Maracaibo: ENDIL-98.
- Gómez, M. E. (1998). *Adivinanzas un recurso didáctico para la enseñanza del lenguaje*. Coro-Falcón: ENDIL-98
- Graves, D. H. (1992). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Tr. de Isabel Stratta. Argentina: Aique Grupo Editor. S. A.
- Gray, W. (s.p.i.). *Remedial Cases in Reading*.
- Goodman, K. (1989). "El proceso de lectura. Consideraciones a través de la lengua y el desarrollo". En *Lecto- escritura. Lecturas*. UPEL: Caracas.
- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1962).
- Kaufman, A. M. (1989). *Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. Argentina: Santillana.
- Lerner de Zunino, D. y A. Palacios de Pizani. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Caracas: Kapelusz.
- Lerner de Zunino, D. (1995). "¿Es posible leer en la escuela?" En: *Memorias del 2º. Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá.
- Lipman, M., A. M. Sharp y F.S. Oscanyan. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: UCEP.
- Ministerio de Educación. *Revista de Educación*. Año XXVII. (Abril, 1966). Etapa III. 121, Caracas-Venezuela.
- Padrón Amaré, O. (2000). "En torno al lenguaje y sus significados". Caracas, Fundalectura. Serie Documentos Educación y Lectura.
- Parcerisa Aran, A. (Dir.) (2000). *El constructivismo en la práctica*. Barcelona-España: Cotás, S. L
- Revista de Educación*. "Colección de ejercicios para mejorar el control motor." Año XXVII. (Abril, 1966).
- Reyes, Y. (1998). *Por una escuela que lea y escriba. Ideas para crear y recrear*. Bogotá: Colección Los libros del Taller.
- Robledo, B. H y A. O. Rodríguez . (1998). *Por una escuela que lea y escriba. Ideas para crear y recrear*. Bogotá: Colección Los libros del Taller.
- Robledo, B. H y A. O. Rodríguez . (1998). *Por una escuela que lea y escriba. La lectura: nuevos enfoques y concepciones*. Bogotá: Colección Los libros del Taller.
- Rocha, R. y O. Ruth. (1994). *El libro de la escritura*. tr. António Abello Rovai, Brasil: Cia. Melhoramentos de Sao Paulo.
- Oñativia, O. (1972). *Lengua, ritmo y sentido*. Buenos Aires: Guadalupe.

- Sánchez, B. (1972). **Lectura**. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sefchovich, G. (1997). **Creatividad para adultos**. México: Trillas.
- Smith, F. (1983). **Comprensión de la lectura**. México: Trillas.
- Teberosky, A. (2000). "Enseñar a escribir de forma constructiva". En **El constructivismo en la práctica**. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo. Graó.
- Torres, C. M. (1999). **El juego en el aprendizaje de la Contabilidad en la tercera etapa de la educación básica**. Mérida: Talleres Gráficos de la ULA.
- Torres, C. M. (2002). **El juego como estrategia de aprendizaje en el aula**. Mimeografiado.
- Torres Perdomo, M. E. (1991). **Literalidad en la educación básica**. Mérida: Consejo de Publicaciones de la ULA.
- Torres Perdomo, M. E. (1993). **La candidez de un niño**. Mérida: Consejo de Publicaciones de la ULA.