

LIBROS DE TEXTO DE LECTURA INICIAL: CRITERIOS PARA SU ELABORACIÓN

Dra. Dilcia De Rosa
UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro
dilciadr@yahoo.es

RESUMEN

El propósito de este trabajo de grado fue el de diseñar criterios para la elaboración de libros de texto de lectura de inicial. Metodológicamente asume la modalidad de Proyecto Factible apoyado en una investigación de carácter descriptivo evaluativo. Las fuentes de información fueron dos libros de texto de lectura aprobados por el Ministerio de Educación y Deportes (MED): Chiquilín y Mi Jardín. La técnica fue un análisis de contenido sustentado por el Modelo propuesto por Villamizar (1996). Las conclusiones del diagnóstico permitieron evidenciar la necesidad de la propuesta. Ésta se conformó por un cuerpo coherente de criterios para la elaboración de libros de lectura inicial que se correspondan con las condiciones biosicosociales del niño que se inicia en el proceso de la lectura; por lo cual se recomienda se tomen en consideración para ser incluidos en los oficiales para la elaboración de este material educativo impreso.

Palabras claves: lectura inicial, criterios, niño, texto y contexto

INITIAL READING TEXT BOOKS: CRITERIA FOR THEIR ELABORATION

Author: Dra. Dilcia De Rosa
Upel. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro
dilcia@yahoo.es

ABSTRACT

The purpose of this paper was to design criteria for the initial reading text books elaboration. Methodologically, it assumes the modality of Feasible Project based on a descriptive-evaluative research. The information was taken from the text books approved by the Venezuelan Education and Sport Ministry (MED): Chiquilín and Mi Jardín. The technique used was the content analysis sustained on the model proposed by Villamizar (1996). The conclusions of the diagnosis let put in evidence the necessity of this proposal. this was conformed by a coherent body of criteria for the elaboration of the initial reading books according to biopsychological and social condition of the child that is initiating in the reading process; because of that, it is recommended to take into account those criteria to be included in the official books for the elaboration of this impressed educative resource.

Key words: initial reading, criteria, child, text and context.

LOS LIBROS DE TEXTO DE LECTURA INICIAL: CRITERIOS PARA SU ELABORACIÓN

La realidad abordada

Los docentes, dentro de sus prácticas pedagógicas, tienen en un sitio relevante, el libro de texto de lectura inicial. Al respecto, La Cueva (1989) expresa que:

...entre los recursos escolares hay uno que tiene gran importancia hoy y que previsiblemente mantendrá esa influencia en los próximos años, se trata del libro de texto. Actualmente es la guía fundamental del trabajo escolar, más aún, incluso que el programa oficial (p.35).

El determinante uso del libro de texto tiene su basamento legal en varios documentos. Entre ellos están las *Normas para Estudio y Evaluación de textos y materiales de lectura* publicadas en Gaceta Oficial del 10 de marzo de 1995. Así pues, se puede afirmar que el uso del libro de texto en el aula es un hecho irrefutable ya que la práctica pedagógica se apoya en el libro de texto, “materiales producidos, intencionalmente, para ser empleados en forma sistemática por el escolar y el docente” (Kauffman y Rodríguez, 1995, p. 57).

No obstante, entre estos materiales educativos impresos (MEI) relacionados con la lectura se considera necesario hacer una discriminación entre los orientados hacia la apropiación o lectura inicial y los dirigidos al desarrollo de la competencia lectora. La razón para ello radica en las características del lector; ya que no deben ser concebidos bajo los mismos parámetros, recursos que se dirigirán a niños no alfabetizados que a los alfabetizados.

El libro de texto de lectura inicial tiene como función principal ser el instrumento básico, aunque no único, que permite la interacción entre el niño y la lengua escrita. Esa interacción está circunscrita al desarrollo bio-psico-social del niño. De ahí que estos materiales impresos deben reunir ciertas condiciones especiales que los definan como recursos que permitan al lector aplicar estrategias adecuadas para que se produzca el acto de leer; entendiéndose éste, no como una simple decodificación sino como la construcción de significados a partir de un texto.

En la primera etapa se pretende que el alumno desde el inicio de la escolaridad lea para comprender significado y los materiales impresos que se utilizan en este nivel deben obedecer a este objetivo. En este sentido, Freire (citado por Villamizar, 1996, p.86) expresa que: “la lectura del universo es anterior a la lectura de la palabra y la adquisición de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquel”. Por consiguiente, conviene revisar si los autores de estos materiales impresos tienen el conocimiento necesario de las características del lector a quien va dirigido su material. Al respecto, Goodman (1989) opina que “el escritor debe tener un sentido de su audiencia” (p.34).

Es necesario precisar si realmente están conscientes tanto de los procesos psicolingüísticos que se producen en el niño al realizar el acto de leer, como del hecho de que el niño tiene una perspectiva global de lo que lo rodea; o lo que es lo mismo, parten del todo a la parte. En otras palabras, construyen significado y luego buscan las vías para representarlo. En consecuencia, “la idea de que los niños empiezan con palabras que juntan después para hacer oraciones es sólo una ilusión (op.cit:32). Por su parte, Piaget, (1960:165) expresó que “... la utilización de los signos verbales obedece al ejercicio de una función simbólica más general, cuya propiedad es permitir la representación de lo real por intermedio de significantes distintos a las cosas significativas”. Es decir, el niño al pronunciar *mamá* está expresando todo un enunciado como *mamá, sácame de la cuna; mamá, quiero agua; mamá estoy mojado*. En fin, hay que reflexionar sobre la importancia que tiene un material que significa el inicio de un proceso tan importante como es el de construir significados.

El acto de leer: conceptualización

En las últimas décadas diferentes autores, apoyados en la psicogenética y la psicolingüística, han expuesto sus conceptualizaciones sobre el acto de leer. Smith, (1985), sostiene que actualmente se ha despertado un gran interés entre psicólogos y lingüistas por la lectura y que:

Los investigadores están comenzando a entender que la lectura será completamente comprendida sólo hasta que haya un conocimiento de todos los aspectos perceptuales, cognitivos, lingüísticos y motivacionales, no sólo de la lectura, sino del pensamiento y del aprendizaje en general (p.5).

Freire, (1983, p.70), sobre la alfabetización expresa: “para mí sería imposible integrarme en un trabajo de memorización mecánica de los ba, be, bi, bo, bu, o de los la, le, li, lo, lu.”. Por su parte, Serrón (1983, p. 24), resume como objetivo de los programas oficiales el de “capacitar al alumno para usar su lengua materna como instrumento eficaz de comunicación, que le permita expresarse con propiedad y corrección, entender y valorar la expresión oral y escrita y estimular su capacidad creadora”, por lo que define el acto de leer como “el único camino válido, para penetrar en el mundo del pensamiento y de las ideas es el aprendizaje y el ejercicio de la lectura” (ibidem). Se podría resumir que el acto de leer implica un proceso complejo en el que interactúan el lector, el texto y el contexto.

El proceso de la lectura

El acto de leer es un proceso complejo en el que se conjugan una serie de factores internos, externos y conceptuales que los regulan. Es decir, no sólo participa el niño con sus conocimientos previos y sus capacidades cognitivas sino que además se debe presentar un texto estructurado de tal manera, que propicie la puesta en escena de estrategias lectoras conducentes a la construcción del significado inmerso en el contexto social del lector. Por su parte, la psicolingüística concibe el acto de leer como un proceso que subraya una interacción entre pensamiento y lenguaje, la cual hace posible la elaboración permanente de hipótesis sobre el significado del texto, elaborando para ello estrategias para verificarlos o rechazarlos y de ser así formular otras nuevas.

Smith (1985), basado en este enfoque manifiesta que “la lectura involucra un número de habilidades generales que no deben ser ignoradas en ningún análisis serio sobre el tema” (p.13). Por lo tanto, el reconocer e incorporar el conocimiento de ellas a las políticas educativas relacionadas con la lectura, así como también a los materiales educativos impresos utilizados para su aprendizaje, conduciría a no partir de las necesidades del adulto sino de las del niño.

Lerner (1985), bajo un enfoque psicogenético expresó que “las situaciones de aprendizaje de la lectura en primer grado deben estar siempre centradas en la construcción del significado por parte del niño” (p.9). Agrega que “para que esta estrategia sea posible, es necesario que la situación de lectura, así como el material que

se propone, sea significativo desde el punto de vista del niño” (ibidem). Estos enfoques ofrecen suficientes argumentos para romper con los viejos esquemas que conciben al niño como un individuo que no participa activamente en el proceso de aprendizaje de la lengua y se entiende a la lectura como una actividad mecánica de repetición de sonidos que va de la parte (vocal, sílaba, palabra) al todo (texto). Es decir, “ese orden de presentación está sustentado en una concepción subyacente acerca del proceso de aprendizaje, que es visto fundamentalmente como un proceso acumulativo de información (Ferreiro, 1989).

Lo antes expresado justificó que para efectos de esta investigación se delimitara la concepción de aprendizaje y lectura, texto y enseñanza de la siguiente manera, para así comprender la orientación que siguió la propuesta: a) aprendizaje como una manera individual de construcción de conocimientos por medio de la interacción con ese objeto del conocimiento; (b) lectura como la construcción de significado a partir de textos escritos; (c) texto como un bloque coherente de significados; (d) enseñanza como toda actividad que propicie situaciones de aprendizaje significativo para el niño que establezcan la interacción entre él y el objeto del conocimiento.

Lectura y escuela básica

Se observa que el docente se debate entre su formación académica y profesional bajo un enfoque positivista, por lo que su aproximación sistemática a la lectura la hizo decodificando vocales, sílabas, palabras, oraciones y utilizó como recurso para ello las cartillas. Esto se contrapone al conocimiento que ha estado recibiendo por medio de talleres de capacitación y actualización sobre los aportes de la psicolingüística y la psicogenética. Uno de ellos fue *el Proyecto de Capacitación y Actualización en el Área de Lengua de Docentes en Servicios de la I, y II Etapa de Educación Básica*, que desarrolló conjuntamente el *Ministerio de Educación*, para ese entonces, Fundalectura, Cenamec, Gobernaciones y el Banco Interamericano de Desarrollo, en el cual participó la autora de esta investigación como compiladora y facilitadora.

Sin embargo, no se puede pretender que el cambio ocurra de manera drástica, ya que implica no sólo cambios didácticos sino, fundamentalmente, conceptuales. Desafortunadamente, estos proyectos han servido, hasta ahora, para que el maestro se

sienta teóricamente atraído pero en su práctica pedagógica, la situación significativamente no varía. Foucambert (1983) lo ilustra con estas palabras:

En la voluntad de cambiar pero sin cambiar nada, se llega al agotamiento al querer que el descifrado sea lo previo a la lectura, y se persiste en ignorar todas las investigaciones llevadas a cabo tanto sobre los procesos de la lectura como sobre las estrategias de aprendizaje, la escuela debería romper con sus prácticas históricas... (p.107).

Esto requiere de una reorganización oficial en el plan de estudios del área de lengua, en sus programas, en la planificación, en los materiales impresos utilizados; por parte del Ministerio de Educación y Deportes como organismo rector del sistema educativo venezolano; lo cual cambiaría lo que está ocurriendo en nuestras escuelas: una simultaneidad entre prácticas pedagógicas basadas en concepciones opuestas; es decir, unos enseñando a decodificar y otros facilitando el aprendizaje de la lengua. Situación que crea confusión, tanto en los niños como en los representantes; así como inseguridad a los maestros en su quehacer diario.

Materiales educativos impresos

Actualmente, el Estado es quien tiene la potestad de realizar los mayores aportes en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación. Entre las líneas de acción se encuentran los recursos para el aprendizaje, que vienen a conformar la base material del trabajo en el aula. Uno de estos recursos, el fundamental, es el libro de texto, cuyo uso en el aula, a pesar de la polémica que sobre él existe, es determinante.

Tejada y Jaén (1981) sostienen que “el libro de texto no puede estar desvinculado de las innovaciones que continuamente se dan como consecuencia de los avances que producen la ciencia y la tecnología de la educación en las distintas áreas del acontecer pedagógico” (p.87). Es así como se puede considerar que el libro de texto, como elemento básico del currículo y de la escuela, no puede estar desvinculado de los avances de las ciencias y las tecnologías educativas por ser instrumentos de transmisión de conocimientos, valoraciones y actitudes. De lo contrario, los estragos serían irremediables. En fin, su función es insustituible en el quehacer escolar.

Un modelo de análisis de contenido

Villamizar (1996, p.35) sostiene que:

Colocado el aprendiz frente a un texto cuyas características lingüísticas lo presentan diferente al lenguaje cotidiano, el cual maneja y domina, se convierte en un instrumento ininteligible y por supuesto, esta ruptura en la relación inicial y básica entre el lector y el texto, conduce al fracaso en el aprendizaje.

El modelo propuesto por este autor se orienta hacia determinar, fundamentalmente, las relaciones presentes en el texto de lectura inicial. Parte de la imagen por ser un elemento significativo para el niño. Éstas son las relaciones, entre: imagen y sílaba, palabra, oración, párrafo. Además, este autor considera las relaciones que se fundamentan en los subsistemas de la lengua. De ahí establece la adecuación entre las oraciones de un párrafo desde la perspectiva sintáctica, semántica y pragmática.

El abordaje metodológico de la realidad

Esta investigación se orientó hacia la propuesta de criterios para la elaboración de libros de texto de lectura inicial, tal como se señaló en los objetivos. Es por ello que la modalidad fue el proyecto factible.

El proyecto factible consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable, para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos. El proyecto debe tener apoyo en una investigación de tipo documental, de campo o un diseño que incluya a ambas modalidades. (UPEL, 2003, p.16).

Se apoyó en una investigación documental, que se entiende como “... el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza con apoyo en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos...” (op. Cit: 15), con el fin de diagnosticar la necesidad del diseño de la propuesta. Se seleccionaron como unidades de análisis dos libros aprobados por el MED: *Chiquilín* y *Mi Jardín* y como técnica se aplicó la técnica de análisis de contenido que “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias

reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1997, p.28). Es por ello que se fundamentó en el Modelo propuesto por Villamizar (1996).

Resultados

Los libros seleccionados fueron *Chiquilín* y *Mi Jardín*. En el primero, asumiendo el modelo anteriormente descrito, no se estableció la relación sílaba - imagen sino que se presentó una imagen por página y una palabra o frase base incluida en ella. En el segundo la relación imagen - palabra(s) apareció de la siguiente manera:



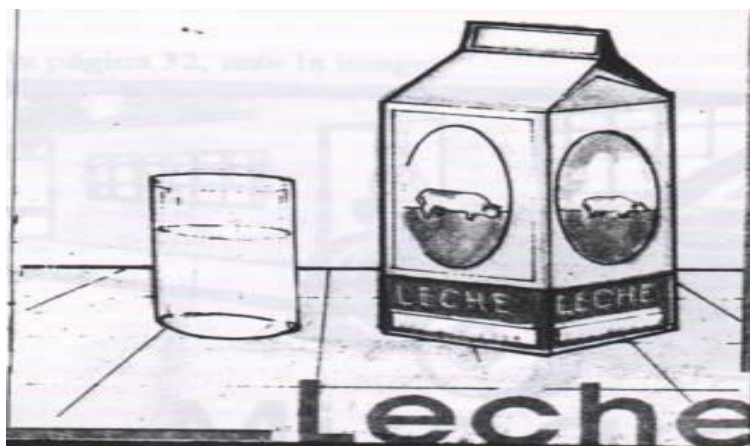
La palabra que identificó a la primera imagen, atendiendo al léxico de Venezuela pudiera pensarse que fue paraguas o sombrilla, no obstante la que presentó el texto fue quitasol. La segunda imagen nos remitió a regadera, sin embargo la palabra que apareció fue ducha. Se pudo determinar, por la evidencia de las imágenes presentadas, que esta relación no es adecuada porque en vez de facilitar el proceso de aprendizaje lo confunde y obstaculiza ya que no atiende a una selección de la palabra pertinente con la que la imagen remite en el contexto general venezolano.

La relación imagen palabra sólo se presentó en el libro *Chiquilín* de la siguiente manera:



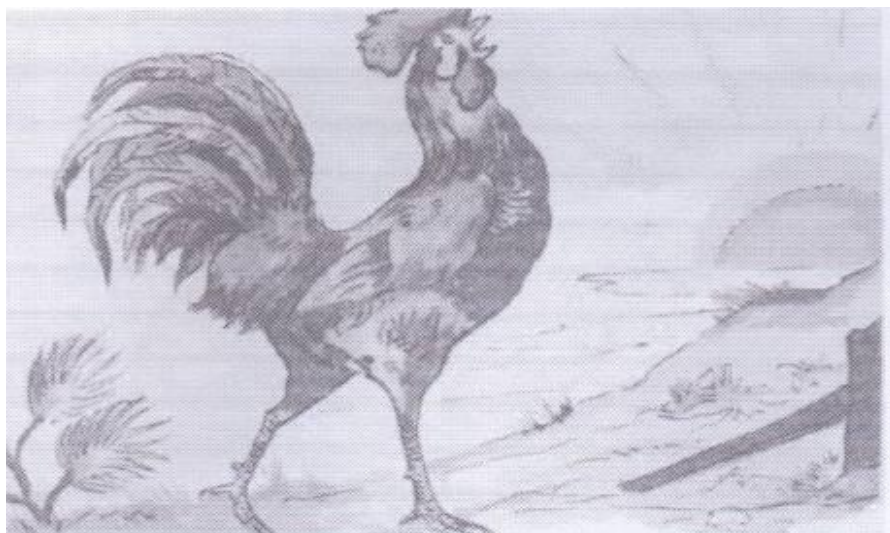
Esta relación, como se pudo observar, no se presentó en forma coherente. La imagen nos remite a una frase u oración por la cantidad de elementos que la conforman. Sin embargo, sólo se colocó la palabra *papá*.

La relación imagen oración no ofreció una situación diferente. Ante la imagen que se presenta a continuación, apareció la oración *Elena me da una taza de leche*.



En la imagen se mostró un vaso y en la oración se menciona una taza. Además se hizo referencia a una persona que no aparece en la imagen. La inadecuación de esta relación entre imagen y oración es evidente.

Finalmente la relación imagen párrafo se presentó de la siguiente manera: una imagen y cuatro oraciones, en la que sólo la primera tiene relación con la imagen y las tres restantes ni con la imagen, ni entre sí.



el gallo canta.

El gato mata ratones.

María toma jugo.

la goma pega bien.

En relación con las relaciones pragmáticas semánticas y sintácticas del párrafo no se pudieron establecer sólo en las últimas páginas del texto. En las primeras páginas se presentaron pseudo párrafos como lo ilustró la última imagen. Las oraciones evidenciaron una relación incoherente entre oración e imagen. Es necesario resaltar que la intención de utilizar una oración que respondiera a la imagen no fue, en ningún caso, una suposición o un evento casual, sino que respondió a la estructura general del texto.

Así pues, *Chiquilín* asumió dos formatos continuos en las primeras 94 página de los 112 que tiene el texto. El primero se estructuró de la siguiente manera, una imagen que expresa un concepto, una palabra o frase base que la identifica, nueve palabras distribuidas en tres columnas, una oración que abarca el concepto expresado en la imagen y en la parte inferior contenidos relacionados con matemática. Este formato se repitió en 33 páginas del libro. El segundo formato, en vez de nueve palabras distribuidas en tres columnas, presentó cuatro o cinco oraciones relacionadas con el significado de la palabra o frase base. Este formato se repitió en 29 páginas, lo que demostró la existencia de estructuras fijas en la elaboración del libro. Se observó, además, la aparición de verbos de uso poco común

La estructura del libro de lectura *Mi Jardín* fue la siguiente: primero, se presentaron, en las primeras 21 páginas de numeración par, partiendo de la 6, 8,10...hasta la 48, cinco imágenes identificadas por una sílaba, doce palabras distribuidas horizontalmente de tres en tres. Segundo, se observaron, en las primeras 21 páginas de numeración impar partiendo de la 7, 9,11 hasta la 49, una imagen y cuatro oraciones, en las que la primera oración tiene relación con el concepto expresado en la imagen y las tres restantes no están relacionadas semánticamente entre sí. La tercera estructura que presentó el libro desde la página 52 hasta la 72 fue una combinación de las dos anteriores. Es decir, se presentó una imagen, debajo de ésta las sílabas encerradas en un círculo, seis palabras colocadas en dos líneas de tres cada una y finalmente, dos oraciones, una de ellas relacionada con la imagen y la otra no tiene relación semántica ni con el dibujo ni con la otra oración.

Estos resultados condujeron a reflexionar sobre el hecho de que las inadecuaciones que se evidenciaron en estos libros de textos de lectura, son consecuencia de la forma como se concibe el acto de leer. Es decir, la concepción de lectura que se infiere asume el criterio de fragmentación o decodificación, por lo que parte de las vocales, pasando por las sílabas, las palabras, las frases, las oraciones. En el libro *Mi Jardín*, después de setenta y dos (72) páginas, estas oraciones forman párrafos.

En el caso del libro *Chiquilín* pareciera ser diferente, pero sólo se forman pseudo párrafos ya que aunque se relacionen entre sí las oraciones, éstas sólo forman una relación hiponímica, entendida como aquella que se establece entre elementos que están unidos por un concepto o hiperónimo. Lo anterior pareciera evidencia, una vez más, el hecho de que la estructura del texto refleja la concepción del acto de leer dividido en dos etapas: una de decodificación y la otra comprensión.

Se une a lo anterior que los temas representan la realidad deformada. En el libro *Mi Jardín* uno de los temas fue la familia, conformada por una madre que teje, un padre que lee la prensa, el hijo que juega con un tren y la hija con muñecas. Además apareció sólo el estereotipo de la madre ama de casa, bonita, delgada, bien vestida; recibiendo flores (p.75); paseando bien arreglada con el esposo e hijo (p.76); viviendo en una casa con recibo, cocina, corredor, dormitorio (en vez de cuarto), baño, (p.77); barriendo la casa con su delantal y colgando un flux donde ya está colgado un suéter,

vestimenta de uso limitado en Venezuela. Lo que obligó a pensar que pasó con en las madres trabajadoras que viven en apartamentos, en resumen, en un contexto real. Es decir, el modelo de familia que presentó este libro no es la representación mayoritaria de la familia venezolana.

En el libro *Chiquilín* la presentación de la familia no varía mucho: una madre ama de casa, un padre y un hijo, todos pelirrojos, sentados en la mesa; o una madre con pelo largo peinado con dos crinejas poniéndose una bata y planchando (o alisando como se lee en el libro) bonita, delgada y comiendo lechosa. En estos libros no existe temas como: la mujer embarazada, el nacimiento de un niño, la muerte, la pobreza, las elecciones, el sexo, entre otros. Esto trae como consecuencia que el mundo representado sólo sea una caricatura de temas estereotipados que no representan, ni siquiera se aproximan a la realidad en la que el niño se desenvuelve. Éste sólo ve representado un conjunto de palabras sin sentido para él.

Estos resultados sirvieron de diagnóstico para construir la propuesta que surgió de la necesidad de que se reduzca la distancia entre la teoría planteada en el currículo vigente, los objetivos generales del área de lengua, las actuales tendencias conceptuales, los programas de actualización y capacitación para docentes en ejercicio en el área de lengua y la práctica escolar en las escuelas Básicas Nacionales. En tal sentido, la construcción de criterios para la elaboración de libros de texto de lectura inicial, que garanticen que estos recursos para el aprendizaje sean instrumentos adecuados para que el niño se apropie de su lengua fue una necesidad. De ahí que a continuación presentemos esos criterios con el fin de contribuir con este proceso, tan importante, en nuestro sistema educativo.

Análisis de factibilidad

La factibilidad de la investigación se refiere a la condición de posibilidad de que lo propuesto en él llegue a concretarse. De allí que se presenten la factibilidad educativa, política, administrativa y social.

Factibilidad Educativa:

La propuesta tiene factibilidad educativa ya que se evidenció la necesidad de diseñar Criterios específicos para libros de textos de lectura inicial que considere las características particulares de los niños que se inician en los estudios sistemáticos. Además se elevaría la calidad educativa con la utilización de materiales impresos adaptados a las exigencias individuales y sociales.

Factibilidad Política:

Se puede sustentar la perspectiva legal, en el sentido de que la propuesta se inserta en los distintos instrumentos jurídicos que la educación venezolana y la de la Educación Básica. Conscientes de esta situación el Estado y el *Ministerio de Educación*, denominado así en ese tiempo, promulgaron la *Resolución 20. (1994)*, en la que se establece los lineamientos a seguir en el área de la lectura y escritura. Aunado a ésta se encuentra coordinando, junto con otras instituciones y el Banco Interamericano de Desarrollo, el proyecto *de Capacitación y Actualización del Docente en Servicio del Nivel de Educación Básica en el área de lengua*, (ME, 1995) a nivel de algunos estados.

Factibilidad Administrativa:

La inversión necesaria para esta propuesta es casi imperceptible ya que el Ministerio de Educación y Deportes ya tiene en su conformación el recurso material y humano en Direcciones y Comisiones cuya responsabilidad es la de evaluar los recursos para el aprendizaje.

Factibilidad Social:

El proyecto viene a formalizar una necesidad sentida en la aplicación de los diferentes programas que en el área de lectura se están llevando a cabo.

Factibilidad Institucional:

El Ministerio de Educación y Deportes, a través de sus voceros, ha manifestado la preocupación que tiene por el área lengua, sin menospreciar las otras áreas, y la disposición de formalizar los proyectos necesarios para lograr subsanar las grandes deficiencias en la comprensión lectora para lograr, de esta manera, elevar la calidad académica de nuestros estudiantes.

La Propuesta

Esta propuesta surgió de la necesidad de incorporar en los Criterios establecidos por el MED, unos que diferencien los materiales de lectura impresos dirigidos a niños que se inician en el aprendizaje sistemático de la lectura. Está orientada a ofrecer una herramienta que permita garantizar que se utilicen recursos didácticos para el aprendizaje que respondan a los aportes de la psicolingüística y la psicogenética. En un sentido amplio asumir estos criterios es reivindicar al niño y a sus estructuras cognitivas y metacognitivas.

La forma de estructurarlos se correspondió a la que presentaron los criterios oficiales emanados por el MED, con la finalidad de facilitar su adhesión a los de este organismo. Estas partes son: áreas y criterios; pero se emergieron en esta investigación, también, orientaciones como ilustración o guía para quienes asuman el reto de producir estos recursos.

Criterios Específicos para Elaborar Libros de Lectura Inicial. Orientaciones

Área-Criterios-Orientaciones

Pedagógica

1-Organización del contenido de los textos atendiendo a los géneros discursivos y al desarrollo cognoscitivo del niño.

-1.1.Presentación de contenidos estructurados en textos cortos:

- Narrativos

- Expositivos
- Argumentativos
- Instruccionales, y
- Descriptivos

2-Utilización de la narración como instrumento para propiciar las estrategias para la lectura.

2.1. Presentación de contenidos estructurados como textos narrativos, que permitan el uso de estrategias lectoras, los cuales se verificarán por medio de preguntas abiertas.

Estos textos pueden ser:

- Historietas - Anécdotas.
- Cuentos - Fábulas.
- Mito - Chistes,
- Adivinanzas; entre otros.

2.2. Presentación de contenidos que permitan al niño: participar en la predicción de su inicio o desarrollo o final, de la siguiente manera:

- Textos narrativos a los que se les suprimió:
- El inicio e invitar al niño a construirlo.
- El inicio y el final e invitar al niño a que lo construya.
- El final e invitar al niño a construirlo.

3-Utilización de la narración como instrumento para incentivar la creatividad

3.1. Presentación de contenidos que inviten a crear cuentos, relatos historietas; entre otros.

Tales como:

- Mi amiguito inventó un cuento sobre su mascota
- Ahora juguemos todos a inventar uno.

4. Utilización de la exposición como medio para formar y fortalecer las competencias para la interpretación, síntesis y concatenación de las ideas, para referirse a hechos y/o conceptos.

4.1. Presentación de contenidos estructurados en textos expositivos que motiven a interpretarlo y a sintetizarlo mediante la organización de las ideas.

Tales como:

- Mi cuerpo es...
- Aprendí a que:...
- La democracia es...

4.2. Presentación de textos expositivos que inviten al niño a investigar y organizar sus ideas para dar una información y elaborar síntesis.

Tales como:

- Las plantas nacen así ..., los pollitos nacen así..., los perros nacen así..., los niños nacen
- Yo soy americano y dónde está América...
- Los niños y las niñas son diferentes... ,El perro y las perras también ... y,? el caballo y las yeguas, los carneros y las ovejas ..., el gallo y la gallina ... por qué

5. Utilización de la exposición como medio para formar y fortalecer la organización del pensamiento mediante el dominio de los procesos cognoscitivos básicos.

5.1. Presentación de textos que contengan definiciones, clasificaciones comparaciones, seriaciones, referidos a temáticas significativas para el niño

Tales como:

- ¿Mamá cuántas lunas hay, la flaquita, la gordita...?
- Los perros de mis amigos son diferentes uno es... y el otro es...
- Las frutas más sabrosas son...

6. Utilización de la argumentación como medio para formar y fortalecer las competencias para concordar, disentir, dialogar, opinar, con el fin de formar un niño preparado para vivir en Democracia.

6.1. Presentación de textos argumentativos que permitan identificar claramente la opinión y los argumentos y que incentiven la participación de los niños para que opinen, a favor y en contra, respetando el derecho de todos a hacerlo, lo cual dependerá de que la temática seleccionada sea de interés para el niño.

Tales como:

- El mejor lugar para ir de vacaciones es... Porque...
- Hoy haremos... ¿que opinan..?.

7. Utilización de la instrucción como medio para formar y fortalecer el hábito de planificar y organizar.

7.1. Presentación de textos instruccionales conducentes al logro de metas de interés para el niño.

Tales como:

- Ejecución de un video juego.
- Elaboración de adornos para la navidad.
- Formas de cuidar a una mascota
- Elaboración de juguetes tradicionales y comidas típicas.

-8-Utilización de la descripción como medio para formar y fortalecer los procesos cognoscitivos básicos y el vocabulario.

8.1. Presentación de textos descriptivos que incentiven la curiosidad del niño y lo motiven para observar atributos perceptibles y cognoscibles de elementos relacionados con él y su entorno.

Tal como textos que respondan a preguntas:

- Yo soy así ¿y tú?

-Mi familia es así ¿ y la tuya?

-Mi mascota es...?

8.2. Presentación de contenidos estructurados en textos descriptivos que contengan diferentes adjetivos referidos a un mismo sustantivo y de uso común en el entorno del niño.

Socio Emocional

1. Selección de temas que faciliten la integración del niño a la sociedad.

1.1. Presentación de contenidos relacionados con la familia, los juegos y el entorno

2. Inclusión de contenidos temáticos relacionados con la realidad del niño.

2.1. Presentación de temas que ayuden al niño a entender su realidad.

Socio cultural

1- Inclusión de contenidos que incentiven al niño valorar la importancia del trabajo en grupo, como medio para conformar una personalidad responsable, solidaria y cooperadora, no sólo con su familia sino con los demás.

1.1. Presentación de textos que hagan referencia a actividades grupales y evidencien las ventajas de ser responsables, honestos, respetuosos, cooperadores y solidarios.

Tales como:

- Limpieza de las áreas verdes.

-Actividades relacionadas con las comisiones escolares, Cruz Roja.

-La participación en la preparación de celebraciones:

Cumpleaños, navidad, fiestas locales, entre otras.

2. Inclusión de contenidos que resalten las tradiciones, costumbres y valores de su localidad y de las diferentes regiones de su país.

2.1. Presentación de textos expositivos y narrativos que se refieran a:

- Leyendas, fábulas mitos.
- Bailes, cantos y costumbres de la región.
- Flora y fauna de las diferentes regiones.
- Tradiciones regionales, nacionales y universales.

3. Inclusión de contenidos temáticos relacionados con la realidad del niño.

3.1. Presentación de contenidos relacionados con la familia, los juegos y el entorno.

3.2. Presentación de temas que ayuden al niño a entender su realidad.

4. Inclusión de contenidos que promuevan la formación de valores éticos, morales y sociales como medio para fortalecer su formación integral

4.1. Presentación de textos que resalten los beneficios de:

- Estudiar.
- Ser respetuoso
- Ser responsable.
- Ser honrado.
- Ser sincero.
- El trabajo.
- Tener identidad.
- Vivir en y para la democracia.

Técnico- Gráfica

1. Textos ilustrados acordes al contenido, a la realidad del niño y a la creatividad

1.1. Presentación de ilustraciones:

- Adecuadas cuando sea necesario representar la realidad.
- Con colores llamativos y naturales.
- Relacionadas con el texto y el contexto del niño.
- De manera que estimulen la creatividad.

2. Contenido materializado de diferentes maneras.

2.1. Uso de los dos tipos de escritura

- Cursiva
- Script

Para que el niño conozca las diferentes formas de materializar en forma escrita el español, tanto en mayúscula como en minúscula.

3. Textualización en diferentes tipos de papel.

3.1. Uso de papel de calidad en diferentes texturas y relieves.

Referencias

- Ferreiro, E. (1989). La Construcción de la Escritura en el Niño. En *Lectura y Vida* N° 3.
- Freire, P. (1983). La Importancia del Acto de Leer. En *Cuadernos de Evolución*, 105. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Foucambert, J (1983). La Lectura: Una asunto comunitario. Tomado de “*Les Cahiers de L’Animation* N° 40.
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje Integral*. Mérida: Editorial venezolana. Traducido por Castro.
- Kaufman, A y Rodríguez, M. (1995). *La Escuela y los Textos*. Buenos Aires: Aula XXI. Editorial Santillana.
- Krippendorff, K. (1997) . *Metodología de análisis de contenido*. España: Paidós:
- La Cueva, A. (1989). La Producción de Textos Escolares como una Línea de Trabajo en las Instituciones de Formación Docente Nuestra. *Experiencia Revista de Pedagogía*, 17, (p. 33-42).

- Lerner, D. (1993). *Lectura y Escritura como Problemas Didácticos*. Conferencia dictada en las Jornadas de Análisis sobre la Didáctica de la Lengua Escrita en el marco de la política educativa. Caracas.
- _____(1985). Cambio en la Propuesta Didáctica Vigente. En documento presentado ante la *Primera Reunión de Expertos en el Área de la Formación de lectores y productores de textos*. Bogotá: Cerlalc.
- Ministerio de Educación (1995). Programa de Promoción de la Lectura y la Escritura para Docentes en Servicio. Caracas: Comisión de lectura.
- Normas para el estudio y evaluación de textos y materiales de lectura. Ministerio de Educación. Gaceta Oficial, marzo, 10, 1995.
- Piaget, J. (1960). *Psicología de la Inteligencia*. Argentina: Editorial Psique.
- Qüenza, Samuel y otros (1985). *El Libro de Texto en Venezuela*. Aragua: Ediciones El Mácaro.
- Qüenza, S. (1985) Diseño Curricular, Materiales Educativos impresos y libros de texto. En ponencia presentada en *Jornadas Regionales Motivación a Nuevos Autores de Libros*. Resolución 20. Ministerio de Educación (Propuesta Pedagógica de la lengua escrita). Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 4683. 1994.
- Serrón, S. (1983). Una investigación sobre Hábitos de lectura. En *Letras 40*. Caracas: UPEL.
- Smith, F. (1985). *Comprensión de la Lectura*. 3era. Edic. México: Edit. Trillas.
- Tejada. L. y Jaén de C. (1981). Marco Conceptual de un Material Educativo Impreso. Una propuesta para el diseño. En *Problemática de los Materiales Educativos Impresos*. (pp. 27-53). Aragua: Ediciones El Mácaro.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rafael Escobar Lara. *Actualización en el área de Lengua de los docentes de I y II Etapa de Educación Básica*. Maracay: UPEL. IPREL.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2003). *Manual de Trabajo de Grado de Maestrías, Tesis Doctorales*. Caracas.
- Villamizar, G. (1996). La Lecto-Escritura en el Sistema Escolar Venezolano. En *Cuadernos de Educación* N° 131. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.