

# PRÁCTICAS DE LECTURA EN ESCOLARES DE LA PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA\*

READING PRACTICES IN SCHOOL STUDENTS  
FROM THE FIRST STAGE OF BASIC EDUCATION

PRÁTICAS DE LEITURA EM ESCOLARES  
DA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO BÁSICO

FRANCISCA JOSEFINA PEÑA  
GONZÁLEZ\*\*

finapg@cantv.net

MARÍA STELLA SERRANO DE  
MORENO\*\*\*

stelaser25@hotmail.com

RUBIELA AGUIRRE DE RAMÍREZ\*\*\*\*

Universidad de Los Andes

Escuela de Educación

Mérida edo. Mérida

Fecha de recepción: 29 de septiembre de 2008

Fecha de aceptación: 21 de marzo de 2009



## Resumen

Se pretende una aproximación al conocimiento de las actividades que se realizan en la escuela como parte de la cultura escrita, conscientes de la necesidad de conocer si la escuela está ofreciendo a los alumnos, desde muy temprano, la posibilidad de participar en prácticas sociales de lectura y escritura, a fin de desarrollar su autonomía, para que puedan formar, efectivamente, parte de la cultura letrada. El trabajo se llevó a cabo en tres centros educativos, en los cuales se realizaron entrevistas semiestructuradas y conversaciones con los sujetos seleccionados. Del análisis de los resultados obtenidos se deriva que las prácticas de lectura de estos alumnos son escasas y carentes de sentido social, lo que impide que la lectura contribuya a reducir la brecha entre los más y los menos favorecidos.

Palabras clave: cultura escrita, prácticas de lectura, alumnos/as de Educación Básica.

## Abstract

*This work shows the results of a qualitative study about the reading practices of students on the first stage of Basic Education, aiming to reach the knowledge of activities that are performed at school as part of written culture. We are aware of the need of knowing if schools are offering students, from an early stage, the possibility of participating in social reading and writing practices aiming to effectively develop part of the literate culture. The study was done in three educational centers, where semi-structured interviews and conversations with the selected subjects were done. From the analysis of the results obtained we find that the reading practice of the students are scarce and lack social sense, which prevents that reading contributes reducing the gap between the most and the least favored.*

**Key words:** *written culture, reading practices, Basic Education students*

## Resumo

*Este trabalho mostra os resultados dum estudo qualitativo sobre as práticas de leitura de alunos da primeira etapa do Ensino Básico, com a finalidade de nos aproximar ao conhecimento das atividades realizadas na escola como parte da cultura escrita. Somos conscientes da necessidade de conhecer se a escola está oferecendo aos alunos, desde muito cedo, a possibilidade de participar em práticas sociais de leitura e escritura, com a finalidade de desenvolver sua autonomia, para eles poderem formar, efetivamente, parte da cultura letrada. Levou-se a cabo em três centros educativos, nos quais realizaram-se entrevistas semi-estruturadas e conversações com os sujeitos selecionados. Da análise dos resultados obtidos deriva-se que as práticas de leitura destes alunos são escassas e carentes de sentido social, o qual impede a leitura contribuir na redução da brecha entre os mais e os menos favorecidos.*

**Palavras chave:** *cultura escrita, práticas de leitura, alunos/as de Ensino Básico*



## Introducción



La lengua escrita ha sido objeto de investigación y estudio por parte de teóricos e investigadores desde diferentes perspectivas (Aguirre, 2004; Cassany, 1996; Peña, 1999; Serrano, 2007; Solé, 2001; Villalobos, 2006) para coincidir en un punto: la importancia que tiene su adquisición y desarrollo para el ser humano desde temprana edad, por los múltiples usos y funciones que cumple en la vida personal y en el campo social, académico y laboral. La escuela es la institución que tiene a su cargo la preparación de lectores y escritores, en sus aulas se promueven usos particulares de la lengua escrita, que pueden o no coincidir con sus usos fuera de ella y que van enriqueciendo y conformando esa cultura escrita en la que los sujetos participan en la vida real. Tal como lo afirma Torres (2007) “la cultura escrita es usar la lectura y la escritura en situaciones reales de la vida cotidiana, en el hogar, en el trabajo, en el ocio, en los ámbitos educativos y de participación social...” (p.72). Es por ello que en este estudio consideramos de interés explorar cuáles son las prácticas de lectura que los alumnos de la primera etapa declaran cuando se les indaga sobre la misma.

Partimos para ello de la teoría sociocultural de Vygotsky (1964, 1979) que nos condujo a considerar aspectos culturales que derivan de los entornos más cercanos a la vida del niño, como son el hogar y la escuela, los cuales tienen influencia en las ideas y pensamientos que los niños se van formando sobre la lectura y su práctica. El reconocimiento de que el niño y su mundo social están relacionados, de manera tal que no es posible entender a uno con independencia del otro, nos conduce como investigadoras a acercarnos al niño, en su realidad cotidiana,

porque es a partir de ella, de la experiencia escolar y social que vive con otras personas como construye conocimientos, y va elaborando sus propias concepciones.

Desde esta perspectiva sociocultural del desarrollo, que reconoce el conocimiento como una construcción social, es posible apreciar cómo las ideas y pensamientos de los alumnos se van construyendo como un entramado en el que los esfuerzos individuales, el apoyo del adulto, la interacción social y el contexto cultural están intrínsecamente enlazados.

El entorno escolar constituye un micromedio con las características de la “cultura de la escuela”. A su vez, estas características determinan la cultura de la lengua escrita que se va desarrollando, pero es indispensable ofrecer experiencias de lectura que acerquen a los niños y jóvenes en formación al lenguaje escrito. El entorno escolar unido a las prácticas comunicativas en las que los niños participan les ayuda a conformar sus concepciones, pensamientos y creencias sobre la lectura. Se ha demostrado, como lo afirma Kalman (2002) que el ser humano “requiere de oportunidades socialmente construidas para aprender a leer y escribir, y que éstas están inmersas en relaciones de poder que influyen sobre quién lee y escribe, qué se lee y qué se escribe, y quién lo decide” (p. 4).

De este modo, se plantea que los alcances de las capacidades individuales en lengua escrita que los estudiantes van desarrollando han de entenderse a partir de su inserción en el mosaico de prácticas de lectura y escritura que la escuela y el hogar ofrecen y que varían en función del contexto de uso y de las oportunidades de aprendizaje presentes en estos ambientes. Es por ello importante que la escuela les ofrezca a los alumnos situaciones de comunicación relacionadas no sólo con los contenidos escolares, sino también con sus experiencias de vida en las que se use la lengua escrita. En este proceso el maestro juega un papel decisivo al acompañarlos, ayudarlos cuando confrontan dificultades dialogando con ellos y valiéndose de recursos variados para orientarlos, de manera que avancen, por sí mismos, en su proceso de construcción del conocimiento.

El aprendizaje escolar de la lectura es sólo el principio. El desarrollo de las complejas habilidades cognoscitivas que requiere la lectura exige que éstas se activen y ejerciten durante largo tiempo, de ahí la importancia de compartir las prácticas de lectura escolar con las del hogar, fundamentalmente, en los primeros años de la escolaridad.

Se ha comprobado que el aprendizaje de la lectura y el conocimiento de los usos y funciones que de ese aprendizaje se derivan comienza mucho antes de que el niño ingrese a la escuela, ésta lo que intenta es sistematizarlo. Sin embargo, aún con todos los avances en el estudio de



la adquisición y desarrollo de la lengua escrita, su práctica en el aula continúa sometida a patrones escolares de enseñanza tradicional, es decir, centrados en la descodificación que todos los autores la reconocen como un conocimiento necesario para poder leer, pero no suficiente (Fons, 2001). Centrarse en la descodificación impide que los alumnos analicen sus propias situaciones de lectura, así como las que forman parte de la vida social.

Como una manera de soslayar los múltiples problemas que representa para el alumno el aprendizaje de la lengua escrita, desde una concepción mecanicista, la tendencia actual de las políticas educativas se fundamenta en las nuevas teorías educativas, entre ellas la teoría constructivista. Esta teoría ofrece un marco teórico para emprender la tarea de las prácticas de enseñanza en general y la de la lengua escrita en particular. Así, dentro de esta teoría (Ausubel, 1983; Porlán, 2000; Solé, 2001) el sujeto se considera activo, constructor de su propio aprendizaje, que analiza, valora, opina y participa como hacedor de su propio conocimiento, indudablemente mediado por los adultos, padres, maestros u otras personas más capaces.

Desde esta perspectiva, algunos principios y orientaciones que podrían contribuir a que los docentes propicien prácticas de lectura que ayuden a los estudiantes a leer y comprender cada vez más son los siguientes:

- Partir de los conocimientos previos que traen los estudiantes como aprendices. Conocer cuáles son sus pensamientos y creencias sobre lo que es leer y escribir. Es decir, considerar el contexto en el que los educandos viven y aprovechar las experiencias que han vivido en su contexto cotidiano y engancharlas con lo que saben acerca de leer y escribir y con lo que saben de su comunidad, su cultura y su vida;
- proponer experiencias concretas de lectura en las aulas y en la escuela que posibiliten leer, conversar, intercambiar ideas y conocimientos y aplicar los conocimientos a nuevas situaciones, en virtud de que el conocimiento lo construye quien aprende;
- involucrar a todos los alumnos/as en prácticas sociales de lectura y en múltiples formas de expresión y hacerles sentir la necesidad de leer para la vida misma;
- conceder a los alumnos el tiempo necesario para pensar acerca de diferentes maneras de abordar diversas situaciones y experiencias de lectura, realizarlas, revisarlas, repensarlas y reconstruirlas;
- conocer los propósitos de las tareas de lectura, discutir y presentar diversas opciones para lograrlos;
- descubrir las relaciones de lo que aprenden con situaciones o aspectos de la vida real;
- estimular el uso de materiales de lectura y escritura diversos: todo tipo de material impreso pro-

veniente de la comunidad, libros, revistas, folletos, diarios y la variedad de portadores con los que interactúan.

Si se parte de estos principios para guiar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, el docente estará:

- 1) orientando las situaciones didácticas fundamentadas en la participación e interacción de los niños con las prácticas sociales y culturales de lectura y escritura insertas en la vida cotidiana;
- 2) proponiendo formas de enseñanza y aprendizaje que parten de las prácticas comunicativas y de las propias experiencias de los alumnos;
- 3) valorando a los estudiantes como personas con experiencias y potencialidades, partícipes y poseedores de prácticas culturales diversas;
- 4) brindándoles oportunidades para comprender y valorar la lectura como una actividad social de trascendencia para sus vidas y como una garantía de que podrán insertarse exitosamente en el mundo académico, social y laboral.

En este marco se propuso este estudio descriptivo para indagar sobre las prácticas de lectura que realizan los niños de la primera etapa de Educación Básica, tomando como base lo que declaran cuando se conversa con ellos sobre este tema. Esta exploración forma parte del proyecto de investigación titulado: “La cultura de la lengua escrita. Un estudio en instituciones educativas de la ciudad de Mérida” desarrollado por los integrantes del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura (GINDILE). Por consiguiente, el propósito de este trabajo es, precisamente, presentar los resultados del análisis realizado a las declaraciones de alumnos de la Primera Etapa de Educación Básica cuando se les indaga sobre lectura.

## Metodología

La metodología a seguir en este estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo. Es exploratoria y descriptiva. Es exploratoria por cuanto el propósito es indagar y descubrir posibilidades como preparación para la investigación descriptiva (Hurtado, 2000). Algunos investigadores la definen como la fase inicial de un proceso de investigación continua, en la cual el investigador obtiene información suficiente, para plantearse objetivos más complejos como describir, explicar o verificar (Hernández, Fernández, y Baptista, 1991).

Es descriptiva porque busca lograr la caracterización del evento de estudio dentro de un contexto particular. Cerda Gutiérrez (1991, citado en Hurtado,



2000), define la descripción como: La representación de hechos o eventos por medio del lenguaje, de modo tal que al leer o escuchar las expresiones verbales, se puede evocar el evento representado o figurado (p. 223).

### Participantes del estudio

Grupo conformado por 18 alumnos pertenecientes a tres instituciones educativas, dos subvencionadas y una pública, de cada una de las cuales se seleccionaron seis (6) alumnos. Todos ellos de la Primera Etapa de Educación Básica. Sus edades varían entre 6 y 11 años de edad.

### Instrumentos

Entrevistas semiestructuradas realizadas a los alumnos/as participantes, las cuales nos permitieron indagar y conocer aspectos relacionados con la práctica de lectura.

### Procedimiento para la recolección de los datos

La recolección de los datos consistió en llevar a cabo entrevistas semiestructuradas e individuales y conversaciones

con los alumnos participantes, las cuales se realizaron fuera del salón de clase. Los alumnos/as que se entrevistaron fueron seleccionados al azar. Se les hacía la pregunta y se les permitía que hablaran espontáneamente, las respuestas fueron audio grabadas y posteriormente transcritas textualmente. Muchas de las respuestas a las preguntas de la entrevista dieron origen a otras preguntas, procedimiento que enriqueció el corpus de la investigación. Este corpus de datos obtenido comprende conversaciones informales y dos entrevistas por cada estudiante, realizadas en diferentes momentos, con un intervalo de dos meses aproximadamente entre una aplicación y otra.

### Procedimiento para el análisis de los datos

Para el análisis de los datos se procedió a la lectura de la información recogida. Las respuestas de los alumnos/as se fueron agrupando de acuerdo a su similitud y a partir de la misma se establecieron categorías para el análisis.

## Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados:

PREGUNTA	RESPUESTAS	CATEGORÍA
1. ¿Qué leen?	Cuentos Proyectos Diccionarios Leemos lectura Lo que dice la profesora De acuerdo a la fecha que se esté celebrando	Tipos de textos Lecturas sugeridas por la docente
2. ¿Ves a alguien leyendo en la escuela? ¿A quiénes	Sí A mi profesora Otras profesoras Mis amigos Mis compañeros	Lectores en la escuela
3. ¿Lees con las personas que ves leyendo? ¿Con quiénes lees?	Con la profesora Con la profesora de la Unidad Psicológica Integrada (UPI) Con mis compañeros Solos	Mediadores en la lectura
4. ¿En qué lugar lees?	En la escuela - En el salón a veces - En la biblioteca En la casa	Espacios de lectura

PREGUNTA	RESPUESTAS	CATEGORÍA
5. ¿Cuántas veces a la semana leen en la escuela?	Algunas veces Pocas veces De repente Tenemos días Tenemos fecha Aprender Saber más Pasar de grado Leer para aprender a cocinar	Frecuencia de lectura en la escuela
6. ¿Para qué sirve leer?	Entretenerse Formarnos mejor Aprender a leer más Aprender palabras nuevas Escribir bien Aprender a pronunciar y ortografía Ayudar a otros que no saben leer	Funciones de la lectura

En la categoría tipos de textos, surgida de las respuestas a la pregunta ¿Qué leen? se establecieron dos grupos. En el primero se ubican las respuestas sobre las lecturas de “cuentos”, “chistes”, “el diccionario” y “proyectos”.

Entre los tipos de textos leídos predominan los cuentos. Los más nombrados fueron: Peter Pan, Bambi, Capucita Roja, La Cenicienta, Caracolito, Girasol, cuentos de playa. La lectura de cuentos es una práctica constante en los primeros grados de la escolaridad y se observa que va desapareciendo paulatinamente a medida que se avanza en grados. Es interesante escuchar a los alumnos manifestar que leen cuentos, porque las investigaciones destacan que este tipo de lectura contribuye a la adquisición de estructuras narrativas, fundamentales para relatar los sucesos de la vida cotidiana, a estudiar distintas materias, a la elaboración de las nociones de tiempo y espacio, permiten también identificarse con distintos personajes e ir conformando la propia identidad, conocer espacios, lugares, situaciones e ir aprendiendo con la experiencia de los otros, además de iniciarse en el imaginario social de la cultura. Por estas razones los libros de cuentos deben abundar en el aula (Romero, 1999).

Todo docente debería tener presente que aunque los textos narrativos son más manejables por los niños debido a su familiaridad, la comprensión efectiva de los mismos requiere del lector un procesamiento activo para la construcción del significado, así como de una serie de estrategias que operan cada vez a niveles más abstractos, por ello es necesario en la lectura el acompañamiento del adulto (Aguirre, 2004), que en la escuela debe ser el docente. Así, los docentes pueden ayudar a sus alumnos a comprender mejor un texto, aportándole un medio para su

propio aprendizaje. Pero, la lectura en el aula todavía no se entiende como una práctica de interacción social, sino como un medio para el aprendizaje y la evaluación.

En el segundo grupo se ubican las respuestas que de manera imprecisa señalan: “leemos lectura”, “lo que dice la profesora” y “de acuerdo a la fecha que se esté celebrando”. Estas declaraciones que hacen los alumnos sobre lo que leen están muy alejadas de lo que debería significar una actividad de lectura acorde con los principios enunciados a partir de la teoría constructivista, mencionados anteriormente.

La expresión “leemos lectura” podría indicar que los niños están revelando que en la escuela manejan el texto único para leer y que el escrito de cada página es una “lectura” que se constituye en una asignación obligante para el niño por parte de la docente. Si esto es así, podría conducir a que los niños de la primera etapa de Educación Básica no perciban los variados usos y funciones que cumple la lectura. Otra interpretación podría ser que en el aula de clase se cumple con un horario prefijado para leer. Esta respuesta proporcionada por los alumnos es imprecisa y muestra, de igual modo, que la lectura que se promueve en el aula es una actividad que no capacita a los alumnos para comprender e interpretar la realidad.

## 2. Lectores en la escuela

Con relación a la segunda categoría lectores en la escuela, derivada de las preguntas ¿Ves a alguien leyendo en la escuela? ¿A quién? se podría inferir que en el espacio escolar la práctica de lectura es constante, ya que declaran que ven leer a las profesoras y a los compañeros. Resulta significativo que el docente lea, que se constituya





en modelo lector de sus estudiantes, que muestre qué hace la lectura. No obstante, no fue posible conocer si efectivamente los docentes compartían los libros, esas lecturas realizadas, sus vivencias como lectores, porque hablar de libros o sobre los libros enriquece la experiencia. Así lo sostiene Colomer (2006) cuando señala:

*...hablar de libros con las personas del entorno es el factor que más se relaciona con la permanencia de hábitos lectores o que parece ser una lectura [...] También hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas (p. 194).*

El ambiente lector favorece la práctica individual de lectura y desarrolla en los alumnos la percepción de que los textos escritos son interesantes y, a la vez, forman parte de la cotidianidad académica.

### 3. Mediadores en la lectura

En relación con la categoría mediadores en la lectura, surgida partir de las preguntas ¿Lees con las personas que ves leyendo? ¿Con quiénes lees? Nos permitió conocer si los niños cuentan con acompañamiento durante el acto de lectura. Las declaraciones muestran que efectivamente leen acompañados de las profesoras, de los compañeros, pero también manifestaron que leen solos.

Los alumnos/as que leen acompañados de la maestra tienen amplísimas posibilidades de incrementar en forma integrada el lenguaje oral y escrito, por ejemplo, una obra literaria constituye un contenido apropiado para desarrollar el lenguaje oral a través de comentarios, discusiones, expansión de conceptos o confrontación de opiniones. Existen numerosas actividades que permiten acompañar la verbalización formal o informal con distintas situaciones de comunicación como dar avisos, organizar acciones, enfrentar problemas, comentar acontecimientos, organizar campañas, montar una obra de teatro, entre otras actividades. La práctica de lectura acompañada de participación oral promueve el intercambio de significaciones, representaciones y conocimientos, que enriquecen y posibilitan el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los niños.

Los/as alumnos/as que manifestaron leer con los compañeros se benefician, por cuanto en la comunicación que se establece entre ellos, circulan saberes que no circularían si leyera solos (Marín, 2006). Los diálogos y los intercambios orales entre pares durante la lectura constituyen experiencias ricas para aprender, para desarrollar habilidades cognitivas y enriquecerse mutuamente. Además, permiten descubrir las diferencias que existen entre

lenguaje oral y escrito, favorecen la interpretación de lo escrito y estimulan la actividad metalingüística. Estas operaciones mentales promueven la interrelación entre competencias orales y escritas, pues la interacción en grupo o parejas ofrece un marco que hace posible decir, confrontar, dialogar, discutir y argumentar ideas (Caldera, 2006).

Hubo alumnos que declararon leer solos, esta práctica es necesaria, pero no debería convertirse en una actividad permanente en el aula, pues como ya se dijo, los intercambios orales entre pares, durante la lectura, estimulan el desarrollo de distintas operaciones mentales de orden metacognoscitivo (Rogoff, 1993; Vygotsky, 1979).

### 4. Espacios de lectura

En relación con la categoría espacios de lectura que responde a la pregunta ¿En qué lugar lees? Los niños declaran que leen en la escuela (salón y biblioteca) y en la casa. Leer en la escuela debería ser una actividad cotidiana. Alvarado y Silvestri (2003) afirman que “las culturas letradas diseñaron instituciones especializadas –la escuela, en primer lugar– para llevar a cabo la tarea de enseñar la lengua escrita” (p. 10).

Muy pocos niños respondieron que leen en la biblioteca. Creemos en la biblioteca como institución que genera espacios democráticos de acceso de los alumnos/as a los libros y a la información. Lamentablemente, en nuestras escuelas la realidad de las bibliotecas es otra, pues no siempre se utiliza ese espacio para formar lectores y estimular la lectura de textos de tal manera que los niños se internen en ellos, los manipulen, los lleven a sus casas y los compartan con quienes conforman su entorno. En su lugar, muchas veces, se utiliza la biblioteca escolar como espacio para estudiar o para realizar actividades dirigidas al logro de objetivos concretos como búsqueda de información precisa y copia de conceptos a petición de los propios docentes. Por ello, en muchos casos las bibliotecas son insuficientes para crear ambientes letrados. La biblioteca debe transformarse en el laboratorio por excelencia, debe ser el centro de una escuela, en la que deben estar interesados desde el director hasta la última de las personas que en ella laboran (Romero, 1999). La lectura y la escritura son instrumentos que proporcionan la cultura para desempeñar funciones comunicativas y cognoscitivas propias de distintos ámbitos de la práctica social y la biblioteca constituye el contexto más efectivo para desarrollarlas como práctica cultural (Alvarado y Silvestri, 2003).

Es importante subrayar que no se debe desperdiciar el tiempo de biblioteca haciendo lo mismo que se hace en el aula, pues ese espacio debería estar reservado para que los alumnos elijan textos de su agrado y disfruten la lectura. En la biblioteca se debe propiciar la lectura por placer. Varios estudios han demostrado que cuando los maestros

y padres leen por placer, su punto de vista acerca de la lectura es transmitido a los niños y éstos desarrollan entonces una actitud más positiva, mejoran sus habilidades y alcanzan mayores posibilidades de tener éxito académico (Vance, Smith y Murillo, 2007).

## 5. Frecuencia de lectura en la escuela

En cuanto a la frecuencia con la que leen, las respuestas muestran que es muy variable, de ahí que se establecieron dos grupos. El primero recoge las respuestas que señalan “algunas veces”, “pocas veces” y “de repente”; el segundo “tenemos días” y “tenemos fecha”. Estas declaraciones llaman la atención por cuanto la lectura debería ser una actividad cotidiana, por lo menos en la escuela. Es de hacer notar, que la respuesta que indica “de repente” es muy vaga, y los/as alumnos/as, a pesar de que se les indaga no señalaron que querían decir con “de repente”. El uso social de esta expresión indica que no existe una planificación previa y ha quedado demostrado que la lectura en la escuela debe prepararse con anterioridad para que los/as alumnos/as sepan por qué, para qué y qué van a leer.

## 6. Funciones de la lectura

Con relación a esta categoría, establecida a partir de las respuestas a la pregunta ¿Para qué sirve leer? se establecieron cuatro grupos. En el primero, la mayoría de las respuestas coinciden en que leer sirve para aprender. Estas se refieren a diferentes variantes de lo que es el aprendizaje en general, como aprender a realizar actividades prácticas, incrementar el conocimiento, “saber más cosas” y “nuevas cosas”. Así, los/as alumnos/as muestran que han percibido que la lectura es un medio de educación permanente que permite acceder a una gran cantidad de información con mucha rapidez. El hecho de que los/as alumnos/as vean la lectura de esta manera es altamente positivo, por cuanto la lectura favorece el desarrollo del pensamiento: leer es pensar.

El segundo grupo incluye las respuestas que permiten observar un interés personal ya que los/as alumnos/as reconocen la lectura como una herramienta para “formarse mejor” y “pasar de grado”.

En el tercer grupo, lo que más llama la atención es que los niños ven la lectura como un instrumento para aprender sobre el lenguaje. Así, muchos de ellos respondieron que leer sirve para aprender palabras nuevas, pronunciar mejor, escribir bien y ortografía. Se observa que estas respuestas se centran en aspectos del código, es decir, se evidencia en ellas la función metalingüística del lenguaje en cuanto envía a la lengua misma y deja ver las operaciones mentales utilizadas al leer ya que permite detenerse, volver atrás, releer y reflexionar.

El cuarto grupo está referido a la función social de la lectura, los/as alumnos/as la ven como un conocimiento que los capacita para ayudar a los demás. Esto demuestra que, además, la lectura ha cumplido la labor de sensibilizar a los/as alumnos/as sobre la importancia que tiene en la sociedad actual el que todas las personas estén alfabetizadas para incorporarse exitosamente en la cultura escrita que prevalece en su entorno.

## 7. Actividad cognitiva que acompaña la lectura

Con relación a la categoría actividad cognitiva que acompaña la lectura se establecieron tres grupos. El primero, relacionado con la actividad de escritura, el segundo, con la actividad oral y, el tercero, contiene otras actividades.

Respecto a la actividad de escritura se incluyen acciones como “resumir”, “escribir algo”, “escribir lo que entendemos”, “sacar lo más importante”. Sorprende el hecho de que algunos/as alumnos/as respondan resumir y redactar puesto que en las otras respuestas no se evidencia que los docentes propicien la composición escrita a partir de las lecturas realizadas. El “sacar lo más importante” es una petición escolar muy vaga, porque ¿para quién es lo más importante, para el niño o para el docente? Suponiendo que sea para el niño ¿su criterio tendrá valor? ¿Se le da la oportunidad de expresar sus razones y de confrontarlas con otros?

Respecto a las respuestas “escribir lo que entendemos” y “responder a las preguntas de qué entendemos”, son actividades que se acercan a la comprensión que es la finalidad que debe perseguir toda lectura. Según las respuestas de estos niños se puede deducir que la lectura se utiliza para buscar determinada información de manera individual, pero escribir lo que se entiende no permite la posibilidad de confrontar y exponer las interpretaciones personales. Al respecto, Jiménez y O’Shanahan (2008) sostienen:

La lectura dialógica es una nueva forma de entender la lectura: engloba el proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita con las personas adultas del entorno, la clave es la intersubjetividad o interacción en los diferentes espacios y momentos del aprendizaje lector-aula, centro, hogar, etc. (p. 2).

A partir de esta afirmación se puede entender que es un imperativo llevar la lectura fuera del aula para convertirla en un instrumento de auténtico uso social.

El tercer grupo que contiene la respuesta “mirar el cuaderno” permite dos posibles interpretaciones, una po-



dría ser que la pregunta estuviera mal formulada y, la otra, podría interpretarse como falta de correspondencia entre la pregunta y lo que los/as alumnos/as respondieron. Sin embargo, si se observa con atención la expresión usada por ellos “mirar en el cuaderno” podría pensarse que se referían al hecho de seguir con la mirada lo que tienen consignado en forma escrita (forma habitual de lectura), lo cual se refiere a la actividad física visible del acto de leer y no a la respuesta esperada; esto es, referida a las operaciones mentales que se llevan a cabo mientras se lee, como son la predicción, la elaboración y verificación de hipótesis, la inferencia, el establecimiento de distintas relaciones semánticas y sintácticas, entre otras. Operaciones que deben hacerse conscientes para ser utilizadas en la comprensión de textos y que corresponde a la escuela estimular su uso.

### Consideraciones finales

Las prácticas de lectura están cobrando cada vez más importancia en la vida actual y las nuevas generaciones deben prepararse para enfrentar los retos que imponen las distintas formas de leer. Colomer (2006) al referirse a la lectura en el siglo XXI afirma que ésta “sigue siendo un instrumento imprescindible para incorporarse al diálogo permanente de los individuos con su cultura, sea a través de formas vertiginosas de la informática, sea a través de la reflexión introspectiva de un lector ante un libro” (p. 188). Pero luego de conocer las vivencias de los alumnos sobre lectura según sus propias declaraciones, merece la pena preguntarse ¿Está la escuela contribuyendo a formar los lectores que requiere el mundo de hoy tal como lo plantea Colomer? Intentar responder esta pregunta conduce, necesariamente, a comprender la necesidad de replantear las prácticas de lectura que forman parte de la vida familiar, escolar y social.

Los resultados de este estudio muestran que indudablemente, la escuela favorece algunas prácticas de lectura que permiten a los niños, desde temprana edad, participar en ellas. Sin embargo, la práctica de lectura en la que todos los maestros se comprometen con sus alumnos es la tarea escolar. El hecho de que los alumnos declaren que leen para resumir, sacar lo más importante, responder preguntas y, en el mejor de los casos, escribir lo que entendieron, indica que las prácticas de lectura que se realizan habitualmente se centran en el manejo de materiales relacionados con los objetivos de instrucción.

Ante estos resultados, es posible sostener que ni la escuela ni el entorno cultural están ofreciendo experiencias verdaderas de lectura en las que se comparta lo leído, en las que se acompañe cotidianamente a los niños y jóve-

nes mientras leen, en las que se les anime a leer tal o cual texto. Igualmente en las que se converse y se les cuente sobre algo leído y cómo ha impactado nuestra vida, en las que nos constituyamos en modelos de adultos lectores que vivimos la lectura, que sentimos placer, nos sorprendemos y muchas veces nos conmovemos al descubrir en las palabras escritas afectos, sentimientos o debilidades, de modo que la palabra escrita se constituya en parte de cada uno de ellos y de nosotros.


Esta tendencia de los maestros a valorar más las actividades relacionadas con los propósitos escolares no les permite reconocer que existen muchas otras prácticas de lectura en la vida cotidiana, que son parte importante en la vida de los niños, que son usualmente más significativas y que aportan mucho más a su desarrollo. Algunas de estas prácticas deben incluir actividades relacionadas con lo que se hace con la lectura en el medio social, es decir, prácticas relacionadas con el contexto sociocultural en que se desenvuelven los niños. Por ejemplo leer para informarse sobre algún acontecimiento sucedido y que ha impactado a todos; leer el programa de las actividades culturales para elegir a cuál asistir; conversar sobre el libro que leímos y el placer que nos produjo, leer una receta para prepararla; compartir las instrucciones del manual de procedimiento para poner a funcionar el equipo radiofónico de la escuela. Leer un mail enviado por un compañero ausente. Leer un formulario para llenarlo, leer un texto en la Web sobre un tema de nuestro interés.

También se debe fomentar las prácticas de lenguaje escrito para fines académicos, es decir, la comprensión y producción de textos escritos que permitan la construcción y articulación significativa de conocimientos. Prácticas que a la vez permitan a los/as alumnos/as desde su inicio escolar, vincular las prácticas de lectura de las que son portadores con los usos académicos de la lengua escrita y así generar lo que Heath y Mangiola (1991) denominan comportamientos letrados: identificar y aplicar lo que los textos dicen, interpretar las ideas a la luz de una tarea específica, argumentar oralmente y por escrito, vincular la lectura con experiencias personales hablar acerca de los textos tomándolos como punto de partida para reflexionar y conocer sus usos sociales (Segura y Kalman, 2007).

Esto supone la participación de los/as alumnos/as en variadas tareas de lectura. Por ejemplo, leer un texto sobre un tema de estudio y propiciar la posibilidad de que interactúen con otros lectores y escritores, que se planteen preguntas, que indaguen, que discutan, que cuestionen. Todas estas experiencias requieren contar con un docente usuario de la lengua escrita que actúe como guía intelectual y que pueda ofrecer múltiples oportunidades para que los/as alumnos/as participen en eventos comunicativos donde la lectura y la escritura juegan un papel determinante para aprender (Gumperz y Hymes, 1972).



Finalmente, consideramos que el esfuerzo para incorporar los escolares a la auténtica cultura escrita sería mucho más provechoso si se incorporaran a experiencias diversas y participativas de lectura y escritura en las que cuenten con oportunidades socioculturales y académicas para compartir vivencias con la lectura de textos variados, intercambiar interpretaciones y conocimientos. Se trata de variedad de experiencias de lectura

compartida con opciones comunicativas, que hagan de la escuela, del salón de clase y de la biblioteca, verdaderos espacios, con libros y actividades auténticas que atraigan el interés de los niños y se insista una y otra vez en la importancia de leer para la vida, para su propio desarrollo y para el fortalecimiento de la conciencia ciudadana, es decir, crear ambientes letrados y sostenerlos con sentido para los/as alumnos/as. 

\* Este trabajo se inscribe dentro de un Proyecto de Investigación financiado por el CDCHT-ULA. Mérida. Código: H-934-05-04-A

\*\* Francisca Josefina Peña González

Profesora titular de la Universidad de Los Andes. Investigadora en el área de la didáctica, la lectura y la escritura, la formación docente, nuevas tecnologías y la integración familia-escuela. Coordinadora del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura, GINDILE.

\*\*\* María Stella Serrano de Moreno

Doctora en Educación. Profesora titular e investigadora adscrita al Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes.

\*\*\*\* Rubiela Aguirre de Ramírez

Profesora titular de la Universidad de Los Andes. Investigadora en el área de la didáctica, la lectura y la escritura y la formación docente. Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura, GINDILE.

## Bibliografía

- Aguirre, Rubiela. (2004). La lectura y la escritura en la escuela. En Josefina Peña González y Stella Serrano de Moreno (Comps.). *La lectura y la escritura en el siglo XXI* (pp. 70-79). Mérida. Venezuela: CDCHT – ULA.
- Alvarado, Maite y Silvestri, Adriana. (2003). La composición escrita: procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 15 (1), 7-16.
- Ausubel, David. (1983). *Las condiciones del aprendizaje*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bruner, Jerome. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Caldera, Reina. (2006). Proposiciones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación Básica. *Ágora*, 9 (17), 45-83.
- Cassany, Daniel. (1996). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S. A.
- Colomer, Teresa. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En Carlos Lomas (comp.), pp. 173-190. *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Fons, Montserrat. (2001). Enseñar a leer y a escribir. En Monserrat, Bigas y Monserrat Correig (Edits.), pp. 179-212. *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: SÍNTESIS, S. A.
- Gumperz, John y Hymes, Dell. (1972). *The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Heath, Shirley y Mangiola, Leslie. (1991). *Children of promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally diverse Classrooms*. Washington: National Education Association.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Editores.
- Hurtado, Jakeline. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: SYPAL. IUTC.
- Jiménez, Juan y O'Shanahan, Isabel. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-22.
- Kalman, Judith. (2002). Cultura escrita. *El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana*. Disponible en [www.cinvestav.mx/die/acad/webprof/pdfsprofesores/Kalmanpublicaciones.pdf](http://www.cinvestav.mx/die/acad/webprof/pdfsprofesores/Kalmanpublicaciones.pdf).
- Marín, Marta. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), 30-37.
- Peña, Josefina. (1999). Comprensión de la lectura y rendimiento académico. Un estudio en Séptimo Grado de Educación Básica. *Entre Lenguas*, 4(2) 86-92.
- Peña, Josefina. (2007). *La familia y la escuela en la formación de lectores y escritores autónomos*. Caracas: C. A. Editora El Nacional.
- Porlán, Rafael. (2000). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. España: Diada.
- Rogoff, Bárbara. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. España: Paidós.
- Romero, Alicia. (1999). El tratamiento escolar de las funciones sociales de la lectura. En González Silvia y Liliana Ize de Marengo (Comps.). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.



## Bibliografía

- Segura, Martha y Kalman, Judith. (2007). La alfabetización académica mediada por los usos sociales de la lengua escrita en primaria. *Lectura y Vida*, 28 (4), 40-49.
- Serrano de Moreno, Stella. (2007). Estrategias de comprensión y autorregulación para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes universitarios. En Rosa Alejandra Cajavilca (Comp.) *La investigación en la docencia. La formación de formadores*. pp. 169-190. Mérida. Venezuela: Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes.
- Solé, Isabel. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: GRAÖ.
- Torres, Rosa María. (2007). *No basta con enseñar a leer y escribir; hay que acercar la lectura y la escritura a la gente*. Entrevista realizada por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Disponible en línea en: <http://www.fronesis.org/documentos/entrevista-no-basta-con-enseñar-a-leer-y-a-escribir.pdf> Consultada el 09/03/09.
- Vance, Christopher, Smith, Patrick y Murillo, Luz. (2007). Prácticas de lectoescritura en padres de familia. *Lectura y Vida*, 28 (3), 6-17.
- Villalobos, José. (2006). La lectura y la escritura como herramientas para el desarrollo del conocimiento y aprendizaje. En Josefina Peña González y Stella Serrano de Moreno (Comps.), *La lectura y la escritura. Teoría y práctica*, pp. 33-58. Mérida. Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico y Consejo de Estudios de Postgrado Universidad de Los Andes.
- Vygotsky, Lev. (1964). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

## DIEZ AÑOS DE EDUCACIÓN

¿Qué ha pasado en el campo educativo durante los diez años de gobierno del presidente Chávez? Sin duda, los cambios más notables se han dado en la educación de adultos: más de 1.600.000 han culminado la alfabetización ofrecida por la Misión Robinson I, unos 400.000 han podido terminar estudios primarios gracias a Robinson II y más de 500.000 se han graduado de bachilleres a través de la Misión Ribas. Este regreso a las aulas de tantas personas adultas tiene importantes consecuencias tanto para cada una en particular como para la sociedad en general. Se trata de centenares de miles de hombres y mujeres movilizándose hacia un salón de clases cada noche, sintiendo que son parte de un relevante empeño colectivo, constatando que son requeridos a participar en algo grande para el progreso individual y social. También los facilitadores y facilitadoras aprenden a la par que enseñan y se convierten en protagonistas de una iniciativa histórica. La sociedad en conjunto se beneficia con la mejor preparación de millones de personas en poco tiempo, es algo que deja su huella en la familia, en el trabajo, en la comunidad y en la nación como un todo.

Por otra parte, en la educación regular el nivel superior ha dado saltos espectaculares: un crecimiento de la matrícula de 320%, creación de decenas de nuevas instituciones en

### Aurora Lacueva

todo el país, educación en la comunidad que evita el desarraigo... Pero en la formación de los niños, niñas y adolescentes los avances han sido mucho más modestos. Lamentablemente, su formación "va por el canal de 40" mientras la de los universitarios "va por el de 100". Un buen preescolar es clave para el éxito posterior en la escuela, y todavía hay niños y niñas que no lo disfrutan: la cobertura del nivel ha crecido en estos diez años, pero sólo de 46 a 70% de la población de 4 a 6 años. La escolaridad en primaria es de 98%, pero la mayoría de los estudiantes de los planteles oficiales, casi 70%, aún asisten a la limitada y limitante escuela de doble turno. La educación media debería ser universal y sin embargo deja fuera a 67% de los jóvenes en edad de cursarla. Hay que equilibrar esfuerzos e inversiones: no pueden quedarse atrás los niveles obligatorios de la escolaridad.

### Diario Últimas Noticias

