



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA

Colección de trabajos especiales de grado de la
Especialización en Promoción de
la Lectura y la Escritura



EL CLUB DE LECTORES:



CONVIVENCIA
RECREATIVA
PARA LEER
CON PLACER

Alida Montes

Título: Club de lectores: convivencia recreativa para leer con placer
Autora: Alida Montes (almairis99.9@hotmail.com)
2015 (1.ª edición)

Derechos reservados
© Alida Montes

Hecho el depósito de ley
Depósito legal: lfi23720153723044
ISBN: 978-980-11-1809-1

Editor, diagramador y corrector ortográfico: Ender Andrade (enderandrade@hotmail.com)
Diseño de portada y traductor del resumen: Eber Bayona (eberde@yahoo.com)
Hecho en Venezuela



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES



ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN
DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

RESUMEN

La lectura vivenciada dentro de una comunidad lectora contribuye a fomentar la formación de lectores autónomos. En tal sentido, el presente trabajo de investigación contiene una propuesta de promoción y animación de la lectura, cuyo propósito fundamental consistió en promover el interés por diferentes tipos de textos en educandos de segunda y tercera etapa de educación básica. Para esto, se constituyó un club de lectores con 19 estudiantes de diversas escuelas oficiales y privadas. Se trató de un proyecto enmarcado dentro del enfoque cualitativo de investigación-acción, en el que se recurrió a la técnica de la entrevista semiestructurada y a la observación participativa, a través de una pauta de observación de la comprensión lectora y un diario de campo. Se realizó, además, un diagnóstico que permitió determinar las actitudes, intereses, fortalezas y necesidades en relación con la lectura de cada uno de los participantes. Con apoyo en los planteamientos teóricos fundamentales del proceso de lectura, se diseñaron estrategias de aprendizaje con base en actividades sugeridas que buscaron la interacción e interrelación de los lectores con los textos, quienes, sumergidos en el seno de una comunidad lectora, lograron aprendizajes significativos de acercamiento y amor a la lectura. En la sistematización de la experiencia, se evidencia la participación activa y segura en el momento de leer, gran creatividad e imaginación para expresar diferentes interpretaciones, reconocerse a sí mismos como lectores, ser promotores mientras conversan y animan sus lecturas favoritas y ser mediadores de sus propios aprendizajes.

Palabras clave: Club de lectores, convivencia recreativa, leer con placer, estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas, comunidad lectora.

ABSTRACT

Live reading inside a reading community contributes to increase self-readers formation. In such way, the current piece of work contains a reading promotion and animation proposal, with main purpose consisted in promoting different text reading in elementary students; for this activity a readers club was constituted with 19 students from a variety of both private and public schools. It was framed in an action research in the qualitative model in which semi-structured interview and participatory observation were used, through an observational issue of reading comprehension and a field journal. A diagnosis was, also, developed which allowed to determine the attitudes, interests, strengths, and needs related to each of the participants' reading. With support in the fundamental theories of readings, learning strategies were designed based on suggested activities that looked forward reader's interaction and relationship with the texts, who, under the readers community, achieved meaningful learnings of love for reading. In the systematization of the experience the active and secure participation, creativity and imagination in order to express different interpretations, realizing themselves as readers, being promoters while talking and encouraging their favourite readings, and being mediators of their own learnings are evidenced at the time of reading.

Keywords: Readers club, conviviality, pleasure reading, learning strategies, cognitive strategies, readers community.

ÍNDICE

Resumen.....	3
Abstract.....	3
Índice.....	4
Nota del editor.....	8
Introducción.....	9
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1 Objetivos de la investigación.....	13
1.1.1 Objetivo general.....	13
1.1.2 Objetivos específicos.....	13
1.2 Justificación.....	13
2 MARCO REFERENCIAL.....	16
2.1 Antecedentes.....	16
2.2 Bases teóricas.....	19
2.2.1 ¿Por qué es importante leer?.....	20
2.2.2 Lectura en la vida y en la escuela.....	21
2.2.3 La lectura para el goce.....	22
2.2.4 Lectura del texto en el contexto.....	24
2.2.5 La lectura es un proceso.....	25
2.2.6 El conocimiento previo.....	26
2.2.7 Sistemas lingüísticos.....	27
2.2.8 Estrategias cognoscitivas.....	27
2.2.9 Club de lectores: convivencia recreativa para leer con placer.....	28
3 METODOLOGÍA.....	34
3.1 Tipo de investigación.....	34
3.2 Descripción y delimitación de las unidades de estudio.....	35
3.3 Técnicas e instrumentos para recolectar datos.....	36

4	PLAN DE ACCIÓN.....	38
4.1	Exploración diagnóstica	38
4.2	Entrevistas semiestructuradas a los padres y educandos.....	38
4.2.1	Preferencias en el tiempo libre	39
4.2.2	Actividades de lecturas: acciones de hijos y padres	39
4.2.3	Actividades de lectura en el aula	41
4.2.4	Un espacio para textos: acercamiento a los libros	42
4.2.5	Temas de interés.....	43
4.2.6	Acercamiento a los libros: un espacio para textos.....	44
4.2.7	Observación participante	45
4.3	Descripción del plan de acción.....	46
4.3.1	Convivencia Recreativa para Leer con Placer	46
4.3.1.1	Estrategia 1. Descubrir el placer de leer	46
4.3.1.1.1	Propósitos.....	46
4.3.1.1.2	Actividades sugeridas	46
4.3.1.2	Estrategia 2. Dibujar para ampliar.....	47
4.3.1.2.1	<i>Propósitos</i>	47
4.3.1.2.2	Actividades sugeridas	47
4.3.1.3	Estrategia 3. Historia inacabada.....	48
4.3.1.3.1	Propósitos.....	48
4.3.1.3.2	Actividades sugeridas	48
4.3.1.4	Estrategia 4. Volver a contar.....	48
4.3.1.4.1	Propósitos.....	49
4.3.1.4.2	Actividades sugeridas	49
4.3.1.5	Estrategia 5. Rompecabezas de textos.....	49
4.3.1.5.1	Propósitos.....	49
4.3.1.5.2	Actividades sugeridas	49
4.3.1.6	Estrategia 6. Transformación de la narración.....	50
4.3.1.6.1	Propósitos.....	50

4.3.1.6.2	Actividades sugeridas	50
4.3.1.7	Estrategia 7. Sociograma literario.....	50
4.3.1.7.1	Propósitos.....	50
4.3.1.7.2	Actividades sugeridas	50
4.3.1.8	Estrategia 8. Perfiles semánticos.....	51
4.3.1.8.1	Propósitos.....	51
4.3.1.8.2	Actividades sugeridas	51
4.4	Recursos utilizados para la aplicación de la propuesta	52
4.4.1	Personal requerido y participantes	52
4.4.2	Un sitio ideal.....	52
4.4.3	En busca de los textos.....	52
4.5	Criterios para la evaluación del plan de acción	53
5	SISTEMATIZACIÓN.....	55
5.1	Club de lectores. convivencia recreativa para leer con placer.....	55
5.2	Descubrir el placer de leer	55
5.2.1	Juegos, bailes y parranda: texto en escena para iniciar el club de lectores.....	57
5.2.2	Otra Caperucita Roja.....	58
5.2.3	Eso fue como un sueño	59
5.2.4	Contar anécdotas con el personaje principal.....	61
5.2.5	El encanto de los cuentos	62
5.2.6	Dibujar para ampliar	62
5.2.6.1	¿En dónde está el gato?.....	62
5.2.7	Historia inacabada	64
5.2.7.1	Una historia en grupo.....	64
5.2.8	Volver a contar	64
5.2.8.1	Cuéntame un cuento	64
5.2.9	Rompecabezas de textos	65
5.2.10	Transformación de la narración	66
5.2.10.1	Dramatizar para transformar un texto	66

5.2.11	Sociograma literario	68
5.2.11.1	Hacia la creación de sociogramas.....	68
5.2.12	Perfiles semánticos	69
5.2.12.1	Mapas semánticos vs. resúmenes.....	69
6	LOGROS ALCANZADOS Y PROCESO REFLEXIVO	72
7	REFERENCIAS.....	75
8	ANEXOS.....	78

NOTA DEL EDITOR

Esta publicación, titulada *Club de lectores: convivencia recreativa para leer con placer*, es el trabajo especial de grado presentado en 2006 por la profesora Alida Montes para optar al grado de Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura (Universidad de Los Andes, Táchira), el cual recibió la recomendación para ser publicado por el jurado conformado por los profesores Betty Colmenares (quien además fungió como tutora), Adrián Contreras y José Francisco Velásquez.

Esta primera edición (2015) ha sido diseñada con un formato distinto al original y ha sido revisada (salvo los anexos) para enmendar las erratas de carácter ortográfico. Debe tenerse en cuenta, además, que la versión original de este trabajo especial de grado tenía algunos anexos que no pudieron incluirse en esta edición porque no estaban presentes en la versión electrónica que se manipuló. Esto quiere decir que para revisarlos deben consultarse las versiones impresas que se hallan en la Biblioteca Luis Beltrán Prieto Figueroa de la Universidad de Los Andes, Táchira (cota Z1003; M6584), o en la Biblioteca Tulio Febres Cordero de la Universidad de Los Andes, Mérida (misma cota).

INTRODUCCIÓN

Para conseguir que un educando sea un lector autónomo debe ayudársele a tener experiencias placenteras, agradables y de buena interacción con diversidad de textos; ello requiere que los adultos mediadores de este proceso (docentes, padres y otras personas significativas) fomenten estrategias, dentro y fuera de las aulas de clase, que faciliten a los lectores comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, así como establecer inferencias, predicciones e interpretaciones para verificar y construir sus propios aprendizajes.

No obstante, la realidad demuestra que existe un amplio número de niños que no sienten el disfrute por la lectura. Este problema se puede asociar con las escasas experiencias ofrecidas desde tempranas edades, tanto en el hogar como en la escuela, y en su lugar se prefieren otras actividades de entretenimiento como la televisión.

Asimismo, no siempre las estrategias que se emplean para formar lectores contribuyen a tal fin. Es por esto que en la búsqueda de nuevas y verdaderas vivencias para estimular el desarrollo del máximo potencial de los educandos, surge la necesidad de poner en práctica el presente proyecto, estructurado en seis capítulos, como una alternativa para promocionar la lectura en estudiantes de la segunda y tercera etapa de educación básica.

En el capítulo I se plantean el problema de estudio, los objetivos y la justificación. En el capítulo II aparecen los antecedentes y los aspectos teóricos que sirvieron de fundamento a la investigación. El tipo de investigación, la descripción y delimitación de las unidades de estudio, así como las técnicas e instrumentos empleados para recolectar los datos se describen en el capítulo III. El capítulo IV muestra los resultados del diagnóstico efectuado con el grupo objeto de estudio para conocer sus intereses y necesidades. En el capítulo V se describe el plan de acción del club de lectores con sus respectivas estrategias, actividades, recursos utilizados, así como los criterios para evaluar la propuesta; seguidamente se presenta el capítulo VI, donde se detalla el análisis de los resultados de la investigación. Para finalizar, se expresan las conclusiones y recomendaciones.

[Regresar al índice](#)

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Ministerio de Educación (1998) plantea en el Currículo Básico Nacional (CBN) que la lectura es una de las herramientas fundamentales y poderosas de la educación porque favorece tanto el aprendizaje escolar como el desarrollo autónomo, placentero y social de los educandos, y representa un medio esencial de acceso a la información, conocimiento y comprensión del mundo.

En este sentido, se asume la lectura como un proceso mediante el cual el lector interactúa con el texto para comprender el lenguaje escrito. Según Solé (1999), tal acción demanda un lector activo que examine el texto siempre con el deseo de responder a una intención diferente, como buscar información sobre algún tema de interés, saber acerca de determinado hecho, seguir instrucciones para realizar una actividad o simplemente disfrutar, imaginar, etc. Además, exige que el lector utilice sus conocimientos previos y establezca relaciones entre estos y lo que lee para construir su interpretación.

Ahora bien, para poder disfrutar de estas dádivas de la lectura, es necesario que los educandos estén en interacción permanente con diferentes tipos de textos, con los cuales mantengan una relación de transacción que les permitan comprometerse en la vivencia de variadas experiencias, con las que construyan aprendizajes importantes para enfrentarse a la vida escolar y cotidiana.

Desde esta perspectiva, es relevante ofrecer un ambiente de clase rico en oportunidades y experiencias de lecturas para desarrollar no solo su componente intelectual, sino también afectivo. Además, implica brindar la posibilidad de acceso real a los diferentes tipos de textos en cada momento de su quehacer escolar, crear el compartir de experiencias al

hablar de las lecturas favoritas, intercambiar textos, comentar impresiones sobre personajes, hechos y ambientes; en pocas palabras, propiciar estrategias motivadoras que inviten a la participación colectiva de los lectores.

Sin embargo, como afirma Ferreiro (2001), “la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura” (p. 16). Es evidente que una gran mayoría de los educandos cursantes o egresados de institutos educativos oficiales y privados suelen leer *obligados* por circunstancias que así lo ameriten. Por tal motivo, la autora citada refiere esta realidad como un problema de la mayoría de los países del mundo, y califica de “iletrados” a aquellos educandos que a pesar de haber asegurado su escolaridad básica, no son lectores en el sentido pleno.

Al respecto, Solé (1999) indica que este fenómeno va en aumento cada día; personas que han “aprendido” a leer y escribir no pueden utilizar estas habilidades de forma autónoma en sus relaciones sociales de vida cotidiana. Tal situación permite cuestionar algunas prácticas educativas en relación con la enseñanza de la lectura y escritura, las cuales centran su atención en actividades rutinarias y agotadoras de descodificación que aburren a los lectores y los privan de vivenciar la lectura placentera, recreativa, formadora y por elección propia. Así transcurren los años escolares sin la magia y el realismo que solo un texto significativo puede traer a la vida de los educandos.

En este sentido, Romo (1996) refiere en su experiencia de lectura con niños de segundo y tercer grado que aun en presencia de lecturas interesantes para ellos centraban su atención en el descifrado del texto, sin hacer predicciones acerca de su contenido y en el momento de dar sus opiniones insistían en continuar apegados a la información textual. Otro aspecto preocupante fue observar que, al inicio de su experiencia, un grupo significativo abandonaba la lectura minutos después de haberla empezado. Esta situación se desprende de lo planteado anteriormente y refleja una concepción de la lectura consistente en pronunciar palabras correctamente sin aplicar estrategias de comprensión y donde el lector no participa.

Igualmente, Torres (2003) detecta las dificultades para comprender un texto de estudiantes que ingresan a la universidad, lo cual ocasionaba apatía hacia la revisión de la

bibliografía y de cualquier material útil para la formación, así como temor para interpretar los textos producto de la evaluación.

Se puede decir, entonces, que este problema no escapa a estudiantes de cualquier edad; hay niños y jóvenes que dominan muy bien lo que Freinet (2000) llama *mecánica de la lectura*, es decir, “saben leer”, pero no pueden o les cuesta dar sentido al texto.

A estos planteamientos, se añade lo observado por la investigadora de este estudio en la realidad del proceso educativo en un grupo de alumnos cursantes de la segunda y tercera etapa de educación básica, quienes en forma alterna son asesorados en sus tareas escolares. Se pudieron evidenciar situaciones preocupantes como las siguientes: ni la lectura ni el encuentro con textos interesantes han sido una práctica frecuente, placentera y agradable en el quehacer diario, dentro y fuera de la escuela; además, existía timidez para hojear algunos textos, inseguridad y dependencia al estímulo de otros para tomar la iniciativa de leer e insuficiencia para construir aprendizajes a través de los textos.

Estos aspectos indican que son deficiencias con marcada repercusión en los subsiguientes grados a los que son promovidos los educandos, donde las exigencias son cada vez mayores. Por esto, y con el ánimo de intervenir en forma positiva ante esta situación, se plantearon las siguientes interrogantes:

1. ¿Estructurar un proyecto de promoción de lectura podría permitir a los alumnos objeto de estudio la posibilidad real de acceso a diferentes tipos de textos y un acercamiento a la lectura con confianza y curiosidad?
2. ¿La conformación de un club de lectura —caracterizado por un ambiente de convivencia recreativa, donde se da noticia de los buenos libros existentes, se lee, se comentan e intercambian las lecturas— provocaría en los alumnos el deseo de leer con placer?

[Regresar al índice](#)

1.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1 Objetivo general

1. Promover, a través de un club de lectores, la lectura en estudiantes de segunda y tercera etapa de educación básica que asisten a diferentes escuelas oficiales y privadas en la ciudad de San Cristóbal.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Indagar actitudes, intereses, fortalezas y necesidades del grupo de educandos en relación con la lectura para conocer y acompañar su proceso.
2. Organizar el club de lectores a partir de actividades recreativas con diferentes tipos de textos para propiciar en los educandos un verdadero acercamiento a la lectura.
3. Facilitar en los lectores el desarrollo de estrategias cognitivas mediante el proceso de inferir, predecir, comparar, verificar e interpretar los textos de manera que contribuyan en la comprensión de la lectura.
4. Compilar las situaciones más significativas de la experiencia para interpretarlas.

[Regresar al índice](#)

1.2 JUSTIFICACIÓN

La educación básica venezolana exige en sus orientaciones pedagógicas y filosóficas la formación de seres autónomos, libres, críticos, capaces de enfrentar y resolver por sí mismos retos no solo relacionados con la actividad escolar, sino también con su vida personal y cotidiana; que dominen progresivamente la lectura y escritura como elementos fundamentales que les ayudarán a desarrollar sus capacidades cognitivas, así como sus competencias comunicativas en atención a los procesos de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito.

Asimismo, incorpora el lenguaje como un eje transversal que está implícito en todas las áreas del conocimiento y en toda actividad de aprendizaje que se realice dentro y fuera de la escuela, por medio del cual el educando participa en el proceso natural y necesario de conocer y comprender el mundo que lo rodea.

Para ello, no obstante, es importante que el proceso de lectura no quede limitado a descifrar palabras y frases escritas durante los primeros años de la escuela, sino que

trascienda a las siguientes etapas y continúe a lo largo de toda la vida, donde los aprendizajes y las exigencias son mayores.

Los argumentos antes mencionados hacen necesario promover la vivencia de la lectura como un acto de interacción, en el que el lector busque un texto para hojear, consultar, analizar, disfrutar y extraer información significativa y relevante. Propiciar frecuentes y verdaderos encuentros de comunicación entre los lectores y los textos produce la comprensión intrínseca de ellos, lo que supone apropiarse de lo escrito para construir nuevos conocimientos.

La escuela es la principal responsable en formar lectores. No obstante, la lectura y su aprendizaje son temas de interés social permanente que no están circunscritos exclusivamente a los ámbitos escolares. La lecturización, en consecuencia, es un compromiso de todos los actores comprometidos en el proceso educativo; sin embargo, muchos educandos son promovidos a los siguientes grados con deficiencias que probablemente mantendrán durante su vida.

Es por ello que resulta pertinente y de gran importancia crear tiempos y espacios donde se ofrezcan estrategias estimulantes en colectivo, que despierten el interés por la lectura. Al respecto, un club de lectores brinda oportunidades de aprender realmente en el seno de un grupo, donde todos sus miembros acceden a variedad de textos e interactúan con sus compañeros para volverlos a contar, transmiten sus emociones con el fin de motivarse entre ellos, por lo que participan en intercambios comunicativos y viven la lectura de forma placentera, vinculándola con su mundo real.

Uno de los cometidos más importantes para promover la lectura consiste en crear con los educandos un sentido de comunidad lectora. En efecto, cuando se comparten los textos leídos, los lectores crearán un fundamento común sobre el que puede aumentar el conocimiento del mundo; aun cuando el aprendizaje es individual, los estudiantes aprenden mejor si tienen oportunidad de hacerlo en el seno de grupos sociales, donde la cooperación es un aspecto clave, pues coloca a los lectores en la situación de intercambiar ideas, confrontar opiniones y trabajar en equipo.

Así, rodeados de un ambiente cálido, los lectores pueden acercarse a la lectura como una actividad entretenida que no solo estimula el placer de imaginar, sino que también enriquece su experiencia personal y desarrolla su capacidad de comprensión y expresión. Convertidos en usuarios de los textos, podrán desenvolverse con mayor fluidez en sus estudios, ser ciudadanos informados y conscientes de sus decisiones.

Por tanto, y en respuesta a la exigencia que hace la educación básica venezolana en sus orientaciones pedagógicas y filosóficas de formar seres autónomos, críticos y felices, y con una concepción de la lectura como base fundamental de toda enseñanza y pilar donde se apoyan todos los aprendizajes escolares, tomando en consideración una actitud favorable de entusiasmo, curiosidad y deseos de participar tanto de alumnos como padres, se plantea la conformación de un club de lectores como una alternativa que permita a los educandos acercarse de manera más frecuente y placentera a la lectura, conocer estrategias que los ayuden a construir aprendizajes significativos para enfrentar la vida con eficiencia.

[Regresar al índice](#)

2 MARCO REFERENCIAL

2.1 ANTECEDENTES

En numerosas investigaciones y propuestas pedagógicas existentes, se evidencia la preocupación para intervenir a favor de ambientes que promuevan en los educandos el acercamiento y amor por la lectura. No obstante, son pocas las experiencias que se encontraron con el uso del club de lectores. A continuación, se describen algunas relevantes en la formación de comunidades lectoras.

Molinari (1999) llevó a cabo una propuesta pedagógica en Argentina denominada *Una actividad permanente: club de lectores*. La escritura de recomendaciones por los niños en el jardín. En este caso realizó la experiencia desde un club de lectores con niños de las distintas secciones del jardín de infantes y del primer ciclo de educación básica. Su propósito fue “revitalizar el uso, la calidad y variedad de materiales de las bibliotecas de sala, complementando y coordinando acciones con la biblioteca escolar” (p. 38).

Expone la autora que el club de lectores ejecuta una serie permanente de situaciones didácticas que fomentan anualmente la lectura de variedad de textos y un amplio intercambio de opiniones y recomendaciones entre niños, quienes en interacción con sus compañeros aprenden a resolver problemas como usuarios, de manera individual, con sus grupos, familias y docentes. Inmersos en estas actividades, los alumnos aprenden contenidos vinculados con el quehacer del lector, por ejemplo, seleccionar materiales de lectura, leer por sí mismos de acuerdo con diferentes propósitos, recomendar textos a otros, confrontar interpretaciones, aprender sobre los tipos de textos y sus características. Las situaciones didácticas antes mencionadas por Molinari son convenientes, puesto que buscan despertar el interés por la lectura. Además, refiere la intervención pertinente de

los docentes como principales modelos, por lo que se considera que cualquier promotor de lectura debe dominar el proceso para poder transmitirlo adecuadamente. Otro aspecto que se debe destacar es la interacción entre los lectores, la cual será decisiva en su formación.

Yepes (2004), por otra parte, manifiesta en un artículo publicado en la revista *Rongorongo* las acciones realizadas por el Departamento de Cultura y Bibliotecas de Comfenalco, Antioquia, en relación con la promoción de la lectura: exposiciones de libros y autores, lecturas en voz alta de poemas y otras expresiones literarias, elaboración de afiches promocionales y tertulias literarias. Estas actividades se efectúan en diferentes espacios de salas o al aire libre. Al respecto, el autor expresa que “muchos seres y libros están durmiendo un sueño del que hay que despertarlos; a los primeros para que lean, a los segundos para que sean leídos”.

Otras acciones importantes son la *biblioescuina*, con la cual se trata de hacer que los libros salgan de sus paredes a atrapar lectores; esta actividad se recrea con un caracol, en cuyo caparazón se llevan los libros para promocionar. La *mesa del libro*, por otra parte, consiste en atravesar en la calle una mesa expositora de variedad de textos, a fin de que los transeúntes se acerquen a curiosear los materiales y, luego de un diálogo espontáneo con los promotores, terminen interesados por sus lecturas. En la ejecución de estas estrategias, los promotores cumplen funciones de conocer la comunidad para precisar obras que los atrapen, así como asesorías, lecturas en voz alta, préstamos de textos y acompañamiento.

En Venezuela, Lerner, Muñoz y Palacios (1987) desarrollaron una experiencia de lectura con niños cursantes de segundo hasta quinto grado, quienes en forma alterna eran atendidos en el aula integrada por dificultades de aprendizaje en lectura. El desarrollo de este estudio se efectuó con 20 niños, organizados en 3 grupos, pertenecientes a 3 escuelas diferentes: el primero, conformado por 6 niños, cuyas edades oscilaban entre los 8 y los 10 años, cursantes del segundo y tercer grado; el segundo, constituido por igual número de infantes de tercer grado, entre 9 y 11 años de edad, y el tercero formado por 8 niños, que tenían entre 10 y 12 años, estudiantes de cuarto y quinto grado.

Las autoras fundamentan su labor en la concepción constructivista de aprendizaje significativo, por lo que las actividades animadas estuvieron caracterizadas por la interacción social entre lectores, por ejemplo, libre elección por parte de los niños del material que desearan leer entre una variedad a su disposición, lectura individual y en parejas, etc.; estas plantearon oportunidades para contrastar opiniones, manifestar hipótesis propias y reflexión sobre la lectura, seguimiento silencioso de cuentos grabados, lecturas dramatizadas por los participantes, invención de cuentos en forma oral y colectiva, préstamo de libros para llevar, intercambio de textos, conversaciones sobre las lecturas, etc.

La participación en auténticas situaciones de lectura son calificadas por las autoras como sorprendentes, debido a los cambios evidenciados en los educandos (avance de la comprensión lectora y en la actitud, desde la apatía y rechazo hasta el placer por estas vivencias).

Zambrano (2000) elaboró una propuesta de lectura para 31 alumnos (13 niñas y 18 varones con edades comprendidas entre los 10 y 13 años) de quinto grado de la Unidad Educativa 5 de Julio, en Mérida, Venezuela. La propuesta se orientó a facilitar estrategias de predicciones e inferencias para favorecer en los educandos la comprensión de la lectura con apoyo en sus experiencias acerca del lenguaje y el mundo. Las situaciones de aprendizaje diseñadas permitieron vivenciar la lectura, cercana a su práctica social, en un ambiente donde se propició la creatividad, la participación, la confrontación de ideas y la autonomía.

Señala la autora que crear espacios y situaciones con un sentido constructivista permitió a los estudiantes realizar inferencias, hipótesis, establecer conclusiones y avanzar en su proceso como lectores. En este sentido, los resultados evidenciaron que ofrecer a los educandos oportunidades para disfrutar de lecturas placenteras —en interacción con diferentes tipos de textos significativos para ellos— les ayuda a utilizar con propiedad las estrategias de lectura.

Como se aprecia en el estudio, la lectura puede ser vista desde la perspectiva conductista y constructivista, esta última con mayor aceptación, pues permite que la propuesta de club de lectores se inicie desde las necesidades e intereses de los miembros, tomando en

consideración sus conocimientos previos para vincularlos con variedad de textos, que les permitan la aplicación de estrategias cognitivas requeridas en la interpretación.

Vivas (2001) diseñó en el estado Táchira una propuesta para fomentar el interés por la lectura y escritura en estudiantes de la primera y segunda etapa de educación básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora de la Consolación. El proyecto se enmarcó en la investigación cualitativa, específicamente investigación-acción. Su objetivo general fue crear un museo de la fantasía para promover la lectura y la escritura. Algunas de las actividades fueron crear un lugar para exhibir vestigios representativos de los textos literarios con el fin de estimular la fantasía, la imaginación y el acercamiento placentero a la lectura y escritura.

La autora destaca que la experiencia favoreció la formación de una actitud crítica, puesto que los participantes se hicieron lectores capaces de opinar, con goce estético, sobre los personajes y hechos acontecidos en los textos leídos o inventados. Asimismo, descubrieron la lectura como una actividad divertida y fascinante.

Las experiencias reseñadas tienen significativa importancia para efectos del presente estudio, pues las acciones ejecutadas se relacionan con la promoción de lectura en el seno de comunidades lectoras, caracterizadas por la transacción con diferentes tipos de textos, expresar opiniones acerca de lo leído, intercambio de textos, vivir el placer de la lectura y el reconocerse como lector.

Regresar al índice

2.2 BASES TEÓRICAS

La historia ha demostrado a través de los tiempos la importancia que tiene la comunicación para la evolución del hombre, pues desde que nace está inmerso en un mundo donde el lenguaje, en sus distintas manifestaciones, es necesidad primordial para sobrevivir. En este sentido, hablar de lenguaje es referirse a seres humanos en constante interrelación a través de gestos, movimientos, signos expresivos, etc., por medio de los cuales expresa necesidades y sentimientos, y se hace partícipe de un grupo que comparte con él sus mismas inquietudes y creencias.

En este sentido, el medio para comunicarse es el lenguaje, principalmente el oral y el escrito. Al respecto, Goodman (s. f.) refiere: “En una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje —oral y escrita— que son paralelas entre sí. Ambas son totalmente capaces de lograr la comunicación” (citado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1993, p. 19). Se utiliza la lengua oral para comunicarse de forma inmediata con el oyente, lo que la diferencia de la lengua escrita, la cual se empela para la comunicación a través del tiempo y el espacio. Ahora bien, para que haya comunicación escrita, debe descifrarse lo que alguien ha plasmado en un soporte y, a partir de allí, construir su significado.

[Regresar al índice](#)

2.2.1 ¿Por qué es importante leer?

Charria y González (1993) expresan que la lectura es un acto de comunicación que permite un encuentro personal entre lector y escritor, y propicia el cambio de los estados internos del primero. Se entiende, entonces, la lectura como una acción comunicativa llamada *transacción* (Rosenblatt, 1996).

En efecto, el lector es una persona con una historia, intereses, necesidades y sentimientos, que está inmerso en un contexto social y cultural que lo caracteriza. Con toda esta carga de experiencia, él se acerca al texto para buscar información sobre algo que quiere saber y es cuando interpreta la palabra escrita y comprende su mensaje, lo cual amplía su conocimiento.

Por ello surge la pregunta: ¿por qué es importante leer? Leer permite descubrir, conocer y comprender mejor el mundo en el que se está inmerso. Favorece, por ejemplo, el logro de objetivos funcionales, como llegar a un lugar, conocer el desarrollo de un acontecimiento, conocer lo que sucede en el entorno, etc.; en la lectura se encuentra respuesta a la mayoría de los motivos, sentimientos e intereses que inquietan; leer da seguridad y firmeza al momento de tomar decisiones y opinar, pues facilita la comprensión de la vida y su disfrute.

Ahora bien, el tipo de lectura que se realiza para obtener información es lo que Rosenblatt (1996) llama *lectura eferente*, pero también la lectura da placer y alegría, mueve sentimientos y emociones que hacen reír, llorar, enojar, frustrar, etc.; a esta manera de

leer, la autora llama *lectura estética*. Leer, entonces, es importante porque también proporciona diversión y distracción.

[Regresar al índice](#)

2.2.2 Lectura en la vida y en la escuela

El ser humano enriquece su vida al formar parte de una comunidad; en esta interactúa de manera muy variada: comparte su cultura, su forma de ser, pensar y actuar. El hombre se caracteriza como integrante de un grupo cuando vive en común con los demás miembros que la componen. En este sentido, la familia es el primer grupo comunal en el cual participa, y la escuela es ese otro grupo donde pasa gran parte de su vida para acrecentar su conocimiento acerca de sí mismo y del mundo. Pero, como se dijo anteriormente, el hombre amplía su conocimiento a través de la lectura y la escritura, que son instrumentos básicos; para ello, cabe reflexionar, entonces, acerca de la misión que tiene la escuela en la enseñanza y promoción de estos dos procesos.

La escuela es ese ente comunitario donde el alumno espera se le acompañe en el proceso de adquisición de conocimientos. Por tanto, es la primera institución responsable de promover la lectura y la escritura. Al respecto, afirma Pacheco (2000):

Es obligante contar con un maestro menos impositivo y más persuasivo, respetuoso de la dignidad y personalidad del niño, formador y propiciador de situaciones comunicativas efectivas por placenteras e interesantes, participante en un proceso de desarrollo y crecimiento personal en el cual la lectura y escritura no sean instrumentos de castigo, imposición y vejación, sino un vehículo para facilitar en el escolar la profundización de su realidad inmediata, comprenderse a sí mismo y a quienes le rodean, acercarse y asumir el mundo en el cual vive y, explicarse y dar cuenta de los hechos que a él le suceden y afectan (p. 9).

Es, pues, el maestro mediador y protagonista esencial en hacer que sus alumnos se acerquen afectivamente a los libros, para vivir con estos un sin fin de experiencias; debe ofrecer diversidad de libros y materiales de lectura, de alcance para todos, como cuentos, periódicos, revistas, folletos, afiches, publicidad, libros de temas variados e interesantes. Además, es su misión crear espacios donde se digan y hagan cosas a partir de lo que se lee

y escribe. Esto hace que el aula se convierta en un espacio de reflexión, creativo e innovador, donde se presenten a los alumnos oportunidades para leer con libertad y con sentido colectivo, así como también que se les acompañe en su proceso de construcción de la lengua escrita, con intervenciones alentadoras, con retos para seguir aprendizajes en la compleja tarea de ser productores de textos.

El objetivo fundamental de toda actividad escolar es formar usuarios competentes de la lengua oral y escrita en sus distintas variantes y registros. Como lo expresa Betancourt (s. f.), formar usuarios “que descubran en el acto de la lectura y escritura la posibilidad de crearse, recrearse, construirse, transformarse y transformar su entorno (...), guiado por un mandato único: el de su propia conciencia” (citada por Yepes, 1998, p. 6).

[Regresar al índice](#)

2.2.3 La lectura para el goce

En la sociedad moderna, ¿de qué manera pasan su tiempo libre la mayoría de niños, jóvenes y adultos? Si se verifica, existen muchas alternativas que se pueden escoger, como mirar televisión, juegos de video, ir al cine, al teatro, a la discoteca, de paseo al aire libre, practicar deporte y otras actividades familiares y sociales. Cada quien elige disfrutar de su tiempo como mejor le parece.

Pero para muchas personas estas actividades, por muy creativas que sean, siempre se hacen rutinarias. Cuántas veces se ha escuchado decir de labios de un niño o de un joven las frases: “¡Estoy aburrido!”, o “¡qué aburrimiento!”. Entonces, la elección para unos es no hacer nada y para otros buscar nuevas diversiones que les permitan pasar un rato agradable.

Un pequeña parte de ellos, refiere Montes (1999), encuentran en la lectura un modelo placentero para ocupar su tiempo libre. Son aquellos que ya tienen la experiencia previa de haberse sumergido en el mundo mágico de un buen libro y desean encontrarse de nuevo con sus personajes y con la historia que encierra cada uno de ellos, para vivir por un momento esa misma historia.

Ahora bien, tomar la decisión de leer en un rato de ocio requiere plantearse algunas preguntas: ¿el lector es un niño, un joven o un adulto? ¿Qué texto elige y por qué? ¿Qué influye en él para querer leer?

Si el lector es un niño, sugiere la autora antes mencionada, se debe tener presente la importancia que tiene el juego para él, puesto que todo lo hace jugando. En efecto, da vida, color y movimiento a sus juguetes y demás objetos que encuentra; se queda extasiado, por ejemplo, cuando observa las hormigas e imagina todo un mundo con ellas. Si tiene una mascota, esa es su compañía, a quien también le inventa una historia. El cielo, el sol, la lluvia, las plantas, las flores, los pájaros, los insectos, sus familiares y amigos son personajes y héroes que forman parte de ese mundo que transforma en mágico, y donde divertirse significa riesgo, aventura, descubrimiento, aprendizaje.

Igualmente, para un niño leer puede ser un juego donde en cada relato que escucha existen verdades y fantasías para imaginar. Entonces, se hace necesaria la presencia del adulto no solamente que lee, sino que también sabe leer un cuento.

Si para un niño escuchar lecturas agradables, afirma Montes (1999), forma parte de su juego cotidiano, llegará el momento en que descubrirá la manera de leer por sí mismo y tomará el libro como un juguete para descifrar el misterio oculto entre sus palabras. Y esta será una experiencia que querrá vivir muchas veces.

En cuanto a los adolescentes, el mundo está lleno de contradicciones y de preguntas que muchas veces no tienen respuesta, pero también de esperanzas y emociones. Cuando ellos se acercan a un libro, para disfrutar de su lectura, buscan tal vez, sin saberlo, desencadenar una experiencia afectiva, que les ayude a penetrar en una aventura con la cual identificarse y lograr liberar una cantidad de emociones que llevan dentro.

El joven que ha disfrutado de la lectura desde niño ya tiene sus criterios propios para seleccionar qué quiere leer y sabe cuál es el libro apropiado que le permite recrearse y gozar de la lectura de diferentes maneras. Muchas veces el texto le hará reír y relajarse; otras, en cambio, le asomará sentimientos de miedo, rabia y odio que le harán pelear con los personajes del relato y entrar en diálogo con ellos.

Este tipo de lectura permite adentrarse en un mundo diferente, donde todo puede ser posible. Las emociones de un niño se dan en la experiencia de sentimientos de rabia, celos, soledad, privación, odio, amor, miedo, etc.; en síntesis, todos son energías que necesitan ser liberadas, algo que logra cuando se identifica con las aventuras del texto.

Seleccionar un buen libro que provoque leer, dice Solé (1999), es un asunto que está condicionado por la personalidad, de modo que el hecho de ser diferente hace al lector tomar la decisión de seleccionar el tema que más le interesa. Aprender a disfrutar de un rato de lectura es una experiencia que debe garantizar la escuela.

Convertirse en lector, sin embargo, no es fácil ni automático. No es un deseo que llega de repente, de la nada. Por el contrario, es una actividad que se aprende con una práctica constante y bien estimulada que se inicia con la satisfacción sentida cuando descubre el secreto encerrado en las palabras. Si se aprende a ser lector de manera placentera —mediado muy seguramente por un lector experimentado— se promueve el gusto también de todo tipo de lectura que interese.

Regresar al índice

2.2.4 Lectura del texto en el contexto

En la vida diaria siempre se usa la lectura y la escritura. Por ejemplo, un niño desde que nace y abre los ojos empieza a percibir colores y a diferenciar rostros y expresiones. Después aprende a distinguir el rostro de su madre cuando está triste y alegre e identifica todos los objetos cuando los manipula. De esta manera “lee” su primer mundo: casa, juguetes, padres y hermanos.

Se podría decir, al igual que Freire (1992), que el niño empieza a leer su primer contexto y va creciendo con todo un bagaje de conocimientos que le dan seguridad para enfrentarse a la lectura. Y así como aprende a leer su mundo en diferentes contextos sin haber sido alfabetizado, de la misma manera aprende a leer el texto escrito (Mostacero, 2000). Cuando el niño tiene contacto con diversos tipos de materiales escritos, empieza a tener una nueva experiencia de la lectura de ese otro texto presente en el papel.

Ahora bien, para que un lector pueda comprender lo que lee es necesario que sea experimentado en una serie de competencias lingüísticas y dominio de estrategias en el

manejo de diferentes tipos de textos. Habilidades que va desarrollando en la medida en que se hace usuario frecuente de la lectura.

[Regresar al índice](#)

2.2.5 La lectura es un proceso

Cuando se habla de promocionar la lectura, se habla también de favorecer su desarrollo, de ofrecer oportunidades para que el educando se motive e inicie la senda hacia su formación como lector autónomo. Para tal efecto, la lectura debe ser concretada como una actividad placentera y un acto de comunicación íntimo.

Solé (1999) señala que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Para esto, el lector necesita manejar las habilidades de descodificar, aportar al texto objetivos, ideas y conocimientos previos; además, pone en práctica un proceso permanente de predicción e inferencia. Se requiere, en pocas palabras, de un lector activo que procese y examine la información que le aporta el texto.

Ríos (2001) expresa que la lectura es un proceso complejo, en el que interactúan al mismo tiempo el escritor, el lector, el texto y el contexto. El lector es quien interpreta el significado del texto cuando relaciona sus anteriores experiencias con lo que infiere. Durante este proceso acontece, según Rosenblatt (1996), una transacción recíproca entre lector y texto, lo cual sucede dentro de un contexto en particular.

Asumir esta concepción aleja la lectura de una única postura, caracterizada por la traducción de símbolos en palabras, lo cual centra su atención solo en el texto y resta importancia al hecho de que mientras se realiza la descodificación se infiere información para la comprensión. En este sentido, el proceso de lectura es interactivo y no se centra exclusivamente en el texto; por ello, Solé (1999) atribuye gran importancia al uso que el lector hace de sus conocimientos previos para comprenderlo.

El proceso de lectura demanda, además, una actitud consciente del lector y está dirigido por los objetivos que se plantea frente a un texto. En efecto, siempre se lee para alcanzar alguna finalidad y por diferentes razones. Ruffinelli (1993), Goodman (1996) y Solé (1999) se complementan al reconocer algunos propósitos genéricos:

- Leer para obtener información: En esta se procura ampliar conocimientos en algún tema de interés.
- Leer para estudiar: Se buscan determinados textos para aprender por necesidad de algún curso, examen, trabajo, entre otros. Incluye variedad de obras según la ocupación del lector.
- Leer por placer: Es la lectura para el disfrute personal, el despertar de emociones y la vivencia de experiencias nuevas y únicas.
- Leer por entretenimiento: Para distraerse en momentos de espera; no tiene una intención específica, solo pasar el tiempo.
- Leer para seguir instrucciones: Conocer los pasos que deben seguirse para realizar determinada labor.

De acuerdo con lo anterior, los lectores cuentan con variedad de intenciones para enfrentarse a un texto, lo cual influye en la comprensión. El objetivo de lectura, en otras palabras, es importante para guiar la lectura desde el inicio. En ese proceso también son importantes otros elementos para construir significados, por ejemplo, el conocimiento previo, la información que proveen los sistemas lingüísticos y las estrategias cognoscitivas.

[Regresar al índice](#)

2.2.6 El conocimiento previo

Consiste en toda la información construida y almacenada en la memoria de cada lector. Según Solé (1999), son esquemas de conocimiento ya elaborados, mediante los cuales se comprende una conferencia, una instrucción dada y un texto escrito.

Ruedell y Speaker (citados por Mota y Pérez, 2000) señalan tres clases de conocimientos previos: el conocimiento para la decodificación se refiere a la identificación de los símbolos gráficos y engloba los conocimientos de las formas visuales de la lengua; el conocimiento acerca de la lengua tiene relación con el léxico, la sintaxis y la estructura del texto; y el conocimiento acerca del mundo incluye hechos, creencias, acciones y procedimientos que permiten al lector funcionar en situaciones específicas. Estos constituyen el punto de partida para la construcción de nuevos significados.

2.2.7 Sistemas lingüísticos

Para Goodman (1996), la lectura es un proceso psicosociolingüístico que implica el uso de cuatro tipos de información que aportan los sistemas lingüísticos: el grafofónico indica las relaciones establecidas entre los sonidos y las formas de la lengua; el sintáctico es el uso de la lengua en sí para construir oraciones; el sistema semántico consiste en conocer el significado de las cosas a las que la lengua refiere, para lo cual es necesario que el lector conozca y descubra el significado de las palabras a través de la experiencia con su entorno; el sistema pragmático, por último, comprende el cómo usar la lengua en determinadas situaciones.

Cuando se tiene la intención de promover la lectura, es importante estimular y tener en cuenta el dominio que los lectores tienen en relación con estos componentes del sistema lingüístico. Es por medio de la interacción y experiencias vividas en el entorno social que se aprende y aprehende la lengua, por lo que es necesario crear ambientes que ofrezcan variadas situaciones de usos de la lengua oral y escrita.

Además de la información que proporcionan los componentes del sistema lingüístico, los lectores utilizan estrategias cognoscitivas, las cuales, según Goodman (1996), son esquemas amplios para obtener, evaluar y emplear información que de manera consciente o inconsciente influyan de forma determinante en la comprensión del texto leído. Esas estrategias son el muestreo, la inferencia, la predicción, la confirmación, la corrección y la finalización.

[Regresar al índice](#)

2.2.8 Estrategias cognoscitivas

El lector desarrolla estrategias de muestreo cuando ojea las impresiones gráficas del texto para elegir las que le serán más productivas y necesarias. La inferencia le permite adivinar la información desconocida presente en el texto y predecir el contenido del texto, apoyado en sus conocimientos previos. La predicción constituye una de las estrategias más valiosas en el momento de la lectura, pues estimula la formulación de suposiciones e interrogantes sobre lo que el autor va a tratar a continuación. Es, en pocas palabras, pronosticar. Para Smith (1997), la base de la comprensión es la predicción, ya que permite al lector formular hipótesis que luego podrá verificar y validar.

Esta estrategia, que surge de la evaluación de las expectativas planteadas en la predicción, determina la significación del texto y hace posible la autoinstrucción. De igual modo, los lectores utilizan estrategias de autocorrección cuando analizan e interpretan la información procesada o cuando regresan al texto a fin de repensar y obtener más detalles. Las estrategias cognitivas dirigidas a dar sentido al texto se presentan desde el inicio de la lectura en forma continua e interactiva. Después de confirmar, pueden surgir nuevas inferencias y predicciones, lo que amplía o modifica sus conocimientos previos.

Diferentes investigaciones realizadas por Goodman (1996), Smith (1997), Solé (1999) y Cairney (1999), entre otros, demuestran que la lectura exige el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Por ello, es necesario diseñar actividades que promuevan el uso de estrategias cognitivas que tomen en cuenta los conocimientos previos del lector y propicien la interacción entre lectores para facilitar en ese compartir la comprensión, fin primordial de toda lectura.

[Regresar al índice](#)

2.2.9 Club de lectores: convivencia recreativa para leer con placer

Es preciso señalar que en la bibliografía revisada solo se encontró la definición de *club de lectura* presentada por Yepes (1997), quien expresa que es la “organización de un grupo de personas que se reúnen para leer y hablar de la lectura y los materiales de lectura; generalmente desarrollan en torno a esta algunas actividades” (p. 20). Asimismo, la página en internet Club de Lectores (2004) publicó este concepto:

Constituye un sistema para la consecución de fines culturales donde se anima a descubrir y compartir el gusto por la lectura facilitando la adquisición de buenos libros con la intención de formar e incrementar el acervo de las bibliotecas familiares. Club de Lectores, particularmente, tratará de acercarse a personas o comunidades que en razón de su situación social, física o cultural no pueden acudir a otras instancias.

En el presente estudio se considera esta definición desde una perspectiva particular: constituye una asociación que agrupa a educandos con intereses y necesidades comunes: animar a descubrir y compartir el gusto por la lectura y facilitar la interacción placentera con diversos textos.

En el seno de esta comunidad lectora, y en auténtica convivencia, la promoción de la lectura surge de la conjunción de tres acciones obligatorias que Zuluaga (s. f., citado por Fundalectura y Banco del Libro, 2000) expone:

1. Brindar la posibilidad real de acceso a los textos, lo que implica que el promotor tiene la responsabilidad de mediar las condiciones materiales, para que los textos siempre estén presentes o al alcance.
2. Dar noticia de los buenos textos existentes. Informar lo que poseen las diferentes bibliotecas y editoriales.
3. Leer y comentar las lecturas, recomendarlas, participar a otros las emociones que produjo, hablar de ellas de la misma forma como se hace con una película.

Estas acciones ejecutadas y provocadas por el promotor de la lectura en un clima de afecto y participación de todos, en actividades de grupo, crean y recrean el placer de soñar, imaginar y compartir.

Ferreiro (2001) aclara que si la escuela no cumple con su responsabilidad de acercar a los educandos a la diversidad de textos, hay otros espacios con urgencia de ser creados y recreados. El club de lectores se propone como una alternativa que pretende atender a aquellos que no encuentran en sus escuelas textos significativos ni experiencias fascinantes. En tal sentido, es trascendental lo expresado por Bettelheim (s. f., citado por Romo, 1996) cuando sostiene que para despertar el deseo de leer, es indispensable convencerse de que esa práctica revela un universo de vivencias maravillosas que permiten conocer y comprender el mundo para convivir en armonía.

Asimismo, el Ministerio de Educación (1998) plantea en el Currículo Básico Nacional que el ser humano es fundamentalmente un individuo social desde su nacimiento y que su supervivencia sería imposible sin la cooperación de adultos significativos que favorezcan un entorno de interacción para el desarrollo físico, psíquico y cognitivo. En este sentido, es importante el vínculo afectivo, la compañía, la actividad lúdica y el contacto con personas y contextos variados que le ayuden a crecer en armonía.

Efectivamente, desde el inicio de la educación básica, el educando necesita un tipo de presencia adulta que le proporcione sensaciones de seguridad, estabilidad, motivación y estímulo como ser activo, participativo y entusiasta. Por lo que promover interacciones diversas tanto con el contexto escolar como fuera de él ayuda a que el educando sea un constructor de sus aprendizajes con participación en los procesos, que estos impliquen, de manera autónoma y libre.

Al respecto, Lerner, Muñoz y Palacios (1987) señalan que la cooperación es una condición fundamental del hombre como ser social y factor de progreso cognoscitivo. Refieren los principios pedagógicos derivados de la psicología genética para destacar la importancia de las interacciones sociales entre educandos.

Estos aspectos son indispensables para promocionar la lectura y para propiciar actividades en las que los lectores intercambian ideas, confronten opiniones y trabajen en equipo. Compartir en convivencia constituye una oportunidad invaluable para avivar el placer por los libros y la construcción de significados a partir de las lecturas comentadas.

Según Rosenblatt (1996), el diálogo e intercambio entre alumnos, así como entre maestro y alumnos favorecen el crecimiento y la “fertilización” mutua en el proceso de lectura y puede ser un instrumento poderoso que estimule el desarrollo de lectores autónomos hacia la interpretación autocrítica del texto. Desde esta perspectiva, la formación de lectores se transforma en un intercambio constructivo, facilitador y de ayuda en la capacidad de transaccionar con los textos cada vez en forma más compleja.

Es importante brindar a los lectores la posibilidad de compartir saberes y puntos de vista en torno a la lectura, de conversar sobre lo que se lee, sin restricciones, sin prejuicios, sin esquemas, sin presiones de ningún tipo. Cuando se anima esta experiencia colectiva, con intervención activa de todos los participantes, se propicia tal efecto.

Igualmente, Cairney (1999) expresa que el principal objetivo en la formación de lectores consiste en favorecer el contacto con el texto, mediante la creación de un “sentido de comunidad lectora” (p. 12), que considere la estructuración de un ambiente en el que es importante poner en común los textos favoritos de cada lector, ya que cuando se

comparte en grupos y en forma entretenida la lectura, se crea un “fundamento común” de suficiente placer, sobre el que surgen con mayor facilidad nuevos conocimientos del lenguaje y el mundo.

Es decir, los lectores aprenden mejor a partir de experiencias cercanas, inmersos en estas, lo que requiere educadores promotores de lectura con un compromiso en el desarrollo de *comunidades de lectores*, donde se aprende a valorar la lectura con una motivación intrínseca e interactiva.

Vygotsky (s. f., citado por Cairney, 1999) refiere la importancia y el poder que ejerce la interacción social en todo aprendizaje. Al respecto, afirma que se despiertan en el educando una serie de procesos que solo pueden dinamizarse cuando “interactúan” con personas de su medio y en cooperación con sus compañeros. Entonces, es compromiso del educador actuar como mediador en las relaciones entre los educandos para incitar el desarrollo del máximo potencial latente de aquellos que tienen dificultades, con la intervención natural y oportuna de sus compañeros más aventajados. Esto, evidentemente, se relaciona con las acciones del club de lectores, en las que cada miembro contribuya con los demás a través del intercambio acerca de sus experiencias y saberes.

Asimismo, Smith (1997) ha puesto de manifiesto que para comprender el sentido de la lectura, los aprendices han de convertirse en miembros de un club que los agrupe como usuarios del lenguaje escrito para que participen en actividades ideadas. Asimismo, describe algunas ventajas que proporciona la pertenencia a este club de la literidad:

- Comprobar todos los usos posibles que el lenguaje escrito posibilita para conocer, comprender y mejorar las relaciones con el universo.
- Se admite a sus miembros como socios en formación que se encuentran dentro del proceso en diferentes niveles, por lo que se evitan etiquetas negativas de cualquier tipo.
- Los miembros más duchos ayudan de forma natural y espontánea a convertirse en expertos a los recién ingresados.
- Se sumerge a los lectores en actividades significativas para ellos.

- Los niños aprenden a identificarse entre sí como miembros de un club de lectores, pues se perciben y se comportan como las personas que se creen, es decir, lectores.

Lo antes mencionado lleva a considerar las estrategias de aprendizaje que se deseen planificar, definidas por Díaz y Hernández (2002) como “procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información” (p. 430).

En esta investigación dichas estrategias están enfocadas a iniciar o reforzar la formación de lectores autónomos, de manera que ellos las pongan en práctica en cualquier momento, a fin de interpretar cualquier texto ampliando su significado. Es por ello que se sugieren algunas de las propuestas por Cairney (1999), por ejemplo, *dibujar para ampliar*, la cual “requiere que los lectores utilicen el dibujo para *ampliar* el significado que deducen de la lectura de un texto” (p. 66). *Barajas de textos* “supone cortar un texto en trozos (...) y presentar un segmento textual a cada niño o cada pequeño grupo de niños (...). La estrategia requiere que el lector cree el significado en el nivel del texto” (p. 73), es decir, consiste en armar un texto de acuerdo con la estructura del relato. En este estudio se adaptó el nombre de *rompecabezas de un texto*.

Otra estrategia es *transformación de la narración*, que “trata de estimular a los alumnos para que utilicen formas alternativas de crear significados. Se basa en la convicción de que el uso de métodos no escritos para crear significado ayuda al lector a construir una representación personal más rica del texto” (p. 76). El mencionado autor también emplea *historia inacabada*, cuyo nombre en esta investigación es *historia en grupo*, la cual “constituye una estrategia integrada de lectura y escritura. Se proporciona a los niños el principio de una historia que deben continuar escribiendo hasta que se les indique que pasen la historia a otro niño para que la continúe” (p. 80).

Asimismo, *sociograma literario*, definida como aquella que “requiere que el lector construya un sociograma que muestre todos los personajes de un relato y las relaciones existentes entre ellos” (p. 84). Finalmente, se consideró *perfiles semánticos*, adaptado como *mapas semánticos vs. resúmenes*, el cual busca “que los lectores creen un perfil semántico que resuma un texto de contenido concreto (...). Es más, constituye un medio

para ayudarles a poseer un conocimiento coherente del texto, y no un conjunto inconexo de hechos” (pp. 87-88).

Como se observa, la creación de un club de lectores implica considerar aspectos que están relacionados con los propios miembros, así como con quien facilitará el vínculo entre el grupo. Por ello, es necesario apreciar las preferencias, las experiencias previas, las interacciones que surjan en las discusiones guiadas, los tipos de textos que se proporcionan y la libertad que pueda darse para que cada lector realice su proceso de una forma dinámica en la medida de sus posibilidades, siempre animado por las acciones y actitudes de los compañeros más aventajados a la par de las estrategias de aprendizaje empleadas.

[Regresar al índice](#)

3 METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta propuesta se fundamentó en la metodología de investigación-acción, la cual es definida por Hurtado (2000a) como “aquella cuyo objetivo consiste en modificar el sistema estudiado, generando y aplicando sobre él una intervención especialmente diseñada. En este caso, el investigador pretende sustituir un estado de cosas actual, por otro estado de cosas deseado” (p. 92). Se recurrió a la modalidad de investigación de campo, definida por la UPEL (2003) de la siguiente manera:

El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlo, interpretarlo, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos o predecir su ocurrencia (...). Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios (p. 14).

Esto significa que no solo se pretendió dar a conocer una realidad o un problema específico con respecto a la lectura, sino que también aportó estrategias significativas para una solución en la práctica. Además, se caracterizó por la participación activa de todos los beneficiarios de la investigación, incluso la promotora, quienes se afianzaron en una acción constante de convivencia, diálogo, juego, investigación y compartir de intereses y necesidades. Asimismo, se contó con el acompañamiento de la familia, así como de la intervención oportuna de la investigadora en cualquier necesidad de los miembros del grupo. Fue flexible a cambios. La ejecución de este proceso comprendió las siguientes fases:

1. **Diagnóstico:** Proceso de medición e interpretación que ayudó a identificar el estado actual del problema.
2. **Planificación:** Se organizaron las acciones de acuerdo con el tiempo, el espacio y los recursos.
3. **Aplicación:** Proceso de ejecución. Se llevó a la práctica la planificación y creación del club de lectores.
4. **Sistematización:** Permitió recuperar, interpretar, evaluar, conceptuar y comunicar las experiencias.

[Regresar al índice](#)

3.2 DESCRIPCIÓN Y DELIMITACIÓN DE LAS UNIDADES DE ESTUDIO

Esta propuesta de promoción de lectura se llevó a la práctica con estudiantes de la segunda y tercera etapa de educación básica, quienes integraron las unidades de estudio, entendidas por Hurtado (2000b) como “qué o en quién se va a investigar ese evento, es decir, en cuál ser o seres se manifiesta la situación a estudiar (...). El conjunto de seres que poseen la característica o evento a estudiar conforman la población” (p. 102). En este caso, los miembros asisten a diferentes escuelas oficiales y privadas de la ciudad de San Cristóbal y poblaciones cercanas. Son comunidades abiertas porque sus integrantes se hallan residenciados en distintos sitios, por ejemplo, Altos de Paramillo, Palo Gordo, Pueblo Nuevo, Barrio Obrero, Santa Teresa y Unidad Vecinal. Los encuentros se desarrollaron dos veces por semana durante la jornada de la mañana, en un periodo de tres meses.

El grupo definitivo estuvo conformado por 19 participantes (12 niñas y 7 varones) con edades comprendidas entre los 9 y 13 años de edad. En principio, esta idea surgió cuando la investigadora aceptó dar ayuda a dos hermanos —una niña y un varón— que presentaban deficientes en lectura, escritura y cálculo cuando iban a iniciar el nuevo año escolar en séptimo grado. En el primer encuentro de estudio, se sumaron a la actividad dos niñas que por deseos propios quisieron participar. Ellas se dieron a la tarea de invitar, con gran entusiasmo, para los siguientes encuentros, a sus primos y amigos, quienes a su vez llevaron a otros interesados. De esta manera creció el grupo y hubo la necesidad de planificar la propuesta.

Para ello, la autora, intencionalmente y con la aprobación de los estudiantes y sus padres, tomó la decisión de conformar un club de lectores para promocionar la lectura de diferentes textos. Esta vivencia se llevó a cabo con dos encuentros por semana, desde julio hasta octubre de 2003. Es preciso señalar que en el diagnóstico se entrevistó a los representantes, lo cual sirvió para registrar los cambios de los educandos.

[Regresar al índice](#)

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR DATOS

Desarrollar una propuesta requiere emplear técnicas e instrumentos adecuados que permitan recoger de la realidad los datos. En este estudio se utilizaron la entrevista y la observación, las cuales permiten descubrir y describir hechos importantes de forma directa. Según Hurtado (2000 b):

La entrevista constituye una actividad mediante la cual dos personas (a veces pueden ser más) se sitúan frente a frente para una de ellas hacer preguntas (obtener información) y la otra responder (proveer información). Sin embargo, la entrevista como técnica de investigación se centra fundamentalmente en la obtención de información por parte del investigador (p. 461).

Es decir, esta técnica es utilizada para recoger información a través de testimonios orales de individuos o grupos, en un proceso de comunicación directa entre el investigador y su objeto de estudio. Ahora bien, de acuerdo con el propósito de este trabajo, se empleó la entrevista semiestructurada, pues es la que ofrece mayor libertad a la iniciativa del entrevistado y del entrevistador. Para ello, se usaron preguntas abiertas que fueron respondidas dentro de una conversación; en otras palabras, no hubo una estandarización formal, a fin de permitir respuestas espontáneas que incluso pudiesen dar cabida a otras interrogantes.

El instrumento utilizado fue la guía de entrevistas, la cual consiste en un conjunto de preguntas abiertas relacionadas con el tema de lectura. En la exploración diagnóstica, se emplearon una para los padres y otra para los educandos con el propósito de conocer informaciones, opiniones, intereses y necesidades (ver anexos A y B). Este procedimiento se dio de forma natural en los encuentros, tanto en reuniones individuales como en grupales.

En cuanto a la observación, como técnica de investigación, sirve para ver situaciones y oír expresiones útiles para el estudio. Según Martínez (1999), el investigador entra en contacto con el objeto de estudio en un medio natural con la finalidad de describir fenómenos o acontecimientos. Esta, además, puede ser participante y no participante. La primera, en palabras de Martínez (1991), es aquella en la que “el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida” (p. 66). Esta fue de gran utilidad para comprender las actuaciones de los participantes.

Con respecto al registro de la información recabada, se tomó el diario de campo, el cual consiste en anotar las impresiones de todos los hechos significativos acontecidos y observados durante el proyecto, tales como interacción en equipo, forma de superar dificultades, actitudes, intereses, entre otros (ver anexo C). También se aplicaron varias estrategias de aprendizaje, por ejemplo, el dibujo alusivo a lectura guiada, la composición de un texto de acuerdo con la estructura del relato, la transformación de la narración, la redacción de una historia en colectivo, el sociograma literario para determinar la relación entre los personajes de un cuento y los perfiles semánticos para desarrollar resúmenes y volver a contar una historia ante el grupo. Los resultados fueron procesados en una triangulación, definida por Peña y Barboza (2002) como aquella que “consiste en aplicar diferentes métodos para estudiar y confrontar al mismo tiempo los datos recolectados, lo que permite darle validez a la investigación debido a que el problema de interés es considerado desde diferentes perspectivas” (p. 174). Los datos obtenidos en la observación participativa, las entrevistas a padres y educandos, además del diario de campo facilitaron el contraste para encontrar similitudes o disparidades en cuanto al proceso de lectura vivenciado en el club de lectores.

Regresar al índice

4 PLAN DE ACCIÓN

4.1 EXPLORACIÓN DIAGNÓSTICA

Con el fin de conocer la vivencia y uso de la lectura —en cuanto a intereses, necesidades, fortalezas y debilidades en cada uno de los participantes del grupo a estudiar—, se realizó la exploración diagnóstica, para lo cual se efectuaron las siguientes acciones:

4.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A LOS PADRES Y EDUCANDOS

Una se efectuó de manera individual a cada uno de los representantes. En los tres primeros encuentros se llevaron a cabo las entrevistas (algunas antes de iniciar las actividades y otras al final de la jornada, respetando la disponibilidad de los padres). La segunda —realizada a los educandos— se dio en el transcurso de estos encuentros, a través de conversaciones espontáneas.

En la entrevista a los padres, se consideraron las siguientes categorías para facilitar el análisis del instrumento: 1) preferencias en el tiempo libre, 2) actividades de lectura (acciones de hijos y padres), 3) actividades de lectura en el aula y 4) un espacio para textos (acercamiento a los libros) (ver anexo A). A continuación, se exponen los resultados más significativos que se encontraron, presentados según las respuestas dadas y codificadas para efectos de la investigación con la letra *E* (corresponde a entrevista), seguida de *A* (referida al anexo) y finalmente *P1*, *P2*, etc. (según número asignado a los representantes de los niños). Cabe señalar que el grupo estuvo conformado por varias parejas de hermanos.

4.2.1 Preferencias en el tiempo libre

Esta categoría se consideró con la intención de determinar quiénes realizaban actividades de lectura en su tiempo libre, qué tipos de lecturas y otras acciones complementarias de la cotidianidad. Los comentarios fueron:

- Practica béisbol (E, A, P1).
- Van a la Escuela Nacional de Danza (E, A, P2, P3 y P4).
- Dedicar tiempo a leer literatura, periódicos y revistas (E, A, P2).
- Natación (E, A, P3).
- Estudian piano y flauta en la Escuela Judith Jaimes (E, A, P5).
- Asisten a clases de pintura en la escuela de Artes Plásticas (E, A, P6).
- Ver televisión (E, A, P4, P7 y P9).
- Jugar en la calle (E, A, P9).
- Se la pasa todo el tiempo en la computadora (E, A, P8).
- Ver televisión y jugar (E, A, P10).
- ¡Nada!... Estar en la casa, ver televisión y jugar con las amigas (E, A, P11).

De las respuestas obtenidas, se puede precisar lo siguiente: hay padres que buscan opciones de actividades fuera del aula para la formación complementaria de sus hijos; otros señalaron rutinas, como ver televisión y jugar; solo un representante de dos niñas informó que ellas, además de la danza, dedican tiempo a la lectura como una actividad recreativa. Esto evidencia en la mayoría de los padres la no consideración de la lectura como una actividad que sus niños puedan efectuar en el tiempo libre, lo cual se contrasta con la actitud entusiasta demostrada cuando la investigadora les solicitó autorización para la participación de sus representados en el club de lectores.

[Regresar al índice](#)

4.2.2 Actividades de lecturas: acciones de hijos y padres

El propósito de esta categoría fue indagar acerca de la vivencia de padres e hijos en cuanto a la lectura en el hogar. Para ello, la investigadora se planteó una serie de interrogantes, las cuales se precisan a continuación, resaltando las respuestas más significativas.

¿Su hijo muestra interés por la lectura? ¿Qué tipo de lectura?

- A las niñas les gusta leer mucho. Casi todos los días leen cuentos, historias, literatura, pero también ojean los periódicos y revistas que el papá les trae, entre ellas *Estampas*, *Año Cero* y otras de colección de *El Nacional*. Me llama la atención cómo la mayoría de las lecturas les hacen expresar diferentes sentimientos de risa, otras veces de tristeza y desacuerdo. Con Harry Potter ha sido un interés muy grande, hasta el punto de querer investigar todo lo relacionado con la autora de esos libros ¡Yo diría que están fanáticas! (E, A, P2).
- Estos muchachitos nunca leen, no les gusta, es una lucha. Uno tiene que mandarlos y mandarlos para que agarren un libro (E, A, P3).
- Me preocupa que mis hijos no lean. Yo les compro cuentos, novelas, historias y se las dejo para que lean, pero no se interesan (E, A, P4).

¿Su hijo realiza las tareas de la escuela solo o con ayuda?

- Para que hagan las tareas a veces les ayudo o el papá, porque solos es muy poco lo que hacen (E, A, P3).
- Mi hijo no quiere hacer ni las tareas, dice que no le gusta la escuela, que es aburrida. Por eso lo metí en tareas dirigidas (E, A, P4).
- El papá o la tía casi siempre les ayudan con las tareas del colegio, entonces leen con ellos (E, A, P5).

¿Usted lee con frecuencia? ¿Por qué? ¿Sobre qué le gusta leer?

- Yo leo mucho periódico para estar informada de lo que pasa en Venezuela y el mundo (E, A, P1).
- Yo soy un ratón de biblioteca, siempre estoy con un libro o periódico en la mano (E, A, P7).
- Yo leo poco. No tengo tiempo (E, A, P11).

¿Leía con frecuencia a sus hijos en los primeros años de vida?

- Cuando los niños estaban pequeños les leía cuentos, pero ahora que están grandes no (E, A, P1).

- Desde pequeñas yo les leía cuentos. Por una época no se dormían antes de escuchar alguna historia (E, A, P2).
- De pequeños siempre le leímos buenos cuentos, ahora cada quien lee por su lado (E, A, P5).
- Aprendió a leer prácticamente en la escuela (E, A, P8).

¿Actualmente acostumbra a leerles a sus hijos?

- Actualmente no leo para él. A veces él lee para mí cuando está entusiasmado por algún libro (E, A, P10).
- Mi hija casi no lee, a ella le gusta que le lean y yo lo hago con gusto cuando ella me trae algún libro (E, A, P7).

¿Libro favorito de su hijo?

- Actualmente están leyendo *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (E, A, P2).
- No sé decir qué le gusta leer porque él no lee (E, A, P11).

En las respuestas sobresale el contraste en las experiencias de lectura de los representantes y sus niños; todos manifestaron la importancia de leer, aunque algunos de ellos no lo hace con frecuencia. Los padres que indicaron ser lectores, también afirman que sus hijos realizan este proceso. Incluso cuatro de estos niños se pueden considerar como lectores autónomos. Otro aspecto que se debe destacar es que la mayoría de los representantes, generalmente, relacionan la lectura con una actividad escolar.

[Regresar al índice](#)

4.2.3 Actividades de lectura en el aula

La intención de esta categoría fue precisar el conocimiento que los padres tenían de las actividades de lectura que sus hijos realizaban en el aula. Por ejemplo:

- La maestra de mi hija siempre le presta cuentos para leer en la casa (E, A, P1).
- Son pocas las actividades de lectura que la docente realiza. Si les manda una investigación, no les explican cómo hacerla (E, A, P4).

- Los niños siempre me comentan que la maestra les realiza actividades de lectura en clase (E, A, P5).
- Es que en la escuela nunca los ponen a leer (E, A, P11).

Las respuestas estuvieron divididas: solo dos representantes señalaron que en las escuelas de sus hijos sí efectúan actividades de lectura, mientras que los demás coincidieron en revelar que los docentes de sus niños escasamente promueven lecturas en el aula.

[Regresar al índice](#)

42

4.2.4 Un espacio para textos: acercamiento a los libros

Las interrogantes planteadas en esta categoría fueron orientadas para determinar el acercamiento de los niños a la lectura a través de libros en bibliotecas públicas, de la casa o de la escuela.

- Tenemos biblioteca en la casa, pero a mi hijo le gusta usar los libros de la biblioteca del colegio, sobre todo para reunirse con los amigos (E, A, P1).
- Siempre consultan en la biblioteca de la casa, o en las de sus familiares y amigos; mis hijas comentan que en la escuela hay biblioteca, cuando se organizan actividades en ésta, siempre le dan el texto que deben leer, y dicen que no las dejan mirar los otros libros, por lo que las aburre (E, A, P2).
- Nosotros tenemos una biblioteca con todo tipo de textos: literarios, científicos, revistas, etc. (E, A, P5).
- Tenemos biblioteca en la casa, pero las niñas prefieren buscar todo en Internet (E, A, P6).
- Como trabajo en una biblioteca, mi hija siempre utiliza los textos de ahí (E, A, P7).

Como se aprecia, los padres manifestaron que los niños realizan las tareas con los libros de sus hogares, familiares y amigos; muy pocos saben si utilizan la biblioteca de la escuela y ninguno señaló que asiste a la biblioteca pública.

De acuerdo con la información ofrecida por los padres, se pudo conocer que los educandos casi nunca leen, debido a la carencia de libros buenos e interesantes. Asimismo, en la mayoría de los casos, tienen pequeños espacios con textos académicos (enciclopedias escolares y algunos cuentos), los cuales son poco usados. También manifestaron la falta de una persona que guíe y asesore el aprendizaje fuera del aula de

clase, ya que observan que sus hijos tienen dificultades para realizar las tareas de la escuela, por lo que casi siempre necesitan ayuda. Esto los desanima y genera tensión.

Ahora bien, en cuanto a la entrevista con el grupo objeto de estudio, las categorías que se precisaron para simplificar el análisis fueron las siguientes: 1) temas de interés y 2) acercamiento a los libros: un espacio para textos (ver anexo B). Seguidamente, se presentan los resultados de acuerdo con las respuestas emitidas por los niños, las cuales fueron codificadas para efectos de la investigación con la letra *E* (entrevista), seguida de *B* (en cuanto al anexo) y finalmente *N1*, *N2*, etc. (correspondiente al número asignado a cada niño que participó en este estudio).

[Regresar al índice](#)

4.2.5 Temas de interés

Esta categoría incluyó varias interrogantes con el propósito de conocer los intereses y los gustos de los niños:

- Me gusta leer, pero no siempre. Y mis lecturas preferidas son cuentos de terror y suspenso. No me gustan los cuentos fantásticos, ¡eso que un niño se fue en una nube, no...! (E, B, N1).
- Me gusta leer de todo, pero me encanta la literatura (E, B, N3 y N4).
- Yo no tengo muchos libros, pero si hay algo divertido que me guste, yo lo leo (E, B, N6).
- A mí lo único que me gusta leer es de animales salvajes (E, B, N8).
- ¡Ah...! A mí sí me gusta leer sobre príncipes y princesas (E, B, N9).
- Me gusta sobre leyendas y terror...pero casi no consigo libros sobre eso (E, B, N10).
- Mi hermana y yo siempre peleamos por leer cuentos de Blanca Nieves, Rapunzel y de ese estilo (E, B, N11 y N12).
- A mí no me gusta leer, lo mío es el computador (E, B, N14).
- A mí casi nunca me gusta leer (E, B, N16).
- Casi no leo porque no consigo libros interesantes (E, B, N18).

Estas respuestas demuestran diversos contrastes, pues hubo respuestas de niños que manifiestan les gusta leer mucho (incluso señalan los temas), mientras otros se mostraron dudosos, aunque luego aceptaron que lo hacen con temas interesantes para ellos. Quien señaló no leer porque opta por el computador, se puede decir que sí lee a través de un

soporte virtual diferente. La investigadora pudo constatar que ninguno mostró rechazo por la lectura, debido a que desde el principio se emocionaron por los textos ofrecidos y los temas para leer.

Cabe indicar que la investigadora pudo relacionar las respuestas de los niños con las de sus representantes. En efecto, hubo padres que dijeron que “a sus hijos no les gustaba leer”, a pesar de que estos sí manifestaron su gusto por determinados temas. Con el resto de las respuestas hubo coincidencia entre padres e hijos, pues conocen los intereses de sus niños en cuanto a la lectura. Además, un padre indicó que le lee a su hija, lo cual fue corroborado por ella.

Regresar al índice

4.2.6 Acercamiento a los libros: un espacio para textos

La investigadora se propuso esta categoría para indagar acerca de la existencia de libros en el hogar y en la escuela, de manera que se pudiese precisar si el acercamiento a la lectura está relacionado con el no tener contacto con textos de interés.

- En mi casa hay una biblioteca de muchas enciclopedias y libros, y los que necesitamos mamá nos los compra o los traemos del colegio (E, B, N1).
- En mi casa hay una biblioteca de muchos libros y mi tía nos trae muchos cuentos. En la escuela también hay una biblioteca grande con muchísimos libros, pero no los prestan y cuando nos llevan para allá, la profesora nos da el libro que tenemos que leer (E, B, N3).
- En mi casa hay muchos libros, pero de la escuela (E, B, N5).
- Pero qué voy a leer si en la casa no hay libros interesantes (E, B, N6).
- Yo todos los libros que quiero los consigo en la biblioteca donde mi papá trabaja (E, B, N13).
- En mi casa no hay libros de cuentos bonitos, solo los de hacer tareas (E, B, N15 y N16).

En las respuestas de los niños se hace evidente que todos tienen pequeñas bibliotecas en sus hogares, pero la mayoría de los textos son escolares.

Por otra parte, en ambos instrumentos se destaca que hay coincidencia de los alumnos con los padres en expresar que en el aula de clase rara vez se realizan actividades de lectura, las cuales tienen como única finalidad evaluar el tono y la dicción de la voz o responder a un cuestionario. Además, los textos de lectura son igualmente seleccionados por el docente, sin la opinión y participación de los alumnos. Las bibliotecas de sus escuelas están muy bien dotadas, pero no hay encuentros significativos de lectura, como tampoco préstamo de libros para el hogar. Esto les ha hecho concebir la lectura como una actividad de descifrado, consistente en pronunciar palabras lo más correctamente posible o en repetir información del texto en copias. De hecho, se evidencia la falta de un docente mediador del proceso de lectura que realmente sirva de modelo para animar el acercamiento a diferentes tipos de textos.

[Regresar al índice](#)

4.2.7 Observación participante

Se indagó el comportamiento de cada uno de los educandos en su interacción con los textos. Las acciones previstas para desarrollar con los niños fueron: exposición de gran variedad de obras literarias (cuentos, novelas, poesías, etc.) facilitadas por la promotora, así como por los propios niños, quienes llevaron sus textos preferidos para compartir con los demás; revisión de los libros y selección de uno para leerlo en grupo y en la casa en voz alta; finalmente, comentarios libres sobre los textos leídos.

La actitud observada en los niños fue de alegría, emoción, asombro y curiosidad. Los comentarios evidenciaron el placer por las lecturas de cuentos, leyendas, magia, animales, deporte, cine, etc.

- Mire este libro. Cuenta la historia de Caperucita diferente (N1).
- Estas revistas son de animales salvajes, lo que a mí me gusta. ¿Me las puedo llevar? (N8).
- Yo me llevo este, que habla de leyendas y misterio (N10).
- A mí me gusta esta de los jugadores de fútbol. ¡Yo me la llevo! (N15).

Existe un interés común y manifiesto de querer leer según les place; esto se pudo observar en la convivencia desde el primer encuentro, donde se reflejó la disposición y entusiasmo por escuchar lecturas y llevar para leer en sus hogares. Esta actitud demuestra que los

niños sí quieren y están dispuestos a leer y escribir, pero su ambiente escolar y cotidiano ha descartado esa posibilidad.

También fueron escasas las prácticas diarias para fomentar el placer por leer diferentes tipos de textos, por ejemplo, que ayuden a los educandos a adquirir nuevos conocimientos, a dar respuesta a sus inquietudes, pero también para hacerles vivir momentos de alegría y recreación. Por ello, se planteó la necesidad de promover la lectura placentera y significativa mediante un club de lectores.

[Regresar al índice](#)

46

4.3 DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Con base en los intereses y necesidades de los lectores, se plantearon diversas estrategias de aprendizaje orientadas a propiciar un acercamiento placentero a la lectura. En tal sentido, se organizó un club de lectores al que se le dio el nombre de Convivencia Recreativa para Leer con Placer.

4.3.1 Convivencia Recreativa para Leer con Placer

4.3.1.1 Estrategia 1. Descubrir el placer de leer

Consiste en proporcionar actividades de promoción de lectura con una intención de placer. Se efectuará en todos los encuentros con las siguientes denominaciones:

1. Juegos, bailes y parranda; Texto en escena para iniciar el club de lectores.
2. Otra Caperucita Roja.
3. Eso fue como un sueño.
4. Contar anécdotas con el personaje principal.
5. El encanto de los cuentos.

4.3.1.1.1 Propósitos

1. Interactuar con diferentes tipos de textos literarios.
2. Escuchar lecturas de textos literarios.
3. Seleccionar textos para leer en el hogar.
4. Compartir experiencias de lectura.

4.3.1.1.2 Actividades sugeridas

1. Exponer gran variedad de textos literarios (cuentos, novelas, poesías, entre otros).

2. Invitar a los educandos a curiosear los textos de forma espontánea y a seleccionar uno para leer en grupo en voz alta.
3. Realizar lecturas en voz alta por la promotora o los educandos y compartir el porqué de la selección.
4. Propiciar comentarios libres sobre los textos leídos.
5. Seleccionar textos para llevar al hogar.
6. Realizar en grupo conversaciones libres de los textos leídos en el hogar y cómo fue la experiencia (se usará la estrategia de Volver a Contar).
7. Indagar el bagaje literario a través de un diálogo directo individual y grupal.
8. Intercambiar, en calidad de préstamo, los textos preferidos por los niños con el fin de compartir sus lecturas.
9. Invitar a un cuentacuentos con la participación de los padres y hermanos de los niños.

[Regresar al índice](#)

4.3.1.2 Estrategia 2. Dibujar para ampliar

Esta se propone en uno de los encuentros para interpretar los textos.

4.3.1.2.1 *Propósitos*

1. Utilizar el dibujo para ampliar el significado que se deduce de la lectura de un texto.
2. Formular hipótesis para explicar los incidentes anómalos en los relatos.
3. Ampliar el ámbito de hipótesis en la puesta en común de las distintas interpretaciones.
4. Participación del lector en el texto.

4.3.1.2.2 *Actividades sugeridas*

1. Antes de presentar el texto (no conocido por los lectores), se inducirá a una conversación de experiencias sobre el personaje principal del cuento.
2. En la presentación del texto, se harán predicciones sobre el título enseñando la portada.
3. Lectura del cuento por la promotora y repentina detención de la lectura después de varias páginas, justo en el momento en que ocurre el incidente anómalo.

4. Los lectores dibujarán para ampliar el significado, de manera que manifiesten lo que creen que pasó. Se explicará en qué consiste la técnica de dibujar para ampliar.
5. Transcurrido tiempo suficiente para hacer los dibujos, se solicitará a los lectores que pongan en común sus ideas y muestren los dibujos. Luego se pedirán las razones que los llevaron a la elección efectuada en cada dibujo.
6. Exposición de los dibujos. Leer el resto del cuento.
7. Comparar y verificar hipótesis.
8. Reflexiones finales.

[Regresar al índice](#)

4.3.1.3 Estrategia 3. Historia inacabada

Esta se puede efectuar en varias jornadas, en principio en forma colectiva y luego en pequeños grupos.

4.3.1.3.1 Propósitos

1. Construir el significado de textos amplios mediante la lectura y escritura de forma interactiva.
2. Prever lo que el autor trata de crear y planear.
3. Leer como un escritor.

4.3.1.3.2 Actividades sugeridas

1. Se proporcionará a los lectores el principio de una historia que deben continuar escribiendo hasta que se les indique que la pasen a otro compañero para que la continúe. El texto pasará de uno en uno (cada 3 o 5 minutos) hasta que todos los miembros del grupo hayan escrito algo. El último finalizará la historia y la leerá al grupo.
2. Se harán comentarios y reflexiones.
3. La promotora iniciará con una demostración.

4.3.1.4 Estrategia 4. Volver a contar

En todas las jornadas se puede aplicar esta estrategia para recordar en forma verbal un texto leído.

4.3.1.4.1 *Propósitos*

1. Estimular a los lectores que recuerden un texto ya leído por ellos.
2. Revisar el texto construido en la memoria y efectuar una representación coherente de lo leído.

[Regresar al índice](#)

4.3.1.4.2 *Actividades sugeridas*

1. El promotor realizará una demostración ante el grupo, contando en forma oral un texto ya leído. Después habrá comentarios y preguntas.
2. De una gran variedad de textos literarios de contenido concreto, los lectores, en parejas, harán predicciones utilizando títulos, subtítulos, ilustraciones, entre otros, para seleccionar uno que leerán en voz alta o silenciosa. Luego contarán de memoria y en forma oral ante el grupo.
3. En consenso de grupo, se elegirán uno o dos de los textos contados para leerlos en voz alta, hacer comparaciones y comentarios sobre lo contado y leído.
4. Se animará a los lectores a repetir el proceso, esta vez leyendo todos en silencio un mismo texto y contándolo de memoria en forma oral a un compañero. Luego, individualmente, harán una narración escrita que será compartida en pequeños grupos para comparar los textos, encontrar diferencias, similitudes e inexactitudes.

4.3.1.5 *Estrategia 5. Rompecabezas de textos*

Otra jornada puede servir para construir un texto a partir de sus trozos.

4.3.1.5.1 *Propósitos*

1. Crear el significado en el nivel del texto.
2. Establecer la necesidad de utilizar las estructuras del relato.

4.3.1.5.2 *Actividades sugeridas*

1. La promotora cortará un texto en fragmentos (por medio de divisiones lógicas basadas en el significado) y presentará un segmento a cada miembro de un grupo (de 4 a 6 miembros).
2. Se solicitará al grupo tratar de reconstruir el texto, uniéndolo sus partes.

3. Finalizada la construcción del texto, cada grupo lo leerá y compartirá en forma verbal la experiencia vivida.

[Regresar al índice](#)

4.3.1.6 Estrategia 6. Transformación de la narración

Es una estrategia dinámica que permite representar un texto leído en otra forma no escrita por medio de expresiones artísticas. La aplicación de esta estrategia amerita varias jornadas.

4.3.1.6.1 *Propósitos*

1. Estimular a los alumnos para que reconstruyan un texto que se expondrá ante el público.
2. Compartir con otros el significado creado por cada grupo.
3. Construir una representación personal del texto con el uso de métodos no escritos.

4.3.1.6.2 *Actividades sugeridas*

Lectura de un texto en grupo seleccionado por los lectores.

Construcción en pequeños grupos de narraciones orales con elementos de apoyo para su presentación pública. Por ejemplo, escenificación teatral, mimo, danza, proyección de siluetas, dibujos, entre otros.

4.3.1.7 Estrategia 7. Sociograma literario

El grupo identifica los personajes de un texto y los relaciona en sí. Esto se puede realizar durante una jornada.

4.3.1.7.1 *Propósitos*

1. Construir un sociograma que muestre todos los personajes de un relato y las relaciones existentes entre ellos.
2. Reflexionar sobre la personalidad de cada personaje y la compleja relación entre ellos.

[Regresar al índice](#)

4.3.1.7.2 *Actividades sugeridas*

1. Lectura de un texto en grupo seleccionado por los lectores.
2. Los lectores construirán un sociograma escribiendo en un círculo el nombre de cada personaje del texto leído y representarán las interacciones entre ellos

mediante líneas con algunas palabras que la resuman brevemente. Cada relación se puede escribir sobre la línea que une los personajes.

3. Esta actividad se realizará en grupo utilizando papel bond o cartulina.
4. La docente hará una demostración inicial con los personajes de otro texto conocido.
5. Comentarios y reflexiones.

4.3.1.8 Estrategia 8. Perfiles semánticos

Varias jornadas hacen factible la construcción coherente de un texto a partir de conocimientos previos sobre un tema.

4.3.1.8.1 *Propósitos*

1. Crear un perfil semántico que resuma un texto de contenido concreto.
2. Conocer en forma coherente textos de contenido concreto.
3. Realización de resúmenes.

4.3.1.8.2 *Actividades sugeridas*

1. Sobre una mesa central se exponen variedad de textos de contenido concreto, científicos o periodísticos.
2. Los educandos observarán y manipularán el material como prefieran. Harán comentarios libres.
3. El promotor seleccionará un texto de ciencias naturales para hacer la demostración del trabajo de esta sesión.
4. Se invitará a los educandos a escuchar el texto.
5. Una vez leído, el grupo expondrá ideas del texto que aporten algo en relación con el tema. Se escribirán en el pizarrón.
6. Se organizarán las ideas utilizando números para marcar cada punto como perteneciente a una categoría específica.
7. La demostración se hará con diferentes formatos: listas, esquemas, redes semánticas. La construcción se hará en la pizarra, con la participación del grupo (se estudiará con los educandos varios formatos, después de explorar sus conocimientos previos).
8. En un diálogo de grupos, los niños transformarán el perfil de ideas principales en un resumen que el promotor escribirá en el pizarrón como demostración.

9. Lectura del texto resumen construido.
10. Reescritura en grupo del texto construido tomando en cuenta las sugerencias previas de cómo debe escribirse un resumen.
11. Repetición de todo el proceso en pequeños grupos con otros textos seleccionados por los educandos. Es posible repetirlo varias veces hasta que haya confianza del grupo para realizar el ejercicio en forma individual con sus propios resúmenes escritos.

[Regresar al índice](#)

4.4 RECURSOS UTILIZADOS PARA LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

4.4.1 Personal requerido y participantes

La investigadora de este trabajo fungió como facilitadora en la propuesta. Es preciso señalar que después de informar a los padres y educandos sobre la propuesta de organizar un club de lectores, aceptaron con gran entusiasmo y expectativa. Esto permitió asumir el compromiso de todos para planificar los encuentros de manera mancomunada con los participantes.

4.4.2 Un sitio ideal

Trabajar con un grupo requiere establecer un espacio adecuado que contemple mobiliario, áreas amplias, ventilación e iluminación acorde con las actividades y aislado de ruidos y distractores que entorpezcan el proceso. Por ello, se dieron varias sugerencias con respecto al sitio de encuentro: el Salón de Lectura, la Biblioteca Pública, la casa de uno de los participantes y el Museo del Táchira. Después de deliberar, se consideró este último como el más idóneo, de modo que se acordó una entrevista con la antropóloga Zulay Rojas, directora del museo, quien escuchó con gran interés la exposición y aceptó encantada la propuesta.

[Regresar al índice](#)

4.4.3 En busca de los textos

La mayoría de los textos utilizados fueron seleccionados de las bibliotecas de los participantes (lectores y promotora). Otros fueron facilitados por la biblioteca del Jardín de Infancia Pirineos II. Algunos se compraron en visitas realizadas a la Feria del Libro Universitario y la Feria del Libro en el Salón de Lectura.

4.5 CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

La evaluación se hizo en el desarrollo de cada sesión. Se utilizaron como instrumentos básicos la observación y la entrevista con los participantes en forma continua e informal. Se evaluó el proceso actitudinal de los lectores:

1. Interés: Escuchar, comunicar, compartir, participar.
2. Lectura frecuente de diferentes textos: Hablar de sus lecturas.
3. Construcción e interpretación de nuevos significados en relación con las lecturas.
4. Expresión segura, clara y espontánea de su propia interpretación.
5. Producciones propias del trabajo sugerido en cada sesión.
6. Asistencia a todos los encuentros.

Durante la ejecución de la propuesta, se realizó una reunión que permitió conocer las actitudes de los niños en el hogar en relación con la lectura de los textos que se llevaban. Esto facilitó el seguimiento del proceso.

[Regresar al índice](#)

5 SISTEMATIZACIÓN

5.1 CLUB DE LECTORES: CONVIVENCIA RECREATIVA PARA LEER CON PLACER

La propuesta estuvo centrada en dos encuentros semanales. El trabajo en equipo ayudó a producir conocimientos, adquirir destrezas y a reflexionar. La lectura en voz alta, la lectura individual, el préstamo de textos para el hogar y el compartir de experiencias fueron actividades básicas que se dieron en interacción continua con gran variedad de textos. Para esto, se animaron estrategias que estimularon la comprensión de la lectura y ayudaron a los lectores a experimentar, descubrir y desarrollar sus propias estrategias de interpretación de textos. Hicieron inferencias, predicciones, se plantearon hipótesis y luego verificaron, seleccionaron, corrigieron, organizaron y elaboraron nuevos conocimientos.

El inicio de cada encuentro estuvo caracterizado por juegos de ronda —propuestos en su mayoría por los lectores—, los cuales resultaron favorables para consolidar actitudes de afecto y trabajo en equipo. Esto dio a cada participante la oportunidad de desinhibirse, reír, comunicar, seguir instrucciones, etc. La sistematización de esta vivencia significó un proceso de reflexión y análisis para dar cuenta de lo que se realizó en la experiencia (ver anexo C). En este sentido, se narró, describió y comentó cada sesión de trabajo, como se presenta a continuación.

5.2 DESCUBRIR EL PLACER DE LEER

El encuentro con los textos fue una experiencia necesaria que vivieron gustosamente los lectores durante el desarrollo de todas las actividades planificadas en el club. La intención fue brindar la posibilidad real de acceso a distintos textos, además de seleccionar lecturas

para el hogar (ver fotos 9 y 10). Esta actividad consistió en acomodar una mesa en la que se expusieron estratégicamente en cada encuentro gran variedad de textos: libros, revistas, folletos, enciclopedias, etc., los cuales fueron explorados con curiosidad entre comentarios pertinentes y espontáneos (ver fotos 11 y 12).

Muchas de estas obras fueron traídas de los hogares de los lectores. Otros fueron facilitados por la Biblioteca del Preescolar Pirineos II y algunos más por la biblioteca personal de la promotora. El control del préstamo se llevó en una carpeta, donde los lectores registraron sus datos personales y los de los textos (ver anexo D). Para su cuidado al transportarlos, se diseñaron suficientes bolsos que se obsequiaron a cada lector (ver fotos 13 y 14).

Propiciar esta vivencia permitió a los lectores descubrir y escoger por sí mismos las lecturas de su preferencia. De hecho, fueron capaces de utilizarlas para hablar de ellas y establecer comparaciones. De esta manera revelaron a sus compañeros las emociones y sentimientos que afloraron cuando interactuaron con cada texto. Los siguientes son ejemplos de esas situaciones.

Marialy comentó acerca de lo divertido que resultó leer *Harry Potter y el cáliz de fuego*:

- Me río mucho con las aventuras de Harry y sus amigos; además me imagino dentro del cuento. Me gusta tanto que paso horas leyendo.

Fernando disfrutó de *El caballero de la armadura oxidada*, proponiendo a los demás que lo leyeran:

- Tiene muchas aventuras que le suceden al caballero (...). Lo que le pasó al caballero nos puede suceder a nosotros cuando nos obsesionamos por una sola cosa, por ejemplo, yo no puedo obsesionarme por el béisbol nada más, porque también tengo que dedicar mi tiempo a otras cosas.

También, recomendaron textos a sus amigos, convirtiéndose así en auténticos promotores de lectura. Benzaré, por ejemplo, siempre llegaba a los encuentros con comentarios de

alguna historia de miedo que le había gustado: “Siempre que leo estos cuentos me provocan suspenso”. Esta expresión estuvo acompañada de un gesto al rozar su estómago con la mano. Otros niños entusiastas que se destacaron como promotores de sus lecturas favoritas fueron Marialy, Gabriela, Andelin y Fernando.

Es importante señalar que, durante los encuentros, los niños realizaron listas que surgieron espontáneamente, como *Harry Potter* de J. K. Rowling, *Gato encerrado* de Mireya Tabuas, *Caperucita y otras historias perversas* de Triunfo Arciniegas, *Laberinto* de Marisol Pérez, *Leyendas del Táchira* de Lolita Robles, *El caballero de la armadura oxidada* de Robert Fisher, *Cuando la noche es espanto* de Sylvias Puentes, así como las revistas *Año Cero*, *Muy Interesante*, etc.

[Regresar al índice](#)

5.2.1 Juegos, bailes y parranda: texto en escena para iniciar el club de lectores

Como preámbulo a las actividades, se ofreció a los niños un espectáculo de marionetas titulado Juegos, Bailes y Parranda, el cual fue presentado por el grupo de títeres Chiquirnillo en el salón azul de la Dirección de Cultura y Bellas Artes. Esta invitación al teatro se hizo con el deseo de alegrar el inicio del club y de acrecentar el interés por las acciones planificadas.

Con gran entusiasmo, alegría y deseos de compartir, los lectores vivieron una experiencia divertida. Se oyeron comentarios espontáneos que realizaron los asistentes en relación con los personajes cuando representaron varios juegos tradicionales del Táchira, como el trompo, las metras, la cometa, el palo encebado, el gurrufido, la perinola, el pisé, la rueda y la carrera de encostalados. Sus conversaciones no eran más que compartir evocaciones de experiencias propias con estos juegos, manifestaciones de conocimientos previos, así como descripciones e interpretaciones del texto leído en el escenario de las marionetas; todo se convirtió en un libro abierto a la imaginación de los espectadores (ver fotos 1 y 2).

Gabriela, por ejemplo, señaló que elaboró con su tío una cometa, la cual después elevó con mucha emoción e hizo fuerza para que el aire no le arrebatara el pabito. Otro diálogo que surgió entre ellos fue con el personaje de la anciana en el columpio; se divertieron por la actuación realizada, su maquillaje y vestuario, y comentaron “lo raro de una vieja columpiándose”. En cuanto al vocabulario, los niños preguntaron sobre el significado de

gurrufido, pues conocían este juguete como *runcho*, esto indica nuevos aprendizaje en cuanto al lenguaje y las distintas expresiones de un mismo objeto con respecto a otros lugares. Esto evidenció la agudeza de los niños para soñar y fantasear en libertad creativa con cada uno de los personajes, acciones y conflictos presentes en la obra teatral, así como su capacidad para dialogar acerca de sentimientos, intereses y necesidades.

[Regresar al índice](#)

5.2.2 Otra Caperucita Roja

Una cesta colocada en el centro del círculo que formaban los niños lectores atrajo su atención y curiosidad. Se cuestionaban unos a otros en torno a su significado. De modo que se aprovechó el momento para inducir a los chicos a que dieran respuestas a sus interrogantes. Para unos se trataba de un juego en el cual se iban a encestar tacos de papel, para otros en esa cesta se guardaban huevos, pan y también se venderían pasteles. Así continuaron las predicciones hasta que Andelin dijo de forma tajante: “Esa es la cesta de pasteles de Caperucita Roja”.

Luego de verificar que todos se referían a la Caperucita Roja tradicional de Perrault, se informó sobre la existencia de “otra” Caperucita, con características y comportamientos muy distintos. Se invitó a los lectores a buscarla entre una gran diversidad de textos literarios colocados en exposición de forma estratégica, entre los cuales se encontraban varias versiones de la mencionada obra (ver fotos 3 y 4). Después de unos minutos, se escuchó casi un grito de Fernando: “¡Aquí está *Caperucita Roja y otras historias perversas!*”.

Todos rodearon al compañero, quien ya hojeaba el libro pidiendo su lectura. Satisfecha la curiosidad por saber quién era su autor, se leyó en voz alta el texto, el cual fue comparado con las otras versiones de Jane Carruth, Charles Perrault y Roald Dahl. Algunos de los comentarios fueron:

- Gabriela: Es Caperucita Roja al revés.
- Benzaré: Es muy mala e interesada.
- Chilba Ihu: Es una Caperucita moderna.

Todos querían saber más sobre el autor: de dónde era, qué otras obras había escrito, etc. Varios tomaron en sus manos las otras versiones y compararon. Andelin descubrió que había una Caperucita en verso que no conocía (Roald Dahl), por lo que rodeada de otros compañeros realizó la lectura en voz alta. Todos se pelearon por llevarse el libro *Caperucita Roja y otras historias perversas*, por lo que se organizaron en una lista para crear turnos.

Usar un elemento del relato (en este caso, la cesta de Caperucita Roja), tal y como lo sugieren Mota y Pérez (2000), permitió a los lectores activar sus experiencias previas para anticipar el contenido del texto, elaboraron preguntas y dieron respuestas hipotéticas. Escucharon con placer la lectura que les resultó divertida, interesante y reflexiva, a la vez que confirmaron o descartaron sus predicciones. Hablaron de los personajes, hechos y ambientes al comparar el texto con otras versiones presentes. Por último, relevaron la obra en sus hogares en compañía de familiares y amigos.

[Regresar al índice](#)

5.2.3 Eso fue como un sueño

Los lectores observaron en la mesa de los textos un cofre de madera cerrado con un candado y la curiosidad les hizo preguntar para qué lo habían traído. Mientras se abría el candado, trataron de adivinar sobre el contenido:

- Reyna: Pintura de maquillaje.
- Roxana: Collares.
- Yuliana: Cartas de amor.
- Yorman: Dinero.
- Antonio: Monedas de oro.
- Marialy: Ropa para muñecas.

Ninguno acertó, solo se escuchó un lamento, acompañado de risas, cuando la tapa se abrió y quedó al descubierto un espejo. Andelin lo sacó y preguntó: “¿Eso era todo?”. La mayoría quiso tener el espejo, mirarlo y tocarlo por todos lados. Fernando fue más sagaz: lo agarró, se miró y dijo con picardía: “Seguro es el espejo de un cuento”. Este comentario lo hizo relacionando la experiencia anterior de la canasta con el cuento de Caperucita Roja.

Después de colgar el espejo en un clavo de la pared, se presentó al grupo el libro *Laberinto* de la escritora tachireNSE Marisol Pérez Melgarejo, en donde se encuentra el relato titulado “El espejo”, el cual narra la pesadilla vivida por una chica después de abrir el cofre que le regaló su abuela antes de morir. A partir del título, se promovió una lluvia de ideas para predecir el contenido del texto, las más significativas fueron:

- Elisabella: Es un espejo mágico que siempre dice quién es la más bella.
- Leidy: El cofre con el espejo son un regalo de cumpleaños para una princesa. De eso habla el cuento.
- Benzaré: Si el cofre estaba con candado, quiere decir que no todo el mundo lo podía abrir, así que en el cuento hay algo misterioso.

Luego se leyó en voz alta. Con expresión atónita en sus rostros, los oyentes manifestaron sus impresiones:

- Andelin: ¡Eso fue como un sueño!
- Fernando ¡Es un cuento de terror!
- Gabriela: ¡Esa abuela era bruja!

También hicieron preguntas sobre los personajes:

- Marialy: ¿Por qué la muchacha vivía sola?
- Yuliana: ¿La abuela de dónde sacó el cofre?

Nuevamente, se discutió para acordar quién sería el primero en llevarse el libro. Una vez más, emplear elementos centrales del texto (el cofre y el espejo) indujo a los lectores a una actitud de atención y curiosidad que los atrapó en una nueva aventura con la lectura. Expresaron sus sospechas y predicciones acerca del contenido del relato, escucharon embelesados e imaginaron en su propia pantalla mental los hechos narrados. Hablaron con espontaneidad de sus sentimientos y verificaron sus hipótesis previas. Tuvieron noticia de otro buen texto que los fascinó y lo llevaron para releer en compañía de familiares y amigos.

[Regresar al índice](#)

5.2.4 Contar anécdotas con el personaje principal

En una conversación sobre avispas, inducida por la promotora, varios lectores contaron anécdotas en que dichos insectos eran protagonistas.

Gabriela contó que un día jugando con sus primas en un parque, una avispa le pinchó en el labio superior. Eso le dolió muchísimo y se le inflamó, aunque después del susto todos se rieron de lo sucedido y del labio tan cómico que quedó.

La promotora también relató que una avispa la aguijoneó en la vena de una mano, por lo cual sintió un corrientazo en todo el brazo que la hizo gritar y brincar. Anderson señaló que tuvo que correr mucho acompañado de sus amigos después de mover sin querer un árbol en el que había una colmena de avispas que se alborotó. Otros chicos también contaron sus experiencias con avispas (ver fotos 5 y 6).

Todos rieron, manifestaron emociones e hicieron preguntas imaginando cada relato. En medio de esa tertulia, se preguntó si conocían *La avispa ahogada*, fábula de Aquiles Naza, mientras al mismo tiempo se les mostraba el libro. Se juntaron para mirar las ilustraciones e inventaron su propia historia en medio de comentarios alegres y espontáneos. Es interesante señalar, por ejemplo, que Alexandra indicó en el último dibujo del libro que la avispa fue salvada de ahogarse, mientras en la versión original se expresa que el personaje principal muere en el agua. En otras palabras, la estrategia permitió la confrontación con las predicciones realizadas. Luego, a petición del grupo, se realizó la lectura en voz alta y de nuevo observaron las imágenes para comparar y comprobar con sus anteriores versiones. La conclusión más significativa fue la de Fernando, quien manifestó: "Pobre avispa, por estar brava todo le salió mal, así les pasa a algunas personas cuando están de mal humor". *La avispa ahogada* pasó a la lista de libros para llevar al hogar.

Invitar a los lectores a compartir anécdotas vividas y a compararlas con el personaje principal de la fábula (la avispa) atrajo el interés de todos, por lo que escucharon con placer a sus compañeros y se divirtieron imaginando cada hecho. De esta forma fortalecieron su comunicación oral, anticiparon su propia versión al observar las ilustraciones, escucharon la lectura y verificaron sus hipótesis.

5.2.5 El encanto de los cuentos

A diferencia de la lectura individual silenciosa, la lectura en voz alta es un espectáculo casi teatral, creado por la expresividad vocal y gestual de quien que lee; igualmente, lo es el texto recitado de memoria en público, pues exige la actuación artística del recitador y la participación activa de los oyentes para disfrutar con placer de una experiencia colectiva y diferente.

Tomar en cuenta lo anterior y la evidencia de escuchar buenas historias dejó siempre una huella en la mente de los lectores. Además, se les sorprendió con la inesperada visita de un cuentacuentos integrante del grupo Aguamiel. Su llegada, vestuario y forma actoral de comportarse hizo que los chicos entusiasmados hicieran predicciones (ver fotos 34 y 35).

La sesión de textos recitados consistió en una serie de relatos populares recopilados por el grupo Aguamiel, alusivos al cuidado del medio ambiente, entre ellos “Rayitos de sol”, “El gato remolino”, “La chicharra y la hormiga”, “Trompón el elefante”, “El pequeño chivito”, “El perrito que se le olvidó ladrar” y “Juguemos a imaginar”. Todos fueron revelados en forma mágica, lo cual fascinó a los presentes.

Esta vivencia permitió a los presentes escuchar con placer textos recitados de memoria, reflexionar sobre su contenido, participar en la narración al asumir personajes, manifestar emociones y desear ser cuentacuentos.

5.2.6 Dibujar para ampliar

5.2.6.1 ¿En dónde está el gato?

En otra ocasión, el tema de conversación entre los lectores fue sobre gatos. Se oyeron algunas descripciones bien animadas de experiencias con estas mascotas, entre ellas la de Marian, quien relató que tenía un gato negro llamado Zulu, que ella quería mucho y jugaba con él, pero un día se fue y no volvió más. Su abuela le explicó que el gato se fue a buscar novia y no encontró el camino para regresar. Esto generó interrogantes en los demás compañeros del grupo:

- Jean Carlo: ¿Para dónde se iría?
- Leidy: Buscó otra familia.

- Yorman: ¡Está por ahí solo!

Otra pregunta fue la de Gabriela: “¿Cómo hace para comer?”, a lo que Benzaré contestó: “¡Pues caza ratones!”.

En el momento apropiado, agotado ya el tema, se preguntó si conocían el relato de *Gato encerrado* de Mireya Tabuas. A la respuesta negativa, se ofreció al grupo disfrutar de la lectura en voz alta. La promotora inició la lectura del texto sin comentarios y se detuvo después de varias páginas cuando un niño comentó no saber qué había pasado con su gato que tenía dos semanas desaparecido. Se sugirió al grupo utilizar el dibujo para ampliar el significado y expresar lo que creían había sucedido con el animal. Se hizo énfasis en la manifestación de sus ideas y pensamientos más que en la calidad de los dibujos (ver fotos 7 y 8).

Transcurrido un tiempo prudencial para la realización de la actividad, los lectores mostraron sus dibujos y explicaron las razones que los llevaron a esas hipótesis (ver anexo E). Jean Carlo y Roxana concluyeron que el culpable era Ruperto, quien encerró al gato en su cuarto. Disneyla dibujó un gato dentro de una jaula con un niño al lado, y escribió: “Al gato lo raptó el insoportable niño Ruperto”. Por el contrario, Benzaré y Fernando ilustraron una historia más cercana a la versión original: colocaron a una gata con varias crías y otras personas asomándose desde una puerta. Luego se continuó la lectura y al final quedó claro lo sucedido. *Gato encerrado* fue un texto que estuvo en la lista para ser releído por cada lector.

Llevar a cabo esta sencilla estrategia de dibujar para ampliar, sugerida por Cairney (1999), estimuló a los lectores a utilizar el dibujo como una técnica para desarrollar el significado deducible de la lectura, a formular hipótesis para explicar incidentes anómalos presentes en el texto y a exponer las distintas interpretaciones. Se puede decir que de esta manera los lectores participaron del texto.

[Regresar al índice](#)

5.2.7 Historia inacabada

5.2.7.1 Una historia en grupo

Se aprovechó la interacción natural que en cada encuentro se suscitó entre los lectores para compartir sentimientos, impresiones y opiniones con relación a los textos leídos. La promotora invitó al grupo a escribir una historia en conjunto. Para ello, se ubicó en un gran círculo, inició la actividad con un ensayo en forma de juego. Relató verbalmente el principio de una historia que los lectores continuaron en forma oral uno a uno, hasta que todos expresaron varias oraciones y crearon un cuento bien divertido. Con el mismo ánimo y disposición, se repitió el ejercicio, pero esta vez se escribieron las frases inspiradas por cada participante en un papelógrafo a la vista de todos, cuya historia se denominó “Vacaciones en la playa: aventuras de Juan y la Sirena” (ver anexo F).

El ejercicio continuó en pequeños grupos: se entregó una hoja con varias oraciones indicativas del comienzo del texto en las que aparecía un personaje, un escenario y un acontecimiento inicial. Un lector continuó la historia hasta que después de un tiempo prudencial (tres minutos, más o menos) se le indicó que la pasara al compañero para proseguirla, y así sucesivamente. Al final se concluyó con la lectura en voz alta de las historias inventadas por los grupos (ver anexo F).

Con esta estrategia, los lectores lograron construir textos en colectivo. Para ello, leyeron y escribieron en forma interactiva con una actitud de atención y concentración que los hizo leer como escritores, tal y como lo afirma Cairney (1999). Así previnieron la historia que sus compañeros trataron de crear e idearon cómo continuarla de forma individual y escrita. Entre los comentarios más significativos acerca de la actividad, fue común escuchar que resultó difícil continuar la idea de otro, pues se tenía que leer todo el texto completo para mantener el sentido. Además, varios coincidieron en colocar situaciones trágicas para los personajes con el fin de dar más emoción al texto anterior. Todos los grupos expresaron que fue complicado llegar a un acuerdo para titular los escritos.

5.2.8 Volver a contar

5.2.8.1 Cuéntame un cuento

Observar el interés que creció en los lectores por llevar textos para el hogar permitió invitarlos a seleccionar uno de su preferencia para contarlo ante el grupo. Para ello, la

promotora realizó una demostración ante los niños, contando de forma oral un texto ya leído: *La escoba de la viuda*, de Chrisvan Ailsburg, que causó gran impresión entre los asistentes, por lo que las preguntas curiosas no se hicieron esperar. La historia relata las aventuras de una viuda con una escoba embrujada que le ayuda en sus quehaceres diarios. Al respecto, Yuliana comentó: “Eso sería buenísimo. Tener uno una escoba que le haga todo”.

Animados, los niños contaron sus lecturas favoritas y revivieron sentimientos al evocar las imágenes suscitadas (ver fotos 15, 16, 17 y 18). El desarrollo de esta estrategia se llevó a cabo en varios encuentros, esto permitió la participación espontánea de todos: Anderson habló de *El caballero de la armadura oxidada*, Leidy de *Los zapatos rotos*, Marialy y Gabriela de *Harry Potter* y Benzaré de *El mono de la quebrada blanca*. Así, sucesivamente, cada uno volvió a contar con sus propias palabras los textos seleccionados.

Esta es una estrategia de comprensión propuesta por Cairney (1999), la cual “obliga al lector a ‘re-visar’” (p. 94). Con ello, los estudiantes recordaron sus lecturas, revisaron los textos construidos y guardados en sus memorias, representaron lo leído, convirtieron textos escritos en orales y compartieron con sus compañeros los significados de sus lecturas individuales.

[Regresar al índice](#)

5.2.9 Rompecabezas de textos

Armar rompecabezas de textos es una estrategia modificada de la propuesta por Cairney (1999) con el nombre de Barajas de Textos. Se llevó a efecto de la siguiente manera: tras organizar a los participantes en pequeños grupos, se les entregó un relato cortado en trozos y se pidió reconstruirlo con el apoyo y participación de cada miembro. Para ello, se fotocopiaron y cortaron en varios fragmentos tres textos no muy largos, tomando en cuenta las divisiones lógicas basadas en el significado “El rey es mocho” de Carmen Berenguer, “Camilo, mi amor, está amaneciendo” y “En un lugar secreto” de Marisol Pérez Melgarejo. Se pegaron en cartulinas del mismo tamaño y colocados en sobres distintos se presentaron uno para cada grupo (ver fotos 19 a la 27).

Después del tiempo necesario, efectuado ya el trabajo de los equipos, se invitó a una reunión general para compartir la experiencia. Los lectores expresaron algunos comentarios:

- Fernando: Me gustó mucho la actividad, aunque fue difícil. Tuvimos que leer cada trozo y luego empezar a unirlo con los otros pedazos hasta que le encontramos sentido. Nos pareció un cuento muy fantasioso y bonito: se titula “En un lugar secreto”.
- Elizabetha: Fue difícil, pero con la lectura de cada trozo y la ayuda de todos discutimos cuál venía primero y cuál después. Así hasta que por fin lo armamos. El cuento se llama “Camilo, mi amor, está amaneciendo” y es muy bonito.
- Shilba Ihu: Fue bien divertido. Cuando leímos los trozos nos dimos cuenta que todos conocíamos el cuento, “El rey es mocho”, pero igual tuvimos que leer, ordenar, desordenar, discutir, hasta que encontramos el verdadero sentido.
- Gabriela: Encontramos más rápido el inicio y el final del cuento, pero fue más difícil armar los hechos porque habían párrafos que nos confundían para saber qué ocurrió primero, pero como trabajamos todos en equipo, sí lo pudimos hacer.
- Andelin: ¿Cuándo armamos otro? Ya verán que será más fácil.

En esta interacción indispensable de trabajo en equipo, se suscitó entre los lectores el compartir espontáneo de saberes, en relación con las estructuras del relato, conocimientos que se hicieron colectivos para favorecer la efectividad al armar los rompecabezas de textos. Asimismo, crearon significados en el nivel de los textos, con lo cual se demuestra que se puede leer con placer sin que los adultos los obliguen a realizar determinadas acciones.

Regresar al índice

5.2.10 Transformación de la narración

5.2.10.1 Dramatizar para transformar un texto

El uso de formas no escritas para crear significado ayuda a los lectores a construir interpretaciones personales más ricas respecto al texto. Por ello, se animó al grupo a transformar un relato en teatro, mimo, danza, dibujo, entre otros.

Dado que para este tipo de actividad es necesario el apoyo de todos los participantes, se formaron cuatro pequeños grupos, utilizando como criterios diferentes edades y grados de instrucción. Cada lector narró un cuento ya leído en el hogar. Después, en consenso de equipo, seleccionaron el que más les gustó y lo transformaron en dramatización (forma escogida por los grupos para mostrar sus interpretaciones, entre varias alternativas dadas, como mimo, danza o dibujo). En forma espontánea, asumieron personajes, improvisaron escenografías, ensayaron varias veces y cuando estuvieron listos, mostraron a los demás compañeros su creación. Los textos fueron: “La avispa ahogada”, fábula de Aquiles Nazoa; “El mono de la quebrada blanca”, leyenda de Lolita Robles de Mora; “Caperucita Roja”, cuento de Triunfo Arciniegas y “Rapunzel” de los hermanos Grimm. Entre risas y comentarios divertidos los lectores revelaron sus impresiones:

- Shilva: Fue difícil ponernos de acuerdo para seleccionar el cuento. Cada uno quería su cuento, pero luego recordamos varios y votamos por la avispa ahogada. Cuando empezamos a ensayar me pareció muy divertido.
- Marialy: Nosotros escogimos “Rapunzel” porque es un cuento que nos gustó, pero faltaron personajes, entonces tuvimos que escoger solo los personajes principales. Eso fue difícil para ensayar. Me gustaría volver a hacer la dinámica con todos los personajes.
- Alexandra: Fue bien divertido. Aprendí un cuento nuevo que no conocía “El mono de la quebrada blanca”. Benzaré lo contó muy cómico, por eso todos escogimos ese.
- Elizabella: Me pareció bien bonita la dinámica, además, nos hicimos más amigos. ¿Podemos presentar los cuentos a los papás?
- Andelin: ¡Sí! ¡Sí! Con vestuario y escenografía.
- Gabriela: Para eso tenemos que ensayar más.
- Benzaré: Para el cuento de nosotros faltan personajes.
- Elizabella: En el de nosotros también.

El diálogo continuó hasta que se pusieron de acuerdo y espontáneamente decidieron eliminar un equipo para tener más personajes. Eligieron “El mono de la quebrada blanca”, “Caperucita Roja”, y “La avispa ahogada”. Después de los ensayos necesarios, se efectuó la actuación ante padres, familiares y amigos con gran entusiasmo y alegría por parte de todos (ver fotos 29 a la 33).

Es importante mencionar la naturalidad con que los lectores asumieron los ensayos: se identificaron con personajes, buscaron vestuario, diseñaron escenografía, etc. Asimismo, realizar esta actividad con pequeños grupos les brindó la oportunidad de compartir sus lecturas con otros, llegar a acuerdos en discusión de equipo, realizar formas alternativas de crear significados con el uso de métodos no escritos. También les ayudó a aprender más sobre el lenguaje escrito, sorprendieron y divertieron con su actuación a los espectadores (padres, familiares y amigos) y, como lo expresó Elizabella, “se hicieron más amigos”.

[Regresar al índice](#)

5.2.11 Sociograma literario

5.2.11.1 Hacia la creación de sociogramas

Una de las estrategias que induce a los lectores a reflexionar sobre las sutilezas del significado del texto, la personalidad de cada personaje y la relación existente entre ellos es la construcción en grupo de sociogramas literarios. Por este motivo, se animó a los presentes a escoger un relato ya conocido con varios personajes en acción, como lo propone Cairney (1999). La actividad se inició con algunos títulos sugeridos, de los cuales, por mayoría de votos, ganó *Gato encerrado*. Luego, en lluvia de ideas, surgieron los nombres de los personajes de esta narración. Se escribió cada uno encerrado en un círculo y los lectores indicaron el sociograma, representando las relaciones entre ellos mediante líneas y comentarios breves. Este primer intento se realizó en un papel bond, con la observación y participación de todo el grupo.

El proceso continuó repitiendo la estrategia (se seleccionaron en pequeños grupos otros textos conocidos). Después de un animado trabajo en equipo, los lectores mostraron y explicaron a los demás compañeros sus construcciones, enriqueciendo así el conocimiento de todos (ver anexo G).

Construir un texto en grupo en forma de sociograma ayudó a que los lectores centraran su atención en apreciar y comprender mejor el texto, compararan y profundizaran sobre las relaciones existentes entre los personajes y los cambios que se produjeron a medida que se desarrolló la narración. Asimismo, ampliaron sus conocimientos, puesto que debían precisar la personalidad de cada personaje para establecer las vinculaciones con los otros, lo cual significó leer y releer el texto seleccionado para elaborar su trabajo (ver

anexo G). Es importante señalar que el curso de esta actividad tuvo su eje en los textos favoritos de los asistentes (ver fotos 36 y 37).

[Regresar al índice](#)

5.2.12 Perfiles semánticos

5.2.12.1 Mapas semánticos vs. resúmenes

Una de las solicitudes más frecuentes de los profesores en educación básica es la elaboración de resúmenes con textos de contenido concreto y precisamente en ese aspecto los niños evidenciaron dificultades cuando se realizó la exploración diagnóstica inicial. Por tal motivo, se les ofreció la posibilidad de crear perfiles semánticos para ayudarlos a resumir textos de contenido concreto seleccionados según su preferencia.

Desarrollar esta estrategia consistió en solicitar al grupo temas científicos que les gustarían conocer (se aclaró cuáles son considerados temas científicos). El interés común se centró hacia animales. Los lectores examinaron diversidad de revistas científicas, enciclopedias, atlas, libros escolares, entre otros. Deliberaron y escogieron algunas lecturas sobre el caballito de mar. Antes de iniciar el trabajo, se preguntó sobre lo que sabían en torno al tema; las respuestas se escribieron en papel bond. Anderson, por ejemplo, compartió su experiencia cuando visitó en la ciudad de Margarita un acuario en donde aprendió que “la hembra deposita los huevos en el macho para que él los encube”. Fernando expresó que le llama la atención que los caballitos nadan en forma vertical.

Luego los dos compañeros realizaron las lecturas, que estuvieron seguidas de manifestaciones entusiastas de ideas principales, las cuales también se escribieron en otro papel bond (ver anexo H). También se confrontaron las ideas expuestas en ambas láminas (ver fotos 38 a la 43).

Seguidamente, los lectores organizaron la información y antepusieron números a cada punto, como perteneciente a una jerarquía, según debería escribirse en el resumen. De esta manera se creó un perfil semántico que luego, con la intervención del grupo, se transformó en un resumen leído por todos. El paso siguiente consistió en repetir todo el proceso en pequeños grupos con elección de otros temas. Se concluyó con la exposición de cada grupo y el compartir espontáneo de la experiencia (ver anexo H).

La realización de esta actividad permitió a los lectores demostrar que los textos de contenido concreto son muy diferentes de los narrativos, descubrir cómo obtener un conocimiento afín con el texto, además, dialogar y profundizar en grupo para seleccionar temas de interés común, leer en voz alta y escuchar con atención disfrutando de cada descripción sobre el texto escogido, organizar o representar nuevos conocimientos por medio de perfiles semánticos, y transformar información en resúmenes escritos, que tuviesen coherencia de acuerdo con la lectura efectuada.

El desarrollo de estas estrategias de aprendizaje permitió promocionar la lectura con placer desde un club en el cual se reunieron niños de diferentes edades, quienes se motivaron a leer variedad de textos significativos para ellos, tanto literarios como de contenido concreto. La promotora organizó la aplicación de las estrategias de una forma amena y consideró los intereses y necesidades de los educandos. Siempre vinculó las experiencias previas con cada lectura seleccionada, siguiendo las propuestas de Smith (1997), Cairney (1999) y Solé (1999), en cuanto a la creación de comunidades lectoras para promocionar la lectura y propiciar un ambiente acorde en el que hubiera un compartir de experiencias en torno a los textos.

En este caso, el club de lectores sirvió de base como un andamiaje para continuar su desarrollo como lectores, de manera que de ahora en adelante cada uno de los niños sigue por su cuenta en esa formación de lector autónomo, como se evidencia con el seguimiento a varios de ellos, quienes hasta la fecha están en comunicación continua para compartir textos, preguntar acerca de la literatura vigente, comentar entre ellos lecturas favoritas e incluso reunirse aun cuando el club no tiene un espacio físico establecido.

[Regresar al índice](#)

6 LOGROS ALCANZADOS Y PROCESO REFLEXIVO

El análisis de la experiencia permitió formular las siguientes conclusiones. Indagar acerca del proceso de lectura de cada uno de los educandos —con respecto a sus actitudes, intereses, fortalezas y necesidades— facilitó realizar la exploración diagnóstica con el fin de planificar estrategias de aprendizaje adecuadas para intervenir en forma pertinente en su formación como lectores autónomos. Además, favoreció una relación de confianza y afecto entre la promotora y los lectores, extensiva en todos los encuentros tanto individuales como grupales. Asimismo, la colaboración de los padres fue significativa para el desarrollo efectivo de las actividades y en el seguimiento en cuanto a su comportamiento con los textos en el hogar.

Las situaciones de aprendizaje diseñadas para el club de lectores brindaron a los niños la oportunidad de acercarse con confianza a variedad de textos significativos, tanto literarios como de contenido concreto. Se despertó progresivamente el interés por leer y compartir con el grupo lo leído. Se dieron conversaciones espontáneas en relación con personajes, hechos, impresiones, sentimientos e interpretaciones en las que se expresaron con gran creatividad e imaginación.

Aplicar estas estrategias de aprendizaje con base en actividades dinámicas, alegres y de una manera inducida, no impuesta, permite llevar a cabo el acercamiento a la lectura. Cabe mencionar que los lectores se hacen promotores al animarse entre sí. Se puede decir que unos con otros actúan como mediadores de su propio aprendizaje.

La lectura vivenciada dentro de una comunidad lectora contribuye a fomentar en los estudiantes el sentido de responsabilidad y cooperación, respeto hacia las ideas de los

compañeros, compromiso para realizar cada actividad, incremento de la creatividad, confrontación de ideas e hipótesis, cultivo de sentimientos de afecto y amistad; en pocas palabras, se reafirman los principios de Vigotsky (citado por Cairney, 1999) en torno a la trascendencia de la interacción entre niño-adulto, así como también niño-niño para el desarrollo armónico de sus potencialidades.

Asimismo, la lectura en convivencia favorece para efectuar actos de interpretación de los textos a partir de estrategias cognitivas de predicción e inferencia, las cuales ayudan a los lectores a ser participantes activos e interactivos en la creación de significados, puesto que les permite que sus deducciones sean más cercanas al contenido leído.

Por otra parte, el club brinda a los lectores libertad para elegir los libros de su preferencia, por lo que se rinden con gusto y placer ante los textos literarios con los cuales expresan diferentes emociones; de hecho, se muestran atraídos y hasta maravillados por los textos de contenido concreto. También se observa que los estudiantes se reconocen a sí mismos como lectores, por lo que actúan como tales cuando hablan con fascinación de sus obras favoritas y las intercambian con sus compañeros mostrando cierto orgullo al decir: “Estoy en un club de lectores”.

Cabe mencionar como aspectos relevantes que un promotor de lectura debe conocer bien al grupo para considerar sus necesidades e intereses, a fin de abordarlos de la mejor manera; propiciar un ambiente lleno de armonía con dinámicas que apresten actitudes de mayor atención y participación, manejar situaciones de aprendizaje aplicadas en momentos indicados de acuerdo con las expectativas de los participantes. Se puede afirmar que el club de lectores aviva en los participantes el interés, el deseo y el gusto por la lectura de diversos textos, es decir, les ayuda a *convertirse en lectores* para no perderse el goce que procura un buen libro.

La relevancia de los resultados de la presente propuesta permite invitar a los docentes en sus diferentes funciones de aula y biblioteca a formar con sus alumnos un club de lectores y tener en cuenta para ello lo siguiente:

1. Continuo diálogo con los estudiantes para conocer y comprender sus intereses y necesidades.
2. Ganar la confianza de los padres para que apoyen de manera sana la lectura en el hogar.
3. Crear ambientes lúdicos y de convivencia recreativa con excelentes relaciones entre lectores y docentes-lectores.
4. Brindar la posibilidad diaria de acceso a diferentes textos interesantes y significativos para los lectores.
5. Dejar que los lectores decidan con libertad sobre lo que quieren leer.
6. Ser modelo de lectores, comentar las lecturas con los alumnos y recomendar buenos libros.
7. Incentivar el uso de estrategias de comprensión lectora.
8. Invitar a los lectores a compartir sus obras favoritas y sus interpretaciones.
9. Realizar con frecuencia lectura en voz alta por placer.
10. Permitir el préstamo continuo de textos para el hogar.

Considerar lo anterior con intensidad, frecuencia y duración creará en los educandos el gusto por la lectura. El conocimiento, entonces, se dará por añadidura.

Regresar al índice

7 REFERENCIAS

- Cairney, T. (1999). *Enseñanza de la comprensión lectora*. España Ediciones Morota, S. L.
- Charria, M. y González, G. (1993). *El placer de leer en un programa de lectura*. Buenos aires. AIQUE.
- Club de Lectores (2004). “México, país de lectores”. Recuperado de <http://www.clublectores.com/quesclub/queesclub.htm>.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2.^a ed.). México: McGraw Hill.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, C. (2000). *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Venezuela. Editorial Laboratorio Educativo.
- Freire, F. (1992). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, D. F. Siglo Veintiuno Editores.
- Fundalectura y Banco del Libro (comp.) (2000). *Para que haya lectores*. Caracas, Venezuela. Fundalectura y Banco del Libro.
- Goodman, K. (1996). “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística”. En *Textos en Contexto* (pp. 26–46). Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida.
- Hurtado, J. (2000a). *El proyecto de investigación. Metodología de la investigación holística*. Caracas: Sypal.
- Hurtado, J. (2000b). *Metodología de la investigación holística* (3.^a ed.) Caracas: Sypal.
- Lerner, D.; Muñoz, M. y Palacios, A. (1987). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Argentina: Aique.

- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica*. Manual teórico- práctico. Caracas: Texto S. R. L.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia, su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación (1998). Currículo Básico Nacional. Caracas: Monfort.
- Molinari, M. (1999). "Una actividad permanente: club de lectores. La escritura de recomendaciones por los niños en el jardín". En *Lectura y Escritura*, (pp. 37-48).
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. Venezuela. F. C. E. Espacios para la lectura.
- Mota, C. y Pérez, T. (2000). "Desarrollo de estrategias cognitivas para la lectura eficiente". En *Legenda*, año III, n.º 4-5 (pp. 85-90).
- Mostacero, R. (2000). "La producción del texto académico". Conferencia dictada en el II Encuentro de P. P. A. y publicada en *Amaneceres*, n.º 2, pág. 6.
- Pacheco, M. (2000). "Los procesos de lectura dentro de una política de promoción de lectura". En *Manual para la elaboración de trabajo especial de grado* (pp. 3-17). ULA, Táchira (Venezuela).
- Peña J. y Barboza F. (2002). "La familia en un club de lectura escolar para favorecer la adquisición y desarrollo de la lengua escrita". En *Educere*, año 6, n.º 18, p. 168.
- Ríos, P. (2001). *La aventura de aprender*. Caracas: Texto.
- Romo, V. (1996). "Lectura, magia y escuela". En *Legenda*, año 1, n.º 1, p. 55.
- Rosenblatt, L. (1996). "El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura". En *Textos en Contexto*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Ruffinelli, J. (1993). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: GRAO.
- Torres, E. (2003). "Bases teóricas para la comprensión lectora eficaz, creativa y autónoma". En *Educere*, año 6, n.º 20, p. 380.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1993). *Lectoescritura. Lecturas*. Caracas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Vivas, A. M. (2001). *Museo de la Fantasía: Un espacio para soñar e imaginar*. (Trabajo de grado). Especialización en Promoción de Lectura y la Escritura: ULA, Táchira (Venezuela).

- Yepes, L. (1997). *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores*. Bogotá: Comfenalco.
- Yepes, L. (1998). *Elaboración de proyectos institucionales de promoción de la lectura*. Bogotá: Comfenalco.
- Yepes, L. (2004). "La promoción de la lectura en Comfenalco, Antioquia. Un asunto de acciones". Recuperado de <http://usuarios.lycos.es/rongorongon/art8.htm>.
- Zambrano, L. M. (2000). "La predicción y la inferencia. Estrategias para la comprensión de la lectura. En *Legenda*, año III, n.^{os} 4-5, p. 93.

8 ANEXOS

[Regresar al índice](#)

Tabla 1. Textos de lectura seleccionados

Autor	Texto
J.K. Rowling	Harry Potter y La Piedra Filosofal Harry Potter y La Cámara Secreta Harry Potter y El Prisionero de Azkaban Harry Potter y El Cáliz de Fuego Harry Potter y La Orden del Fénix
Triunfo Arciniegas	Caperucita Roja y otras historias perversas El Super Burro y otros héroes La silla que perdió una pata
Compiladores: Jaime Lopera G. y Marta Inés Bernal	La culpa es de la vaca
Antonié de Saint-Exupéry	El Principito
Joseph F. Girzone	Joshua
J.R.R. Tolkien	El Señor de los Anillos
Jorge Isaac	María
Cuentos Orientales	Las mil y una noches
Edgar Allan Poe	Cuentos de intriga y terror
Franz Kafka	La metamorfosis
Aquiles Nazoa	La avispa ahogada
Horacio Quiroga	Cuentos de la Selva
Marisol Pérez Melgarejo	Laberinto María Aspunta. Una historia de amor María, la de las alas largas Antonio, me comí la luna Camilo, mi amor, está amaneciendo En un lugar secreto
Spencer Jhonson, M.A.	¿Quién se ha llevado mi queso?
Enrique Barrios	Ami el niño de las estrellas Ami regresa
Velma Wallis	Las dos ancianas

Hans Christian Andersen	Cuentos de Andersen
Robert Fisher	El caballero de la armadura oxidada
Joan Brady	Dios vuelve en una Harley
Aliske Webb	Los doce hilos de oro
Eduardo Liendo	El mago de la cara de vidrio
Marcia Grad	La Princesa que creía en los cuentos de hadas
Lolita Robles de Mora	Leyendas del Táchira
Sylvia Puentes de Oyenard	Cuando la noche es de espanto Lori, Bilori, Poemas y juegos de palabras La ostra viajera
Luis Carlos Neves	Hazañas del sapo Cururu La leyenda del Rey Arturo
Carmen Berenguer	El Rey Mocho Mis fábulas favoritas
Daniel Barbot	Rosaura en bicicleta
Ana María Machado	El perro del cerro y la rana de la sabana Niña bonita
Anthony Browne	Willy el tímido Cambios
Cuentos de la Tribu Pemón	El cocuyo y la mora El tigre y el cangrejo
Silva Dioverti	Gato embotado y enamorado
Joanne Oppenheim	Ramón cuerda
Alfredo Dyce Echenique	Going
Istvan Banyai	Zoom
Saúl Schkolnik	Cuentos ecológicos
Armando José Sequera	Fábula de la Mazorca
Tomie de Paola	Memo y Leo
Clarisa Ruiz	Tocotoc. El cartero enamorado
Evoline Ness	San, Bangs y Hechizo de luna
David Mckee	Elmer
Jockey Gleich	La pequeña niña grande
Chrisvan Ailsburg	La escoba de la viuda
Fundación del Niño	Vamos a leer un cuento
Mireya Tabuas	Gato encerrado Cuentos para leer a escondidas
Revistas	Meridianito La Cadena Tricolor Muy Interesante Año Cero
Enciclopedias	Atlas y otros textos científicos de educación básica, segunda y tercera etapa.