

El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria

*The act of reading: a Primary Education
experience*



Mariely del Valle Rosales Vilorio

marielyrosales@hotmail.com

Universidad de Los Andes.

Núcleo Universitario "Rafael Rangel".

Trujillo, estado Trujillo. Venezuela

Artículo recibido: 11/06/2015

Aceptado para publicación: 30/09/2015



Resumen

La presente investigación fue realizada en una zona rural de estado Trujillo-Venezuela, durante el período escolar 2013-2014, bajo el enfoque cualitativo de investigación. El objetivo fue describir la lectura que realizan los niños de 6to grado de Educación Primaria. Los datos del estudio se obtuvieron de una muestra constituida por veinte niños, a través de observaciones y entrevistas directas. El análisis de la información reflejó que los niños asumen la lectura como una asignación de la cual deben dar evidencia. De igual manera, manifestaron inquietud por leer textos recreativos e informativos sobre las actividades que están vinculadas con las labores de su entorno. Los datos permiten concluir que los niños al sentir interés por un tema se motivan por leer textos en diferentes soportes, lo cual genera la participación, el diálogo reflexivo y la exteriorización de experiencias.

Palabras clave: leer, experiencia, Educación Primaria.

Abstract

This research was conducted in a rural area in the State of Trujillo, Venezuela, during 2013-2014 school period under a qualitative research method. The purpose was to describe the readings that 6th grade of primary education children do. The study data were obtained from a sample consisting of twenty children, through direct observations and interviews. The analysis of the information showed that children take reading as an assignment which should produce a feedback. Similarly, they expressed concern about reading recreational and informational texts on the activities that are linked to the work of their environment. The data allow to conclude that children get interested in a subject are motivated by reading texts in different supports, which generates participation, thoughtful dialogue and externalization of experiences.

Keywords: reading, experience, Primary Education.

Introducción

En un primer momento, leer es el encuentro del lector con el texto, entendiendo así que es un proceso complejo en el que intervienen factores internos y externos; se le puede considerar individual, pero también colectivo, ya que el lector interactúa con el texto mediante el conocimiento previo y el contexto, el cual contribuye a que el lector construya el significado a través de la relación con su experiencia, con sus conocimientos y sus competencias lingüísticas. La lectura, entonces, invita al niño a vivir una experiencia propia y ajena que conjuga todos esos saberes, de modo que no solamente se practica para ampliar un conocimiento específico, sino que le permite al lector identificarse, involucrarse y sentir.

Sin embargo, cómo se articula esta dinámica en los espacios rurales, puesto que allí la escuela concentra la experiencia de un continuo convivir dentro de un ámbito de cotidianidad en cuya realidad la enseñanza se desarrolla mediante la oralidad; los niños aprenden en primer momento en sus hogares a través de la palabra y por la constante demostración práctica en su entorno inmediato, lo que luego se comparte a través de las múltiples interacciones entre grupos para, de este modo, ampliar y consolidar el conocimiento.

Al analizar este hecho, Martínez (2006) señala que la educación “tiene el rol fundamental de impulsar a que el medio rural comience a ofrecer nuevas perspectivas de desarrollo generadas por sus mismo actores” (p. 251). Estos actores son los niños que están formándose en las diferentes instituciones, por lo que se requiere que el currículo responda a las necesidades que se presentan y a la vez proporcione mecanismos de asociación con otros espacios y permita, además, la interrelación cultural con la gran sociedad del conocimiento. En virtud de esto, la intención de esta investigación es describir la lectura que realizan los niños de 6to grado de Educación Primaria para vincular las actividades académicas a su contexto real.

El camino de leer

Como ya se mencionara antes, leer es un proceso propio e interno del ser humano, Solé (2010) considera que es un proceso “dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema” (p.18), con lo cual se logra la interacción de todos los elementos del texto que permiten comprender y construir un significado. Pero la lectura también tiene un carácter social, histórico y cultural que condiciona la competencia personal del lector y la naturaleza misma del texto escrito.

Es de considerar que, en la actualidad, por influencia de la tecnología, los textos han variado las características de sus formatos y contenidos. Leer en la red, por ejemplo, permite al lector pasar, a través de links sucesivos, de un texto a otro, lo cual, a su vez, requiere el uso de estrategias de integración intertextual que hagan de la lectura un acto placentero e interesante. Por esta razón, para Solé (2010), la lectura:

Implica una nueva actitud ante el conocimiento, una nueva forma de leer y aprender en la que lo meramente reproductivo o lo estrictamente interpretativo dan paso a una actitud epistémica en la que el lector busca racionalmente un significado plausible para el texto. Podemos acercarnos a los textos como lectores distintos: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo y de pensar acerca de lo que comprende. Una lectura reproductiva tendrá como producto la recapitulación oral o la paráfrasis escrita, más o menos mimética del texto leído (en respuesta a preguntas literales, en resumen o incluso en comentario). Una lectura crítica y profunda tendrá productos distintos, a veces inesperados, pero más personales. Su huella, más o menos perceptible, sin embargo, se encuentra en los procesos de reflexión que ha generado, en la posibilidad de haber cuestionado o modificado conocimientos previos, de generar apren-

dizaje, o al menos dudas. En muchas ocasiones, nuestros objetivos de lectura requieren una lectura reproductiva (si quiero seguir las instrucciones para instalar un determinado programa informático, por ejemplo), y en otras necesitamos una lectura epistémica (cuando estamos ampliando nuestros conocimientos sobre un determinado tema). Ambas son necesarias, pero es importante percibir que persiguen finalidades distintas, desencadenan procesos y exigen estrategias diferentes que es necesario aprender (p. 19).

En virtud de esto, el acto de leer compromete al docente que guía a los niños es su fascinante encuentro con el libro, por lo que se requiere de un docente con una amplia visión como lector que le permita vincular las actividades escolares con la pertinencia contextual de los niños lectores.

Por otra parte, de acuerdo con Serrano (2004), la lectura como experiencia de formación es “un acontecimiento que sucede internamente en el pensamiento, los sentimientos, la sensibilidad, la visión del mundo” (p.17), esto permite reorganizar la experiencia de cada lector, así como a darle sentido a lo que sucede en el entorno y construir una identidad en la que se reconozca y pueda reconocer al otro. Asimismo, Larrosa (1998: 16, citado en Serrano 2004), distingue la lectura como experiencia para adquirir conocimientos. Según este autor, después de este segundo tipo de lectura “sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado. Y esto no tiene nada que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como nosotros lo definimos” (p.17).

Según la perspectiva de Serrano (2004), esta distinción es borrosa, casi imperceptible, siempre y cuando “el propio individuo como lector se abra a la posibilidad de dejarse cambiar, de experimentar, de gozar y evocar, de reflexionar, de conmoverse o de cuestionar” (p. 18-19). Es en este momento cuando la lectura puede tener el poder de transformación, y el individuo se convierte en alguien diferente al hacer un razonamiento posterior a la lectura realizada.

Otra postura interesante es la de Heller y Thorogood (1995: 13-20, citados en Morales y Carrillo, 2007) para quienes la lectura tiene principios que deben ser considerados para que sea eficaz y que podemos enumerar de la siguiente manera: ellos están: a) la lectura es básicamente una “búsqueda de significado” y por ende involucra procesos de alto nivel [...]; b) el propósito de la lectura es comprender lo que se lee[...]; c) el sentido lúdico y el juego es fundamental para propiciar la asimilación y acomodación de nuevos aprendizajes [...]; d) el lector necesita saber “para qué” y “por qué” realiza una actividad [...]; e) el lector aprenderá a leer, leyendo[...]; f) las destrezas del proceso de la lectura deben adquirirse leyendo todo lo que se presenta en la vida diaria[...]; g) el desarrollo de destrezas en lecto-escritura requiere del desarrollo simultáneo de ciertos hábitos; h) el lector posee sus instrumentos mentales para comprender, y los utiliza de acuerdo a sus desarrollo cognitivo y a sus experiencias previas (p.33).

Como se puede observar, cada una de estas posturas deja ver que la lectura reúne un conjunto de procesos que se relacionan simultáneamente en los diferentes niveles de la estructura del texto, pero corresponde al lector construir por sí mismo diversos significados, tanto literales del texto como aquellos inferenciales que van más allá de las palabras mismas. Para poder hacerlo, el conocimiento previo del lector es fundamental por la relación que logra hacer de lugares, personas, eventos, situaciones; es decir los esquemas mentales que posee cada ser humano.

También hay que tomar en cuenta que, para la comprensión de textos, se requiere del desarrollo de competencias lingüísticas, tal como lo expresa Niño (2011), quien afirma que esta competencia:

Comprende los saberes del código de la lengua (lenguaje verbal) con las reglas que rigen la construcción y emisión de enunciados oracionales, párrafos y textos, la consiguiente comprensión de los mismos (es decir la gramática “interiorizada”). En otras palabras se refiere a la capacidad para producir e interpretar cadenas de signos verbales (p. 26).

primaria, se encuentran la comprensión diversos textos narrativos, instruccionales y expositivos; entre los indicadores para evaluar las competencias desarrolladas por un individuo se puede enumerar las siguientes:

1. Identifica y diferencia la estructura general de diversos tipos de textos.

2. Realiza inferencias, anticipaciones y predicciones como estrategias de comprensión lectora e identifica párrafos como unidades organizadoras del texto.
3. Infiere significados de palabras desconocidas a partir del contexto.
4. Interpreta elementos gráficos complementarios como mapas, tablas, ilustraciones, fotografías.
5. Realiza lecturas rápidas, detenidas, exploratorias y de repaso como estrategias de comprensión lectora.
6. Reconoce la lectura como medio de comunicación y de transmisión de cultura de los pueblos.
7. Asume la lectura como instrumento de aprendizaje y de desarrollo del pensamiento.
8. Reflexiona y se sensibiliza ante los valores presentes en textos leídos.
9. Transfiere los aprendizajes a la vida cotidiana al relacionarse con el entorno social y natural.

El caso del 6to grado, el nivel de lectura requerido es un nivel literal; el mismo puede dividirse en dos etapas, una primaria y la otra efectuando una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, es decir, que los niños entiendan y expliquen con sus propias palabras la idea principal que el autor quiso plasmar en el texto. Este objetivo ha trascendido, es necesario que el niño lector se identifique en la lectura, que pueda interiorizar lo que la lectura le trasmite, ya que, como establecen Díaz y Hernández (2001), “la comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos” (p. 41). Para ello se hace mención a las teorías del aprendizaje que explican lo que sucede en el proceso de lectura.

Lo que ocurre en los niños lectores se puede entender considerando los aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget, la teoría sociocultural de Lev Vigostky y el aprendizaje significativo de David Ausubel, quienes comparten el principio de la actividad constructivista que se genera en el niño que aprende.

El desarrollo cognitivo de los niños de 6to grado de educación primaria se ubica entre los 11 y los 15 años, período considerado por Piaget (Labinowicz, 1982: 60) como período de operaciones formales. Los niños en estas edades se reaccionan de manera similar entre ellos, aunque exista una notable diferencia de las expectativas y respuestas esperadas por los adultos. Es necesario aclarar que a pesar que existen patrones comunes, y más en las zonas rurales, cada niño piensa y actúa de manera diferente.

Es en esta edad en la que los niños, al leer, pueden asimilar nuevos significados, al mismo tiempo que pueden modificar y enriquecer su aprendizaje; es así como logran cambiar sus modelos mentales pasando de un conocimiento menor a uno de mayor exigencia.

De acuerdo con la teoría socio histórica de Lev Vigostky, según Falières (2007: 46), aprender es “transformar las estructuras de conocimiento en nuevas estructuras de aprendizaje” y para ello hace mención de lo que él llamó Psicología Genética, que “la esencia de cualquier fenómeno sólo puede entenderse estudiando su origen y su desarrollo” (p. 46), de modo que, al hacer referencia a los procesos mentales de los niños, se toma en consideración su evolución social y cultural como el desarrollo individual desde sus orígenes. Por esta razón, en este estudio se considera la procedencia de los niños, el origen de las familias, los modismos, las costumbres y otros aspectos particulares de una región; también los conocimientos previos propios de su desarrollo y la relación con sus recuerdos, ya que niño criado en una zona rural tiene una definición del ambiente diferente a la de un niño de la zona urbana; su contexto de desarrollo le hace percibir de otra manera la existencia de los fenómenos naturales.

Queda patente, entonces, que la influencia de los contextos sociales y culturales reviste gran importancia en el desarrollo del niño. El maestro debe propiciar la relación de lo nuevo con lo ya conocido a través de diferentes opciones para que el niño descubra nuevas cosas en esa experiencia que genera la lectura, de este modo puede establecer relaciones, analogías e inferencias que estimulen el aprendizaje significativo y la construcción de nuevos conocimientos.

El hecho que los niños puedan vincular las actividades que realizan en la escuela con su contexto permite que ellos construyan su propio conocimiento, ya que este se construye en función de lo que se les ha enseñado

a través de un diálogo continuo con lo que está a su alrededor, lo cual les permite interrelacionarse y darle sentido a su medio.

Los niños de 6to grado están en la etapa de desarrollo infantil-adolescente, etapa en la que constantemente están confrontando sus construcciones mentales con su entorno, evidenciando así una interacción social; de modo que lo que el niño aprende en la escuela le debería ser útil en su hacer cotidiano.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la lectura en los estudiantes debe pensarse desde su contexto, su realidad inmediata, para que puedan lograr la relación entre el significado que le otorguen en su vida a la lectura y su espacio social. Para Ausubel, Novak y Hanesian (1986),

Aprender a leer es, esencialmente, un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo. El lector principalmente, que ya es capaz de percibir el significado potencial de los mensajes hablados, debe adquirir ahora la misma habilidad en relación con los mensajes escritos. Como los significados denotativos y las funciones sintácticas de las palabras componentes que se encontrará ya los conoce en sus correspondientes formas habladas, aprender a leer constituye obviamente una tarea cognoscitiva menos importante que el aprendizaje original del lenguaje hablado. En otras palabras, el principiante no está aprendiendo en realidad un código simbólico completamente nuevo, sino más bien el equivalente escrito de un código hablado conocido, cuyo vocabulario y sintaxis ya domina (p. 73-74).

Por lo tanto, las lecturas que se realicen deben relacionarse con el estudiante, con el dominio del lenguaje hablado y relacionarse con lo que observa el niño. La lectura en los niños debe despertar el interés, asociarse con experiencias, brindar información, ayudar a distraerse, manejar el lenguaje e impulsar a la acción. La lectura es considerada uno de los procesos cognitivos más complejos que desarrolla el ser humano. Desde la edad preescolar se enfatiza en el niño la importancia de aprender a leer, mostrándole la lectura como la puerta a un mundo de conocimientos, experiencias y aventuras, que, una vez superada la dificultad implica el reconocimiento de los símbolos escritos, se convierten en ideas, permitiendo así desarrollar competencias comunicacionales tales como la capacidad de razonar, de comunicarse, de relacionarse y de comprender a los demás.

Una experiencia etnográfica

La presente investigación surge como un estudio cualitativo, cuyo objeto es “describir un fenómeno de manera global en su contexto natural” (Sandín, 2003: 154). Con la recopilación de diversa información se adelantó la descripción de las competencias de lectura para vincular las actividades académicas al contexto en el que habitan los niños de 6to grado, considerando como punto de partida dos interrogantes, la primera ¿para qué leen los niños? y la segunda ¿qué desean leer los niños? Se utilizó la observación participante y la entrevista para acercarnos a la realidad desde una perspectiva amplia y en un contexto geográfico determinado; sin embargo, en el transcurso de la investigación surgieron situaciones propias del proceso.

La población estuvo conformada por un grupo de doce niños y ocho niñas, cursantes del sexto grado, cuya docente es una maestra graduada con experiencia en educación primaria. La escuela en la que se realizó la investigación está ubicada en una zona rural de difícil acceso, donde la actividad económica es agrícola y pecuaria. En esta zona, al salir de clase, los niños, en su mayoría, deben colaborar con actividades de recolección de cultivos o actividades domésticas. Se justificó la presencia de la investigadora ante los estudiantes con el argumento de “ayudante de la maestra”. Las visitas se organizaron dos veces por semana, por tiempo indeterminado, para colaborar con las actividades de lectura y escritura.

Los hechos sociales sólo son susceptibles de interpretación subjetiva o intersubjetiva, por lo que la comprensión se genera a medida que se conoce el sentido que el sujeto le atribuye a sus acciones. Haberman (1982) menciona que las “las acciones expresan, o mejor dicho, representan intenciones, del mismo modo que los signos lingüísticos, significados y así, como los signos, no pueden aprehenderse sin su contenido intencional...” (p. 154).

En la comunidad, el lugar de encuentro, de esparcimiento y diversión es la escuela, la cual, geográficamente, está ubicada en una zona limítrofe con otro estado. Entendemos que cada institución tiene una cultura organizacional y que en cada una de ellas existe, por naturaleza propia, una práctica social. Castillo (2007) al respecto manifiesta que “no sólo se considera el suceso discursivo particular, sino también las situaciones y estructuras sociales que lo enmarca, con los cuales genera una relación dialéctica, bidireccional” (p. 21).

Las actividades de encuentros directos con los niños y niñas se desarrollaron a través de las entrevistas informales, marcadas por el conversatorio dirigido y espontáneo. Se comenzó con la interrogante **¿para qué leen los niños?**, ellos manifestaron de manera verbal y escrita “que lo hacían como una tarea más”.

En las diferentes observaciones realizadas, se evidenció que la lectura se asignaba como actividad final de la clase para dar tiempo a completar la jornada del día o como parte de la tarea a realizar en el hogar, en la que tenía que responder algunas preguntas propuestas por el mismo texto o elaboradas por el docente.

Entre las situaciones propias de la investigación, se conoció que los estudiantes, a pesar de contar con textos otorgados por el Gobierno Nacional gratuitamente, los usaban ocasionalmente para actividades de control de lectura y solucionar algunos ejercicios prácticos a los que debían responder tal cual estaba en el libro. Es de considerar que en esta zona rural los niños tienen poco tiempo para recrearse, incluso para hacer actividades de la escuela en su hogar, por la responsabilidad asumida en colaborar realizando labores en el campo.

Castillo (2007), considera que la “lectura como conjunto de habilidades, asume que ésta es un proceso divisible en sus partes componentes, en el cual la comprensión es sólo una de ellas y presupone, además, que el significado de la lectura está en el texto” (p. 46).

La lectura en este contexto es considerada como una actividad individual, de evaluación, de control de lectura, actividad para responder preguntas acerca de aspectos precisos de lo que está en un determinado texto. Es decir, los niños lectores extraen significados, no construyen significados. Los niños manifiestan descontento en su mayoría porque deben memorizar nombres, fechas, lugares en la lectura asignada como actividad que en ocasiones es considerada como imposición y castigo.

En ningún momento se propicia lecturas en las que puedan relacionar lo que leen con su realidad inmediata con la intención de formular interrogantes y respuestas de acción o establecer situaciones para encontrar argumentos que luego puedan persuadir u objetar determinada posición; tampoco para reelaborar conceptos que le faciliten comprender circunstancias de la vida y su participación en ella.

La pedagogía de la lectura, interpretada por Serrano (2004), “ha intentado convertirla en un conjunto de objetivos preestablecidos que deben alcanzarse, mediante la aplicación de un conjunto de técnicas o estrategias previstas con anterioridad” (p. 26), lo que introduce la lectura en un ambiente controlado, nada interesante para el niño lector y mucho menos estimulante para que signifique para ellos una experiencia verdadera.

El acto de leer debe desarrollar “una forma de leer que envíe al diálogo que no sea identificante, sino hacedor de apertura, que no sea formativo, sino liberador” (Larrosa, 1998: 220). La lectura puede ser concebida como un camino entre muchos que conducen al conocimiento, a la activación de la memoria individual y colectiva, al goce, a la incertidumbre, al disfrute, a la satisfacción personal o generalizada. Entonces, podría pensarse en las diversas estrategias para incrementar el interés de los estudiantes por la lectura. Como señala Bettelheim y Zelan (1990: 251, citados en Morales y Carrillo, 2007),

Hay cierta verdad en la idea de que nos gusta leer cosas sobre personas y a situaciones parecidas a la que conocemos, pero sólo si lo que leemos nos lleva a perspectivas nuevas, inesperadas, y nos proporciona pensamientos y percepciones nuevas de los motivos de nuestros actos y de los actos ajenos. Una historia que haga todo esto y además esté bien escrita, nos fascinará. Pero si, en lugar de facilitarnos percepciones nuevas de actos conocidos, aspectos de nuestra vida de una forma que no les haga justicia, que no tenga en cuenta sus complejidades, que las haga ver insignificantes, que simplifique excesivamente los motivos de nuestros actos y que presente nuestras emociones como menos profundas de lo sabemos que son, entonces semejante lectura nos disgusta (p. 39).

El hecho que el docente lea es un factor que condiciona el desarrollo de competencias de lectura en los niños, así como el interés que este pueda tener ante la lectura que realizan los estudiantes de manera individual o colectiva. Es vital dar ese paso necesario y dejar atrás la lectura mecánica y asumir una postura en la que la lectura permita aprender de manera integral, para así desarrollar y potenciar una adecuada competencia lectora en los estudiantes y así los niños puedan expresar libremente lo que les dice el texto y relacionarlo con lo que saben.

La segunda interrogante desarrollada fue **¿qué desean leer los niños?** Esta pregunta generó silencio, suspenso, alegría, emoción. Las respuestas fueron diferentes ante lo que cada uno deseaba leer.

Para Solé (2010:22) la relación entre motivación y éxito se alimenta mutuamente: los lectores más motivados leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad. Recíprocamente, el aprendizaje y la percepción de competencia aumentan la motivación, así que, con frecuencia, los estudiantes que aprenden son los más motivados y los que se implican más en la lectura.

La motivación influye en la realización de la lectura, en esta zona donde los niños no leen por temor a hacerlo mal o simplemente por no sentirse atraídos por la lectura, se debe permitir disfrutar, tanto de la propia lectura, como de la experiencia emocional de percibirse competente ante el acontecimiento de leer. Es decir, hacer que disfruten de la lectura, que aprendan de ella, que piensen y reflexionen sobre lo que han leído.

El acto de la lectura en el aula de clase pone de manifiesto el temor que muchos niños experimentan ante el hecho de protagonizar situaciones de fracaso al no hacer una lectura fluida que permita que el lector pueda expresar la comprensión de lo leído, esta situación hace que los niños se sientan menos competentes ante los que sí realizan una lectura segura. Esta situación es delicada, pues lo que genera elogios para unos ocasiona insatisfacción para otros y con frecuencia esta insatisfacción se manifiesta como rechazo a leer y más aún en público.

La lectura debe entenderse también como un proceso que permite no sólo el desarrollo del pensamiento, sino también la aparición de emociones y sensaciones en quien lee. Este grupo de niños no acostumbra a seleccionar, ni siquiera a sugerir qué es lo podrían leer. Tonucci (1993) plantea:

La escuela... debe reencontrar su función específica, por otra parte insustituible, que consiste en permitir que un grupo de alumnos, en dinámica confrontación y cooperación recíproca, junto con adultos competentes en un lugar adecuado, desarrollen a los máximos niveles posibles las capacidades de cada uno, elaborando sus propias experiencias y utilizando todos los lenguajes (de los expresivos a los formales) y todas las dimensiones de su propia personalidad (emotivas, creativas, lógicas) ... (p.12).

Las situaciones de aprendizaje que se generen en un lugar u otro, por distante o cercano, por agradable o desagradable, por incómodo o cómodo que sea debe favorecer el aprendizaje significativo de los niños y niñas, en función de formar lectores críticos, autónomos, participativos, sensibles, que interactúen a través de diálogos que generen experiencias propias y colectivas.

Estamos en un momento de la historia en el que el libro ha tomado otra apariencia y los niños así lo perciben, el hecho que el libro cambie de formato hace que el grupo tenga inclinaciones de leer por curiosidad o por novedad. Ante esta oportunidad se aprovechó la información que está en la computadora Canaima; así como se solicitó a los niños escoger un tema que tenían que investigar con la intención de desarrollar lecturas de diversos textos que reflejara sus gustos.

Los niños mostraron la información por ellos seleccionada, la cual tenían que presentar en una actividad denominada “compartiendo conocimiento” la misma se realizó en diferentes sesiones en las que se logró la interacción del grupo a través de la manifestación de inquietudes e intereses. Las lecturas se realizaron de manera individual y colectiva, cada niño le otorgaba un sentido a lo que leía construyendo su propio significado, relacionándolo con el contexto y compartiendo la experiencia con el texto.

Con esta experiencia se concluye que los niños sienten placer al leer textos de su interés, al verse protagonistas de sus historias con las cuales propician diálogos y conversaciones y en las que comparten situaciones e identifican diferentes momentos de su vida. ©

Mariely del Valle Rosales Viloría. Departamento de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Los Andes - Núcleo “Rafael Rangel”.

Este trabajo ha sido auspiciado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de La Universidad de Los Andes, Venezuela. Código SE-NURR-13-13-04.

Bibliografía

- Ausubel, David. Novak, Joseph. y Hanesian, Helen. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (2a ed). México: Trillas.
- Castillo Espina, María Auxiliadora. (2007). *El lector como finalidad en el sistema educativo venezolano. Discurso y representación*. Venezuela: Ediciones Delforn, C.A.
- Díaz Barriga, Frida. y Hernández Rojas, Gerardo. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: Mc GRAW- HILL, S.A.
- Falieres, Nancy. (2007). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Colombia: Círculo Latino Austral S.A.
- Habermas, Jürgen. (1982). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Labinowicz, Ed. (1982). *Introducción a Piaget. Pensamiento aprendizaje enseñanza*. (2a ed). México: Fondo Educativo Interamericano, S.A.
- Larrosa, Jorge. (1998). *La experiencia de la lectura*. (1a reimpresión). Barcelona: Editorial Laertes.
- Martínez, Pablo. (2006). *Desarrollo rural sostenible*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Morales Sales, Edgar Samuel y Carrillo Torea, Guadalupe Isabel. (2007). *La lectura en el medio universitario: prácticas, análisis de su problemática y propuestas de acciones para su fomento. El caso de una Universidad Pública Mexicana de Provincia*. México: Cuadernos de Investigación.
- Niño Rojas, Victor Miguel. (2011). *Competencias en la comunicación - Hacia las prácticas del discurso*. (3a ed). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Piglia, Ricardo. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.
- Sandín Esteban, María Paz. (2003). *Investigación educativa en educación, fundamentos y tradiciones*. España: Mc GRAW HILL.
- Schneider, Sandra. (2004). *Cómo desarrollar la inteligencia y promover capacidades*. Argentina: CADIEX Internacional. Círculo Latino Austral.
- Serrano, Stella. (2004). *Para vivir la lectura como experiencia*. En Peña, G. J. y Serrano de M. S. (Comp.) *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. (15-30). Mérida, Venezuela: Editado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes.
- Solé, Isabel. (2010). *Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes*. En *Con firma 2010. Leer para aprender Leer en la era digital*. (17- 24). España: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Tonucci, Francesco. (1993) *¿Aprender o enseñar?* Cuaderno de Educación N° 141. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.