

## Peña, Josefina y Barboza, Francis

\* La Magister Peña es Profesora Titular de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

\* La Prof. Barboza es Profesora Asociada de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

### Resumen

El propósito fundamental de esta investigación fue entrevistar a una docente de primer grado de educación básica y, posteriormente, observar, describir y analizar las situaciones de lectura que realiza para lograr en los escolares la formación de hábitos de lectura. El trabajo se inscribe dentro del paradigma cualitativo de la investigación, a través de un estudio de casos. Participaron 30 alumnos y la docente de un aula de primer grado de Educación Básica, de una escuela bolivariana de la ciudad de Mérida. El análisis de los resultados permite concluir que las situaciones de lectura sencillas, variadas, placenteras y en las que el/la docente se convierta en un auténtico mediador/a, contribuyen a lograr la formación de hábitos de lectura desde los inicios de la escolaridad.

## La formación de hábitos de lectura desde los inicios de la escolaridad

### Abstract

The main objective of this qualitative case study was to interview a school teacher from the first year of Basic Education, observe, describe, and analyze reading situations created by her to enhance reading habits on school students. Thirty school children and their school teacher from the

### Palabras clave

Primer grado, Educación Básica, lectura, formación de hábitos de lectura, docente mediador/a

### Key words

First grade, Basic Education, , reading, development of reading habits, teacher as mediator

first year of Basic Education at a Bolivarian School in the city of Mérida were included in the study. Results indicate that when the teacher plays the role of a mediator, simple, varied, and pleasant reading situations may contribute to develop good reading habits during the first years of schooling.

## 1. Introducción

En este trabajo presentamos los resultados parciales de una investigación más amplia titulada: “Puertas hacia la cultura de la lengua escrita desde la familia y la escuela”. Consideramos que la responsabilidad de la formación de hábitos de lectura, como parte fundamental de la cultura escrita, compete a ambas instituciones. En el presente artículo se darán a conocer los hallazgos de la parte correspondiente a la investigación realizada en la escuela, la cual contempló dos fases. En la primera fase, se entrevistó a una docente de primer grado de educación básica, de una escuela bolivariana de la ciudad de Mérida con la finalidad de conocer su concepción de hábitos de lectura, las situaciones de lectura que realiza en el aula, los materiales que utiliza y las dificultades que ha encontrado en su hacer pedagógico para lograrlo. En la segunda fase, se procedió a la observación no participante en el aula, con la finalidad de verificar lo declarado por la docente en la entrevista.

Partimos de la consideración de que la lectura se debe promover en el aula desde los inicios de la escolaridad, de manera que favorezca en los niños la formación de hábitos que se manifiesta, desde nuestra particular perspectiva, en el placer y el deseo de volver a leer. Para ello, se debe contar con docentes cuya concepción teórica de la lectura se compagine con su actuación pedagógica en el aula. Los textos utilizados con este propósito deben ser seleccionados previa y cuidadosamente, que tengan sentido social y asociados a las experiencias y conocimientos que ya los alumnos poseen. El acompañamiento del maestro es factor de primer orden para crear en los alumnos el hábito de leer.

Dentro de la educación formal se percibe cada día más la necesidad de acercar los niños a la lectura, de ahí que nos propusimos entrevistar a una docente de primer grado de una escuela bolivariana de la ciudad de Mérida y observar las situaciones de lectura que realiza en su aula para encontrar respuesta, fundamentalmente, a las siguientes preguntas: ¿cuál es la concepción de formación de hábitos de lectura que posee la docente? ¿Qué materiales emplea? ¿Cuáles son las situaciones de lectura que lleva a la práctica? ¿De qué manera conduce y orienta a sus alumnos/as en el aula para lograr la formación de hábitos de lectura?

### 1.1 Objetivos del estudio

- Conocer la concepción de hábitos de lectura de la docente, las situaciones de lectura que realiza en el aula y los materiales que utiliza.
- Observar, registrar, describir y analizar situaciones de lectura que la docente desarrolla en el aula para favorecer la formación de hábitos de lectura en niños de primer grado de Educación Básica.

## 2. Marco teórico

La formación docente ha sido desde siempre un tema de interés para teóricos, investigadores y planificadores en el campo educativo (Castedo, 2007; Dubois, 1995). Se ha hecho especial hincapié en que su formación se cumpla en el ser, en el saber y en el hacer. Una formación que incluya estos tres aspectos podría considerarse idónea para lograr la eficacia en la formación de hábitos, valores, actitudes y, fundamentalmente, en el desempeño académico y social de los alumnos.

Sin embargo, una vez que un estudiante egresa como licenciado en Educación, título obtenido en las instituciones universitarias que capacita en nuestro país a un individuo para ejercer la docencia, no se puede afirmar que su formación ha concluido. El conocimiento didáctico impartido en las aulas de formación docente es incompleto a la hora de abordar la práctica pedagógica, porque cada contexto de trabajo escolar impone sus particularidades y éstas son determinadas, en parte, por las diferencias individuales de los alumnos.

Es por ello, que en el campo del hacer pedagógico se necesitan programas de actualización que ayuden a los docentes a dar respuesta a los problemas propios que surgen en el contexto de la cotidianidad y que se entiende que es imposible que se aborden antes de que el profesional de la docencia se inserte en el campo de trabajo. Por esta razón, es indispensable la continuidad de programas que garanticen la formación de los docentes que se encuentran frente a niños en las aulas escolares. Al respecto, Castedo (2007) señala que “la formación continua es un derecho de los docentes y una obligación de los Estados” (p. 7).

La actualización docente debe partir de señalar la importancia que tiene la lectura para formar individuos creativos, analíticos y participativos para actuar con eficiencia en el mundo de la información y construir conocimientos (Peña, 2009). Paralelamente, debería estar orientada hacia la importancia que tiene destacar la formación de hábitos de lectura para lograr la inserción social. González Vargas (2008) señala “los niños que leen pueden conocer roles sociales y formas de interactuar con las personas que luego aplican en la vida real reproduciendo

lo aprendido en los libros en su relación con los otros”. Para lograr que esta inserción sea acorde con lo que el contexto exige es imprescindible que el docente construya un conocimiento didáctico que, según Castedo (2007), significa:

Un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas –siempre provisional y contextualmente– ante problemas como: la progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos. (p. 8)

A su vez, estos propósitos guían:

- el diseño de situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos,
- el tipo de intervención que el docente debe llevar a la práctica de aula para formar lectores y escritores autónomos de acuerdo a la diversidad de los alumnos que atiende,
- qué hacer para guiar a los alumnos en la formación de hábitos de lectura (Castedo, 2007).

Surge, entonces, la necesidad de la actualización, porque en la práctica de aula observamos que a pesar del trabajo que a diario se realiza en la formación docente, para la enseñanza de la lectura en todas las áreas del currículo, en el hacer pedagógico no se cumple este precepto. Se actúa como si la lectura tuviese que ser tratada sólo en la asignatura de lengua.

De la observación de esta realidad, podemos afirmar que el desarrollo de las situaciones de lectura que se propician en el aula está dado por las necesidades de estudio

específicas y referenciales del programa, en las que la lectura no se adopta como una actividad voluntaria de esparcimiento ni como un modelo que propicia el descubrimiento de una variedad de formulaciones educativas, recreativas y conceptuales del tema. Los maestros establecen un sistema de lectura en el espacio escolar sólo para cumplir con las exigencias del programa y, por ende, la formación de hábitos para la utilización de la misma y, por ende, no se contempla en su programación. Se convierte, así, la actividad en el cumplimiento de una asignatura dentro del horario escolar (Graves, 1992).

Los resultados de numerosos estudios (Odreman, 2001; Peña, Serrano, y Aguirre 2008; Serrano y Peña, 2003) evidencian que algunas de las causas que afectan el interés y la disposición hacia la lectura podrían ser, entre otras, el que en las aulas no se incrementa la presencia de la cultura escrita, no se crean espacios para leer y comentar lo leído, no se estimula la lectura estética, no se establece relación entre lo que se lee y la realidad social, realidad que tampoco promueve la formación de hábitos de lectura. Pero, también, en muchos de esos estudios se proponen alternativas de solución al problema.

Así, por ejemplo, Agudo (1984) ha tratado algunos de los aspectos que se consideran relevantes para la formación de hábitos de lectura y señala que “promover lectura significa crear hábitos, educar o reeducar percepciones, y generar o cambiar actitudes” (p. 28). Los alumnos que han tenido estas posibilidades están en condiciones de manifestar autonomía en sus apreciaciones y juicios frente a todo tipo de textos, así como de desarrollar el espíritu crítico frente a lo que leen.

La formación del hábito de la lectura es un proceso más complejo de lo que pudiéramos pensar, están presentes la familia, la escuela y el ambiente sociocultural circundante. Sin embargo, siempre se pueden emprender acciones que comprometan a todas las instituciones involucradas – familia, escuela, comunidad – en esta tarea. Así, una de las acciones que ayuda a formar este hábito es, en concordancia con Agudo, fundamentalmente, la promoción de la lectura.

Andricaín, Marín y Rodríguez (2001) se plantean la pregunta ¿qué entendemos por promoción de lectura? Al respecto, estos autores señalan lo siguiente:

Promover es impulsar, acercar, estimular. La promoción de la lectura debe entenderse como la ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas, de diversa naturaleza, encaminadas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuentes de entretenimiento y placer. (p. 15)

El planteamiento anterior es apoyado por teóricos e investigadores en el campo de la lectura (Barboza, 2004; Bettelheim y Zelan, 1983; Goodman, 1996; Rosenblatt, 1996; Smith, 1990). Todos están de acuerdo en que despertar en los niños el interés por los materiales de lectura y por su utilización cotidiana como fuentes de entretenimiento y placer desde temprana edad, favorece la formación de hábitos de lectura.

Entre las instituciones que conforman una sociedad, las más llamadas a lograr

la promoción de la lectura son la escuela y la familia. Estas instituciones deberían disponer de espacios en los que se les ofrezca a los niños y jóvenes abundante material impreso. Pero esto sólo no es suficiente, es importante que junto a los niños/as existan personas dispuestas a leer con ellos y para ellos, que les muestren la lectura como generadora ilimitada de conocimiento, y como instrumento de esparcimiento y goce estético.

La lectura que se realiza con fines recreativos es una fuente que le da al lector la posibilidad de conocer mundos amplios y maravillosos, estimula la fantasía, desarrolla la imaginación creadora, los procesos mentales superiores, responde a las preguntas que se hace el lector, enriquece la vida, amplía el espacio de comunicación y desarrolla el vocabulario. En muchas oportunidades ha quedado demostrado que la lectura recreativa cumple, además, otras funciones: 'engancha' a los alumnos que rechazan la actividad o acto de leer y, también, son la que más contribuye a crear en el individuo el hábito lector (Bettelheim y Zelan, 1983).

## 2.1 Hábitos de lectura

El hábito, según el Diccionario de Psicología (1985), "es una forma de reacción adquirida, que es relativamente invariable y fácilmente suscitada" (p. 158). En el Diccionario de Psicología Wikipedia (2008) encontramos que "el hábito es cualquier comportamiento repetido regularmente, que requiere de un pequeño o ningún raciocinio y es aprendido, más que innato". Como se puede apreciar, el hábito es un comportamiento adquirido.

Por su parte, Andricaín, Marín y Rodríguez (2001) señalan que "el hombre

no llega al mundo apreciando los libros; esa es una capacidad que desarrolla con la práctica y como consecuencia de un modelo de conducta que se le propone" (p. 17). De ahí que el hábito de leer es el resultado de un proceso de aprendizaje, de inculcar una costumbre, un patrón de conducta, y los más indicados para hacerlo son los padres y los docentes.

Podemos afirmar, desde nuestra particular perspectiva, que se han formado hábitos de lectura cuando el niño, el adolescente, el joven o el adulto toman contacto con los libros de manera habitual y muestran una relación afectiva muy estrecha con los mismos, cuando leer forma parte vital de sus vidas, cuando consideran que la lectura es un medio efectivo para satisfacer sus demandas cognoscitivas y de entretenimiento. Para ello "el niño debe encontrar, desde que se inicia en la lectura, que ella es significativa y placentera porque está vinculada a su mundo real, [...] porque le da respuestas a sus preguntas, porque le enriquece la vida, porque le amplía su ámbito de comunicación" (Charría y González, 1987, p. 17).

Por estas razones, formar hábitos de lectura requiere de otras acciones más allá de la promoción, ésta sola no es suficiente. Lo que se entiende como promoción es el conjunto de acciones administrativas, académicas, económicas, políticas, sociales y culturales que una persona, comunidad, institución o nación desarrollan a favor de la formación de lectores y del acceso democrático a la lectura. Por ejemplo, una acción como la dotación de libros a una escuela, la creación de una biblioteca, la transmisión de programas radiales y/o televisivos y la creación de círculos de

lectores, son actividades de ‘promoción de lectura’.

Dentro de las acciones de promoción se inserta la ‘animación a la lectura’, pero ésta se entiende directamente con los textos y comprende la realización de actividades que tienen como objetivo “animar” el texto, es decir, dotar de vida a los libros, hacer que habiten en el conocimiento, la experiencia y la imaginación de los lectores (Robledo y Rodríguez, 1998). Esta es una actividad que exige un mediador y se desarrolla con el propósito de crear una relación afectiva entre un libro y un lector o grupo de lectores, como punto de partida para establecer un vínculo más íntimo, permanente y sólido con los demás libros. La animación a la lectura debe ser, a juicio de Domech, Martín Rogero y Delgado Almansa (1996), “abierta y flexible, pero a la vez exige una participación activa y responsable por parte de educadores/as y del grupo, en la línea de desarrollar la creatividad y las propias potencialidades de los jóvenes sin forzar su proceso de aprendizaje” (p. 23). La formación de hábitos de lectura se relaciona estrechamente con el proceso de animación a la lectura, porque las actividades que se realizan “nacen directamente de una lectura atenta de los textos [...] incluyen el diálogo, la predicción, el uso creativo de otros lenguajes artísticos e, incluso, el silencio” (Robledo y Rodríguez, 1998, p. 22). Se debe tener claro que “el aprendizaje de la lectura se considera una competencia técnica, mientras que el hábito lector constituye un comportamiento, y en este caso, el placer se entrelaza con el entorno y las necesidades internas” (p. 20).

### **3. Metodología**

Este trabajo se inscribe dentro del paradigma cualitativo. El diseño utilizado corresponde al estudio de casos que permite la recolección, el análisis y la interpretación de los datos dentro de un contexto determinado.

#### **3.1 Rol de las investigadoras**

El rol de las investigadoras consistió en entrevistar a la docente de aula y, posteriormente, observar, registrar, describir y analizar las situaciones de lectura que lleva a la práctica en el aula para formar el hábito de la lectura en sus alumnos.

#### **3.2 Lugar y participantes de la investigación**

La unidad de análisis la constituyó un aula de primer grado Sección “A” de Educación Básica de una escuela bolivariana de la ciudad de Mérida. Los participantes en esta investigación fueron la docente de aula y treinta (30) alumnos que asisten regularmente a clase. La edad de los alumnos está comprendida entre cinco (5) y ocho (8) años. Dieciocho (18) son del sexo femenino y doce (12) del sexo masculino.

#### **3.3 Proceso de recolección de los datos**

La recolección de los datos se llevó a cabo en dos fases. En la primera, se utilizó una entrevista semiestructurada aplicada a la docente (ver Anexo 1). Se efectuó en el mes de diciembre, transcurridos tres (3) meses del inicio del año escolar y sobre la base de una lista de tópicos que ayudaron a conducir y delimitar la misma (ver Anexo 1). A medida que se desarrollaba la entrevista una de las investigadoras formulaba preguntas, mientras la otra tomaba notas. Muchas de las respuestas a las preguntas de la entrevista dieron origen a otras preguntas, procedimiento que

enriqueció el corpus de la investigación. La docente solicitó que sus respuestas no fueran grabadas en cintas de audio.

La segunda fase consistió en la observación no participante de la actuación docente en el aula. Esta fase se inició en el mes de enero y se observaron aproximadamente veinte (20) horas de clase, cada quince (15) días y con una duración de una (1) hora cada una. Se utilizó una guía de registro de observaciones (ver Anexo 2).

### 3.4 Procedimiento para el análisis de los datos

Para el análisis de los datos se leyó la información recogida en la primera fase derivada de las respuestas dadas por la docente a la entrevista, se categorizaron y se analizaron las respuestas. Posteriormente, se procedió a revisar el registro de las observaciones de clase. Las situaciones de lectura observadas se fueron agrupando de acuerdo a su similitud y se analizaron.

## 4. Análisis de los resultados

### 4.1 Primera fase

Las categorías establecidas con respecto a las respuestas de la docente en la entrevista fueron: a) grado académico y años de servicio b) fundamentos teóricos con respecto a la formación de hábitos de lectura, c) concepción de la maestra sobre hábitos de lectura en el aula, d) situaciones de lectura que lleva a la práctica para la formación de hábitos de lectura y materiales que utiliza para lograrlo, e) dificultades que ha encontrado en su labor educativa, con respecto a la formación de hábitos de lectura.

En cuanto a la primera categoría, la docente informó en la entrevista que es Técnico Superior Universitario (TSU) en

Educación Integral y tiene 27 años de servicio en Educación. De estos años de servicio ha estado trabajando 14 en primer grado. Actualmente cursa estudios de Educación Integral para obtener la licenciatura en una universidad privada, porque “se tiene que estar en permanente proceso de formación”.

Con respecto a los fundamentos teóricos sobre la formación de hábitos de lectura manifiesta que: “como cualquier otro hábito, se puede adquirir, por tanto, trato de hacer un trabajo permanente para formarlo en los alumnos. Trato de utilizar todo aquel material impreso disponible”.

Es de hacer notar que la formación de hábitos de lectura no es tarea fácil, es un trabajo que requiere, de parte de la docente, esfuerzo, dedicación, tiempo y mucho entusiasmo, pero sobre todo el conocimiento de que el hábito es una condición que se adquiere. En consecuencia, las situaciones de lectura que declara la docente están orientadas en este sentido.

En la categoría relacionada con las situaciones de lectura que lleva a la práctica para la formación de hábitos de lectura y materiales que utiliza para lograrlo, la docente nos informa lo siguiente con respecto a las situaciones de lectura que planifica: “lo hago de lo simple a lo complejo y las apoya en la narración y lectura de textos literarios. En primer lugar, ella uso cuentos breves y sencillos, que además están al alcance de los alumnos y que están ubicados en estantes en el aula. A medida que avanza el año escolar voy introduciendo cuentos más largos y complejos, de manera que el alumno vaya familiarizándose con la lectura y pueda llegar a adquirir el hábito de la misma. También utilizo poemas y adivinanzas que he ido recopilando y mantengo en el aula y otros que selecciono previamente. Me refiero a

textos cortos, a partir de los cuales practico la comprensión literal”. proponemos: minimizar porque esta muy largo.

La docente le confiere a la narración y lectura de cuentos múltiples funciones. En primer lugar, considera que “contribuye a la comprensión del texto, en segundo lugar a desarrollar en los alumnos una de las competencias lingüísticas, como es escuchar y, finalmente, considero que por su carácter recreativo ayuda a la consolidación de hábitos de lectura”.

En cuanto a la lectura y comentario de poemas, la docente manifestó que la finalidad de utilizar el poema como una situación de lectura no es la de la formación de poetas. La docente también informa que “el objetivo fundamental de esta actividad de lectura es la de despertar en los alumnos/as el hábito de leer poemas como una manera fácil y divertida de disfrutar y avanzar en el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura”.

Con relación a la concepción particular de la docente sobre la comprensión literal, como parte del proceso de comprensión de la lectura y formación de hábitos, declaró tener una justificación teórica que la respalda. Así, ella señaló que “el niño tiene que aprender a identificar nombres, acciones, la idea principal de un relato y, además, la comprensión literal es indispensable para luego lograr una comprensión inferencial”.

Tal como lo señalan Andricáin, Marín y Rodríguez (2001), la docente promueve la formación de hábitos de lectura cuando estimula y deja en libertad a los alumnos para que se acerquen a los libros. Por otra parte, la lectura de cuentos contribuye a la formación de hábitos de lectura al proporcionar el gusto y el placer de leer, pero también favorece en los alumnos la elaboración de las nociones

de espacio y tiempo, el conocer lugares, situaciones, hechos e ir aprendiendo con la experiencia de los otros, lo cual permite al lector iniciarse en el imaginario social de la cultura. Por estas razones los libros de cuentos deben abundar en el aula (Romero, 1999).

Cuando se refirió a las estrategias de lectura que pone en práctica para la formación de hábitos, nos manifestó lo siguiente: “utilizo estrategias como la predicción, la inferencia y también los alumnos realizan composiciones escritas. Igualmente, ensayo ejercicios de lectura que estimulen la comprensión literal, siempre teniendo en mente la formación del hábito de la lectura”.

La visión de la práctica educativa de la docente y, en particular, de la lectura es amplia y apoyada en la teoría constructivista. La predicción y la inferencia son estrategias que contribuyen al desarrollo cognoscitivo del alumno.

En la categoría referida a las dificultades que confronta en la actividad docente con respecto a la formación de hábitos de lectura, la docente dijo lo siguiente:

las mayores dificultades que he encontrado en mi actividad docente en general y, en particular, en la formación de hábitos de lectura, son las exigencias de los padres y su falta de colaboración. Éstos no acuden a las citas cuando se les requiere por el rendimiento de su representado o para planificar situaciones de lectura conjuntas. No propician en sus hogares la lectura y no disponen de recursos económicos para la compra de

libros, así como tampoco acuden a la biblioteca de la institución a solicitar en préstamo diferentes libros.

La docente trata de subsanar la falta de colaboración de los padres cuando lleva al aula cuentos, adivinanzas, rimas y textos cortos colocándolos al alcance de los alumnos en un estante abierto. Un indicio de la formación de hábitos de lectura fue el observar el acercamiento espontáneo de los alumnos al mismo. Ellos tienen acceso de manera libre y los pueden llevar a sus casas para compartirlos con sus familiares o releerlos. Se observó que quince (15) alumnas llevaron a sus casas cuentos y poemas, y cinco (5) alumnos informaron que comentaban los poemas con sus padres. Igualmente, tres (3) alumnas manifestaron haber compartido los cuentos con otras personas de su entorno.

#### 4.2 Segunda fase

Durante las observaciones de aula realizadas, las situaciones dirigidas a la formación de hábitos de lectura más importantes se concentraron en la lectura de textos lúdicos y, con menor regularidad, en la lectura de textos académicos (ver Anexo 3). A continuación se describen y analizan las situaciones de lectura observadas.

La lectura de textos lúdicos más utilizada que se observó fue la de cuentos. La docente utiliza diferentes estrategias para abordarlos. Así, por ejemplo, observamos la utilización de la predicción, estrategia que nombró en la entrevista. Dejaba a los niños en libertad para que seleccionaran el título que más les llamara la atención de un conjunto de cuentos dispuestos en un

estante. En otras oportunidades, procedía a leer en voz alta los títulos de varios cuentos seleccionados con anterioridad. En ambas situaciones el título era seleccionado por la docente, tomando en cuenta la mayor cantidad de niños que lo solicitaba; entonces procedía a leerlo en voz alta. Una vez leído el título del cuento preguntaba a los alumnos: -“¿De qué tratará este cuento?” La docente les pedía que reflexionaran antes de responder. Todos los niños trataban de intervenir, y la docente aprovechaba este entusiasmo para trabajar con ellos el valor del respeto hacia la persona que habla y les solicitó que por favor levantaran la mano para intervenir y esperaran su turno.

Escribía en la pizarra las predicciones de cada uno, algunas de las cuales se repetían. Luego leía en voz alta el cuento y procedía a contrastar con ellos sus predicciones con respecto al contenido real del mismo. Los animaba a que expusieran situaciones de la vida real en las que se pudiera predecir “-qué sucedería si...”

Peña (2000) señala: “...la capacidad de construir una teoría del mundo y de hacer predicciones a través de ella es innata, pero los contenidos reales de la teoría, los detalles, la organización de éstos se adquieren a partir del entorno socio cultural” (p. 161). De ahí la importancia de que el niño se desenvuelva en un entorno rico en materiales impresos y goce del acompañamiento de adultos lectores.

La actividad, en la que se puso de manifiesto la predicción fue observada en varias visitas al aula, pero en cada una se apreciaban diferencias en su realización. Por ejemplo, de algunas predicciones elaboradas por los niños, a partir del título, la docente

derivaba preguntas como: “¿por qué cree usted que el cuento se refiere a...?” En otras oportunidades observamos cómo derivaba composiciones escritas a partir de lo que los niños predecían. Las primeras composiciones escritas eran incompletas, carentes de ortografía y sin un final coherente. Sin embargo, la docente las leía y estimulaba a los niños a continuar produciendo.

En los inicios de las observaciones los niños no se habían apropiado de los marcadores del cuento: “Había una vez”, “Érase una vez”, “entonces”... Al final del año escolar sus cuentos fueron más extensos y contenían los marcadores nombrados.

La narración de cuentos precedió, en cada una de las situaciones observadas, a la lectura de cuentos. Diversas investigaciones destacan la importancia de escuchar cuentos para estructurar y concretar en los niños/as/ la competencia narrativa, la cual exige: describir, resumir, explicar y argumentar (Prat, 2000), pero también la competencia narrativa es entendida como una competencia ficcional, que consiste en la capacidad de transposición, por medio del lenguaje, del mundo real a los mundos alternativos (Espinoza, 1998).

Con respecto a la elaboración de inferencias fue orientada por la docente mediante preguntas sobre aquellos aspectos que no estaban explícitamente planteados en el texto. El papel de los alumnos fue eminentemente activo y la inferencia que cada uno hizo del texto fue personal. La maestra era conocedora del contenido del texto y distinguía entre lo que era una inferencia correcta o no, haciéndoselo saber a los alumnos de

manera didáctica. También observamos que les leía el cuento omitiendo el título y luego les pedía que ellos pensarán sobre qué título sería el apropiado para el cuento.

La inferencia es una habilidad cognitiva que posibilita al lector deducir información no planteada explícitamente por el escritor, pero que sobre la base de los conocimientos previos y la competencia lingüística, podrá deducir. Goodman (1996) plantea que la inferencia es “un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen” (p. 14).

Para Jorba (2000) el lector ha de elaborar inferencias, lo que implica realizar operaciones mentales como relacionar, combinar, deducir, interpretar, opinar, emitir hipótesis, transformar, generalizar, construir, operaciones que se desarrollan en la medida en que el docente sirve de mediador en la lectura.

En las horas de clase observadas en las que utilizó poemas, la docente procedía de la siguiente manera: entregaba a cada alumno una copia del poema que trabajaría, pedía que los niños siguieran la lectura y los leía dándole la entonación requerida. Tres (3) alumnos, en las clases observadas, solicitaron que los volviera a leer. En estas clases se observó mayor atención a la lectura por parte de los alumnos. Se utilizaron poemas cortos, sencillos y con rima y en los que se destaca el uso de una letra (mayúscula y minúscula) en particular. Por ejemplo:

**Salió la A, salió la A**

**No se a dónde va.**

**A comprar un regalo a mi mamá.**

La maestra entregó el texto a los niños para que ellos buscaran, en este texto, la letra “A” y la subrayaran. Ella afirma que “es una manera de que se familiaricen con las letras mayúsculas y minúsculas”.

En otra clase utilizó el siguiente fragmento del poema Flor de J. A. Pérez Bonalde

Flor se **ll**amaba, flor era **ella**;  
flor de los **val**les en una palma,  
flor de los **cielos** en una **estrella**,  
flor de mi vida flor de mi alma.

En este texto, la docente destacó el uso de la letra **ll**, así como el uso de una misma palabra utilizada como sustantivo propio y sustantivo común. Para la docente “la rima es una maravillosa manera de despertar la imaginación del niño y hacer que su atención se detenga en aspectos del texto que requiere destacar, como por ejemplo la repetición de la palabra flor”.

En el salón observamos que para la ubicación de los poemas también existe un lugar en los estantes de la biblioteca, con la finalidad de que los alumnos/as los tomen para releerlos cuando lo desean e incluso pueden llevarlos al hogar para compartirlos con los miembros de la familia.

En algunas clases la lectura se hacía de manera individual y al final se comentaba en grupo. En otras ocasiones la lectura se hacía compartida, intercambiando opiniones, prediciendo el contenido, elaborando inferencias y extrayendo conclusiones. Se discutía el vocabulario desconocido hasta encontrar

el significado que le diera pleno sentido al texto. Si algún niño no terminaba de leer su texto, se lo llevaba al hogar para terminarlo. Se trató de involucrar a la familia en esta actividad, solicitándoles a sus miembros que leyeran con y para los niños, tanto en el aula como en el hogar (Smith, 1990).

Con respecto a la adivinanza, la situación de lectura la calificaba como “Juegos de adivinanzas – Adivina adivinador”. Durante la clase en la que observamos esta situación de lectura la docente comenzó activando en los participantes el conocimiento previo sobre las adivinanzas. Se conformaban grupos con los participantes y se les entregaban varias adivinanzas seleccionadas al azar para que las leyeran y buscaran las respuestas. Luego, cada grupo presentaba sus adivinanzas al resto de los compañeros, quienes debían reflexionar sobre el contenido de las mismas y expresar la respuesta a cada una.

Esta actividad se hizo con mucho orden y recordándoles el respeto para el compañero que estaba respondiendo, quien previamente debía solicitar la palabra. Se utilizó una ficha en la que se anotaba la fecha en que fue utilizada y la facilidad o dificultad que presentó la respuesta. Se invitaba a los niños a que trajeran adivinanzas al aula en fichas preparadas para este fin. Existe en el aula el buzón de las adivinanzas, en el cual los alumnos depositan las que traen de sus casas y las que la docente prepara.

<b>FICHA PARA LAS ADIVINANZAS</b>
-----------------------------------

Fecha de entrega por el/ la alumno/a	Fecha de utilización en el aula	Respuesta	Grado de dificultad encontrado			Llevada al hogar por	Fecha de devolución
			Bajo	Medio	Alto		

Adaptación de Peña, J. (2007). La familia y la escuela en la formación de lectores y escritores autónomos.

Algunas adivinanzas utilizadas fueron tomadas de Selección elaborada de Zambrano, Alicia. (1999). Bichonanzas y adiviplantas, por ejemplo:

Salta y salta el muy saltarín  
se come las plantas cuando va al jardín.  
*El conejo*

Por la selva corre la fama  
que no tiene más  
que una sola pijama  
*La cebra*

Con relación a la comprensión literal se sabe que ésta permite entender las palabras, pero el lector no puede captar realmente las ideas detrás de las mismas. La comprensión literal no es lo que deseamos lograr en la escuela. Sin embargo, la docente traía al aula textos cortos impresos y al final de los mismos incluía preguntas literales.

Ejemplo de esta actividad

Título: *La fiesta*

*Ayer fue el cumpleaños de mi maestra y le hicimos una fiesta sorpresa. Todos los compañeros hicieron*

*una contribución y pudimos comprar globos, refrescos, una torta y algunos dulces. Ella estaba muy contenta. También vino la profesora de matemática y el profesor de gimnasia. Cuando sonó el timbre de la salida, la profesora nos dijo que nunca se había divertido tanto en un cumpleaños.*

Responda: 1. *¿Quién cumplió años?* 2. *¿Qué le hicieron a la maestra?* 3. *¿Qué compraron para la fiesta?* 4. *¿Cómo estaba la maestra?* 5. *¿Qué profesores fueron a la fiesta?* 6. *¿Qué les dijo la maestra a sus alumnos cuando sonó el timbre?*

Aun cuando la comprensión literal ha sido cuestionada, las investigadoras al observar esta actividad de lectura le encontramos sentido a la iniciativa, la vimos como una manera de permitir que el alumno fije su atención en los aspectos del texto que está leyendo y, además, a volver sobre el texto porque sabe que la información de lo que requiere está allí.

## 5. Conclusiones y recomendaciones

La concepción de hábitos de lectura de la docente se manifiesta en las situaciones de lectura que realiza en el aula y en los materiales que utiliza. No se encontró discrepancia entre lo que manifestó en la entrevista y lo que observamos en el aula, ella considera que el hábito de la lectura es una condición adquirida y toda su actuación

se dirige en el sentido de asociar la lectura al placer, al afecto y a la sensación de sentirse apoyado por un mediador; de esta manera, se va produciendo paulatinamente un acercamiento a la lectura que quizás, posteriormente se convierta en hábito lector.

En las observaciones de aula, pudimos apreciar que los alumnos se acercaban de manera espontánea a los estantes que contenían los materiales impresos para tomar libros de cuentos, adivinanzas, cuentos y poemas mimeografiados para leerlos en el aula o para llevarlos a sus casas. Consideramos que esta actuación es una evidencia de una aproximación a la formación de hábitos de lectura desde los inicios de la escolaridad.

La docente promueve y anima la lectura, dos condiciones esenciales para lograr la formación de hábitos de lectura. La promueve cuando, entre otras actividades, dota al aula de material impreso para la libre utilización de los alumnos y la anima cuando utiliza una 'metodología abierta y flexible' en las situaciones de lectura que realiza con sus alumnos.

De cada situación de lectura se derivaron actividades didácticas con la finalidad de desarrollar en los alumnos la capacidad de escuchar, respetar el derecho de palabra del compañero, enriquecer el vocabulario, aprender a pronunciar correctamente y practicar la escritura, además, se observó cómo procede la docente para que los alumnos/as se familiaricen con valores indispensables para la convivencia, tales como el respeto hacia los compañeros, el compañerismo y la solidaridad y, también, el aprecio por los materiales de lectura que se mantienen en el aula.

Es recomendable que la lectura recreativa se comente; por eso, es interesante que en todo espacio en el que se intente la formación de hábitos de lectura varios lectores realicen la lectura de los mismos textos – cuentos, novelas, adivinanzas, poemas, rimas. Esta actividad proporciona la oportunidad de comentar, plantear opiniones y discutir, lo cual beneficia el desarrollo de la competencia comunicativa oral, contribuye a la formación de lectores autónomos y encamina al alumno hacia la formación del hábito de lectura.

Se recomienda a los docentes de los primeros años de la escolaridad que si desean formar hábitos de lectura en sus alumnos deben llevar al aula abundante material impreso, ser un modelo de lector, leer con y para los niños porque el hábito no se impone, se va formando cada día con la repetición de situaciones de lectura agradables y con materiales sencillos que pueden ir aumentando en complejidad a medida que el niño avanza en escolaridad.

E-mail: [finggg@cantv.net](mailto:finggg@cantv.net)

E-mail: [francisdbl@hotmail.com](mailto:francisdbl@hotmail.com)

## Referencias

Agudo, Á. (1984). La promoción de la lectura como animación cultural. *Parapara Revista de Literatura Infantil. Número monográfico dedicado a la promoción de la lectura (9)*, 25-37. Banco del Libro. Caracas: Editorial Arte.

- Andricáin, S., Marín de Sásá, F., y Rodríguez, A. O. (2001). *Puertas a la lectura*. Bogotá, D. C.: Editorial Magisterio.
- Barboza, F. (2004). Padres y maestros en la formación de lectores y escritores autónomos. En J. Peña y S. Serrano (Comps.), *La lectura y la escritura en el siglo XXI* (pp. 38-54). Mérida, Venezuela: CDCHT.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona. España: Grijalbo.
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 2, 6-18.
- Charria de Alonso, M. E. y González Gómez, A. (1987). *El placer de leer en un programa de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Diccionario de Psicología. (1985). México: Fondo de Cultura Económica.
- Diccionario de Psicología Wikipedia (2008). En <http://es.wikipedia.org>. Esta página fue modificada por última vez el 22 de enero de 2009.
- Domech Martínez, C., Rogero, N. y Delgado Almansa, M. C. (1996). *Animación a la lectura ¿Cuántos cuentos cuentas tú?* Madrid, España: Editorial Popular, S. A.
- Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y Vida*, 2, 5-11.
- Espinoza, C. (1998). La construcción de la mirada individual: experiencia de un taller de lectura y escritura en el Gran Buenos Aires. *Lectura y Vida*, 19, 38-42.
- González Vargas, B. (2008). La lectura desarrolla habilidades sociales. En Educación y Pedagogía. Blog de análisis educativo y temas culturales. Recuperado el 5 de marzo de 2008 de <http://pedagogia.wordpress.com>.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En R. Rudell, M. Rapp Rudell, y H. Singer (Eds.), *Textos en Contexto* (pp. 11-68). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Graves, D. (1992). *Estructurar un aula donde se lea y escriba*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Angels Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 29-49). Madrid, España: Síntesis, S. A.
- Odremán, N. (2001). La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio. *Candidus*, 17 (9), 17-19.
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4 (11), 159-163.

- Peña, J. (2007). *La familia y la escuela en la formación de lectores y escritores autónomos*. Caracas: C. A. Editora El Nacional.
- Peña, J. (2009). Sentido del aprendizaje de la lengua escrita para la sociedad de la información y el conocimiento. *Educere*.
- Peña, J., Serrano, S. y Aguirre, R. (2008). *Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica*. Manuscrito enviado para publicación.
- Prat, A. (2000). Habilidades cognitivo lingüísticas y tipología textual. En J. Jorba, I. Gómez y Á. Prat. (Eds.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 249-321). Barcelona, España: Editorial Síntesis.
- Robledo, B. H. y Rodríguez, A. O. (1998). *Por una escuela que lea y escriba. Ideas para crear y recrear*. Bogotá, Colombia: Taller de Talleres.
- Romero, A. (1999). El tratamiento escolar de las funciones sociales de la lectura. En S. González y L. Ize de Marengo (Comps.), *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB* (pp. 36-48). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En M. E. Rodríguez (Ed.), *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-71). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Serrano, S. y Peña J. (2003). La escritura en el medio escolar. Un estudio en la II y III Etapa de Educación Básica. *Educere*, 6 (20), 397-407.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, España: Gráficas Rogar.
- Zambrano, A. (1999). *Bichonanzas y adiviplantas*. Santa Fe de Bogotá: Panamericana Editorial.
- Nota: El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, titulado: Puertas hacia la cultura de la lengua escrita desde la familia y la escuela. Código: H-1077-07-04-B.
- Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en mayo de 2009, revisado en junio de 2009 y aprobado definitivamente para su publicación en julio de 2009.*

## Anexo 1

### Entrevista semiestructurada a la docente

1. Grado académico y año de servicio
  - Estudios realizados
  - Años de experiencia en la docencia
  - Años de experiencia en primer grado
  - Estudios de actualización que realiza
  
2. Fundamentos teóricos con respecto a la formación de hábitos de lectura
  - Definición de hábito de lectura
  - Concepción personal con respecto a la formación de hábitos de lectura en primer grado
  - Situaciones de lectura que pone en práctica para la formación de hábitos de lectura
  - Materiales de lectura que utiliza en el aula
  
3. Percepciones de la docente en cuanto al progreso que deben alcanzar los alumnos en la formación de hábitos de lectura
  - En cuanto a la formación del hábito de lectura
  - En cuanto a la independencia en su actuación frente a las situaciones de lectura
  
4. Dificultades que ha encontrado en su labor educativa, con respecto a la formación de hábitos de lectura

---

## Anexo 2

### Guía de registro de observaciones

Antes de la lectura

Trae un propósito definido a la clase

Realiza una lectura previa del contenido

Activa los conocimientos previos

Estimula la elaboración de predicciones

Orienta a los alumnos sobre las actividades a seguir durante la lectura

Durante la lectura

Brinda libertad a los alumnos para seleccionar los textos

Apoya a los alumnos para seguir adelante cuando se equivocan al leer

Propicia la elaboración de inferencias

Elabora preguntas sobre el texto leído

Promueve la relectura del texto

Después de la lectura

Estimula la reflexión de los alumnos sobre lo que leyeron y la importancia de la lectura

Permite que los alumnos releen por sí solos el texto (cuento, adivinanza, poema y otros)

Promueve entre los alumnos el intercambio de ideas, opiniones

### Anexo 3

Textos trabajados en el aula

Se establecieron dos categorías: Textos Lúdicos y Textos Académicos

TEXTOS LÚDICOS			TEXTOS ACADÉMICOS
SUB CATEGORÍAS			
CUENTOS	ADIVINANZAS	POEMAS	
<i>La estrella de mi pueblo.</i> Gladys Revilla Pérez	<i>El piojo*</i> <i>El grillo*</i>	<i>Fragmento del poema: Flor de J. A. Pérez Bonalde</i>	Para destacar letras
<i>Una bandada de pájaros se comió la luna.</i> Ángel Rivero	<i>La cebra*</i> <i>El pez*</i>	<i>La gallina de los buevos de oro</i> Felix María Samaniego	Para destacar funciones de la palabra
<i>Se descarriló un tren de hormigas en el parque de Los Caobos.</i> Ángel Rivero	<i>El conejo*</i>	<i>La cigarra y la hormiga</i> Felix María Samaniego	Para desarrollar la comprensión literal
<i>El cocuyo y la mora.</i> Recopilado por fray Cesáreo de Armellada	<i>La berenjena*</i>	<i>Los sueños</i> Antonio Machado	
<i>Consuelo fácil.</i> Armando José Sequera	<i>La granada*</i>		
<i>Tiempo de vacaciones</i> Armando José Sequera			
<i>Arco Iris muerto.</i> Armando José Sequera			
<i>Aviador Santiago.</i> Jairo Aníbal Niño			

\*Adivinanzas tomadas de: Zambrano, Alicia (1999). *Bichonanzas y adiviplantas*. Santa de Fe de Bogotá: Panamericana.