


The background of the entire page is a repeating pattern of stylized, light blue figures. Each figure appears to be a person in traditional Andean attire, possibly a farmer or herder, carrying a bundle on their back and walking through a field. A large, curved, metallic-looking band in shades of red, orange, and yellow sweeps across the upper right portion of the page.

DOCENTES INVESTIGADORES

A stylized illustration of a person in traditional Andean clothing, including a colorful tunic and a headpiece. The figure is shown in a dynamic pose, possibly dancing or working in a field, with wavy lines below representing the ground or water.

**La biblioteca de aula en la formación
de niñas y niños lectores en las
instituciones educativas rurales de
Salloca y Machacmarca (Canchis, Cuzco)**

Nélida Aparicio Unda
Apolinar Mamani Apaza

tarea

LA BIBLIOTECA DE AULA EN LA FORMACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS
EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DE SALLOCA Y MACHACMARCA (CANCHIS, CUZCO)

**La biblioteca de aula en la formación
de niñas y niños
en las instituciones educativas rurales
de Salloca y Machacmarca (Canchis, Cuzco)**

Nélida Aparicio Unda
Apolinar Mamani Apaza

tarea

Este libro presenta la investigación-acción realizada por docentes de las instituciones educativas de las comunidades campesinas de Salloca, distrito de Combapata, provincia de Canchis, en Cuzco, con la asesoría de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.

Autoras: **Nélida Aparicio Unda** y **Apolinar Mamani Apaza**.

Corrección de textos: José Luis Carrillo Mendoza.

Diagramación de interiores: Lluly Palomino Vergara.

Diseño de carátula: Gonzalo Nieto Degregori.

Primera edición digital.

Lima, setiembre del 2011.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2011-11487.

De esta edición:

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas**

Parque Osore 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú

Teléfono (51 1) 424 0997 — Fax (51 1) 332 7404

Dirección electrónica: tarea@tarea.org.pe

Página web: www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de la autora y el autor, y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:



Presentación	7
Introducción	11
Parte I: Aproximación diagnóstica	15
1. Actitudes y percepciones de los niños y de las niñas respecto de la lectura	16
2. La lectura y la interacción pedagógica	16
3. Libros alejados de los niños	18
4. La lectura como obligación escolar	19
5. Sobre los hábitos de lectura	19
6. Pérdida de habilidades de lectura de la naturaleza	20
7. Tiempo y lectura	20
8. Inadecuada comunicación oral en clase	20
9. La no planificación de la lectura	21
10. La familia rural y la lectura	21
11. No hay libros en quechua y al principio los padres se resisten a la EIB	21
12. Problema	22
13. Hipótesis de acción	22
14. Objetivo	22
Parte II: Marco referencial para la acción	23
1. Promover la lectura como parte del desarrollo social	23
2. La escuela y la lectura	24
3. Formando niños y niñas en lectura y para la lectura	26
4. La lectura y el desarrollo de capacidades	27
5. Aspectos de la enseñanza de la lectura que deben ser tomados en cuenta	28
Parte III: La acción pedagógica	31
1. "Lectura" de imágenes	31
2. Necesidad de implementación de las bibliotecas escolares en las aulas	33

3. Exploración de libros de lectura	34
4. La biblioteca de aula refuerza el aprendizaje de la lectura en textos de palabras y de regular extensión	36
5. Lectura del entorno natural de niños y niñas	38
6. Lectura en voz alta	40
7. Lectura en espacios fuera del aula	41
8. Lectura de un poema	42
9. El uso adecuado de los libros	43
10. El tiempo asignado a la lectura	45
11. El préstamo de libros para la casa	45
12. El hábito de la lectura del libro	46
13. Interés de niños y niñas por la lectura	48
14. Completan la lectura de los libros seleccionados	49
15. Dictado de libros a niños y niñas	49
16. Uso del diccionario	50
17. Aprenden a hablar mejor, jugando	50
18. Midiendo la velocidad de la lectura	51
19. Uso de los signos de puntuación	52
20. La lectura y el comentario	53
21. Escuchando nuestras propias lecturas	53
22. Lectura en cadena	53
Parte IV: Conclusiones	55
1. En referencia a la acción en el aula	55
2. Sobre la planificación	61
3. Saber escuchar al lector	62
4. Sobre la biblioteca de aula	64
5. Leer en espacios fuera de los muros de la escuela	64
6. Interacción alrededor de la lectura	64
Bibliografía	67

Ante la interrogante de si los profesores y las profesoras se ven a sí mismos en el papel de investigadores e investigadoras, la respuesta de la mayoría suele ser negativa alegando razones subyacentes, como la falta de tiempo y preparación, la asociación únicamente con la obtención de grados y títulos, el resaltar su poca disposición a asumirlo, etcétera. No obstante, una de las razones gravitantes es la existencia de las habituales concepciones en el medio social respecto de los roles asignados al profesor y al investigador. Tradicionalmente se concibe sin mayor objeción que el rol de los profesores debe limitarse a actuar en las aulas escolares intentando llevar a la práctica lo que aprendieron del investigador, experto, teórico o como quiera llamársele y, por otro lado, los investigadores son otras personas quienes con exclusividad deberían trabajar con las informaciones proveídas por los profesores, aunque puedan haber tenido poco acercamiento con los aprendices.

Diría Giroux (1990) que bajo estas concepciones los profesores y las profesoras son considerados como objeto de reformas educativas, reducidos a la categoría de técnicos, encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por investigadores y expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula y, como ampliaría Zeichner (2004), esta orientación esconde una metáfora de la producción, visiones de la enseñanza como una ciencia aplicada y del profesorado como un ejecutor de las leyes y principios del aprendizaje efectivo, tan solamente encargados de dominar un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y ciertas habilidades de enseñanza, plenamente determinados de antemano por otros.

Desde esta perspectiva, el profesorado es visto como un ente receptor del conocimiento profesional realizado por los investigadores a quienes de manera cuasi automática se les ha encargado la ocupación de pensar, mientras que los profesores actúan como simples ejecutores de esos pensamientos, cuya consecuencia tiene una altísima cuota de influencia en la configuración y desarrollo de la vida escolar, pues termina por concentrar la acción educativa del profesorado en torno a lo prescrito por los expertos en currículo, en instrucción, en evaluación, etcétera. y donde el currículo no es asumido como una pro-

puesta social, política y culturalmente construida, sino como un vademécum hecho por expertos de cuyas instrucciones el profesor no debe apartarse.

La aprobación muchas veces irreflexiva de esta forma de asumir el currículo no solo descalifica de plano a los profesores y a las profesoras, sino que se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, haciendo que el aprendizaje y la pedagogía en el aula se conviertan en procesos rutinarios, desprovistos de creación, anulando de esta manera la posibilidad de problematización del currículo desde la praxis pedagógica. Sin embargo, hay perspectivas diferentes a esta concepción que contrariamente señalan que un currículo es esencialmente una propuesta o hipótesis educativa que debe provocar respuestas críticas de quienes lo ponen en práctica (McKernan, 1999)

La idea de concebir al currículo como un proceso de construcción y no solo de repetición, induce al profesorado a una acción investigadora desde y hacia su trabajo pedagógico, proponiendo la reflexión rigurosa sobre su práctica como base de su formación profesional continua, pero sobre todo, ayudando a reconfigurar los currículos en función de la búsqueda de propugnar la pertinencia cultural de los aprendizajes. No existe pues una justificación razonable para que la división del trabajo impuesta entre profesores e investigadores persista; creemos que todo profesor y profesora puede y debe ser un/a investigador/a, ya que la teoría y la práctica están expuestas a un escudriñamiento mutuo, tienden a traer resultados más efectivos y recalcan en construcciones curriculares innovadoras desde la práctica pedagógica reflexiva. Y porque además una transformación de las prácticas educativas no puede entenderse sin profesores que investiguen y reflexionen sobre su accionar.

En esta intención, y bajo las consideraciones del enfoque de la investigación-acción, un equipo de profesores y profesoras de educación primaria de diferentes zonas rurales y urbanas de la provincia de Canchis, en el Cuzco, decidieron emprender una nueva aventura intelectual, construyendo procesos de innovación en su cotidianidad escolar y aprendiendo a investigar inmersos en la propia acción investigativa. En este esfuerzo desarrollaron aun más su capacidad crítica, la comprensión del mundo global-local en el que viven, la autorreflexión e interpretación de sus prácticas pedagógicas y la búsqueda incesante de optimización del aprendizaje de sus niños y niñas.

Tal como se puede leer a lo largo de cada una de las presentes publicaciones, los profesores/as-investigadores/as dan cuenta de los cambios introducidos en la comprensión de sus prácticas, las condiciones de su ejercitamiento y transformaciones de sus prácticas docentes. Asimismo, durante el proceso de investigación a través de largas jornadas de talleres reflexivos, hemos sido testigos de excepción de cómo los profesores y profesoras fueron ganando terreno en la autovaloración de su propio conocimiento al transformarse en productores de saberes pedagógicos, culturales y sociales, sintiéndose reconfortados al haber aprendido a emplear estos conocimientos que mejoraron significativamente su práctica educativa. Como parte de esta experiencia, los profesores y profesoras han incrementando el interés por el estudio de su lenguaje pedagógico y los significados simbólicos de la interacción social en el aula, de los valores compartidos, del contexto cultural y de sus sistemas de creencias pedagógicas, y de la adquisición de actitudes propositivas, aprendiendo a dudar de sus certezas

e ir mejorando en sus procesos reflexivos. Atravesamos una época de transformaciones mediadas por procesos investigativos en importantes problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales, donde la comunidad científica, si se precia como tal, debe aceptar sin ambivalencias al profesorado como par imprescindible y competente en la generación de teorías científicas para otorgarle un mayor margen explicativo a los problemas estructurales y emergentes. Finalmente, en concordancia con Bateson (2000), no se debe ni intentar prohibir ciertas denominadas intromisiones, ya que podría ser más eficaz alentar a la gente para que conozca más sus libertades y flexibilidades y las utilice con mayor frecuencia. Por ello el nuevo rol del profesorado requiere de una mayor protagonismo en redes y comunidades interactivas, colaborativas e interdisciplinarias y no solo ser considerado como objeto de investigación. El cambio no siempre es fácil. Orientar a las instituciones a transformar las prácticas curriculares es uno de los retos más controvertidos en todos los momentos, épocas y geografías preocupadas por la calidad de la educación. A estas intenciones se suman los presentes esfuerzos intelectuales de los profesores/as-investigadores/as de la provincia de Canchis.

Huber Santisteban Matto
Responsable del Área de Investigación
Equipo Cuzco de TAREA

El presente documento aborda la experiencia pedagógica desde la perspectiva de la investigación-acción, relacionada con la interacción didáctica con textos de la biblioteca de aula en la formación de niños y niñas lectores/as de comunidades rurales andinas, realizada en las escuelas de las comunidades campesinas de Salloca y Machacmarca pertenecientes a la provincia de Canchis en la región del Cuzco. La investigación parte por considerar que en la labor pedagógica los materiales curriculares influyen en la práctica profesional de los docentes y en los aprendizajes de los estudiantes, pero no todos tienen la misma relevancia: muchas veces dependerá de los enfoques, del tipo de material, de la experticia del docente o del interés de los estudiantes. En lo que estamos de acuerdo los profesores es respecto de la importancia de los libros en la vida educativa y en admitir de que son un recurso pedagógico decisivo para la obtención de los aprendizajes. En ese sentido la biblioteca de aula es indispensable para apoyar el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje oral y escrito y de otras áreas del conocimiento, especialmente cuando se trata de formar niños creativos, motivados por el saber y comprometidos en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, no basta asegurar la presencia física de los libros; es necesario dar un uso creativo a las interacciones didácticas con los libros de la biblioteca de aula, de tal manera que conjugue el placer de la lectura simultáneamente con la obtención de logros de aprendizaje escolares y que se tenga en cuenta la diversidad del contexto sociocultural, puesto que cualquier servicio bibliotecario que en la actualidad pretenda ser eficaz, debe estar orientado y adaptado totalmente a la realidad socioeconómica, sociocultural, demográfica y todas aquellas necesidades de información que tengan los niños y las niñas a quienes está destinado. Además de ello, para que la biblioteca de aula cumpla su función, es necesario que se la utilice de manera dinámica y didáctica, que se la vincule íntimamente con la vida de una sala de clase intercultural, con las lenguas del contexto, con las culturas vivas, y que el profesor valore y estimule la utilización de los libros, creando un clima agradable que permita a cada niño y niña establecer una relación personal con los materiales de lectura y que se cuente con un variado material adecuado al nivel del lector y a los intereses de los alumnos.

El aula es de por sí el lugar privilegiado para llevar a cabo muchas inter-acciones didácticas relacionadas con la formación lectora, como la lectura expresiva en voz alta de narraciones, poemas, informaciones, instrucciones, adaptaciones de lo leído, etcétera. El aula escolar que promueve la aproximación a la biblioteca se convierte en un laboratorio de investigación teórica en el que se manejan diferentes fuentes de información para resolver las dudas cotidianas e inmediatas de los niños. Por ejemplo, si se está estudiando el cuerpo humano, se identificará la información sobre el tema en distintos soportes (libros, revistas, fascículos), y entre todos se irá localizando y seleccionando los datos que más interesen. Posteriormente se podrá elaborar una información propia.

No hay que perder de vista que cuando se habla de una biblioteca de aula, realmente su organización debe responder a las características de los niños y las niñas y no a las de adultos. Es preciso construir en el aula un espacio donde los alumnos y alumnas se sientan cómodos y adquieran jugando conocimientos y se entretengan.

En ese marco, el propósito concreto de la investigación-acción fue el de mejorar la formación de niños y niñas lectores empleando adecuadas interacciones didácticas con los textos de la biblioteca de aula. La metodología básica de la investigación fue la acción reflexiva y tuvo como instrumentos y técnicas de apoyo las entrevistas, la observación participante, la historia oral y el análisis del discurso, para verificar los progresos alcanzados por los estudiantes. Nuestros aliados, tanto de instituciones privadas como comunitarias, cumplieron un importante papel en la consecución del principal objetivo, al ayudarnos en la implementación de la biblioteca de aula, especialmente con textos escritos en lengua quechua. Este trabajo consta de cuatro partes. La primera presenta la aproximación diagnóstica al problema de investigación y describe situaciones problemáticas vinculadas con las actitudes y percepciones de los niños y de las niñas respecto de la lectura, las dificultades que presenta la interacción pedagógica en torno al desarrollo de la lectura, el cómo se fue presentando a la lectura como una obligación escolar alejándola de una motivación más vinculada con el disfrute y el goce. Se da cuenta en este diagnóstico sobre la pérdida de habilidades de lectura de la naturaleza, lo que conduce a un desentendimiento del niño rural andino contemporáneo de las conversaciones con la Pachamama, que sus abuelos, padres y madres suelen practicar. El diagnóstico detalla también el problema de la carencia de textos escritos en general, y muy especialmente en quechua. Fruto del diagnóstico se formula el problema de investigación-acción, seguido de la precisión de una hipótesis de acción que a la larga se traduce como una guía para la acción formulada a manera de una probable solución a la situación problemática señalada y que culmina con el objetivo de investigación.

En la segunda parte se expone el marco referencial para la acción pedagógica, que ayuda a enfocar la investigación, y que se subdivide en dos partes: la primera referida al nexo entre lengua y cultura, que incluye aspectos de las relaciones entre grupos socioculturales diversos y la lealtad lingüística más la vitalidad de una lengua y su relación con las actitudes de sus usuarios; la segunda concerniente a las lenguas en el contexto pedagógico formal de las instituciones educativas, que abarca a la escuela rural y a las lenguas y culturas en contextos diversos, así como la importancia de la oralidad en la interacción cotidiana y pe-

dagógica formal. La tercera parte del documento presenta la acción pedagógica, y se subdivide por tiempos de control de la investigación anuales. En cada etapa se hace un recuento reflexivo y se ponderan los aspectos relevantes y necesarios desde el inicio de la experiencia (año 2006) hasta la consolidación de la acción (año 2009). Por otro lado, este recuento contempla las dinámicas y los cambios surgidos en la acción reflexiva en las dimensiones de la personalidad del docente, de la profesión de maestro, de los aprendizajes de niños y niñas con respecto al quechua y su cultura, de la metodología de segunda lengua y de la participación comunitaria.

Finalmente, la cuarta parte de este trabajo resume los logros obtenidos, las lecciones aprendidas y las conclusiones derivadas de la investigación, a lo que se agregan las sugerencias relevantes. Cierra el documento la bibliografía consultada.

Es para nosotros un gusto compartir la experiencia con otros docentes y contribuir a la construcción de conocimiento pedagógico en relación con nuestras particularidades, que tanta falta hace en la región y en el Perú.

Canchis, enero del 2011

La investigación-acción de la que se da cuenta en este texto se realizó en las instituciones educativas de las comunidades campesinas de Salloca y Machacmarca, que se encuentran sobre los 3400 msnm y forman parte de la provincia de Canchis en la región del Cuzco. La primera de ellas está ubicada en la ribera del río Sallca del distrito de Combapata, y la segunda en la planicie alta que recorre el río Vilcanota del distrito de Tinta. Ambas comunidades canchinas se caracterizan por su predominancia laboral ligada a la actividad agropecuaria: el 95% de todas las actividades corresponde a este rubro. Los cultivos principales son: papa, maíz, trigo, habas, arvejas, tarwi y quinua. La actividad agrícola se caracteriza por ser de tipo tradicional; los terrenos se preparan con el sistema de tracción animal (yunta, chaquitaqlla) y tractores agrícolas. A pesar de que los promedios de rendimiento son bajos por no contar con una mejor tecnología, ahora han adquirido mayor importancia al ser catalogados como productos ecológicos. La actividad pecuaria se caracteriza por ser de tipo extensivo en las partes altas del distrito; la crianza de vacunos y ovinos se desarrolla en las comunidades que se encuentran en menor altitud, es de menor escala y representa solo un complemento a la actividad agrícola; aporta poco a la generación económica, pues estos animales son alimentados con escasos recursos de los rastrojos de cosecha y de algunas áreas marginales de pastos de escasa calidad y cantidad nutritiva. Las comunidades y centros poblados del área de estudio son comunidades bilingües, donde es posible encontrar diferentes grados de bilingüismo dada la coexistencia del castellano y el quechua.

Hacer un diagnóstico significa comprender la realidad que nos rodea para, luego, atender los problemas que nos presenta y actuar creativamente con el fin de transformarla. Sin ese propósito, se corre el riesgo de hacer un proyecto sin sentido. Para atacar el escaso interés de los alumnos hacia la lectura, habrá que partir de un diagnóstico que permita determinar los inconvenientes con los que se enfrentan al leer (nivel de codificación y comprensión lectora, falta de estímulos, etcétera).

La vida en el aula tiene muchas características que se manifiestan de diversas maneras. Una de tales características es la forma cómo los profesores trabajan con los textos escri-

tos: libros de texto, enciclopedias, revistas, etcétera. A ella está dedicada esta parte del libro.

1. Actitudes y percepciones de los niños y de las niñas respecto de la lectura

Hoy día es muy común escuchar de boca de los niños y las niñas, tanto de zonas urbanas como de las rurales, frases como “no me dan ganas de leer”, “la lectura en la escuela me aburre y no me interesa”. Con frecuencia los maestros observan que, a la hora de Lectura, los estudiantes están distraídos, buscando otros objetos, anotando algo en un papel, conversando con el compañero. Otros quizá hagan el esfuerzo por leer y no molesten, pero después, cuando se les pregunta por algo relacionado con la lectura, demuestran que no la han entendido. Ocurre incluso que algunos no recuerdan lo que acaban de leer, porque mientras “leían” tenían la mente en otras cosas.

Cuando se les dice a los niños y las niñas que escojan libremente los libros que quieren leer, casi siempre eligen los mismos textos, y con el paso del tiempo muchas veces éstos resultan ya muy simples para el grado en el que están.

El interés por los libros decae cuando tienen mucha dificultad para comprender lo que leen. Se quedan mirando la misma página, se ponen a jugar, se les nota el aburrimiento, sienten que obtienen poco a cambio. Ocurre que los profesores no averiguan cuáles son sus gustos en esta materia y cómo se les puede ir llevando poco a poco a lecturas más complejas; no se analizan sus dificultades personales, hay escasa motivación para descubrir nuevas experiencias y que ese proceso se convierta en un hábito constante y placentero.

Queda en evidencia que el problema no es que no sepan leer, sino que rechazan la lectura. En la mayoría de los casos, porque no les gusta. En realidad, dicen que no les ha gustado nunca. Si han leído, lo dicen de forma bien clara, es porque se les ha obligado a hacerlo, en ocasiones incluso recurriendo a la fuerza. Cada vez que abren un libro, sienten que lo que encuentran en él no tiene nada que ver con ellos mismos y sus vidas, y de ahí su poco interés por la lectura. Los niños y las niñas aprovechan muy poco los de por sí escasos textos de los que disponen, porque no se les da la oportunidad real de interactuar con ellos. Los maestros no han pensado en la manera de renovar la aproximación a los libros. Lo que hay que hacer es optimizar la planificación de la lectura.

2. La lectura y la interacción pedagógica

Se ha visto que los libros que más se usan en un salón de clase multigrado son los de iniciación a la lectura y la escritura: *Palomita*, *Urpicha* y *Coquito*, que priorizan la palabra suelta y el silabeo. Se privilegia el aprendizaje de las primeras letras sobre la formación de hábitos lectores, y se dedica mayor tiempo a este aprendizaje. Además, los profesores suelen pensar que cuando los niños llegan a dominar los códigos de la lectura, están ya

preparados para leer y entender cualquier libro. No se dan cuenta de que la formación de un lector dura toda la vida, y los mismos profesores se exigen poco y hacen lo mismo con los alumnos. Se cae en el error de creer que la lectura solo se adquiere en los primeros niveles de escolaridad.

Con esta manera de pensar solo se ha conseguido que los padres de familia y los docentes de secundaria no asuman sus responsabilidades en relación con el aprendizaje de la lectura. En las familias, los padres y madres ni siquiera se cuestionan esta situación: ellos creen que la adquisición de la lectura es solo responsabilidad de los docentes de educación primaria.

A su turno, los docentes dedican más tiempo a enseñar las reglas ortográficas y los tipos de textos, y dejan de lado el trabajo ordenado y sostenible de la lectura. En los grados superiores de educación primaria, la presión del colegio secundario los obliga a incidir en el desarrollo de contenidos curriculares, con lo que la promoción de la habilidad de leer se reduce a casi nada. En su preocupación por avanzar lo más que se pueda en el año lectivo, los profesores se aferran a la programación curricular; ponen énfasis en los aspectos gramaticales (los verbos, su conjugación, sus tiempos; los artículos), y no crean actividades que permitan a los alumnos compartir sus vivencias y desarrollar el análisis crítico, reflexivo, la confrontación de ideas. Se crean, más bien, situaciones para imponer un ambiente de temor, de sumisión.

En lo que concierne a la comprensión lectora, una de las estrategias más usadas consiste en hacer que los niños y niñas lean un mismo texto repetidas veces para, luego, plantearles preguntas orales sobre los personajes principales y secundarios, señalar las palabras nuevas y encontrar su significado y, en tercer y cuarto grados, hacer un resumen. La mayoría de docentes se limitan a la información oral brindada en la clase, y muy de vez en cuando se promueven acciones que lleven a los niños a aprovechar los libros para sacar información sobre los temas desarrollados en las aulas.

El aprendizaje de la lectura se basa en los libros de texto: se emplean papelotes en los que se transcriben diversas partes del *Coquito*, leen el texto del papelote y después el propio libro. La lectura y la escritura van de la mano: se pide a los niños y a las niñas que lean en orden de acuerdo con el número de páginas del libro y que los copien hasta terminar con la secuencia; en las últimas páginas se desarrollan las palabras trabadas (frac, fraile, cruzar, etcétera). Se enseña en las escuelas frases como “mimo a mi mamá”, “amaso la masa”, que no tienen ninguna pertinencia cultural para la gente de la comunidad.

El cuaderno se llena de palabras transcritas del libro, y se pide a los alumnos, como tarea, que memoricen las familias silábicas. Después de cada sesión, para evaluar el avance, se los hace repetir en voz alta, en grupos o individualmente, la cantidad de familias silábicas trabajadas en el aula; y si no logran hacerlo, se les sigue dando tareas.

En los grados superiores el proceso cambia muy poco. Se constata una escasa preocupación por ver si los niños y las niñas comprenden el significado de las palabras. Lo peor de

todo es que los libros están escritos en castellano y nuestros niños son quechuahablantes. Los escasos libros redactados en lengua quechua no son utilizados.

Los niños y niñas nunca han tenido una motivación adecuada para la lectura, y se han acostumbrado a hacerlo sin ningún objetivo claro: para qué sirve la lectura, de qué trata y cómo los ayuda en su propia vida.

3. Libros alejados de los niños

En comunidades rurales andinas pobres como Salluqa y Machaqmarka, los pobladores carecen de libros. Hoy se sabe que la afición por la lectura depende de las condiciones culturales y educativas. La aproximación a los textos escritos debería iniciarse en la familia, para incrementarse después en la escuela. Pero los padres y madres sin habilidades básicas para la lectura se sienten menos capaces de apoyar a sus hijos en esta materia, lo que se agrava en los casos en los que el hábito de la lectura no forma parte de su cultura.

Así, pues, por un lado, se cree que la escuela es la única que debe encargarse de la educación y del fomento de este hábito; y, por el otro, la crisis económica reduce el tiempo que padres y madres dedican a sentarse a leer con sus hijos. Muy pocas familias compran novelas o cuentos con los que ir armando una biblioteca en su casa. Algunas adquieren cuadernos y, en el mejor de los casos, algún libro de consulta para la escuela. Los libros bien hechos son caros, y las bibliotecas públicas no existen en las comunidades.

Ni en el propio salón de cada institución educativa se cuenta con una pequeña biblioteca. La mayor parte de los libros están en un almacén o en el local de la Dirección, al que rara vez ingresan los niños y las niñas. Existe el temor a perder o malograr los textos, pues por lo común se cuenta apenas con un ejemplar para todos los alumnos y la responsabilidad de su pérdida recae directamente en la Directora a la hora de presentar los inventarios a las autoridades educativas. El profesor debe estar pendiente de que los alumnos no ensucien, pinten o rompan los libros, para que no los calquen ni repasen los textos con lápices o lapiceros. Los niños y niñas solo pueden mirar o leer la página a la que se les dirige, y no tienen la oportunidad de explorar todo el libro.

Nunca se pensó darles los libros a los niños y las niñas para que se los llevaran a sus casas, ni para que resuelvan sus tareas, de modo que no se puede saber cuán responsables son para cuidarlos y sacarles provecho, por miedo a que no sean devueltos o los regresen dañados. Es muy común, en las escuelas que reciben materiales impresos del Estado o de otros proyectos, encontrarlos en cajas esperando su clasificación. No se quiere entender que es normal que los libros se vayan deteriorando con el uso, sobre todo si solo hay un ejemplar para toda la escuela. Ante esta situación, el profesor o profesora ha optado por reemplazarlos con fotocopias que ellos mismos pagan. Como se puede suponer, esta presentación de los textos es otro de los factores que desestimulan la lectura.

Otro problema importante que aleja a los niños y a las niñas de los libros es el tiempo que permanecen frente al televisor, porque es más divertido y porque no demanda mayor esfuerzo ni atención. Los programas de televisión peruanos no son educativos, y así la escuela se va quedando sola, porque la familia no toma mucho interés.

4. La lectura como obligación escolar

Los niños y las niñas no tienen el hábito de leer por sí solos revistas, periódicos, afiches, avisos, etcétera. Piensan que el libro sirve solo para resolver actividades de salón, para hacer tareas o cuando se les puede tomar en un examen información allí contenida. La lectura es trabajada de manera forzada; cuando se les pide que lean, se instala en el aula un ambiente tenso por el exceso de cuidado del orden; nadie puede comentar algún dato interesante que haya encontrado. El docente se pasea por el salón vigilando que se cumpla la acción de leer en la hora de Lectura.

Casi siempre la orden de leer se da cuando los profesores tienen que dejar el salón y piden a los niños que lean en voz alta como mecanismo de control. En escuelas multigrado, cuando deben atender a los más pequeños, los profesores dejan como tarea a los grados superiores que lean algún texto.

Todo ello contraviene el mejoramiento de los hábitos de lectura, porque el niño la relaciona con estudio, obligación, curso y nota o calificativo. Los textos que se leen en la escuela no tienen mucho que ver con la vida real. Los profesores hacen que lean para cumplir con el currículo escolar.

5. Sobre los hábitos de lectura

Para leer bien se necesita formar hábitos. Se sabe que los hábitos positivos se construyen con mucho esfuerzo y voluntad, y que requieren el compromiso del propio niño, del docente y de la familia. Es preciso crear un ambiente amigable para la lectura. Un gran porcentaje de niños y niñas de las instituciones educativas unitarias y multigrados presentan dificultades en la lectura, dificultades que se remontan a la época en que llegan a la escuela y se encuentran con lecturas obligatorias y, peor aun, con maestros y maestras con poco o ningún interés por los libros.

Los hijos e hijas de los campesinos van a la escuela, entre otras cosas, a aprender a leer, pero no encuentran en la propia familia estímulos para practicar la lectura como un hábito. El primer contacto con el texto escrito ha ocurrido en un ambiente de temor, puesto que no comprenden el castellano. Los hábitos positivos no son resultado de la repetición, cuando solo el profesor sabe lo que quiere. Debe haber ganas de hacerlo, buen tiempo para crear el hábito, mucha reflexión y, sobre todo, lecturas pertinentes con la lengua del niño.

6. Pérdida de habilidades de lectura de la naturaleza

La propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de trabajar fuertemente la lectura de textos escritos es correcta, no obstante lo cual en algunas comunidades campesinas quechuas —cada vez menos, es cierto— los pobladores saben descifrar (“leer”) las señales de la naturaleza, porque de eso dependen la agricultura y la ganadería: les permite saber si el año será lluvioso o habrá sequía, si hay que sembrar más granos o tubérculos, o los tipos de semilla que se deben emplear.

Esta práctica es por completo ajena a la escuela, porque el docente no conoce nada de ella o porque no la considera valiosa. Esta “lectura” debería empezar por saber acercarse a la naturaleza, para averiguar lo que tiene guardado dentro de sí. Se sabe que el agricultor andino ha tenido que desarrollar sus previsiones del tiempo, dentro de su propia cultura y cosmovisión, utilizando sus cinco sentidos. El andino observa o “lee” los cambios a su manera, pero, además, interroga a la naturaleza y mantiene con ella un diálogo que le permite actuar y adaptarse.

7. Tiempo y lectura

Al momento de leer en las aulas se piensa poco en la relación entre lectura y tiempo; los alumnos se quedan mucho rato silabeando las palabras, con un ritmo muy pausado, en voz alta y en coro, lo que resulta cansador y hace más difícil comprender lo que se lee. Además, se observa que vuelven una y otra vez para repasar lo leído y así se distraen fácilmente. Los docentes no se atreven a medir la velocidad de la lectura.

8. Inadecuada comunicación oral en clase

Con frecuencia, las preguntas que los docentes hacen en clase no tienen como propósito saber si niños y niñas efectivamente están comprendiendo, sino para ayudarse a controlar la clase o para obtener la respuesta que consideran correcta. Esta presión confunde a niños y niñas, pues los hace preocuparse más por hacer lo que la maestra quiere que por analizar lo que la lectura dice. Eso impide que participen luego de las sesiones de lectura.

Los maestros hablan mucho: hay quienes creen que son buenos maestros porque no paran de hablar. Cuando los niños y las niñas solo escuchan y reciben, suelen ponerse a hablar entre ellos mientras el maestro da su clase o sus instrucciones. Se trata de que los niños y las niñas hagan el trabajo y hablen lo necesario, de que reflexionen e intercambien ideas y experiencias. Tienen mucha dificultad para expresarse oralmente en el aula, y cuando, terminada la lectura, se les hacen preguntas sobre el texto leído, responden con un sí o un no, sin sustentar su respuesta.

9. La no planificación de la lectura

Desde que el Ministerio de Educación implantó el Plan Lector, se dedican 15 minutos diarios a la lectura. Y muchos realizan esta actividad solo para cumplir con el programa e informar a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) sobre las acciones desarrolladas.

No obstante sus buenas intenciones, el proyecto adolece de fallas como el escaso tiempo que se le asigna, el poco conocimiento de la situación de cada uno de los niños y de las niñas en lectura, y el no haber clasificado el material que se va a leer.

Para la planificación diaria, los docentes seleccionan una serie de actividades que realizarán los niños y las niñas durante la jornada: en “la clase de Matemática”, en la de “Comunicación”, etcétera. Los maestros registran las actividades seleccionadas en sus carpetas didácticas, y los niños copian tal cual ese registro en su cuaderno. Lo malo es que allí no aparecen las actividades que realizará el docente para promover un buen proceso de lectura. Las lecturas siguen un camino rutinario; la estrategia tampoco es motivo de preparación previa: se practica la lectura como un acto complementario del horario escolar.

10. La familia rural y la lectura

En el campo, los niños y las niñas suelen apoyar a sus padres en la casa y en actividades productivas: realizan labores de pastoreo, ayudan en la chacra, hacen mandados para los adultos, lo que les resta tiempo para dedicarse a la lectura. A un buen porcentaje de padres y madres de familia no les leyeron historias en su niñez, lo que explica que no valoren su importancia. Ven la lectura como una actividad propia de la escuela y que no debe interferir con las responsabilidades familiares. Ocurre que, en zonas con problemas de vivienda, de salud o de bajos precios para sus productos, la lectura deja de ser una necesidad y se convierte en un lujo.

Un problema habitual en las comunidades campesinas es la inasistencia de niños y niñas a la escuela: algunos padres de familia no asumen su responsabilidad con la educación escolar de sus hijos, pues, como ya se ha dicho, priorizan los trabajos de la cosecha, las fiestas patronales, las ferias o fiestas agropecuarias, cuando se ausentan y dejan a sus hijos e hijas mayores a cargo de sus hermanos menores y del cuidado de la casa y de los animales

11. No hay libros en quechua y al principio los padres se resisten a la EIB

La comunidad y los padres de familia rechazan la enseñanza de la lengua quechua en las instituciones educativas, porque creen que luego no les servirá de nada a sus hijos. Motiva en parte esta reacción el fracaso de experiencias anteriores de EIB: después de terminar cuarto grado, los niños y niñas que habían recibido esta formación y se trasladaban a las instituciones educativas urbanas presentaban dificultades en la socialización y per-

manencia en la escuela, además de que se los discriminaba. Como ellos mismos, padres y madres, han sido víctimas de abusos, no quieren que a sus hijos les ocurra lo mismo, y siempre preguntan: ¿Por qué el niño de la ciudad no aprende quechua? Otro argumento que esgrimen los padres contra la enseñanza del quechua es que genera en los estudiantes dificultades al momento de vocalizar el castellano. En realidad, ellos preferirían que se les enseñe inglés. Por último, está el problema de la carencia de libros en quechua, dificultad mayor si lo que se propone es justamente interactuar con los textos.

En concreto, la problemática descrita conduce a buscar una solución a la poca formación de niños lectores en estas comunidades altoandinas, y la formulamos de la siguiente manera:

12. Problema

¿Cómo formar niños y niñas lectores en las instituciones educativas bilingües de las comunidades rurales andinas Salloca y Machacmarca pertenecientes la provincia de Canchis, Cuzco?

13. Hipótesis de acción

Una adecuada interacción didáctica con los textos de la biblioteca de aula mejorará la formación de niños y niñas lectores en las instituciones de comunidades de Salloca y Machacmarca de la provincia de Canchis

14. Objetivo

Mejorar la formación de niños y niñas lectores empleando adecuadas interacciones didácticas con los textos de la biblioteca de aula en las instituciones educativas de las comunidades andinas de Salloca y Machacmarca de la provincia de Canchis.

1. Promover la lectura como parte del desarrollo social

Las oportunidades de las que disponen los seres humanos para *aprender a aprender* de forma permanente e integral comienzan a escasear desde muy temprano, especialmente en las comunidades rurales andinas. De ahí que la tarea de promover la lectura en lengua originaria y en castellano es ya, de por sí, una gran ventana al desarrollo social. Las habilidades cognitivas deben ser trabajadas desde muy temprano, para que las capacidades de todos se desarrollen tanto como sea posible y se pueda evitar la aparición de inequidades más tarde irreversibles.

Se han realizado algunos intentos por medir, por ejemplo, la correlación existente entre hábitos de lectura y niveles de ingreso. Una primera aproximación muestra una alta correlación positiva entre ambas variables. Este ejercicio, fortalecido con mediciones sistemáticas y en diversos países, otorgará a nuestro tema de interés una visibilidad especial dentro de las políticas de desarrollo. En ese sentido, es necesario reiterar que el análisis de “la lectura” y sus impactos tiene que salir del enclaustramiento al que ha sido sometido durante décadas. La lectura ya no es un asunto restringido a especialistas en educación y cultura (De Norden, 2006).

La lectura enriquece nuestra forma de pensar, de sentir, de valorar, de imaginar. Y compartir esa experiencia ayuda a la construcción de la comunidad. Se trata de que sea una acción voluntaria, comprometida y, a la vez, satisfactoria para el niño y la niña.

Cuando los alumnos revisan la tapa de un libro, lo abren y leen su contenido, están realizando un derecho, porque al hacerlo se ponen en relación con una gran parte de la cultura y la historia. Se trata del derecho de todos los sujetos al acceso igualitario a los bienes culturales (Saintout, 2007).

Estimular el lenguaje y los sentidos a través del hábito de la lectura desde muy temprano es una herramienta básica y sólida, además de transversal, porque acerca al conocimien-

to y las posibilidades de aprender en forma continua. De esta manera se puede facilitar la formación de ciudadanos y ciudadanas con posibilidades de expresión, imaginación y producción de saberes. Para lograrlo, el niño y la niña deben tener la oportunidad de iniciarse desde el murmullo de la comunicación materna; luego, mirando y tocando un libro de cuentos, con experiencias lúdicas en bibliotecas y salas infantiles de lectura, para ir adquiriendo después hábitos autónomos en la escuela que favorezcan años más tarde el acceso a una biblioteca especializada y continuar, para toda la vida, desde una biblioteca pública o a través de una biblioteca digital en algún portal de Internet.

No hay que perder de vista que las capacidades desarrolladas por las formas tradicionales de lectura se ven hoy retadas por las nuevas competencias que nos reclama la velocidad con que viajan la información y el conocimiento en la sociedad global: la cantidad y calidad de datos que deben ser procesados, su presentación en distintos soportes multimediales y digitales, su registro en varias lenguas extranjeras, incluido el quechua como lengua originaria.

Por ello, que la actividad de lectura sea una política pública es un paso a favor de un cambio y un crecimiento que requieren continuidad, planeamiento de acciones a largo plazo y un adecuado diseño de recursos y medios, tanto como capacitación de recursos humanos. Mientras eso no ocurra, las escuelas y los profesores, entendiendo la importancia no solo escolar de la lectura sino también su vinculación con el desarrollo de la vida misma, deben priorizarla dedicándole más tiempo y energía, y mejorar la calidad didáctica en su enseñanza.

Urge por ello superar la etapa voluntariosa y entusiasta, pues en la sociedad de la información y el conocimiento saber leer va mucho más allá del dominio del abecedario para poder insertarse en la vida laboral y ciudadana, sabiendo que la brecha todavía abierta del analfabetismo tradicional en la región andina compite en nuestros días con la brecha del así llamado “analfabetismo funcional”. Resumiendo, la promoción de la lectura, en sus distintas formas y para todos, es prioritaria, y debe incluir las políticas nacionales, regionales y locales como parte de un bien común, como un legado de padres a hijos.

2. La escuela y la lectura

El aumento de la cantidad de personas que, por diversas razones, perdieron la capacidad de interpretar un texto y de comprender su sentido, muestra el deterioro de la lectura en la educación básica y superior en el país. Formar lectores implica reconsiderar muchas variables. Es indudable que la frecuencia de lectura de libros va estrechamente ligada a las condiciones socioculturales y a los quehaceres de las personas: en promedio, los universitarios leen más que la mayoría, así como los profesores, los juristas y los ejecutivos, en general, leen más que los obreros. Aunque ello varía de país en país.

Otro factor por tomar en cuenta son algunos prejuicios sostenidos en ciertas noticias sobre la situación de la lectura: de hecho, hay sectores sociales que leen novelas breves, de

autoayuda o la llamada “literatura rosa”, como hay quienes leen solo las páginas deportivas o de sucesos de los diarios. Por lo común, estas personas no entran en las estadísticas de lectura, aunque no se puede dejar de reconocer que son lectores. La lectura, como se ve, comprende una variada gama de géneros; si es buena o mala, ésta es ya otra discusión. Por ese motivo, más que hablar del acto de leer, se debería hablar de multiplicidad de lecturas.

Si la escuela no puede enseñar el acto de leer, que es un acto personal, tiene que enseñar a socializar (compartir) la lectura. Debe llevar progresivamente al niño y a la niña a descubrir el más intenso placer de la lectura, esto es, a compartir las emociones, los sentimientos, los valores y los conocimientos en un espacio social constituido por la escuela (Hébrard, 2000).

En ese sentido, es tarea de la escuela formar buenos lectores, capaces de desarrollar actitudes positivas sea para la lectura silenciosa o en voz alta, para la lectura rápida o la lenta y profunda; y sobre todo para la lectura en equipo, con el fin de que éste tenga capacidad para adueñarse de textos incluso ajenos a su interés pero que le permitirían ampliar su quehacer intelectual. Se trata de que le pierdan el temor a la enciclopedia, al periódico serio, a una revista apropiada, al microfilm, al manuscrito o cualquier otro soporte comunicacional.

En la escuela, es básico demostrar que el libro resulta indispensable para la vida, que el tiempo de la lectura no tiene por qué ser tedioso, que puede ser más bien un espacio para el despliegue de la imaginación y la creatividad. Los docentes pueden implementar actividades específicas para que los niños y niñas empiecen a comprender lo que es un libro y a apreciar su riqueza. Allí encontrarán a los primeros hombres y mujeres que pintaban escenas de caza, a los que incorporaban en sus tejidos acciones del diario vivir, pasando por la creación del alfabeto y del sonido que tendría ese alfabeto hasta llegar a la escritura.

Luego, el descubrimiento de los soportes físicos para la escritura: la piedra, las tablillas de barro cocido, el papiro y finalmente, en China, el papel. Más tarde, la creación de las primeras bibliotecas en la antigüedad y en la Edad Media, con la escritura del libro a mano hasta la aparición de la imprenta con Gutenberg (mediados del siglo XV). El libro, que contiene toda esa rica historia, es el primer gran invento técnico del hombre, comparable al de la computadora, que data de mediados del siglo XX.

Se puede invitar a la escuela a poetas y narradores, a científicos, a comuneros y comuneras, para que conversen sobre su experiencia lectora. Realizar ferias de poesía y cuentos. Un método sencillo consiste en leer un cuento o un poema y variar palabras hasta crear un cuento y un poema diferentes. Otro, organizar pequeñas exposiciones de libros en el aula, o que los niños hagan un inventario de la variedad de temas y títulos que existen.

En vista de que la lectura es una actividad progresiva y que dura toda la vida, la escuela debe asumir con responsabilidad el acercamiento de los niños al libro, pero no como una

obligación sino como una acción motivada por el deseo de saber. Los libros no deben llegar a los niños: los niños deben llegar a los libros. Por curiosidad, por placer, por interés especial, porque sí. Y en este sentido no hay claves, no hay leyes. El placer de la lectura no se decreta: se despierta. No se determina: como la vocación, es un asunto de fe.

Aun así, no es correcto valorar a los hombres por sus lecturas. No es cierto que quien lee es superior que quien no lo hace, ni reforzar ese mito con programas escolares fútiles y pedantes (Báez, 1989).

Se trata de despertar entre los niños esa emoción y esa curiosidad por los libros. En el Perú rural andino, cada uno se tiene que convertir en lector por su propia cuenta y a veces un poco en contra de los demás, porque el medio no es precisamente el más propicio para la lectura. Además, la escuela puede sentar las bases para evitar que el niño desarrolle traumas en relación con esta experiencia, sobre todo en zonas monolingües quechuas, donde se registran este tipo de situaciones porque no se trabaja la lectura en lengua originaria.

3. Formando niños y niñas en lectura y para la lectura

El conocimiento ha sido siempre —y sigue siendo— un instrumento eficaz para quienes le dan valor como manantial inagotable de información y recursos para hacer la vida más llevadera. El interés por alcanzarlo lleva al lector a revisar los registros escritos de las vivencias, los resultados de experimentos, los discursos magistrales, etcétera, de las personas que han entregado sus vidas a ese conocimiento. Es ahí donde los libros juegan un rol importante como depósitos de las más diversas experiencias humanas, y de ahí, también, la necesidad de que la sociedad en pleno ayude a formar el hábito de lectura en las nuevas generaciones.

La lectura es un proceso que combina la información textual con aquella que el lector “trae” a un texto. No se trata de extraer información de un texto, sino de un proceso por el que este texto activa en la mente del lector toda una serie de conocimientos que éste utiliza y puede refinar y extender con la nueva información dada por el texto que ahora lee (Widdowson, 1979).

En relación con esto, los padres y las madres de familia, los docentes y la comunidad en general, tienen el deber de promover y apoyar la creación del hábito de la lectura. Con ese propósito, podrían establecer un horario permanente para la lectura en la casa, o supervisar el cumplimiento de las tareas escolares.

Ahora, es preciso preguntarse: ¿Disponen realmente los profesores de los medios necesarios para que los niños accedan a una cultura y una lectura personal? A menudo los niños pierden interés y se alejan de la lectura porque su primer aprendizaje ha sido difícil, de modo que lo relacionan con prácticas poco estimulantes (Patte, 2008).

El hábito lector es el resultado de numerosos factores y situaciones que crean los espacios óptimos para la adquisición de estas actitudes y habilidades, y la familia es aquí uno de los factores más valiosos. Un adecuado proceso de lectura abre las puertas hacia aprendizajes más complejos y mejora notoriamente el rendimiento escolar de los niños y niñas, pues los ayuda a desarrollar sus capacidades mentales.

En las zonas rurales es poco común que la familia ayude al niño y la niña en su trabajo escolar, y se aprecia también una casi total ausencia de material escrito o bibliográfico. Sin embargo, las prácticas educativas actuales abren muchas posibilidades, espacios, ambientes y recursos para que los estudiantes perfeccionen sus habilidades lectoras.

Es absolutamente necesario que el alumno sea un lector autónomo y apasionado, que el ejercicio de la lectura personal le sea familiar. Y es tarea del docente inducir a sus alumnos hacia esta práctica (Burlen, 2005).

Un adecuado uso de los materiales escritos que se encuentran en las aulas, en la escuela y en el entorno de los niños y niñas contribuye con la aplicación de estrategias didácticas dirigidas a que el lector disfrute la lectura; es decir, hacen posible el acceso a lecturas agradables y significativas que afiancen el hábito lector. Los niños, las niñas y los jóvenes de estos tiempos no han desarrollado el gusto por la lectura. El mal uso de la Internet, los videojuegos y la televisión se han convertido en un serio peligro para el desarrollo de este hábito. Los libros son vistos como una cosa del pasado, el facilismo ha menguado la voluntad y el esfuerzo por estudiar.

Mientras aparecen en el mundo corrientes que se enfocan en desarrollar las diversas culturas, que contagian su dedicación a las ciencias y al conocimiento mediante los hábitos de la lectura, en nuestro país aún no se ha podido reflexionar en profundidad sobre este tema. En las zonas rurales, pero también en muchas áreas urbanas, los niños y niñas, los adolescentes y los jóvenes prefieren los programas de entretenimiento que se transmiten por televisión, los medios de comunicación masiva sensacionalistas, etcétera. De ahí que ahora, más que nunca, corresponda a la escuela construir estrategias eficientes para competir con los medios modernos que han apresado la atención y la voluntad de nuestros niños.

4. La lectura y el desarrollo de capacidades

Podemos leer para ampliar nuestros conocimientos, beneficiar el potencial de cada persona e incentivar la participación en la sociedad. Todo ello, al servicio de los propios objetivos personales. Estas finalidades de la lectura nos aproximan a las tres principales áreas del desarrollo humano y educativo: la afectiva, la cognitiva y la social.

La lectura nos permite acceder al conocimiento y nos ayuda expresar ideas. Todos necesitamos de ella, porque desarrolla capacidades de crítica reflexiva y es fundamental para la educación y la cultura. Además, permite establecer comparaciones y llegar a juicios de

valor, ayuda a deducir e inducir, a sintetizar y analizar, y, sobre todo, a lograr un buen nivel de comprensión (Aravena, 2002).

Un punto importante para el desarrollo de capacidades a través de la lectura consiste en asumir que un proceso de comprensión lectora depende, entre otras cosas, de la velocidad al leer. El aumento de la velocidad lectora es una condición imprescindible para la mejora de la comprensión de lo que se lee, porque permite liberar atención y memoria para que se desarrollen y ejecuten los procesos comprensivos, y hace posible que el alumno lea textos más largos (Sprovera, 2004).

Cuando los niños y las niñas aprenden a leer más rápido, refuerzan sus hábitos de lectura y entran en contacto con los textos de manera frecuente, desarrollan su capacidad para tratar distintos temas y entender los problemas de la realidad social. Como llegar a leer rápido exige disciplina, la escuela debe considerar este aspecto.

Hemos dicho que el continuo incremento de la velocidad en la lectura es hoy una aspiración legítima de todo estudiante. Sin embargo, no conviene dejar de lado que esto puede afectar el análisis de los textos y su comprensión, actividades mentales más complejas.

Aun cuando existen normas que prohíben el aprendizaje de la lectura desde muy temprano, en la educación peruana los niños y las niñas son iniciados en esta tarea desde el nivel inicial. En ese nivel se les enseña a interpretar y relacionar las vocales y consonantes con sus respectivos sonidos. Se suele creer que así el niño o niña ya saben leer, sin considerar que éste es solo el inicio de un largo camino que durará toda la vida. Luego se debe aprender, por ejemplo, a hacer inferencias, lo que no es otra cosa que ir más allá del texto que se está interpretando gracias a la imaginación y la creatividad. Este proceso exige que el estudiante use las informaciones literales planteadas en el texto, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. Las preguntas demandan pensamientos e imaginación que van más allá de la página impresa. Esto enriquece mucho el efecto de la lectura.

Otra actividad que desarrolla capacidades es la “lectura” de imágenes —que son una forma de comunicación—, considerada como el paso previo a la lectura formal de mensajes codificados en grafías. Su ventaja reside en que al leer imágenes los niños y las niñas desarrollan con facilidad la imaginación, la creatividad y la inferencia. La lectura de imágenes y textos icono-verbales ocurre cuando quien lee consigue información a partir de esa “lectura”.

5. Aspectos de la enseñanza de la lectura que deben ser tomados en cuenta

La escuela no puede seguir asumiendo el proceso de lectura como un mero descifrar palabras y frases, ni centrarse solo en la lectura en voz alta, fuerte y clara para perfeccionar la dicción, la entonación y la lectura con sentido.

Le toca, más bien, desarrollar habilidades y dotar a los estudiantes de estrategias que les permitan leer con autonomía. Al creer que el gusto por la lectura se adquiere leyendo por obligación, para cumplir con una tarea, la escuela deja de lado la posibilidad de que los estudiantes lean por y con placer. Por otra parte, con frecuencia la escuela desvincula el proceso de lectura del contexto social, histórico, cultural y personal de los lectores: muchas veces los textos no guardan ninguna relación con las experiencias vital y lectora de los involucrados (Ramírez, 2005).

La lectura no es una actividad estática ni exclusiva de la persona que lee; en ella participan de forma activa el lector, el texto y, por supuesto, la propia lectura. El niño encuentra pistas que extrae del texto y quien lee cuenta con información previa que conjuga su lectura con la de los alumnos, y así el texto cobra significado.

Al no tomar en cuenta el papel que cumplen estos factores (lector, texto y contexto) en el proceso, muchos profesores y estudiantes pasan a depender mucho de los dos últimos, con lo que dejan de lado lo que ellos como lectores conocen previamente gracias a sus experiencias vital y lectora. Quizá el desafío de la enseñanza de la lectura no sea el desarrollo de un “saber leer”, sino el formar lectores que integren lo escrito en todas las dimensiones de su vida, de la misma manera como integran lo oral (Pierre, 1994).

Para que las primeras experiencias del niño y la niña con los textos escritos sean positivas, es preciso recurrir a situaciones significativas para ellos. En su caso la lectura se inicia de manera espontánea, con palabras que representan algo o les resultan interesantes, como su nombre, el de sus padres y el de sus seres más cercanos. Luego, el aprendizaje de la lectura formal está en correspondencia con el desarrollo de la función de representación y la estimulación del medio. Se trata, como se puede ver, de un proceso gradual y sistemático que demanda el respeto del profesor por los estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, no obstante lo cual resulta indispensable que el profesor o profesora ofrezcan variadas y significativas experiencias que luego puedan ser representadas y expresadas.

Para avanzar en ese proceso es necesario estar al tanto de los aciertos y los errores que suelen presentarse, respetando siempre la lógica de los niños y niñas y aceptando todas sus respuestas, por erradas que parezcan. Para mejorar se requiere meditar sobre el error y motivarlos a seguir aprendiendo. Y al reconocer los logros se deja constancia de que los esfuerzos rinden frutos. Además, es bueno combinar la lectura de textos obligatorios, compuestos por los contenidos que los niños y niñas deben aprender, con aquéllos que los propios estudiantes escogen.

Aunque parece innecesario, en los primeros aprendizajes de lectura los niños y las niñas deberán reconocer cómo consiguieron determinados textos: si fue por sugerencia de sus padres, si vieron a otro niño o niña leyéndolo, si son recortes de una revista o un periódico, si es un libro de la biblioteca, si ha sido escrito por ellos, la profesora o por otro autor. El propósito de esta sugerencia es que puedan hacerse una idea integral sobre su contenido.

Los textos reúnen diversas características —y sobre todo funciones— que no hay que perder de vista: comunicar, informar, entretener. Desde muy pequeño, el ser humano se deleita escuchando historias leídas en voz alta con entusiasmo y adecuada entonación, por lo general por una persona adulta. Los libros para niños y niñas deben tener pocas páginas y estar escritos con un lenguaje claro, con diálogos sencillos y palabras sonoras, organizados por partes y con una estructura tradicional de presentación del tipo inicio-nudo-desenlace. Además, es recomendable el uso de tipografía grande y la inclusión de ilustraciones, que son un gran complemento.

Los cuentos, poemas y libros de lectura ligera son buenas herramientas para despertar el interés de los niños y las niñas por la lectura y la escritura. Con los textos adecuadamente elegidos, la aplicación de estrategias pertinentes y una práctica constante, se despertará el interés de los niños y niñas y así ellos mismos identificarán los tipos de texto que prefieren, formularán hipótesis sobre su contenido, imaginarán sucesos y desarrollarán sus fantasías.

Las acciones pedagógicas que se realizaron para dar solución al problema señalado fueron:

1. “Lectura” de imágenes

La “lectura” de imágenes es un recurso pedagógico de mucho valor en el trabajo del aula. La sociedad de hoy está dominada por iconos cuyos significados muchas veces sobrepasan los de la palabra escrita. Los alumnos pueden “leer” comprensivamente no solo textos escritos sino también imágenes. En esta experiencia se han utilizado de preferencia las imágenes de los textos de lectura de la biblioteca de aula.

El proceso de aprendizaje de la lengua oral y escrita tiene en cuenta una serie de etapas que deben ser estimuladas con la aplicación de técnicas variadas. Una de ellas consiste en presentar a los niños y niñas una lámina que contiene solo imágenes.

Al principio se pide a los niños y niñas que “lean” la lámina que está colocada sobre el pizarrón. Obviamente, como no ven letras, preguntan: “¿Qué podemos leer, si no hay nada para leer?”. Entonces el docente señala que será él quien dará inicio a la lectura de la lámina, hecho que llamará poderosamente la atención de los niños y niñas. Con voz clara y firme, el maestro o maestra asignará primero un título a la imagen y luego irá describiendo sus distintos detalles. Hay que partir de una visión de conjunto, analizar después los objetos que componen la imagen y su relación interna, y animarse finalmente a interpretar su significado.

Se pregunta: ¿Qué es lo que ven en la lámina? ¿Qué hacen los personajes? ¿Qué cosas están representadas? ¿De qué trata la imagen? ¿Les agrada el contenido de la lámina? ¿Dónde ocurre la escena? ¿En qué tiempo o época? Se recomienda describir con cierto orden: de izquierda a derecha, como se hace la lectura de los textos escritos; y del fondo hacia la superficie, si hay perspectiva.



Niño leyendo imágenes de contexto.

Las imágenes se han utilizado para diversos momentos y guardando en muchos casos la relación con el área o tema que se va a trabajar. Se han empleado también imágenes para motivarlos a hacer una actividad. Luego de la fase de modelamiento de la lectura de imágenes por el profesor o la profesora, se la presenta a los niños y niñas siguiendo estos pasos:

- a) *Recuento*: Se explora la escena: dónde se desarrolla; qué elementos ven; si hay personas, animales o cosas. Se presentan algunos personajes de la escena con nombres figurados o se les solicita que les pongan nombres.
- b) *Descripción*: Señalan las características de los personajes: cómo son, cómo están vestidos, qué actividades realizan, qué otras cosas observan en la escena.
- c) *Interpretación y deducción*: Relación con los saberes previos de los chicos. Se les puede preguntar qué estación del año será (si es tiempo de secas o de lluvias); dónde se desarrolla realmente la escena (en el campo o en la ciudad); si los personajes van o vienen de algún lugar, qué hacían antes de estar en la escena, qué harán luego, a partir de ciertas referencias. Todas estas preguntas que lanza la docente los ayudarán a descubrir detalles, a ver más allá de lo que muestra la imagen, a completar la información y relacionarla con sus propias vivencias. Así irán incorporando estrategias lectoras y formándose como lectores competentes.

Podemos proponer a los alumnos una guía de trabajo con la siguiente secuencia:

- Observación: ¿Qué personajes intervienen?: edad, sexo, posible ocupación.
- ¿Qué está pasando? ¿Cómo sucede?

- ¿Dónde sucede?: lugar, distinción de superficie y fondo, ambientación.
- ¿Cuándo sucede?: tiempo del relato, tiempo del hecho, tiempo de la lectura.
- ¿Por qué sucede?: circunstancia que provoca el episodio, relación causa-efecto, búsqueda de motivaciones, deseos, necesidades.
- ¿Qué significa ese lugar? (si no hay lugar definido, ¿por qué puede ser?)
- ¿Qué significa cada gesto del rostro, cada detalle?
- ¿Por qué las cosas están ubicadas en ese lugar y no en otro?

Dado este hecho, los niños y las niñas se ven motivados a continuar con la descripción iniciada por la docente y consiguen así profundizar en detalles no considerados en la intervención del facilitador. De esta manera queda demostrado que la lectura no es solo la decodificación de signos convencionales, sino que se convierte en un proceso comunicativo mucho más amplio que incluye todo el entorno social y geográfico de los niños y niñas y que se expresa a través de imágenes, dibujos, afiches, láminas, almanaques, actividades deportivas, ferias agropecuarias, animales, plantas, siluetas, recortes de periódicos, el paisaje, las actividades agrícolas, etcétera, que pueden ser interpretados (“leídos”) desde diferentes formas de ver las cosas.

La creación de una cultura de la lectura exige la estimulación para la adquisición de hábitos lectores autónomos, que van desde la simple descripción de elementos hasta un complejo sistema interno de interpretación y comprensión de aquello que se lee.

2. Necesidad de implementación de las bibliotecas escolares en las aulas

Sin libros, como es fácil comprender, no puede desarrollarse ni promoverse la lectura: lo primero es reconocer esta necesidad. Consecuentemente, sin libros en quechua no se puede reforzar el uso de este idioma para el aprendizaje de niños y niñas.

De ahí que el primer paso haya sido arreglar la biblioteca del aula. Se revisó el material del que disponía la escuela; se clasificó según temas y por grados; se distribuyeron los libros entre las diferentes aulas, en función de la edad de los niños y niñas. Además, arreglamos los que estaban dañados e iniciamos una campaña de toma de conciencia para el cuidado de los libros y aumentar los ejemplares con los que contaba nuestra biblioteca. Otro paso consistió en verificar si era cierto eso que decimos los profesores de que no tenemos libros. En nuestro caso, un inventario nos permitió concluir que sí existían libros, revistas, enciclopedias, aunque no en cantidad suficiente. Así, pues, comenzamos a trazar un plan para ampliar la biblioteca en nuestras aulas y que los libros estén permanentemente al alcance de los niños y las niñas.

Las bibliotecas de aula son dinámicas, ya que en ellas los ejemplares circulan todo el tiempo. Se utilizan para consultas breves y lecturas personales y domiciliarias. Las bibliotecas de aula sirven de apoyo para que la maestra trabaje la comunicación y el desarrollo de las cuatro funciones básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir.



Niña y niños seleccionando libros para leer fuera del aula.

Poner un conjunto variado de materiales a disposición de los niños y niñas ha permitido que disfruten de la lectura y aprendan a su propio ritmo y nivel. Se ha observado que sus avances y logros son más divertidos, les han dado mayor confianza y su vocabulario se ha incrementado.

3. Exploración de libros de lectura

Un primer momento en el proceso de aprovechamiento de la biblioteca del aula es el contacto inicial con los libros. Por eso, entregamos algunos a cada grupo de trabajo, para que sus integrantes los manipulen a través de una actividad libre y espontánea. Un simple hojear de los libros, una mirada de los textos al derecho y al revés, la interpretación ligera de algunas imágenes y hasta una aparente manipulación aburrida de ellos nos hace pensar que sin esta relación inicial no sería posible ingresar e interactuar con un ambiente letrado con sentido, que no es solo un elemento decorativo de la biblioteca, sino que puede ser parte de un conjunto de acciones serias encaminadas a desarrollar capacidades entre los alumnos.

La experiencia del uso de la biblioteca de aula permitió a los niños y las niñas realizar múltiples actividades: mirar, leer cuentos e imágenes, escuchar cuentos leídos por los alumnos mayores y las profesoras, dibujar, buscar libros y llevarlos a casa, conversar con los amigos sobre los descubrimientos realizados.

Es necesario promover espacios que enriquezcan la vida de los niños y niñas y entre ellos y ellas y los objetos. Un entorno afectivamente seguro y bello, aunque somos plenamen-



Niños organizando la biblioteca escolar en el aula.

te conscientes de que en poblados rurales como los nuestros tenemos que movernos entre lo ideal y lo realmente posible.

La biblioteca de aula transformó las relaciones profesor-alumno y las maneras de aprender y de enseñar, al facilitar diversas actividades que han propiciado el uso autónomo por parte de los niños. Los libros están al alcance de todos, y la sala ha dejado de ser un ambiente frío y distante para convertirse en uno acogedor, atractivo y cómodo.

El monitoreo, más personal, es un momento de vital importancia en este proceso. Los espacios de reflexión fueron generados a partir del planteamiento de interrogantes como las siguientes, ¿Qué han leído? ¿De qué trata el texto? ¿Qué personajes han identificado en él? ¿Qué parte del texto les ha gustado más?

Los hábitos de lectura se van formando conforme se hace uso de la biblioteca, porque la práctica repetitiva de una acción lleva a la adquisición de un hábito que, realizado de manera intencional, favorece la adquisición de aprendizajes deseados. Así, al cabo de un mes de iniciado el trabajo se observaron avances alentadores en la actitud de los niños y niñas: cuando ingresaban al aula, cogían por voluntad propia sus libros favoritos e iniciaban la lectura, cada cual de acuerdo con su nivel. Esto nos hace pensar que un trabajo serio, esforzado y de constante monitoreo genera aprendizajes reales y permanentes. La estrategia de reforzamiento que más se utilizó fue la del análisis y reflexión a través de la interrogación de textos, que hizo posible la pérdida del temor a la participación grupal y el mejoramiento de la oralidad.



Profesora monitoreando el hábito de devolución de libros.

4. La biblioteca de aula refuerza el aprendizaje de la lectura en textos de palabras y de regular extensión

Los conceptos de lectura y escritura son prácticas sociales cuyo uso debe servir como una herramienta para el desarrollo personal y comunal. Para las comunidades de Sallocca y Machaqmarcca, ambas son elementos imprescindibles que deben permitir a sus habitantes salir de su condición de analfabetismo y acceder al mundo letrado. La enseñanza de la lectura y la escritura tiene que convertirse en un verdadero diálogo intercultural en el que las comunidades campesinas asuman el reto de acceder a los mecanismos que las permiten, para que éstos no se conviertan en una finalidad sino que sean parte de un proyecto de comunicación real en la misma comunidad. Desde esta perspectiva, optamos no solo por incrementar el rendimiento escolar, sino también por fortalecer la identidad cultural del niño y los comuneros y convertir la lectoescritura en un camino más para la afirmación de la identidad andina.

La biblioteca de aula se usa con la finalidad de iniciarse en el desarrollo de estrategias para las prácticas sociales de la lectura y la escritura. Los alumnos que hablan la lengua quechua necesitan una escuela que los reconozca como distintos, los respete como tales y les ofrezca la posibilidad de continuar siéndolo; es decir, que mantenga sus mecanismos orales de comunicación e interpretación del mundo, sin que esto signifique que des-

conozcan a los demás. La presencia de libros de lectura en lengua quechua es, de por sí, una muestra de la valoración de esta lengua.

Al hacer uso de los textos distribuidos por el Ministerio de Educación correspondientes al área de Comunicación para el segundo grado de primaria (lectura), los niños y las niñas participan individual y grupalmente en la lectura de un texto previamente seleccionado por los docentes. Esta actividad se desarrolla a través de la estrategia de interrogación de textos, cuyo propósito es comprender cualquier tipo de texto interviniendo permanentemente en procesos mentales como la observación, el análisis, la comparación, la identificación, el planteamiento de hipótesis y las inferencias.

Los procesos vistos en el aula relacionados con la lectura fueron:

- ***Acciones de lectura de bajo nivel***

Los niños y las niñas realizan operaciones que los llevan a identificar determinadas palabras y reconocerlas en varios libros, revistas o periódicos. También reconocen símbolos gráficos mezclados con la decodificación de palabras; por ejemplo, *al-qu* (perro) en quechua y *me-sa* en castellano. Los niños detectan palabras globales en varios textos letrados. También se han visto acciones de reconocimiento indirecto cuando se enfrentan a palabras nuevas y utilizan las sílabas de las que ya conocen. En esta fase predomina la impresión gráfica y aún no hay comprensión.

- ***Acciones de lectura con comprensión de palabras***

Los niños asignan un significado a las palabras decodificadas: si es *alqu* (perro), indican enseguida una figura de perro, lo dibujan o simplemente señalan a un perro que anda merodeando por la escuela. Con esta acción acceden al significado de la palabra, y esto ocurre cuando se la ha visto escrita muchas veces.

También se da el caso de que ya tienen conocimiento de la palabra. Cuando entran a la escuela de Sallocca y Machaqmarcca, por lo general tienen más vocabulario en quechua que en castellano. Y si se topan, gracias a la lectura de la profesora o de sus compañeros de grados superiores, con una palabra conocida, se produce la asociación grafema-fonema. Se accede a la comprensión de la palabra cuando los niños la escuchan pronunciar.

A medida que van avanzando, la capacidad lectora de los niños y las niñas aumenta sus habilidades visuales, ya que la práctica en el reconocimiento de las palabras los automatiza y así van ganando en comprensión lectora.

- ***Acciones de lectura de nivel superior***

Ya no se leen las palabras una a una: niños y niñas demuestran comprensiones más completas (por ejemplo, al leer una oración o un párrafo).

5. Lectura del entorno natural de niños y niñas

A partir de la planificación de una visita a la comunidad de Sallocca, específicamente al sector de Erapata, la experiencia desarrollada pretende exponer lo valiosos que pueden ser los recursos naturales, así como el entorno natural y social en el que interactúan los niños y niñas, en el punto de partida para desarrollar aprendizajes realmente significativos y útiles para la vida. Entre los meses de marzo y octubre, los campesinos observan o “leen” los indicadores (plantas, animales, astros, etcétera) para predecir cómo será el clima entre diciembre y abril, que es el periodo vegetativo de los cultivos. En esas predicciones se anuncian los siguientes fenómenos: la ocurrencia de lluvias y temperaturas futuras, sobre todo las heladas; el pronóstico de las fechas de siembra (temprana, intermedia o tardía); la clase de cultivo que podría tener mayor éxito; los tipos de plagas y enfermedades que afectarían a cada una de las especies cultivadas; las zonas de producción que deben ser priorizadas para la siembra, debido a los impactos de los cambios climáticos; etcétera.

Aproximar a los niños y las niñas a este tipo de lectura incita la curiosidad y promueve la comprensión de las relaciones de la naturaleza, pues les ayuda a desarrollar habilidades para observar el mundo natural y formular preguntas sobre aquello que no pueden explicar. Se formaron grupos y salimos al campo, donde se les pidió que miraran a su alrededor e hicieran preguntas sobre algo de lo que veían. Antes de comenzar, hablamos sobre que una buena pregunta es aquella que no lleva a contestar con un “sí” o con un “no”. El objetivo es que los estudiantes formulen preguntas dirigidas a descubrir las relaciones existentes en la naturaleza y las explicaciones que al respecto ofrecen las personas mayores. ¿Por qué hay árboles que tienen debajo plantas y otros en los que no crece ninguna? ¿Cómo afectan los detergentes a las plantas?

Los niños y las niñas formularon sus preguntas, las escribieron en sus cuadernos y el grupo continuó caminando hasta que todos escribieron una pregunta. A veces conviene que los alumnos trabajen en parejas, en especial si no tienen experiencia en hacer preguntas de este tipo, o si el grupo es demasiado grande. Una vez que todos los estudiantes escribieron sus interrogantes, regresamos por el mismo camino y revisamos cada pregunta hasta llegar al salón de clase. En cada caso el docente inquirió: “¿Es ésta una buena pregunta?”, “¿Qué otras preguntas les trae a la mente?”, “¿Qué harías para encontrar la respuesta?”.

Otros métodos de búsqueda de las respuestas podrían consistir en entrevistar a determinadas personas, preguntar a un experto, realizar un estudio de campo o un experimento. El docente debe procurar no brindar demasiadas respuestas, ya que su objetivo es despertar la curiosidad de los estudiantes y animarlos a descubrir ciertas cosas por sí mismos. En una educación intercultural, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de considerar los saberes andinos junto a aquéllos propios de la ciencia, a través de la investigación y recuperando las formas de “leer” la naturaleza. Por eso, al día siguiente de una excursión por los lugares aledaños a la escuela se invitó a los mayores a dar charlas a los niños y a las niñas sobre los rituales de nuestros abuelos y abuelas. Así pudimos acercarnos a la sabiduría tradicional en relación con el ciclo agrícola, la caza y la pesca, la

formación del *hampik*, la conservación de alimentos, el tiempo-espacio, la espiritualidad, la utilización y el manejo de la lengua. Además, la siembra y la cosecha, la elaboración de artesanías, la educación de los hijos, el manejo de la lengua con las madres, el cuidado de los animales según el proceso lunar, la celebración de ceremonias, los valores de la comunidad andina, entre otros temas.

Otra manera de acopiar información es a través del dibujo, que podríamos entender como una forma de la escritura, puesto que el sentido de ésta y de la lectura se pone de manifiesto en esta actividad inicial que los niños y niñas realizan. Los alumnos de grados superiores realizan el esfuerzo de registrar algunos datos haciendo uso de la escritura, pero cuando el nivel de abstracción es mayor, el dibujo les puede ayudar a anotar datos que no pueden expresar en palabras.

Al concluir la visita al entorno natural de los niños y las niñas, la siguiente actividad estaba orientada al análisis de la experiencia, para lo que se plantearon las siguientes interrogantes:

- ¿Recuerdas el nombre del lugar que visitamos?
- ¿El lugar visitado ha sido de tu agrado?
- ¿Qué te ha gustado más de la visita?
- ¿Recuerdas la descripción que hiciste?
- ¿Cómo se llama el lugar que describiste?

Haciendo uso de una ficha de trabajo previamente preparada por la docente, los niños y niñas la completaron considerando las instrucciones orientadas a la identificación de elementos del entorno natural y la asignación de su correspondiente palabra escrita, con especial énfasis en el reconocimiento y aplicación de los artículos en una frase corta. Ejemplo:

- La chacra.
- Las plantas, el río, los árboles.

Es importante resaltar en este punto que los niños y niñas identificaron los artículos junto a los sustantivos en los diferentes textos.

A continuación resaltaron cada uno de los artículos ("la", "las", "el", "los") en el libro de Comunicación Integral del segundo grado, en la página relacionada con la identificación de los elementos del medio ambiente:

- La laguna.
- Las flores.
- El abuelo.
- Las aguas.
- Los animales.

Para terminar, la docente orientó a los niños y niñas para la producción de textos vinculados con el entorno natural, en especial en relación con el uso de los artículos.



Leyendo en voz alta al iniciar las clases.

6. Lectura en voz alta

La docente registraba en un papelógrafo una historia o una leyenda comunal respetando algunas características del arte del lugar, para hacer que el texto sea más atractivo para los niños y niñas. Todos los días se leían en el aula textos en quechua y en castellano hasta un máximo de 10 minutos en voz alta, pero evitando gritar; por el contrario, se procuraba dar entonación a las palabras y ritmo a las oraciones leídas. Los niños y las niñas tenían cada vez más ganas de leer en voz alta otros textos. Las clases se volvieron más participativas y los profesores ampliamos nuestros conocimientos sobre textos y autores. Como resultado, los alumnos se acercaron más a la biblioteca y mejoraron su expresión oral y escrita. Los distraídos empezaron a concentrarse más, los que tenían problemas de disciplina se vincularon mejor, y los padres se involucraron más.

Para la lectura en voz alta comenzamos con textos literarios (cuentos, mitos, leyendas, poesías); luego agregamos otros de carácter informativo: notas del diario, comentarios, humorísticos, etcétera. Buena parte del tiempo se iba en responder las preguntas de aquello que necesitaban saber para comprender lo que leyó el docente. Una vez resueltas estas preguntas, se hacía la lectura de un solo tirón. Las más largas se efectuaron en varias mañanas, con cortes y el anuncio de que se continuaría al día siguiente. Cuando iniciamos la experiencia, los docentes preferimos leer en voz alta, y con el transcurrir del

tiempo se incorporaron en el ejercicio los niños y las niñas. Como en los primeros grados es muy importante el papel de la imagen, hay que ver la forma de compartir estas imágenes con todos los chicos y chicas.

Hubo además que establecer normas de comportamiento para evitar que los niños y niñas se burlaran del compañero que se equivocaba y para permitir que todos los alumnos leyeran en voz alta. En algunos casos preparamos con anticipación la lectura con algunos niños y niñas que presentaban mayores dificultades. Y si se disponía del material suficiente, promovíamos también la lectura silenciosa.

7. Lectura en espacios fuera del aula

La variedad de espacios fuera del aula es un recurso muy pocas veces aprovechado por los docentes. Nuestra experiencia demuestra que en muchas ocasiones la lectura puede ser más interesante si se practica en lugares como el patio de la institución educativa, debajo de un árbol, cerca del río, etcétera, pero cuidando siempre de estar alejados de sonidos fuertes, de la exposición al sol, entre otros factores que no permitirían el disfrute de este momento.

Los estilos de lectura pueden ir desde la personal y silenciosa hasta la grupal en voz alta, dependiendo de los propósitos que busque la docente. En el caso de la lectura a voz alta, los niños y las niñas participantes deben cuidar la debida entonación y pronunciación, y se ponen en práctica las técnicas respectivas bajo la cobertura y orientación de la maestra.

a) Lectura en voz alta en la falda del cerro

Como parte de la experiencia de realizar lecturas fuera del aula, visitamos las faldas del cerro *Ch'aska Rumi*, y solicitamos a los niños y niñas que seleccionaran el texto de su preferencia. Con el uso de balotas con números consecutivos, la docente realizó un sorteo para determinar el orden de participación de cada uno de los niños y niñas.

Concluido este paso previo, los alumnos ascendieron a cierta altura del cerro por encima de la ubicación de sus compañeros y leyeron el texto seleccionado, luego de lo cual se motivó a los demás a que critiquen constructivamente el desempeño del lector o lectora en materia, sobre todo, de pronunciación y entonación. Esta dinámica continuó hasta que todos los niños y niñas participaron.

b) El eco como una técnica para mejorar la lectura

En esta experiencia, desarrollada con los niños y niñas en la zona denominada Cerro *Hatun Wayk'u*, se utilizó la misma estrategia aplicada en el cerro *Ch'aska Rumi*: los niños y niñas intervinieron en la lectura de los textos seleccionados, pero esta vez con la orientación hacia las montañas, con el fin de producir un eco muy pronunciado.



Lectura en el aula.

En silencio, el que leía y sus compañeros escucharon el eco producido por la emisión de voz de quien hizo la lectura. Esta vez, el niño o niña participante emitió un comentario de autoevaluación que fue confirmado o complementado por sus compañeros.

Todos los niños y niñas participaron de esta actividad, cuyo propósito fue contribuir al mejoramiento de la entonación y pronunciación al leer los textos.

c) Lectura en las orillas de un río

Ante la necesidad de mejorar el timbre de voz, otro de los lugares elegidos para la lectura en voz alta fue la orilla del río Salcca, dado su abundante caudal. A la señal del docente, cada participante, por turnos, inició la lectura de un texto único, de modo que se pudieran identificar con mayor facilidad los diferentes timbres e intensidades de voz, así como la correcta pronunciación y entonación, todo lo cual, conjugado, dio lugar a una lectura agradable y constructiva.

8. Lectura de un poema

Para empezar, la docente seleccionó un poema distinto para cada grupo de trabajo y se los entregó. Enseguida cada grupo dialogó sobre el texto recibido, con el monitoreo de la docente.

Luego, la maestra solicitó que el coordinador de cada grupo leyera el poema en voz alta en su grupo. Concluida esta actividad, la docente inició la lectura de uno de los poemas seleccionados, pero esta vez aplicó la carga emocional correspondiente al contenido de la poesía: acompañó la lectura con gestos corporales, movimientos y variaciones de la voz, de manera que los niños y niñas “vivieron” el mensaje del texto. Terminada su participación, la docente solicitó a los niños y niñas su opinión respecto de las diferencias entre la lectura realizada por sus compañeros y la ejecutada por ella. Después pidió a cada grupo que preparara una lectura y presentación siguiendo el modelo representado.

Para la presentación general se ambientó el aula como un teatro o un escenario en el que cada representante de grupo leyó el poema que se le había asignado poniendo el énfasis en los siguientes estados de ánimo:

- Llorando.
- Riendo.
- Cantando.
- Enojado.
- Triste.
- Feliz.

9. El uso adecuado de los libros

La docente ubicó con los niños y niñas la biblioteca en el mejor espacio del aula para que los libros estuvieran siempre a su alcance. Mostró además las portadas de los libros, para que sus ilustraciones los invitaran a tomar el libro de su preferencia y a leerlo. La biblioteca del aula tiene 12 casilleros en los que se guardan los textos escolares donados por el Ministerio de Educación e instituciones cooperantes como Tarea y Visión Mundial.

Los libros de la biblioteca del aula se organizaron de la siguiente forma:

- Un casillero independiente para los libros de cada grado (1.º al 6.º grado).
- Un casillero para los libros que no indican un grado específico.
- Un casillero para los libros en quechua.
- Un casillero para los libros de lectura del Ministerio de Educación.
- Un casillero para los cuadernillos del Ministerio de Educación.
- Un casillero para los libros de Matemática.
- Un casillero para los Atlas.
- Un casillero para los diccionarios.
- Un casillero para los textos producidos por niños y niñas.

La estrategia de organización y funcionamiento de los sectores del aula debía considerar necesariamente una dinámica específica para la biblioteca. Esto significaba que la docente y los alumnos debían designar a una brigada para el cuidado, orden y aseo de la biblioteca.



La profesora acompaña en la vocalización de la lectura.

El cuadro de responsabilidades para el control, orden y aseo de la biblioteca del aula se organizó de la siguiente manera:

Abril	Jhon Elvis Quispe Quispe
Mayo	Samerita Quispe Quispe
Junio	Valeria Chino Quispe
Julio	Elisenda Hanco Ttito
Agosto	Henry Ccolqqe Camani
Septiembre	Juvenal Quispe Quispe
Octubre	Ebert Ttito Camani
Noviembre	Jesús Ccolqqe Ttito
Diciembre	David Elías Chino Quispe



Leyendo un día martes en quechua.

10. El tiempo asignado a la lectura

El tiempo asignado a la lectura durante la semana es de vital importancia para afianzar ese hábito. Para esta experiencia se consideró la siguiente distribución del tiempo:

Días	Dos horas de lectura en:
Lunes	Castellano
Martes	Quechua
Miércoles	Castellano
Jueves	Quechua
Viernes	Castellano

11. El préstamo de libros para la casa

El tiempo de contacto de los niños y niñas con los libros es interesante, pues determina el nivel de apego y desarrollo del hábito de la lectura. De ahí que sea necesario prestárselos



Corrigiendo el dictado en el aula.

para que se los lleven a casa, y no solo con el propósito de que los usen para hacer sus tareas, sino para motivar a las familias a ser parte de un programa integral para que niños y niñas, familia y comunidad leamos más.

Esta práctica de préstamos demanda que los docentes creen un nivel de organización óptimo que involucre a los representantes de las familias y a las autoridades locales. Además, pone en juego una serie de factores orientados al cuidado, conservación y mantenimiento de los textos, que implica desarrollar compromisos y responsabilidades claramente definidas.

12. El hábito de la lectura del libro

Para aprovechar los tiempos y espacios de lectura, es necesario llevar un control estricto del nivel de avance de cada uno de los niños y niñas. Esto parte por la determinación de sus niveles de lectura y escritura, y sobre esa base se establecen los grupos de trabajo, que serán estimulados en la medida de sus condiciones y demandas de aprendizaje.

El modelo que representan los docentes en el camino hacia la lectura y la escritura es determinante como elemento motivador para los niños y niñas, porque, como bien sabe-



Empleando la adivinanzas en parejas.

mos, los pequeños aspiran a ser como sus maestros. Sin esta relación, nuestras expectativas por formar niños y niñas con el hábito de la lectura eficaz se verán disminuidas.

Si aparecen dudas sobre la aplicación de una metodología de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, nos hallaremos frente a serios cuestionamientos a la eficiencia de la comprensión lectora de nuestros niños y niñas. De ahí que el docente o la docente deben tener claro el camino metodológico que se debe seguir. Los enfoques educativos actuales parten de la globalidad del entorno y de la realidad de los niños y niñas, y no de la simpleza de sílabas y letras sueltas carentes de significado. En medio de este conflicto comúnmente hallamos problemas como los siguientes:

- Los niños y las niñas no entienden la lectura.
- Los niños y las niñas no mejoran su lectura.
- Los niños y las niñas no aprenden a hablar.
- Los niños y las niñas tienen dificultades para la pronunciación correcta de las palabras.



Ejercitando la lectura rápida.

13. Interés de niños y niñas por la lectura

Al concluir la lectura de un texto, la docente por lo general propone el análisis y la reflexión sobre su contenido, básicamente para buscar la relación con elementos propios del entorno de los niños y niñas, por razones eminentemente metodológicas: estimular a los alumnos que no han desarrollado el hábito de la lectura.

La afirmación y fijación de actitudes positivas en los niños y niñas se pone en evidencia a través de prácticas entendidas como valores en los grupos comprendidos en la experiencia. En ese sentido, hemos identificado las condiciones favorables para orientar esas actitudes hacia la formación del hábito de la lectura. Si esto se logra, se habrá favorecido de manera terminante el éxito escolar de los niños y niñas.

La estimulación permanente dirigida por la maestra busca afirmar las capacidades logradas en relación con la lectura y la escritura. Nuestra experiencia se puede resumir en algunas ideas que los alumnos han considerado siempre en el trabajo diario acerca de los beneficios que obtenemos a través de la lectura y la escritura:

- Aprendemos a hablar correctamente.
- Aprendemos a escribir correctamente.
- Entendemos mejor los mensajes.

- Estamos enterados de las noticias y acontecimientos que se anuncian por escrito.
- No podrán engañarnos.
- Estamos informados de todas las noticias de nuestra comunidad.
- Podemos leer los avisos, comunicados y letreros de las instituciones.

Es importante analizar y reflexionar sobre el contenido de los textos que se leen, porque así la lectura se hace interesante y útil, más aun cuando se trata de temas del entorno de los niños y niñas.

14. Completan la lectura de los libros seleccionados

No hay duda del alto nivel de satisfacción que logran los niños y niñas cuando han aprendido a leer y escribir. Este espacio de deleite se convierte a su vez en el principal medio de estímulo y motivación para afirmar el hábito de la lectura, pues ayuda a los estudiantes a entender que todo el esfuerzo desplegado para adquirir la habilidad de leer y escribir no puede ser desperdiciado por la falta de práctica. Hemos podido comprobar que una vez iniciada la lectura de un libro, el interés por avanzar hasta terminarlo en el tiempo más corto posible se hace creciente, y que la comprensión del texto se incrementa gracias a las opiniones e interrogantes realizadas por los niños y niñas de manera libre y espontánea.

Una vez que se coge la dinámica de la lectura, los tiempos asignados a ella resultan insuficientes, debido a la presión de los propios lectores, quienes solicitan más tiempo para concluir algunas lecturas. Aquí entra en juego la habilidad de la docente para flexibilizar los tiempos dedicados a esta actividad, o para idear acciones que no violenten la buena actitud de niños y niñas. También es importante que la docente acompañe a los niños y las niñas que han demostrado un progreso más lento en la lectura y la escritura, de modo que concluyan siempre los textos seleccionados.

15. Dictado de libros a niños y niñas

Una de las estrategias útiles para afirmar la habilidad para la escritura es el dictado de textos. En nuestra experiencia esta técnica se aplicó una vez concluida la lectura y análisis de un texto: la docente, de manera pausada y clara, dictaba el texto ya trabajado, lo que facilitaba, además, la práctica de la caligrafía y la ortografía.

Al término de la actividad, la maestra solicitó a los niños y niñas que intercambiaran las hojas en las que escribieron el texto dictado, para que los compañeros se corrigieran entre sí resaltando los errores con colores diferentes del que usó quien lo escribió. Para el caso de los niños y las niñas de los grados inferiores, una variante puede ser el uso del pizarrón, con la ayuda de la docente, para indicar las correcciones.

16. Uso del diccionario

Al leer los textos, la docente, los niños y las niñas fueron apuntando todas aquellas palabras nuevas o que habían escuchado alguna vez pero cuyo significado desconocían. Como hubo muchos que usaron un diccionario por primera vez, la intervención de la docente resultó vital.

Para utilizar el diccionario, primero se ordenaron las palabras alfabéticamente, y luego se hicieron ejercicios de búsqueda. Al concluir la aplicación de la técnica para el uso del diccionario, la docente solicitó a los niños y niñas que buscaran palabras nuevas y las anotaran en sus cuadernos.

17. Aprenden a hablar mejor, jugando

El proceso de aprendizaje de la segunda lengua normalmente trae consigo problemas de pronunciación y escritura. Al respecto, una de las estrategias que nos ha dado mejores resultados son juegos como los siguientes:

- Juegos de presentación.
- El gato y el ratón.
- Los conejitos.
- El trencito.
- La pesca.
- Tiros.
- *Taps*.
- Adivinanzas, chistes, etcétera (en las dos lenguas).

Con este tipo de juegos, niños y niñas pierden el temor y desarrollan la confianza frente a los demás; y, al mismo tiempo, se trabaja la oralidad y la socialización en quechua y castellano. Estas actividades permiten mejorar la expresión y una buena comunicación. Por ejemplo:

- Mi nombre es:
 - El gato al ratón: ¡Te comí!
 - Los conejitos: ¡Auxilio, el zorro me come!
 - El tránsito: ¿Quieres ser manzana o durazno?
 - La pesca: ¡Pesca!
 - Tiros: “Vamos al tras”, “No me quemo”, etcétera.
 - *Taps*: ¡Te gané!

18. Midiendo la velocidad de la lectura

El reforzamiento del hábito de la lectura adquirido por niños y niñas al iniciar la jornada diaria de trabajo en el aula es permanente, hasta lograr que sean ellos los que lo hagan

por iniciativa propia. Por lo general, esta lectura dura dos horas y la extensión de los textos varía de acuerdo con el nivel de aprendizaje de niños y niñas.

Para medir la velocidad, la docente dispuso una lectura inicial de 20 minutos, al término de los cuales contó el número de filas leídas por cada uno. Luego les indicó que lean por 15 minutos, y esta vez contó las palabras leídas en ese lapso.

Una vez realizados estos dos ejercicios, los niños y niñas reiniciaron la lectura, en principio solo por 10 minutos. Después se midieron los tiempos correspondientes y los registraron en el pizarrón, e hicieron lo mismo con los récords obtenidos por cada equipo. Estas acciones motivaron la lectura diaria y el autocontrol del tiempo y la velocidad. Una variante de esta actividad consiste en el control del tiempo y el número de palabras en parejas, de modo que se controlan entre sí y se animan a mejorar.

Los tiempos y récords logrados se pueden registrar en cuadernillos especialmente preparados para este fin, que contienen cuadros de registro debidamente organizados con la ayuda de la docente. Para este control se puede establecer como unidad de medida estándar el minuto. Es importante no olvidar que todos estos ejercicios se hacen en quechua y en castellano.

La lectura continua, como resultado de la adquisición del hábito, mejora sustancialmente la capacidad lectora, tanto en velocidad como en entonación y pronunciación, habilidades que deben permitir a los niños y niñas mejorar su capacidad de comunicación con sus compañeros, docentes y demás personas con las que están en contacto permanente. Asimismo, este hábito puede traducirse en procesos de creación de poemas, cuentos, adivinanzas y leyendas.

19. Uso de los signos de puntuación

La docente presentó a los niños y niñas un papelógrafo que contenía un texto, nuevo o ya trabajado, en el que se destacaron los signos de puntuación con un color diferente del usado para escribir el texto. La maestra invitó a los pequeños a realizar la lectura para, luego, pedirles sus comentarios, pero esta vez a la forma, no al contenido y el mensaje:

- ¿Cómo está escrito este texto?
- ¿Qué detalles presenta?
- ¿Cuántos colores se han utilizado en su escritura?
- ¿Cómo se llaman los elementos que aparecen con otro color?
- ¿El texto es diferente de los antes presentados?
- ¿Has visto en los libros los elementos que están con un color diferente?
- ¿Por qué se han presentado con un color diferente?



La lectura en cadena fuera del aula.

El propósito de esta actividad es motivar a los niños y las niñas a que descubran los signos de puntuación desde dos perspectivas: la primera, para que simplemente los identifiquen por sus características gráficas; la segunda, más compleja, consiste en pedirles que, a través de diversos procesos mentales, logren establecer la función de cada uno de ellos.

Utilizando un libro, los niños y las niñas localizaron los signos de puntuación a partir de lo observado en el papelógrafo; los señalaron con un lápiz dentro de un círculo, pero cuidando no dañar el libro. Enseguida la docente preguntó a los chicos y chicas si deseaban conocer los nombres de estos signos, tratando de despertar su interés para arribar a las siguientes conclusiones que pueden registrarse en un papel ocho oficios que quedara a la vista de todos:

- Su nombre es coma.
- Su nombre es punto y coma.
- Su nombre es punto seguido.
- Su nombre es punto aparte.
- Su nombre es dos puntos seguidos.
- Su nombre es dos puntos apartes.

- Su nombre es signo de interrogación.
- Su nombre es signo de admiración.
- Su nombre es comillas.
- Su nombre es paréntesis.

En cada una de las actividades que implicó la lectura de textos la docente hizo énfasis en la correcta utilización de los signos de puntuación, incidiendo sobre todo en la entonación y las pausas en la lectura.

20. La lectura y el comentario

La narración de historias y textos interesantes es una buena estrategia para desarrollar la habilidad de la entonación y pronunciación correcta durante la lectura y la propia escritura de los niños y las niñas. La experiencia ha demostrado que chicos y chicas disfrutaban desde muy pequeños escuchando historias leídas por una persona adulta en voz alta, con entusiasmo y adecuada entonación. Esto les hace más fácil participar como protagonistas de su propia lectura para agrado de los demás.

El comentario posterior o el análisis del texto parten de cuán interesante les ha resultado la lectura, de modo que ésta puede servir a la docente como insumo para reforzar las habilidades de análisis y síntesis, así como para abordar temas relacionados con las demás áreas curriculares.

21. Escuchando nuestras propias lecturas

Una estrategia de enorme impacto para el mejoramiento de las habilidades de los niños y niñas para la lectoescritura es el autoanálisis, autoevaluación y, consecuentemente, la autorregulación de los propios participantes. En nuestra experiencia, la estrategia se desarrolló a partir de la conformación de grupos de trabajo en los que, al principio, cada uno de sus integrantes practicaba la lectura en voz alta frente a los demás; posteriormente, con la asistencia de la docente, se grababan las voces de los pequeños leyendo. Una vez concluida la grabación de la lectura de todos los presentes organizados en grupos, se las escuchaba para, luego, emitir comentarios personales, de modo que se generaban espacios de autoevaluación a partir de la identificación de sus errores y virtudes.

22. Lectura en cadena

Para realizar esta técnica, primero se seleccionaba el libro o los textos sugeridos por los propios niños y niñas, y la docente los organizaba en grupos sin importar su nivel de desarrollo de la lectura. A continuación, la maestra les indicó que debían leer el texto completo, pero esta vez con la intervención de todos los integrantes de los grupos, uno tras otro. Debían por ello estar muy atentos a la lectura realizada por su antecesor, para poder

continuar cuando les tocara, lo que ocurría cuando se presentaba una pausa seguida de una señal de la docente.

Esta técnica exige habilidad para la lectura silenciosa mientras otro lee en voz alta, es decir, capacidad de observación y concentración para seguir la entonación y pronunciación de acuerdo con los signos de puntuación.

1. En referencia a la acción en el aula

Esta experiencia nos ha ofrecido resultados alentadores para el mejoramiento de la lectura. A contracorriente de los enfoques tradicionales de enseñanza, ahora nuestro esfuerzo está centrado en hacer que los niños y niñas revisen los libros, observen sus ilustraciones, formulen sus posiciones sobre su contenido, lean algunos títulos, intercambien ideas y puedan ordenarlos y clasificarlos. A medida que los chicos y las chicas interactúen más con los libros, mayores serán sus posibilidades de convertirse en buenos lectores.

El texto escrito, dependiendo de la habilidad del profesor, puede servir para varios usos didácticos. Los profesores estamos en capacidad de decidir de qué manera podemos emplear los textos escolares para incluirlos de a pocos en nuestras actividades, o usarlos como bancos de datos de ejercicios, según las necesidades. Los docentes, cuando nos lo proponemos, tenemos la capacidad de fomentar la lectura y aprovechar los recursos, tanto materiales como humanos. En la zona rural, favorecer la lectura depende en parte de nuestra disposición de trabajar con lo que tenemos a nuestro alcance. La escuela debe hacer posible que quienes no cuentan con un libro en casa aprovechen los pocos que tenemos en la escuela. Aquí los niños y niñas deben aprender a usar diccionarios, enciclopedias y otros textos a los que posiblemente nunca más tendrán acceso. Hay que dejar que el libro entre en la escuela, en el aula de clases, en los hogares de los alumnos y en la comunidad.

Una de las estrategias más utilizadas en nuestra experiencia para la comprensión de lectura es la “interrogación de textos”. No obstante, hay que tener cuidado en su utilización pedagógica, pues no es bueno abusar de ella. Al principio es mejor no emplearla. Primero hay que observar los cambios que experimentan los niños cuando tienen un libro entre las manos: mirar sus caritas, escuchar sus conversaciones y comentarios espontáneos. Si el texto les interesa, la discusión saltará, o comenzará a preguntar sobre la lectura al pro-



Aprendiendo a leer de manera colaborativa.

fesor o al compañero de más confianza. Se dejará para más tarde la oportunidad para que los niños y las niñas comparen sus interpretaciones y las sustenten con base en el texto.

Dialogar siempre es importante, pero conviene hacerlo con naturalidad, sin forzar los procesos. No es obligatorio hablar, pero tampoco que los niños permanezcan callados. Si el niño quiere, él mismo hará comentarios, o formulará preguntas, o pedirá opiniones. Lo importante es responderle con total sinceridad y con la verdad, incluso si uno no sabe qué decir. Si no hay preguntas, el profesor puede tomar la iniciativa y preguntar, pero sin dar clases: solo preguntar y esperar las respuestas. Eso hará que todos se sientan más seguros y confiados, más aun si se toma en cuenta lo que dicen.

La profesora ya no es la única que puede dar la información: cuando el niño revisa los textos, se convierte en transmisor de lo que ha encontrado. Es pues tarea de los docentes promover la participación de los niños y de las niñas, pero también informar, opinar, comentar, o reflexionar en voz alta; en suma, comunicar las ideas propias y escuchar las de sus alumnos.

Una interrogación de textos impuesta solo provoca temor y rechazo hacia la lectura. Pero un buen proceso de esta naturaleza conduce al niño a usar sus capacidades de análisis, comprensión, identificación y planteamiento de hipótesis e inferencias. Lo fundamental

en esta estrategia es la interacción con elementos de su diario vivir, su contexto familiar y social, elementos sin los cuales sería imposible un auténtico camino de comprensión lectora.

Las campañas de lectura suelen quedarse en la propaganda. Todos los esfuerzos se centran en acercar el libro, presentar el contenido, lanzar ferias y eventos. Pero leer exige más que eso: se requiere esfuerzo y tiempo, darse cuenta de que los frutos no son inmediatos ni están al alcance de todos. No se lee porque falta cultura sino porque no hay hábitos, porque no hay tiempo para practicar; leer es comprender, comentar, criticar, imaginar, capacidades que no se realizan de la noche a la mañana. Para practicar la lectura necesitamos que los niños y niñas y los propios profesores accedamos al libro y a la lectura, sin esperar a que el libro venga a nosotros.

Si los textos escritos permanecieran al alcance inmediato, aumentarían las oportunidades de aprender, sea en clases o en la casa; y, a la vez, se desarrollaría la capacidad de autonomía. Es preciso que los estudiantes tengan acceso a los libros, que puedan hojearlos, revisarlos, leerlos o incluso rechazarlos. El uso de los textos escritos hace que los niños y niñas que llevan ventaja en los aprendizajes o aquéllos que muestran lentitud trabajen a su propio ritmo. La profesora se desenvuelve mejor con un grupo multigrado y aprovecha el tiempo al máximo, al evitar que se escriba al dictado o se copie el material de la pizarra.

Es comprensible que los profesores no sepamos dar clases de lectura. En primer lugar, porque solo hemos sido formados para impartir lecciones sobre contenidos, y en los talleres oficiales no se contempla la formación en estrategias lectoras. El Plan Lector es un buen intento, pero se queda en la recomendación. Se cree que basta con acercar libros y ensayar algunas estrategias, cuando el tema es más complicado. El solo exponer los libros y materiales escritos en estantes inalcanzables y cerrados no contribuye con la formación de lectores; la rutina diaria, sin cambios importantes, adormece las habilidades lectoras. Muchos niños empiezan con ansias el momento de la lectura, pero caen rápidamente en el aburrimiento, por la práctica de siempre, la misma rutina: lectura del profesor-lectura de los alumnos-resolución de preguntas.

Para que el uso de los textos se convierta en un hábito y éstos sean aprovechados de mejor manera, el profesor debe poner en práctica estrategias que guíen y acompañen el proceso. Se trata de que le sirvan tanto para ofrecer conocimientos estipulados en el programa como para ayudarlo en los aspectos prácticos del desarrollo de la clase. Los aprendizajes mejoran cuando se usan los textos escritos: se ha observado que aquellos niños y niñas que más leen los libros que se encuentran en clase tienen mejores rendimientos en las distintas áreas curriculares.

Al niño, tener el texto en la mano le da seguridad, pues le permite revisar rápidamente lo que el profesor le va enseñando. En zonas rurales como Salloca y Machacmarka, aunque suene curioso, para que los niños se interesen por la lectura es preciso “disponer de libros”, sobre todo en quechua. Dada su situación de abandono histórico, las instituciones



Acompañando el acercamiento a la lectura en voz alta.

educativas rurales necesitan textos, provengan del Ministerio de Educación o de las organizaciones no gubernamentales y gobiernos locales. Es preciso tomar en cuenta que los primeros años de vida son los más propicios para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades para la lectura y la escritura, de modo que urge dotar a los más pequeños de libros en quechua y castellano.

Al principio lo mejor será leerles los libros en voz alta y dejarlos jugar con ellos: que los elijan, los toquen, los intercambien, los comenten libremente. En muchas capacitaciones se nos ha recomendado dejar de lado la lectura en voz alta, pero nuestra experiencia nos ha enseñado que esta lectura ayuda a ver si el niño o niña es capaz de entonar apropiadamente, si sabe detenerse en las comas y en los puntos, si tiene ritmo. Aun así, no hay que obligarlos a leer en voz alta, pues si no lo hacen bien pueden quedar expuestos a las burlas de los demás y, en consecuencia, empezar a rechazar la lectura. Si presentamos la lectura como un acto de placer y de esparcimiento, como un medio de información y de educación, afirmaremos su actitud hacia ella. Al principio el profesor o la profesora debe leerles cuentos con mucha frecuencia en voz alta, con calidez humana, con la entonación adecuada, para que el niño capte los sonidos y se emocione con las narraciones que se le leen. La lectura en voz alta es un aprendizaje para todos, para el que lee y para el que escucha, para los niños y niñas y para los profesores. Permite que nos demos cuenta de cuál es el mejor ritmo de lectura y quién sostiene mejor la atención. Cada texto tiene su propia

forma de ser, pero depende también de la edad de los que escuchan y de la paciencia, perseverancia y flexibilidad del que lee. Es un aprendizaje conjunto y una experiencia placentera.

Como lo usual es que el niño asuma la lectura tomando como modelo a los adultos más cercanos, nosotros como profesores debemos ejercitarnos constantemente; a veces es necesario incluso grabar nuestra voz para darnos cuenta de nuestros errores y aciertos. Es bueno que los niños y las niñas nos vean a los profesores leyendo, disfrutando de la lectura; y hay que leerles periódicos, obras literarias, textos de publicidad, científicos, acerca de saberes comunales, etcétera. Si los estimulamos para que presten atención a los escritos, pronto empezarán a hacernos preguntas y así aportaremos a la construcción de sus conocimientos. Una lectura que ha sido de su agrado inmediatamente desata su curiosidad y, con ello, su deseo de compartir sus emociones y sensaciones. Todo eso es, sencillamente, lo mejor que puede suceder. Hay que tener mucha paciencia y actuar con naturalidad. Puede ocurrir también que un niño nos pregunte por el significado de una palabra cuyo significado no conocemos; en ese caso, lo mejor es ir con él al diccionario y aprender juntos.

Hacer que se acerquen al libro con curiosidad y despertar el interés por la lectura no es tarea de un solo día ni de una única actividad. A veces hemos pasado mucho tiempo leyendo una sola narración, haciendo que lean en voz alta un libro, y nos da la impresión de que estamos perdiendo tiempo. Convenzámonos de que es necesario hacerlo, antes que nada, para que los niños y las niñas pierdan el miedo a la lectura y se den cuenta de que a leer se aprende leyendo, y de que son sobre todo quienes aún no saben leer bien los que más necesitan de oportunidades para hacerlo.

Además, cuando se trata de desarrollar capacidades para la lectura no se requiere que el texto sea actual; basta con que sea atractivo para el lector, lo que incluye sus características gráficas (por ejemplo, que la letra sea muy visible). Hay niños que se sienten atraídos por textos que, aunque desactualizados, presentan información interesante. No se requiere mucho dinero: solo hacen falta ganas y trabajo. Lo único fundamental es leer, leerles, leer con ellos y crear un ambiente en el que se pueda leer. Así se conseguirá formar un hábito voluntario.

Los préstamos de libros para la casa ocasionaron comportamientos no esperados. Los padres y madres de familia, así como los hermanos con poco hábito para la lectura, se fueron aproximando a los libros. En algunos hogares se vio a gente mayor casi compitiendo con sus hijos para leer cuentos; personas de 30 y 40 años disfrutando de la lectura tanto como los niños.

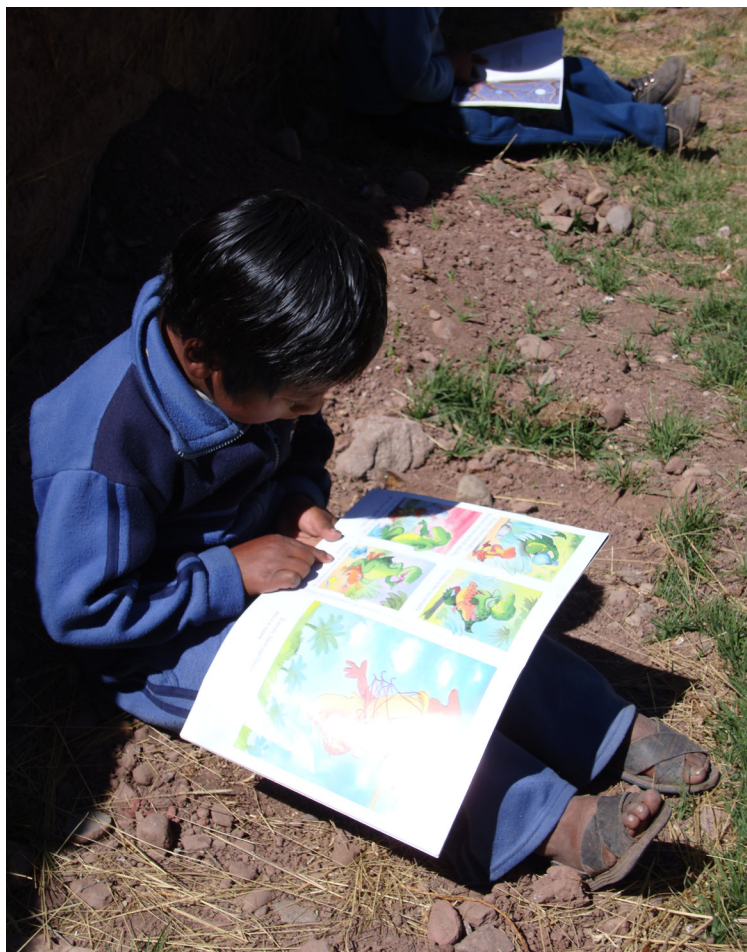
La mayoría cree que la lectura es solo un asunto de la escuela y el profesor. Urge cambiar esta creencia y promover este hábito en las familias, para que todos se sientan a leer en un ambiente cálido y afectuoso. La lectura es una capacidad para toda la vida; si el niño o la niña la toman como una obligación, no ayudará en nada. Si la lectura es para el niño un deber más, se aburrirá y terminará odiándola. La lectura tiene que ser parte de las activi-



No importa dónde, si de leer se trata.

dades voluntarias cotidianas, algo que se hace por placer y no por amenazas, presiones o prohibiciones. Nunca se debe castigar con la lectura; ésta tiene que ser vivida como una fiesta, como un premio.

En la escuela los niños creen que la lectura es dar exámenes, y por eso cuando el profesor anuncia que se va a leer, se producen actos de nerviosismo que hay que evitar. Todos los niños comienzan a amar la lectura si se les ofrecen libros en un ambiente menos escolarizado y si después de leer no se imponen necesariamente notas ni se hacen siempre preguntas. Solo sin esas trabas el niño desarrolla el gusto por la lectura. Asimismo, darle la debida atención a un niño o niña cuando lo hace bien es un gran premio para fijar lo aprendido. Se puede, por ejemplo, comentar la cantidad de libros que ha leído, o los conocimientos que tiene sobre un tema; eso los anima a seguir leyendo, son sus progresos los que hacen que cada vez les agrade más la lectura. Se les debe dar además la opción de elegir la lectura, buscando el equilibrio con las numerosas actividades que realizan durante el día, como jugar, pintar, hacer las tareas. Hay que interesarnos auténticamente por las lecturas que escogen, buscar ocasiones propicias, tranquilas, sin forzar, asumiendo que todos tenemos derecho a elegir y a tener gustos propios.



Leyendo atentamente textos cortos con imágenes.

2. Sobre la planificación

El rol del profesor como motivador para la lectura es fundamental; él está obligado a planificar, desarrollar y crear situaciones que la favorezcan. Y de ahí, también, la necesidad de una formación permanente. La organización del aula debe ser pensada en función de ofrecer un ambiente acogedor donde los niños y niñas puedan relacionarse con el lenguaje escrito y oral, trabajar en grupo y desarrollar sus habilidades. Esto implica planificar y organizar diferentes áreas de trabajo o sectores como espacios generadores de experiencia donde los niños y niñas trabajen diariamente en pequeños grupos con distintas actividades orientadas a desarrollar la lectura y la escritura.

En cuanto a los tiempos, deben preverse dos situaciones: una para atender la lectura autónoma, que responde al gusto del niño, y la otra dedicada a desarrollar los contenidos de las áreas curriculares. En uno y otro caso, la lectura debe ser un eje de la práctica pedagógica, aunque sin reducirse al mero ámbito de la escuela.

3. Saber escuchar al lector

Los docentes, en su preocupación por “avanzar” la programación curricular, suelen prestar poca atención a las preguntas de los niños y las niñas. No se toma en cuenta que es precisamente allí donde reside el secreto para mejorar nuestras explicaciones. Cuando encuentran un ambiente de confianza, los niños y las niñas comunican sus pensamientos y sentimientos con sinceridad, y lo mismo ocurre en el proceso de la lectura, en el que comparten sus avances y dificultades. Urge por ello escucharlos para hallar soluciones a los problemas que maestros y alumnos enfrentan a diario en el aula de clases. Son ellos quienes conocen qué les gusta, qué saben, qué desean saber y cómo desearían leer. Muchas veces los profesores nos aferramos a hacerlos leer aquello que nos interesa a nosotros. Es buena idea dejar que los niños lleven la forma de leer que se les ocurra, permitir que escojan los libros y los lugares donde quieren leer.

Además, hay que ser muy amplios con el manejo del tiempo que se les otorgue, para que puedan también ver con detenimiento los dibujos. Es así como van descubriendo las pistas del cuento que van leyendo. Los niños pequeños leen y releen aquellas lecturas que más se acercan a su medio cultural y natural, las que tienen que ver con el campo, las chacras, las aves, las quebradas. Para que les guste la lectura, el texto debe tocar un tema que les llame la atención, y esto se averigua llevando el registro de lo que revisan con mayor frecuencia: qué lecturas les atraen y cuáles les provocan rechazo.

Al respecto, hemos observado que los libros cortos y familiares atraen mucho a los niños. El ritmo y la repetición de los poemas para niños los hacen sentir como si las palabras y los sonidos fueran sus amigos. Conforme leen una y otra vez sus libros preferidos, se desarrolla otro paso importante: el de juntar el sonido de la palabra con la palabra escrita. Los ritmos y los sonidos les gustan a los más pequeños porque les dan alegría. La lectura es un camino largo que vale la pena recorrer. Cada uno de sus pasos, por pequeño que sea, debe ser reconocido, porque eso los ayuda a formarse una imagen positiva de sí mismos. Así, por ejemplo, si un niño logra leer una palabra, de inmediato se debe legitimar el logro con una frase positiva.

Al mismo tiempo, es preciso que los profesores evitemos calificar despectivamente a los niños con frases como “eres un mal lector”. Si les repetimos estas etiquetas, puede ocurrir que se las crean y ya no quieran hacer esfuerzos por mejorar su lectura. Hay que ser optimistas y tomar las cosas con buen humor y creatividad. Lejos de reducir un problema, la crítica suelo agudizarlo. Es importante estimular al niño o niña y que sienta que logra avances; trabajar sobre sus avances y no sobre sus fracasos.

4. Sobre la biblioteca de aula

La biblioteca de aula es uno de los lugares más importantes que podemos crear en nuestra escuela. Debe ser un espacio rico y variado, lo que implica que pueda ofrecer todo tipo de textos de uso social. Estamos acostumbrados a creer que para desarrollar la lectura



Aprendiendo y enseñando a leer.

solo se debe tener cuentos, y así olvidamos la gran diversidad de textos que hay en la vida real, desde los más simples (por ejemplo, afiches que anuncian la presentación de artistas folclóricos o de moda) hasta los más complejos (como las enciclopedias).

Sería ideal hacer de la organización de la biblioteca de aula una actividad compartida, para crear hábitos relativos al orden de los textos escritos. Y hay que organizar también con ellos el tiempo para la lectura, así como el espacio que se destinará para que los libros estén al alcance de todos. Deben aprender a guardar ordenadamente sus libros y a reparar los maltratados.

Algunos niños identifican los libros por sus características físicas (su tamaño, su color). Otros leen los títulos que aparecen en las tapas. Y aunque no todos los niños han leído los libros que se solicitaron, todos los pueden identificar porque no se quedaron intactos en la biblioteca sino que circularon a lo largo del año dentro y fuera del salón de clases.

5. Leer en espacios fuera de los muros de la escuela

Todos los días hay que reservar un tiempo para leer. La mejor manera de crear el hábito de la lectura es poniéndolo en práctica. Es habitual que los niños relacionen la lectura



De retorno al aula, después de la lectura.

con el espacio escolar, pero hay que plantearse en qué otros espacios podemos sugerirles que lean. Un libro que se leyó pero que no se entendió puede seguir siendo un libro interesante. Estos niños saben que es posible volver a leerlo para tratar de entenderlo, y por eso se lo llevan a su casa. Leer en la escuela y seguir leyendo fuera de ella son actividades necesarias para el lento proceso de la construcción de un lector que no deje de leer cuando haya terminado su escolaridad.

6. Interacción alrededor de la lectura

En todas las capacitaciones se nos ha recomendado que las clases debieran estimular la interacción entre los niños de la clase, pero pasar de la recomendación a los hechos no es tarea fácil. Uno puede creer que para que los niños y las niñas interactúen entre ellos y con los textos escritos es suficiente darles los libros o ponerlos a su alcance y que estén sentados en pequeños grupos. El asunto, sin embargo, no es así de simple. La participación de los niños por un buen tiempo en actividades como la lectura de libros de cuentos o escuchar rimas requiere que se preste mucha atención al lenguaje oral.

Una vez que los niños comienzan a leer, la lectura de textos se convierte en un almacén de palabras y conceptos nuevos, y esto los anima más a leer, tanto en quechua como en castellano. La motivación de los niños y de las niñas hacia la interacción con los textos y

su participación cambia de un niño/niña a otro y se relaciona con los beneficios que les dan estas actividades. Si ve que lo que él o ella entienden de la lectura es lo mismo que han entendido sus compañeros, eso los compromete más y los lleva a hacer mayores esfuerzos.

La interacción de los niños con el texto escrito produce intercambios espontáneos que los llevan a preguntarse y responderse sobre aquello que transmite la lectura. Se hacen repreguntas, los de grados superiores explican los contenidos y conversan sobre lo que ven en la realidad comunal, o lo relacionan con alguna historia, narración escuchada o leída en otro lado. En cuanto tienen un texto en la mano y mientras hojean sus páginas, hay que enseñarles a usar los gráficos como apoyo para la comprensión del texto y para el desarrollo de las actividades; que observen atentamente y preguntarles por detalles; que cierren por un momento el libro y describan las imágenes que allí han visto. Es preciso aprovechar las ilustraciones del texto para hacer una descripción, analizar una situación, efectuar una comparación con la realidad, aplicar un contenido o responder una pregunta. Los profesores debemos motivarlos para que dibujen los retratos de los personajes históricos a partir de la información del texto relacionada con sus orígenes, aspecto, habla y costumbres. Hay que plantear preguntas relacionadas con vocabulario, detalles, secuencias, relaciones interpersonales, etcétera.

Aravena, M.; 2002; "La lectura: Una fortaleza para el aprendizaje". Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: <<http://www.edumar.cl/documentos/lectura.pdf>>.

Báez, F.; 1989; "Leer o no leer". En *Revista de Estudios Literarios* número 18. Mérida.

Bateson, G.; 2000; *Pasos hacia una ecología de la mente: Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen.

Burlen, M.; 2005; "Paradojas de la lectura escolar". En *Revista de Educación*, número extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Instituto Nacional de Investigación Pedagógica.

De Norden, I.; 2006; "Lectura y desarrollo". En *Boletín Servicio Regional de Información SRI* número 23. CERLALC. Disponible en <http://www.cerlalc.org/secciones/publicaciones/boletin_sri_23/Lectura_Desarrollo.doc>

Giroux, H.; 1990; *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Hébrard, J.; 2000; "El aprendizaje de la lectura en la escuela: Discusiones y nuevas perspectivas". Conferencia. Biblioteca Nacional, Sala Cortázar de Buenos Aires.

Mckernan, J.; 1999; *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.

Patte, G.; 2008; *Déjenlos leer: Los niños y las bibliotecas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Pierre, R.; 1994; *Saber leer hoy: De la definición a la evaluación del saber-leer*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Ramírez, J.; 2005; *Los procesos de lectura y escritura en una comunidad que lee menos*. San José: Universidad de Costa Rica.

Saintout, F.; 2007; *Cultura ciudadana y cultura como derecho*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Sprovera, M.; 2004; "¿Por qué velocidad lectora?". Federación Internacional Fe y Alegría. Disponible en: <http://www.feyalegria.cl/documentos/art_tec/PorqueVL.pdf>

Widdowson, H.; 1979; *El proceso y el propósito de la lectura: Exploraciones en lingüística*. Nueva York: Cambridge University Press.

Zeichner, K.; 2004; "Investigación-acción y el mejoramiento de la docencia en educación superior". En *Revista Uni-plu/versidad* número 4. Grupo CHES, Universidad de Antioquía.

