

Interpretaciones infantiles de los textos

Violeta Romo De Muñoz*

Un desafío y una clave para la enseñanza

Introducción

Este artículo hace especial referencia a las interpretaciones de los textos intentadas por los niños y a como éstas contribuyeron a generar cambios en la lectura del resto del grupo participante. Forma parte de una investigación más amplia sobre lectura con alumnos de la primera y segunda etapas de educación básica¹. Dicha investigación tenía por objeto central estudiar los cambios que se iban gestando en los niños a medida que participaban en situaciones de lectura interesantes para ellos. Con este objetivo se diseñó un programa de lectura de textos sobre fauna y flora de Venezuela.

La investigación se realizó, además, como un intento por construir una forma más coherente de dar acceso a la lectura a los niños de los primeros niveles. La práctica escolar presente en la mayoría de las escuelas resultaba incongruente con la idea de lectura como acto de lenguaje y con la idea de aprendiz como sujeto que piensa y actúa². El propósito era conocer hasta qué punto una práctica interesante en lectura haría que los niños, que ya venían atendiendo casi exclusivamente a la pronunciación, reconstruyeran³ su forma de acercarse a los textos.

La investigación se inició en noviembre del año escolar 1996-1997 con los niños y los docentes de segundo y tercer grado, 28 y 37 niños respectivamente, en edades comprendidas entre los 6 y los 9 años y se prolongó hasta finalizar el año escolar 1997-1998, cuando ellos cursaban tercer y cuarto grado. Las lecturas se llevaban a cabo en sesiones de tres horas una vez por semana. El análisis de los resultados es eminentemente cualitativo. El presente artículo hace referencia al trabajo del primer período, noviembre de 1996 a octubre de 1997.

Los materiales escritos empleados en esta experiencia eran textos expositivos, en su gran mayoría, del libro **Ciencia para niños**.⁴ Son lecturas amenas, cortas, de no más de media carilla, y van acompañadas por una fotografía o por una ilustración del animal, planta u objeto tema del escrito.

En este artículo me referiré, principalmente, a las interpretaciones de los textos producidas por algunos niños y a cómo dichas elaboraciones desafiaban

*La autora es profesora en el Postgrado de Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

¹ **Compartiendo la lectura en la escuela**. Trabajo presentado por Violeta Romo a la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Venezuela, como mérito para ascenso y recomendado para su publicación.

² Entre los autores que sirvieron de apoyo para esta investigación, además de los citados, está Frank Smith cuyas obras pioneras han permitido una mejor comprensión del acto de leer y de cómo se hace un lector.

³ Es probable que la práctica de enseñanza de la lectura hubiera llevado a los niños a abandonar su idea primera de lectura como actividad ligada al significado.

⁴ Compilación de la columna periodística de Mara Comerlati de **El Nacional**, realizada por el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas IVIC., 1976.

las concepciones acerca del acto de lectura y acerca del texto manejadas por el resto del grupo. A medida que presente las respuestas de los niños iré señalando brevemente mi intervención a fin de hacer más clara la participación de ellos.

La experiencia consistía en leer y compartir con los niños y los docentes acerca de los temas haciéndoles sentirse lectores y observar cómo los niños iban enfrentando la lectura. Con la dinámica propuesta se buscaba desafiarlos a construir una nueva forma de acercarse a los textos. Los alumnos, en su gran mayoría, no estaban interesados en leer y su actividad frente al texto se limitaba casi exclusivamente al descifrado. En esta experiencia interesaba conocer cuáles comportamientos iban apareciendo, de qué recursos se valían los niños para enfrentar la lectura, cuáles estrategias iban construyendo. Se intentaba conocer, además, sus concepciones acerca del acto mismo de leer y el cambio que se iba operando en éstas a medida que los niños participaban en la experiencia.

Leíamos todos un mismo tema y luego compartíamos acerca de lo que cada uno pensaba, sentía o quería comunicar sobre la lectura. Al inicio de cada sesión se entregaba el material a cada uno de los niños y a la docente (una hoja fotocopiada), se les leía el título y se les mostraba el texto, de manera que pudieran ver la ilustración mientras ellos recibían su ejemplar. Se les dejaba libres frente al texto al tiempo que iban siendo partícipes de los comentarios, dudas u observaciones que surgían en el grupo. Luego de intentar una conversación sobre el tema –a veces con el grupo en general, otras en pequeños grupos– se les ofrecía leerles, especialmente en los primeros momentos de la experiencia cuando la mayoría de los niños abandonaba el texto después de unos instantes y se desplazaba por el aula. En esas ocasiones les decíamos: “¿quieren que les leamos mientras ustedes siguen la lectura con los ojitos?”.

Al comienzo del trabajo en la escuela (noviembre de 1996), los niños no estaban interesados en leer; tomaban el texto como una hoja de papel con letras y dibujo, la gran mayoría de los niños estaban más preocupados por las obligaciones escolares inmediatamente próximas que por la lectura. En esos primeros momentos de la experiencia, al finalizar la actividad muchos de los textos quedaban esparcidos por el piso.

Tanto los alumnos de segundo grado como aquellos de tercero, en su gran mayoría, silabeaban desde la primera palabra, muchos obviaban el título y no volvían a él durante su *lectura*, miraban la ilustración como un acto separado del anterior. Se detenían por cualquier ruido, movimiento o conversación que se suscitase dentro o fuera del aula, reiniciando el silabeo en cualquier palabra o parte de palabra e incluso en cualquier párrafo. Muchos de los niños dejaban el texto después de las primeras líneas, otros se esforzaban por descifrar; estos últimos pronunciaban en voz baja como si repitieran un rezo, miraban de vez en cuando hacia los lados y volvían al texto descifrando palabras sin importar cuáles. Luego de unos instantes, abandonaban su intento y buscaban lápices o juguetes con qué entretenerse. La lectura consistía, para la gran mayoría, en pronunciar las palabras.

Como se dijo anteriormente, al finalizar la *lectura*, o cuando los niños manifestaban haber terminado, se les invitaba a conversar acerca del tema, a veces en pequeños grupos. En las oportunidades en que los comentarios eran muy escasos o no surgían espontáneamente o en aquellas ocasiones en las que

muchos niños ya habían abandonado la lectura, hecho muy frecuente al inicio de la experiencia, se comentaba sobre algún aspecto del texto que pudiera resultar interesante para ellos, como estrategia para interesarlos en leer. Les decíamos⁵:

“nos llamó mucho la atención lo que se dice en este texto en relación con... ¿a ustedes qué les pareció? o

“un niño que leyó este texto hizo el siguiente comentario... ¿qué opinan ustedes sobre eso?”.

Muchas veces en estos primeros momentos leíamos el texto en pequeños grupos o con algún niño en particular.

La dinámica desarrollada enfrentaba a los niños al desafío de construir un nuevo sentido para la actividad de *leer*, una nueva forma de acercarse a los textos que les permitiera participar en la conversación con los demás. El hecho de que no se prestara atención a la forma en que *hacían su lectura*, podían leer como quisieran o pudieran, les hizo darse cuenta de que la pronunciación no era un asunto relevante en esta experiencia; lo que importaba era tener ideas para el texto. Al principio esto les llevó a inventar en forma azarosa introduciendo información que no tenía relación con el tema leído; sin embargo, las conversaciones en grupo sobre los temas les mostró que el texto imponía ciertos límites a la invención.

En las primeras lecturas se dejaba que los niños respondieran sin hacer cuestión de sus interpretaciones. Muchas de sus respuestas eran fruto de lo que podían inventar con base en la ilustración o en alguna palabra escuchada o descifrada o en la lectura del título hecha al grupo al inicio de la actividad. A medida que fueron sintiéndose más seguros como lectores y entusiasmados con la lectura nuestros comentarios intentaban señalar las contradicciones que surgían entre las respuestas dadas por diferentes niños, o entre sus respuestas y lo que nosotras habíamos comprendido. Esto hacía surgir la necesidad de ponerse de acuerdo acerca de un determinado aspecto del texto en particular, de exigir justificación de las opiniones, de repensar las respuestas, de buscar nuevas pistas y, por consiguiente, de volver al texto.

Los cambios en la manera de acercarse a la lectura fueron dándose paulatinamente y en forma diferenciada en los dos grupos; en algunos niños los cambios se dieron lentamente a diferencia de otros cuyos comportamientos originales e imprevistos sorprendían a la maestra y a sus compañeros (la experiencia particular de dichos niños con los textos les hacía responder en forma diferente). En un momento dado, por lo tanto, podía observarse gran diversidad de respuestas. Aquí haremos referencia a las respuestas que generaron mayores desafíos y a las reacciones del grupo con relación a las primeras.

En la oportunidad en que leíamos **Las estrellas de mar usan sus brazos como abrelatas** (enero de 1997), les comentamos que nos había sorprendido la manera en que estos moluscos se alimentaban; les preguntamos qué opinaban ellos. Un grupo importante de niños había pensado que el texto hacía referencia

⁵ Estrategia para propiciar una participación más activa del niño empleada por Lerner y otros (1986) en situaciones de exploración.

a los astros, a pesar del título y de la ilustración; la gran mayoría había abandonado la lectura después de las primeras dos o tres líneas. Frente a nuestra pregunta algunos movían la cabeza negativamente, otros sólo nos miraban perplejos; les dijimos entonces que el texto podría informarles e incluso les precisamos el lugar, como una manera de evitar que nuevamente abandonaran la lectura al no encontrar respuesta.

El enunciado en cuestión decía: *“las estrellas de mar se alimentan por un método específico”* e inmediatamente después la autora explicaba cuál era dicho método. Los niños, a pesar de que todos aseguraron haber terminado la lectura, no aprovecharon la explicación dada por la autora, sino que contestaron descifrando, sin pensar, las tres o cuatro palabras más inmediatas al lugar indicado por nosotras: “por un método específico”. Esta respuesta la dieron en coro y con gran satisfacción y la fueron repitiendo con entusiasmo, sin preocuparse por entender dicho texto ni porque su respuesta fuera un enunciado vacío de significado para ellos. Al preguntarles qué podría significar dicha frase sólo levantaban sus hombros y sonreían. Al parecer los niños no buscaban entender, leer parecía significar pronunciar las palabras escritas y para hacer referencia al texto bastaba, entonces, con repetir parte de él.

Al poco tiempo de haber comenzado la experiencia (enero) los niños, en especial los de segundo grado, realizaban rápidamente su *lectura* y pedían trabajar en grupo. Compartían lápices pero no compartían acerca de la ilustración, ni del color a emplear para ella. Con excepción de dos o tres niños, el resto del grupo hablaba, pero sin escucharse, sus comentarios no hacían referencia a la lectura; cuando les pedíamos su opinión la mayoría nos miraba sonriente y seguía coloreando; quienes respondían lo hacían refiriéndose a hechos que no estaban tratados en el texto pero que ellos introducían en su interpretación; al pedirles que nos señalaran dónde habían encontrado esa información nos miraban sorprendidos como no entendiendo la razón de tal pregunta.

Según Piaget (1981), en estas edades, los niños manejan aún un pensamiento egocéntrico que podría explicar la ausencia de comentarios espontáneos, ellos piensan para sí, el considerar su punto de vista como único posible hace innecesario exteriorizarlo

“...trabajando en una misma habitación o sentados a una misma mesa hablan cada uno para sí, y sin embargo, creen que se escuchan y se comprenden unos a otros, siendo así que ese monólogo colectivo consiste más bien en excitarse mutuamente a la acción que en intercambiar pensamientos reales” (1981:16).

Este mismo egocentrismo parecería justificar, también, la sorpresa de los niños frente a nuestro requerimiento de ubicar su respuesta o explicarla; según Piaget en esas edades (7, 8 años) no hay aún una clara delimitación entre la realidad, en este caso la lectura, y el contenido de su pensamiento.

La actividad de colorear la ilustración producía gran entusiasmo entre los niños, llegó en un momento a constituirse en una actividad mucho más interesante que leer. Pedían agruparse para *pintar*, aun cuando la gran mayoría no había terminado su lectura. Sin embargo el coloreado propició también el surgimiento de dudas respecto de lo que venían haciendo frente al texto.

En el mes de febrero (a tres meses de iniciada la experiencia), la gran mayoría de los niños empleaba el color sin criterio propio, pintaban la figura sin tomar como referencia el texto ni su propio conocimiento del tema; cuando les preguntábamos por qué razón habían escogido ese color encogían sus hombros y se sonreían. Sin embargo, la observación de las ilustraciones de aquellos que habían seguido las sugerencias del texto respecto del color y el escuchar los comentarios de algunos niños en relación con ellas hizo que la actividad de colorear se tornara inesperadamente desafiante para el resto del grupo. Si bien la dinámica propiciaba el surgimiento de circunstancias desafiantes para el grupo eran también los niños quienes, con sus respuestas, retaban a sus compañeros a revisar lo que hacían frente a los textos.

El texto comenzaba a ser interpretado como algo vinculado a las ideas. Los niños que habían descubierto que el texto ilustraba acerca del color y las características del animal u objeto de la ilustración daban, sin proponérselo, pistas sobre la lectura a sus compañeritos. Al justificar su decisión de emplear cierto color señalaban el lugar en el que se hacía tal alusión; respondían, por ejemplo, "porque aquí dice como es... o porque en la lectura dice..." y leían señalando a la vez su propia ilustración. Quienes estaban ubicados cerca de los primeros asistían atentos a estos comentarios y volvían a sus asientos, respondiendo a su vez a la curiosidad de algún otro compañerito interesado.

Esta situación de lectura en grupo propiciaba el intercambio no sólo respecto a la ilustración, sino también con relación a otros aspectos tratados en el texto, ya que al hacer referencia al color del animal los niños más lectores mencionaban otros hechos que habían llamado su atención; esto último, de alguna manera, invitaba al resto del grupo a releer. La mayoría de los niños retomaba su texto a pesar de su perplejidad e intentaba de nuevo indagar en él.

Una de las situaciones más provocadoras en esos momentos de la experiencia y en especial para los niños más pequeños se dio durante la lectura **Cuchi Cuchi**. La apariencia de este mamífero descrita en el texto y comentada por algunos niños, su pelaje y en especial su comportamiento entusiasmó a toda el aula. Algunas niñas después de observar las ilustraciones de sus compañeritos y de escuchar sus comentarios cruzaban sus brazos imitando el gesto de acunar a un pequeño y expresaban su anhelo de tener uno de estos animalitos. Todos habían coloreado su texto muy entusiasmados sin importar cuál color usar; sin embargo, los niños más lectores no estuvieron de acuerdo con los colores empleados por sus compañeros para pintar el Cuchi Cuchi, al parecer no podía usarse cualquier color para un ser tan singular. Este comportamiento propició en el resto del grupo el interés por releer; se veía a los niños discutir con su hoja en la mano, señalando las líneas precisas donde se encontraba la información referida al pelaje e indicando a la vez su propia ilustración; otros observaban a los primeros y luego volvían a sus asientos, tomaban su texto entusiasmados por lo que habían imaginado a partir de los breves comentarios o sorprendidos por las respuestas de algunos de sus compañeros.

Todos estos hechos hacían que algunos niños recolorearan sus dibujos; otros, en cambio, retomaban su lectura y buscaban en su propio texto pistas para constatar la veracidad de los comentarios. Algunos, no pudiendo encontrar lo que les interesaba, volvían a abandonar sus asientos y se acercaban

nuevamente a los grupos para observar. Como el texto del Cuchi Cuchi indicaba los territorios habitados por este mamífero y uno de ellos era Venezuela, les propusimos ubicarlos en el mapa. El primer punto buscado por los niños fue Venezuela, pasaban sus manitas por la superficie del globo, y leían con mucho afán, sílaba por sílaba, reconociendo en este descifrado el nombre de Venezuela con gran emoción; trataban de encontrar en las palabras que aparecían junto a la anterior el nombre de los territorios ya conocidos por ellos a través de la lectura y de la conversación. El hecho de poder vincular las letras con algo que ya sabían, de poder descifrar las palabras conocidas a través de la lectura entusiasmaba, en especial, a los niños de segundo grado.

En la conversación sobre esta lectura los niños emplearon términos como país, continente y otros pero con significados alejados de la noción adulta; muchos entendían Venezuela, América y Mérida como unidades geográficas equivalentes. Como sostiene Piaget (1977) algunas ideas como la idea de país no son de fácil elaboración para los pequeños, es una construcción que no pueden realizar a partir del discurso adulto. Según este autor, construir estas nociones requiere haber entendido las relaciones entre el todo y las partes y, al parecer, no todos habían hecho este descubrimiento, a pesar de que estos términos son de uso cotidiano en la escuela.

Leyendo **Los canguros campeones de salto** preguntamos a los niños qué les había parecido esta lectura, aunque se les veía sonrientes e interesados en el texto, sólo surgió una que otra alusión al título pero éstas tampoco propiciaron mayor participación del grupo, salvo gestos en relación a la ilustración y movimientos afirmativos. Hicimos, entonces, referencia a la sorpresa que nos había causado la apariencia del bebé canguro, como no hubo respuesta a nuestro comentario les leímos las líneas en cuestión. Dicho párrafo decía lo siguiente:

“El nene canguro cuando nace no es más grande que nuestro dedo meñique, es transparente, tiene los ojos cerrados y una cola diminuta.”

Esto les pareció asombroso; se acercaban a mi hoja y trataban de leer todos en ella, como si mi texto fuese diferente al suyo y escondiera algún hecho misterioso. Les sugerimos entonces que buscaran aquello en su hoja, indicándoles en el texto el comienzo del enunciado. Entusiasmados comparaban el inicio de las líneas de sus textos con las de los nuestros, hasta que lograban ubicar el enunciado ya comentado; a medida en que lo hacían, lo leían en voz alta y se miraban un tanto sorprendidos. Después de este hecho, muchos volvieron entusiasmados a sus asientos para retomar la lectura. Como puede apreciarse no fue fácil para los niños concretar la nueva idea de lectura.

En uno de los párrafos la autora hacía referencia a la capacidad de estos mamíferos para cubrir grandes extensiones de un solo salto; en momentos de peligro los canguros pueden abarcar, según el texto, hasta catorce metros de largo y tres de altura en un solo salto. Esta idea comentada por algunos de los niños llevó a otros a anticipar que los canguros podrían cubrir toda la escuela de un salto, uno de ellos aseguraba que podrían abarcar toda la cuadra de un salto. Cuarenta metros, que era el largo de la fachada del plantel, no es una medida fácil de concebir para un niño en esas edades. Llama la atención la interpretación que hacen de la longitud, mucho más cuanto que algunos, en especial los

alumnos de tercer grado, ya manejaban en su discurso algunas de estas unidades.

Otras de las situaciones desafiantes fueron las suscitadas por los niños que modificaban la ilustración del texto, respuesta un tanto inesperada para el resto del grupo. Algunos alumnos incorporaban espontáneamente al dibujo otros aspectos tratados en el material. La primera de estas situaciones tuvo lugar durante la lectura del texto **Hasta los tiburones necesitan de la amistad**. La fotografía que acompañaba este tema sólo representaba un tiburón, sin embargo, un grupo dibujó junto al tiburón un pequeño pez azul a quien la autora describía como compañero inseparable del escualo. Al percatarse de este nuevo personaje en los dibujos de algunos de sus compañeros, los niños quedaron sorprendidos; miraban curiosos aquellos textos, después de un momento volvían a sus asientos y retomaban la lectura con cierta incredulidad pero entusiasmados con la nueva idea. Las justificaciones dadas en respuesta a la curiosidad de sus compañeros por los niños autores de estas modificaciones y la relectura espontánea intentada por el resto, así mismo la conversación en grupo sobre lo ocurrido eran, nuevamente, alicientes para aquellos que aún no lograban desprenderse del descifrado. Esta situación se repitió con otros textos lo que contribuyó al avance del grupo.

La finalidad de este artículo, como se indicó al inicio, era comentar las interpretaciones o respuestas más llamativas de los niños. No se intentaba, aquí, una descripción del proceso de cambio en los niños, tema que está desarrollado en parte en un trabajo anterior. Por esta razón concluiré este análisis con la referencia a las interpretaciones dadas por estos mismos niños durante una lectura al inicio del segundo año de trabajo (octubre de 1997, año escolar 1997-1998), momento en que los alumnos de tercer grado que habían participado en la experiencia iniciaban su cuarto grado.

Habíamos leído **El árbol pajarera** con los niños de cuarto grado, quienes venían participando en la experiencia desde hacía un año. El texto en cuestión trataba de una gran jaula metálica construida alrededor de un árbol en el parque zoológico Los Chorros de Milla, lugar conocido por la mayoría de los niños de Mérida; en esta jaula vivían felices, según el autor, numerosos y variados pájaros. Con la finalidad de conocer en forma más precisa y más particularizada las interpretaciones de los niños y, aprovechando que este texto carecía de ilustración, invitamos a los alumnos a dibujar el árbol pajarera tal como lo habían imaginado al leer.

Algunos niños interpretaron la propuesta del autor como la idea de un gran árbol que tiene en una de sus ramas una pequeña jaula, la mayoría de los pájaros vuelan fuera de la jaula. Otros dibujaron una jaula alrededor de la base del tronco, los pájaros estaban libres en las ramas. Sólo tres niños del grupo dibujaron el árbol tal como se describía en el texto. Al tomar conciencia, a través de la conversación y de la observación de los dibujos de los demás, de la diversidad de comprensiones sobre el tema, la gran mayoría de los niños retomó su texto buscando argumentos que justificaran su propia interpretación. Algunos alegaban que *los hombres que construyeron la jaula no sabían que los árboles crecían*, otros argumentaban que *los hombres no los podrían detener*, uno de los niños agregó que, *el árbol podría destruir la jaula de metal*.

Podríamos pensar que muchos de estos niños, los referidos en primer término en el párrafo anterior, se dejaron llevar por su esquema anticipatorio de lo que se entiende comúnmente por jaula y no comprendieron el texto, no volvieron a él para comprobar sus anticipaciones, pero no ocurrió así. Por el contrario, tal como se comentó, la mayoría de los niños retomó su texto para comprobar su elaboración y buscar razones que permitieran justificarla.

Para entender sus interpretaciones (sus dibujos) debe mirárselas, más bien, desde la idea de lectura como acto que involucra a la persona en su totalidad. Como lo explican Bettelheim y Zelan (1983), en el acto de leer participan todos los aspectos de la personalidad del sujeto, tanto lo intelectual como lo afectivo, lo racional como lo irracional. Los dibujos de los niños y los argumentos esgrimidos por ellos para justificar los primeros muestran las soluciones dadas por los niños ante el conflicto afectivo que les causaba esa lectura. Los niños no estaban de acuerdo con encerrar a los pájaros ni al árbol en una jaula metálica ya que esto impediría su natural crecimiento y desarrollo; la decisión de enjaularlos, parecía contradictoria a la naturaleza misma de estos seres.

Las respuestas de estos niños dejan, además, en evidencia que comprendieron la idea intentada por el autor y por esa razón cambian el texto; lo cambian porque afecta su manera de sentir, dan así una salida saludable para el árbol y para los pájaros y se liberan del conflicto que esta lectura les produjo. Estos resultados son muy coincidentes con las respuestas infantiles recogidas y analizadas por los autores recién reseñados; en los ejemplos presentados en uno de sus trabajos (1983), los niños modificaban el texto toda vez que lo propuesto en él afectaba sus sentimientos o falseaba la realidad.

Algunas consideraciones finales

Los niños fueron cambiando su forma de enfrentar el texto escrito porque entendieron, a través de la experiencia, que la tarea de la lectura era otra. Al leer toda una misma lectura interesante, al sentirse desafiados por las respuestas de otros lectores (sus compañeros y la experimentadora) y por los textos mismos, al verse tomados en cuenta, en fin, al saberse considerados lectores, los niños fueron descubriendo que leer era mucho más que pronunciar palabras, era una experiencia más de la vida, una situación que se vinculaba con su propia experiencia, con su vida y con su imaginación.

La experiencia ayudó a los niños a desprenderse de comportamientos mecánicos y de concepciones acerca del acto de leer que limitaban la sana expresión de su capacidad de pensar y de sentir frente al texto. En otros términos les permitió acceder a la lectura.

La misma actividad de ponerle color a las imágenes fue haciéndose más compleja por el descubrimiento de lo que era leer. Al finalizar la experiencia ya no se puede emplear cualquier color como sucedía al inicio, el color responde a una razón, una justificación que es fruto de la lectura.

Los textos fueron elementos coadyuvantes del cambio en los niños, en especial, porque sus títulos desafiaban sus creencias. He aquí algunos ejemplos de éstos:

Los delfines que ahora nadan, andaban en cuatro patas.

La primera ave que existió era como un lagarto con alas.

Las muelas de la vaca crecen continuamente mientras vive.

Los bachacos únicos vegetarianos en el reino de las hormigas.

Los cocuyos no se queman con su luz porque es fría.

La jirafa no tiene voz.

Otros títulos como

Las nubes son agua escapada en forma de va por de mares, lagos y ríos.

El maní esconde sus frutos como si fueran tesoros.

Los hongos se alimentan de comidas robadas.

hacen referencia a conductas humanas que aparecen, por la magia de la palabra, comunes a los animales y a las plantas.

Las interpretaciones de los niños muestran no sólo las ideas que iban construyendo para el texto escrito sino, también, ponen al descubierto sus creencias respecto del acto de leer en sí. Así mismo, sus respuestas indican o dan prueba de lo que ellos están entendiendo por texto escrito, el papel de la imagen y del título en el acto de leer, etc. Por estas razones, las interpretaciones sobre los temas leídos dadas por algunos niños desafiaban lo que otros venían pensando acerca de la actividad de leer, especialmente aquellos que continuaban aferrados a la pronunciación como principal o única estrategia; los retaban a encontrar en la lectura otros indicios, a encaminar su atención hacia otros asuntos, hacia las ideas. Las respuestas de los niños desafiaban a los adultos a dejar la estéril mecánica del descifrado y observar a sus alumnos, a escucharlos. Los retaban a presentar la lectura en forma más acorde con su esfuerzo por dar sentido a la actividad. Los obligaban, en fin, a buscar una forma de presentar la lectura más acorde con el aula como aquella instancia de búsqueda e intercambio entre aprendices sugerida por Teberosky (1982), una manera de acercarse a la lectura como a una ventana a otros mundos (Bettelheim y Zelan, 1983).

Bibliografía

Bettelheim B. y K. Zelan (1982) **Aprender a leer**. Barcelona, Grijalbo.

Halliday, M.A. (1982) "El camino hacia la lectura y la escritura". Prólogo a la edición norteamericana de **El lenguaje como semiótica social**. México, Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (1985) **Comprensión de la lectura, estructura cognoscitiva y afectividad**. Caracas, D.D.E, OEA.

Lerner, D. (1985) "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión. Un enfoque psicolingüístico." **Lectura y Vida**, Año 6, N° 4, p.10-14.

Lerner, D. (1986) **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños**

- alfabetizados 1.** Caracas, D.D.E, OEA.
- Muñoz, C.A. (1993) "Pauta para la elaboración o análisis de investigación." Separata de **Deambular por la Ciencia**. Mérida, Venezuela, Ediciones Facultad de Ciencias, Universidad de los Andes.
- Piaget, J. (1977) **El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (II)** (3ª ed.). Buenos Aires, Editorial Guadalupe. (Ed. orig. 1967.)
- Piaget, J. (1981) **La representación del mundo en el niño** (5a ed.). Barcelona, España, Ediciones Morata. (Ed. orig. 1923.)
- Piaget, J. y B. Inhelder (1982) **Psicología del niño** (L. Hernández, trad.) Barcelona, España, Ediciones Morata.
- Smith, F. (1973) **Psycholinguistics and Reading**. New York, Holt Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1977) "Making Sense of Reading and the Reading Instruction." **Harvard Educational Review**.
- Smith, F. (1990) **Para darle sentido a la lectura**. Madrid, Visor. (Ed. orig. 1978.)
- Teberosky, A. (1982) "Construcción de la lectura a través de la interacción grupal." En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.) (1982), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI Editores.

*Este artículo fue recibido en **LECTURA Y VIDA** en noviembre de 2000; se le solicitaron modificaciones en enero de 2002; la versión final fue recibida nuevamente en el mes de febrero y aceptada definitivamente para su publicación en abril de 2002.*