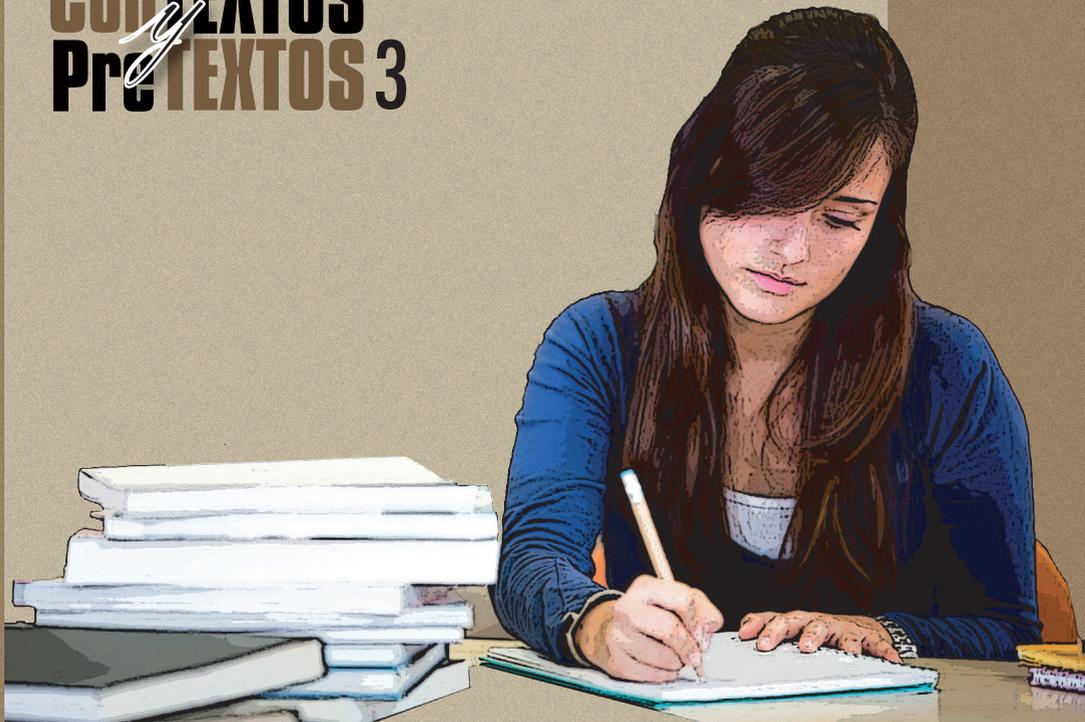


Con *y* TEXTOS Pre TEXTOS 3



LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN

ELIZABETH AGUILAR CRUZ
COORDINADORA

CONTEXTOS y PRETEXTOS VOLUMEN III

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 321, ZACATECAS

José Manuel Lara Pacheco
Director

Víctor Manuel Fernández Andrade
Subdirector

Enrique de la Torre Camacho
Coordinador Académico

Maximiliano Licón Carrillo
Coordinador de Difusión y Extensión de la Cultura

Elizabeth Aguilar Cruz
Coordinadora de la revista

La colección *Contextos y pretextos* se propone como un Órgano de Comunicación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, Zacatecas, en convenio con Taberna Librería Editores A.C. para su registro y producción editorial. Es un espacio de publicación y difusión de experiencias de reflexión y análisis del quehacer educativo, fundamentadas en bases teóricas y empíricas sólidas. En consecuencia, *Contextos y pretextos* es un libro temático, un libro-revista donde las opiniones expresadas en sus páginas pertenecen exclusivamente a sus autores, únicos responsables de los artículos.

Primera edición de 2021

© Taberna Librería Editores A.C.
Plaza Tacuba, Local 4
Calle Tacuba 182, Centro
98000 Zacatecas, Zacatecas

Corrección de estilo: Francisco Javier Ortiz Fuentes

ISBN Obra completa: 978-607-9455-54-5
ISBN Volumen: 978-607-8731-30-5

Hecho en México/Made in Mexico.

ÍNDICE

<i>Prácticas de lectura y escritura. Experiencias de aula</i>	5
EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA	7
<i>El uso de la biblioteca escolar: estrategia didáctica para favorecer la lectura en preescolar</i> Fátima del Rocío Lozano Moreno	9
<i>Situaciones de lectura y escritura en primer grado de educación primaria</i> Wendy Natali Escobar Dávila	23
<i>La biblioteca de aula: Encuentro y desencuentros en la formación de lectores y escritores</i> Rosa Isela González Montoya	41
<i>Situaciones de lectura en la Biblioteca para la enseñanza en la alfabetización inicial</i> Eriberto Aguiña Hernández	57
<i>De lectores aprendices a escritores de cuentos</i> Juan Antonio Bocanegra Salas	71
<i>Formación de lectores y escritores: Enseñar y aprender a leer y a escribir en el aula multigrado</i> Irma Isadora Ortega Trujillo Elizabeth Aguilar Cruz	87
<i>Atraverse a leer textos difíciles aun cuando no se haga de manera convencional</i> Karla Jaqueline Ruíz Domínguez Irma Isadora Ortega Trujillo Elizabeth Aguilar Cruz	107

<i>Discutir con otros los recursos a utilizar para producir tristeza, miedo y engaño en el lector</i>	127
Ma. Vianey Veridiana Gallegos García	
<i>¿Maestro, hoy no vamos a leer? Lectura en voz alta</i>	143
David Cuevas Carlos	
EDUCACIÓN SECUNDARIA	159
<i>La lectura de novelas en la educación secundaria: compartir un espacio de intercambio entre lectores</i>	161
Osiris Yolanda Salazar Ruiz	
<i>Nuevas miradas, nuevas interpretaciones: el libro álbum de Anthony Browne</i>	175
María de Jesús Corona Meza	
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	197
<i>La construcción del significado de la literatura juvenil: el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el bachillerato</i>	199
María Luisa Camacho Arguijo	
<i>El proyecto de vida como herramienta para el desarrollo integral del alumno a partir de la gestión de actividades extracurriculares</i>	217
Laura Johana López Rosales	
<i>Usos y posibilidades de la historia oral y la escritura en la enseñanza en el telebachillerato</i>	229
Margarita Esparza de la Torre	

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA. EXPERIENCIAS DE AULA

En este número de la revista *Contextos y Pretextos*, el tema que nos ocupa, *Lectura y escritura en educación*, integra textos que reflexionan, desde diversos campos teóricos de la lectura y escritura, lo que sucede en las aulas cuando desarrollan propuestas para la enseñanza y el aprendizaje.

La intención de los textos de esta obra colectiva, es dejar de lado las visiones reduccionistas, mecánicas y descontextualizadas en la enseñanza de la lectura y escritura y dar paso a la visión que:

- Incorpora a los alumnos en una comunidad de lectores y escritores. Formarlos como ciudadanos de la cultura escrita.
- Retoma la lengua escrita como un objeto cultural y a las prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza.
- Concibe al alumno como sujeto de aprendizaje y, por tanto, en el aula recuperar sus conceptualizaciones acerca de la lengua escrita como elemento fundamental en la organización de la enseñanza.
- Establece el sistema didáctico como objeto de estudio; una relación didáctica entre objeto de conocimiento, sujeto de aprendizaje y enseñante, para provocar, a través de un medio, el aprendizaje.

Cada texto presenta reflexiones particulares que sistematizan y comunican lo que sucede en el aula cuando se enseña y se aprende; el estudio y la reflexión sistemática de las interrelaciones entre el saber -contenido de enseñanza-, los alumnos en relación con ese saber y cómo los docentes coordinan el encuentro de los chicos con esos saberes para provocar la enseñanza (Lerner y Sadovsky, 2018).

Escriben en este número maestros y maestras de educación básica (pre-escolar, primaria, secundaria) y de educación media superior que cursaron las Maestrías en Educación Básica y Educación Media Superior. Comparten situaciones de enseñanza y de aprendizaje, de contenidos específicos de las

asignaturas de: Lengua Materna. Español, Inglés, Tutoría y Estructura Socioeconómica de México. En el primer bloque encontramos textos de profesores de preescolar y primaria que trabajan la alfabetización inicial, en ellos comunican acciones que trabajaron en torno a la biblioteca del aula para posibilitar a los alumnos el acercamiento al lenguaje escrito. Plantean oportunidades de interacción con los materiales de lectura a través de situaciones didácticas con *propósitos reales* que les permiten leer, escribir, intercambiar y confrontar interpretaciones.

En el segundo bloque, se abordan dos textos desde dos miradas de la Educación Secundaria; uno de Telesecundaria y otro de la Educación Especial. Ambos retoman el reto que por años se ha planteado en la enseñanza ¿cómo abordar la lectura literaria entre los jóvenes de tal manera que se vuelvan lectores autónomos? En sus trabajos se escribe sobre el impacto que tiene la literatura –la lectura de novelas y el libro álbum de Anthony Browne– en la formación de lectores activos y reflexivos.

Finalmente, en el tercer bloque, se encuentran textos de maestras de Educación Media Superior. En la primera experiencia desarrollada en un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial, para la enseñanza del Inglés, se aborda la comprensión de textos para que los alumnos puedan comunicarse con fluidez y naturalidad y relacionarse con los hablantes del idioma. Por lo que se favorecen espacios de lectura por medio de la literatura. La segunda (desarrollada en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos Del Estado de Jalisco, Plantel Totatiche, Aula Externa Colotlán) implementa un programa extracurricular de contenidos relacionados a la orientación y el fortalecimiento del proceso de toma de decisiones, elaborado a partir de estrategias de orientación psicológica y vocacional de prevención, acompañamiento y apoyo al adolescente. Finalmente el tercer texto de este bloque, desarrollada en el Telebachillerato, se narra una experiencia para la enseñanza de la historia centrada en la reflexión crítica de los acontecimientos comunitarios de los jóvenes. Da cuenta de situaciones que retoman como herramientas de aprendizaje la oralidad, memoria, lectura y escritura.

Sin más preámbulo, damos paso a las reflexiones de los y las docentes...

ELIZABETH AGUILAR CRUZ

EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA





EL USO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR:
ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FAVORECER
LA LECTURA EN PREESCOLAR



FÁTIMA DEL ROCÍO LOZANO MORENO

El propósito del proyecto de intervención es contribuir a la formación de procesos de aprendizaje de los alumnos y busca ponerlos en relación con las condiciones de enseñanza. Sabemos que el niño que ingresa al preescolar posee una formación, su visión del mundo, que se propone temas a desarrollar en los proyectos académicos que se realizan periódicamente. La pedagogía se enriquece a partir de las aportaciones de los niños, a la vez que ellos autoconstruyen su conocimiento; para lograrlo, se parte de experiencias significativas propias de las habilidades de comunicación, sea oral o gráfica, contribuyendo al incremento de las habilidades y pensamientos.

Los niños, al identificar el lenguaje como un medio de comunicación, sus características y aspectos, entienden cómo funciona el sistema; para ello, atraviesan por una serie de pasos que contribuyen a la adquisición de conocimientos relacionados con la lectura. ¿Cómo desarrollar los procesos de adquisición de lectura en los niños en edad preescolar a través de la lectura de cuentos, haciendo uso de la biblioteca escolar?

Esta experiencia se centra en la implementación del proyecto de intervención con alumnos del mismo grupo de preescolar del municipio de San Pedro Apulco, Zacatecas, en dos ciclos escolares: 2017-2018 y 2018-2019.

EL DOCENTE COMO CONSTRUCTOR DEL CONOCIMIENTO

Para Rockwell (1987) el docente es un ser humano que estructura sus conocimientos, recursos y estrategias para resolver diariamente las diferentes problemáticas que se presentan en el aula. Se apropia, en el transcurso de su escolarización, de los valores, conocimientos considerados legítimos y las formas de relación características de la escuela. Al final,

puede observarse que no siempre hay una relación directa entre lo que el maestro recibe en su formación profesional y lo que aprende o recibe en su práctica cotidiana.

En las escuelas, los docentes construimos el mundo cotidiano escolar y nos centramos en la práctica; los objetivos y metas que perseguimos son, con frecuencia, comunes al proceso de enseñanza, de lo cual se desprende el logro de los aprendizajes. Así, hacemos de nuestra práctica una actividad de trabajo con sentido común, que nos proporciona en principio estabilidad y, con el paso del tiempo, comodidad.

La mayoría de los docentes consideramos las bibliotecas como una parte más de nuestro salón de clase, la mayoría de las veces que se usa este espacio es sólo por entretenimiento, no nos damos cuenta de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que podemos encontrar ahí, donde los niños y niñas descubren el mundo que los rodea mediante la información que pueden encontrar de interés para ellos.

La biblioteca del aula debe de ser un espacio de lectura permanente a la que los niños recurran una vez al día durante el periodo de tiempo que tengan interés, así mismo, la adquisición de la lectura dependerá de la eficacia de los procedimientos utilizados por el maestro, la cual no debe realizarse en un momento preciso, ya que cuanto más manipula y experimenta un niño con material impreso, más rápidamente podrá entender su significado.

Las dificultades más comunes a las que nos enfrentamos los docentes son no saber manejar qué tipo de textos queremos que el niño encuentre para fortalecer un tema, la falta de materiales, así como la disciplina de los alumnos cuando todos quieren utilizar el mismo libro o material.

Cambiar la idea que se tiene acerca de los espacios de enseñanza es fundamental para aprovechar las oportunidades de desarrollo, formación y aprendizaje para el alumno y para el profesor. A partir de todo esto surgió el interés por habilitar un espacio para instalar una ludoteca que requirió el esfuerzo de toda la comunidad escolar. Esta acción permitió el aprendizaje de mis alumnos y aportó igualdad de oportunidades para toda la comunidad escolar.

La ludoteca fue el espacio en que se desarrollaron las situaciones de aprendizaje. Se tomó como referencia la propuesta de Paione (2011) para leer en la alfabetización inicial a partir de la biblioteca del aula, donde nos

planteamos como objetivo principal utilizar la biblioteca escolar como recurso educativo para la adquisición de la lectura en preescolar. Se propone la lectura de cuentos y el intercambio de opiniones y recomendaciones entre los niños. En función de estos intercambios, se desarrollan actividades específicas que favorecen la lectura en los alumnos de preescolar, por lo que nuestra intervención nos dirige hacia el análisis que nos permite comprobar si, mediante las estrategias, logramos favorecerla.

SABERES PREVIOS. LECTURA EN VOZ ALTA DE TEXTOS

Paione (2011) señala diversas modalidades para la enseñanza de la lectura como: «escuchar leer al maestro obras literarias, textos informativos, leer por sí mismos pasajes de cuentos, leer textos que se saben de memoria (adivanzas, canciones, cuentos conocidos por los niños)» (p. 5). La exploración de materiales es una actividad al iniciar todo proyecto en la biblioteca, se les brindaron a los niños libros para que los manipularan y vieran su interior; después de mostrarles algunos, ellos eligieron los cuentos que más les habían llamado la atención: *Caperucita Roja*, *Los tres cochinitos*, *Blancanieves*, *Buenas noches Samuel* y algunas otras historias de brujas y fantasmas.

La lectura en voz alta de los textos que son de su interés les permite desarrollar la atención y la concentración, desarrollar la capacidad de decodificación y comprensión de mensajes, tener actitud dialógica para escuchar y aprender de los demás. Cuando los niños nos escuchan leer les estamos ofreciendo oportunidades para que progresen como lectores, ya que, a pesar de no enfrentarse de manera directa con los textos, en estas situaciones los niños tienen oportunidades de construir algunas estrategias lectoras que podrán emplear cuando intenten leer por sí solos. Por ejemplo, encontrar la expresión clásica «había una vez» al inicio de los cuentos clásicos o identificar otras que se reiteran a lo largo de toda la historia, por ejemplo, «soplaré, soplaré y tu casa derribaré» (Paione, 2011; p. 5).

Cuando se comenzó con la lectura en voz alta se seleccionaron algunos fragmentos, tratando de que los alumnos lograran identificar lo que se quería transmitir, haciendo énfasis en las palabras «cuando nace un monstruo pueden suceder dos cosas», al mismo tiempo que se realizaba la lectura se mostraban las imágenes, señalando donde se leía, lo cual les ayudó a anticipar e interpretar lo que iba sucediendo.

Ma: Vamos a comenzar la clase leyendo un cuento, ya que el otro día trabajamos con el monstruo de las emociones y me acordé de ustedes ¿Cómo creen que se llama el cuento?

Aos: Es de un monstruo.

Ao: Parece un dinosaurio, porque tiene dientes grandes y unas garras.

Ma: ¿Qué más ven?

Ao: Es cuando un monstruo sale de la cama.

Ma: ¿Alguien me puede decir qué más podemos encontrar en la portada?

Aa: Letras y números.

Ma: Este cuento se llama *Cuando nace un monstruo* [señala con el dedo las letras].

Se trata, para los que aún no leen de manera convencional, de poner en correspondencia la extensión y las partes de la escritura con los enunciados que ya saben que están escritos y ajustar la lectura progresivamente para que no sobre ni falte nada, de focalizar el diálogo de determinados personajes. En cada página se fueron realizando preguntas que ayudaron a los alumnos a decir qué era lo que iba a pasar. Después de leerles dos páginas, antes de terminar la frase, los alumnos la completaban porque se repetía la misma palabra, ellos aprendieron de memoria algunas frases durante la lectura, haciendo las anticipaciones mediante las imágenes o frases que ya habían escuchado anteriormente.

Para llevar a cabo la conformación de la biblioteca, se realizaron las actividades que a continuación se describen:

VISITA A LA BIBLIOTECA

A pesar de que los niños no asisten a una biblioteca, tienen nociones de que existen otros lugares o recursos para poder acceder a otro tipo de cuentos. La intención fue que los alumnos comunicaran que el lugar más próximo para obtener información sería la biblioteca. No es frecuente que los niños recurran a este tipo de espacios por el contexto en el que se encuentran, y no existe la costumbre de asistir a la biblioteca de la comunidad. También el espacio en el que se encuentra es muy pequeño y no cuenta con los libros necesarios para atender a los niños de preescolar.

Esta actividad pretendía conocer si los alumnos sabían lo que podemos encontrar en la biblioteca; algunas respuestas por parte de ellos fueron que podemos encontrar libros de hadas, caballeros, la llorona, brujas y mons-

truos, revistas del Chapulín Colorado, además, conocen las cosas que pueden contener los cuentos, como letras, personajes, dibujos, porque ya han tenido un acercamiento con ellos, los han visto en el salón de clase, en internet, o bien, su mamá se los leyó.

El contacto con diversidad de materiales de lectura brinda oportunidades para ejercer prácticas similares a las que tiene cualquier lector cuando se encuentra en una biblioteca: explorar y elegir lo que va a leer, hojear los materiales, saltar páginas, cambiar de libro, releer, observar y describir imágenes, escuchar y dar recomendaciones, además de explorar textos para cumplir con el propósito de obtener una idea global de su contenido.

EXPLORACIÓN DE MATERIALES

En el diagnóstico se pudo identificar cuáles eran los cuentos que más les llamaban la atención: cuentos clásicos como *Caperucita Roja*, *Los tres cochinitos*, *Blancanieves* y cuentos relacionados con brujas, lobos y fantasmas. A los niños les gusta leer cuentos o historias que recreen su imaginación y los lleven a esos mundos de aventura, razón por la que se colocaron libros que se encontraban en el salón de clase, llamativos por los dibujos, colores y por los personajes que se encuentran en la portada, ya que habían mostrado interés por los lobos, brujas y princesas.

Se les pidió que se sentaran en círculo, los libros se colocaron en el centro para permitir que los alumnos pudieran ver sólo las portadas, después se les invitó a tomar los cuentos para que pudieran hojearlos, cada alumno tomó el libro que más le llamó la atención. Dentro del conjunto de libros se encontraba uno de brujas y uno de la llorona, estos dos fueron los que la mayoría de los alumnos querían ver.

Para tener un acceso directo a los libros, es conveniente ubicarlos al alcance y altura de los niños. Se colocaron con las portadas hacia adelante, sobre todo cuando incorporamos alguna novedad e intentamos promover su atención. Los niños, al revelar los materiales de lectura, descubrieron que tenían letras y se podían leer para saber qué pasa en la historia del cuento.

Aa: Maestra, dile que me deje ver el cuento de la llorona.

Ma: Vamos a esperar que tu compañera termine de ver el cuento y después te lo va a prestar.

Ao: Maestra, este cuento no me gusta porque tiene letras y no sé qué es lo que dice.

Ma: Pero a través de las imágenes también podemos leer el cuento.

Ao: No, maestra, las letras son para leer, y este no me gusta, ¿me puedes prestar otro?

Las ilustraciones desempeñan un papel relevante en el desarrollo de la historia, tal como sucede en los «libros álbumes», en donde la interacción entre texto e imagen resulta un factor determinante para que los lectores construyan sentido. También es pertinente incluir textos que contienen sólo imágenes para que los niños puedan construir sus propias historias y, asimismo, intercambiar con sus pares las posibles interpretaciones que se pueden tejer a partir de una misma imagen.

Después de dejarles ver el cuento, se les pidió que se reunieran en equipos para que compartieran lo que habían encontrado en los cuentos, al mismo tiempo, se les formularon algunas preguntas:

Ma: ¿Por qué elegiste ese libro?

Ao: Es muy bonito.

Ao: Porque nos gustan los dibujos. Y porque me gustan los carros y este cuento tiene algunos.

Aa: A mí me gustó el que tiene la bruja porque ya va ser día de que nos disfracemos de brujas.

Ma: ¿Qué es lo que más te gusta de ese libro?

Aa: Los dibujos que tiene.

Ma: ¿Qué dice ahí?

Ao: El niño que carga lo que está en el árbol [señalando el tronco].

//El nombre del cuento es *El castillo del rey Sisebuto*//

Ao: Elefante [el nombre del cuento es *Elmer*].

Los niños comenzaron a hacer comparaciones con algunas letras del título del cuento, o hicieron comparaciones, como en el caso de *Elmer*, que comienza con la «e». El niño dedujo que decía «elefante» por comenzar con la misma letra. Las interpretaciones que los niños pueden hacer de los textos son válidas y transformables, no hay razón para sostener que existe una división entre enseñar a leer y leer.

El significado del texto no está totalmente determinado por sí mismo, el lector hace jugar sus saberes en un proceso donde continuamente formula hipótesis acerca de lo que puede estar escrito, infiere lo que no, anticipa lo que encontrará más adelante y hasta saltea partes de la escritura que no necesita procesar para comprender el todo, además, integra estas estrategias en un proceso permanente de autocontrol de lo que va comprendiendo (Castedo, 2003; p. 4). Los niños se enfrentan directamente con los textos, son ellos quienes tratan de interpretarlos y comienzan a leer siguiendo las imágenes, dando sentido a su lectura.

SELECCIÓN DE MATERIALES

En esta actividad se llevó a cabo la selección de materiales para conformar nuestra biblioteca del aula, se ofreció una explicación sobre cuentos que recomiendan algunas editoriales, se imprimió una lista para que pudieran conocerlos. En un primer momento, se exploró y leyó en voz alta el catálogo de «Los libros del rincón» frente a los niños. Se solicitó que tomaran decisiones acerca de qué materiales deseaban incorporar en la biblioteca del aula, mencionando algunas acciones que se deben hacer, como leer el título y datos que lo acompañan, otorgando diversidad de libros y ofreciendo la oportunidad de que los niños pudieran seleccionar textos atendiendo a diferentes criterios (por autor, temática, colección).

//Comenzamos la clase brindándoles nuevamente los libros que habíamos visto el día de ayer, en esta ocasión, se eligió un libro de la llorona y se mostró a los alumnos//

Ma: ¿Alguien de ustedes sabe cómo se llama este cuento?

Aos: La lloronaaaaaaaaa.

//Anticipan el nombre del cuento por la imagen que tiene en la portada, por lo que se elige otro libro al azar. Posteriormente, se pide a los alumnos que elijan algunos cuentos, al mismo tiempo, se les otorga una lista de los libros con imágenes de las portadas. Se divide el grupo en 3 equipos y se les pide que decidan los libros que les gustaría seleccionar para formar la biblioteca//

Equipo 1

Aos: No quiere que escojamos este libro porque dice que no le gustan los animales.

Ao: A mí gusta éste [señala la portada del libro].

Ma: ¿Por qué?

Ao: Porque se parece a uno que nos leyó el otro día y se me hizo muy bonito.

Equipo 2

Aos: A nosotros no gustó este [señalando la portada].

Ma: ¿Quién sabe qué dice aquí?

Aa: Yo creo que dice las lechuzas.

Ma: ¿Por qué crees que dice las lechuzas?

Aa: Porque empieza con la letra «L» [pronuncia el sonido de la letra] y porque tiene unas lechuzas de dibujos.

Equipo 3

Aa: Yo quería el que tiene Al porque me gusta y no me lo quiere prestar.

Ma: Puedes elegir de los que aquí tienes.

Aa: No, yo quiero ese.

Se deben incluir en la biblioteca textos a los que los niños pueden acceder por sí solos, así como aquellos que, por su extensión y complejidad, requieren ser mediados por la lectura del docente. En ambas situaciones de lectura por sí mismo y lectura por parte del docente, estamos enseñando a leer, a interactuar con los textos, a familiarizarse con el lenguaje que se escribe, a compartir con otros lo leído, a elaborar interpretaciones y encontrar pistas en el texto que las avalen.

SITUACIONES DE ESCRITURA. ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DEL REGLAMENTO

En esta secuencia didáctica se trabajó con las normas, el cuidado y circulación de los libros, se realizó la producción escrita del reglamento para nuestra biblioteca del aula. Durante la visita a la biblioteca escolar nos dimos cuenta de que faltaba incorporar el reglamento que nos ayudaría a saber qué podíamos hacer y qué no al momento de ingresar. Redactar con ayuda de los alumnos las normas que guiarán el buen funcionamiento de nuestra biblioteca será la clave para que, después, sean capaces de cumplirlas. Los reglamentos se crean con el objetivo de conservar un entorno seguro y acogedor para la lectura, aprendizaje y otras actividades de la biblioteca.

Al ver que los alumnos no sabían en qué consistía el reglamento, se les explicó que eran como las reglas que teníamos en el salón de clase y que nos ayudaban a tener el salón limpio, a trabajar con nuestros compañeros, cuidar los materiales. Poco a poco, los alumnos comenzaron a dar opiniones.

Aos: Ah, es como cuando nos dice que si agarramos un material lo debemos regresar a su lugar para cuidarlo.

Ma: Es algo parecido, pero éste nos servirá para nuestra biblioteca, por lo que necesito que ustedes me ayuden a hacer uno para saber qué vamos a hacer en la biblioteca, quiénes pueden usarlo y qué reglas debemos incluir para su buen funcionamiento.

Aa: No correr.

Aa: No romper los libros.

Ao: No quitarle las hojas a los libros, ni dárselas a sus hermanitos para que las rayen.

Aa: No subirse a las mesas.

Aa: No jalarle las greñas a las niñas.

Ma: ¿Creen que podríamos cambiarla?

Ao: No porque el otro día DA me las jaló y me dolió mucho.

Ma: ¿Qué les parece acomodar los libros en su lugar?

Una tarea más para concluir con la conformación de la biblioteca fue el registro y préstamo de los libros, que nos permitiría utilizarlos e, incluso, poder llevarlos a casa para compartir las lecturas con la familia.

REGISTRO Y PRÉSTAMO

La sesión se realizó comentando con los alumnos acerca de una situación que había pasado con la directora: «La maestra me solicitó un cuento que se llama *Las lechuzas*, pero no supe dónde ni cómo buscarlo, así que necesito que me ayuden para buscarlo rápidamente, porque le urge». Los alumnos infirieron que las letras nos sirven para identificar alguna cosa, que nos ayudan a encontrar algo que estamos buscando, por lo que se realizó un ejemplo en el pizarrón de cómo podemos registrar los libros y qué deberían llevar para poder encontrarlos más rápido, identificaron que en la portada hay letras y que nos pueden decir cómo se llama el cuento, así como las imágenes que tiene nos puede decir de qué se va a tratar.

Después de analizar las respuestas de los alumnos, se les entregaron diversas copias de fichas de biblioteca. Se les pidió que identificaran los datos que podemos tener para llevar a cabo nuestra ficha de biblioteca y llevarnos los cuentos a casa. Se les mostraron algunos ejemplos para que eligieran un diseño y así comenzar a realizar nuestro propio registro. En el pizarrón se fue elaborando un borrador, tratando de incluir aspectos importantes de las fichas, como el nombre del libro y el autor, y decidir si asignarles una letra o números del libro.

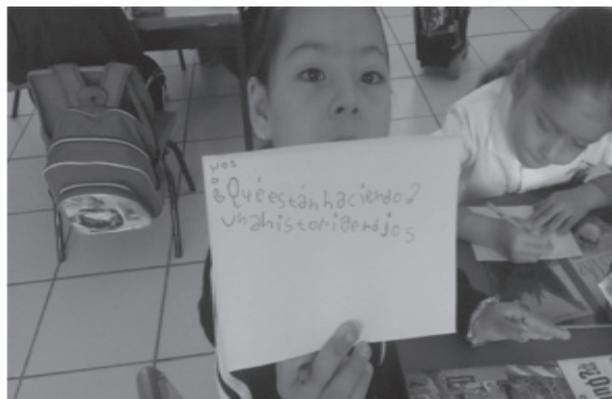
Una vez acordado el modelo de las fichas que utilizaríamos para el registro de nuestros libros, ayudaron registrando los datos para poder llevarlos a casa. Los niños, al tener la oportunidad de interactuar con distintos soportes de la cultura escrita, se van apropiando progresivamente del sistema de escritura en el marco de claros propósitos comunicativos. Nos referimos a situaciones donde los niños escriben por sí mismos y copian con sentido textos en torno a la organización y funcionamiento de la biblioteca del aula (Paione, 2001; p. 12). Al saber cuántas letras lleva la palabra, cuáles son y el orden en que están acomodadas, los alumnos ayudaron a llenar las fichas, las cuales pegamos a cada uno de los libros que contenía los datos que deberían llenar para poder llevárselos a su casa.

CONCLUSIÓN

El desarrollo de las actividades para favorecer la lectura puede considerarse un objetivo logrado, ya que cada uno de los niños se muestran interesados en los libros (cuentos) que se encuentran dentro de nuestra biblioteca escolar.

Durante la aplicación de las primeras actividades, los alumnos mostraban cierta resistencia ya que no eran de su interés, o simplemente no les representaban una actividad retadora, por lo que fue necesario replantear ciertas actividades; conforme fueron trabajando, los alumnos mostraron interés por cada una de ellas. Se crearon espacios adecuados para nuestra biblioteca escolar, en la cual han encontrado un espacio de trabajo que les permite ser cada vez más activos y participativos frente al acto de leer, y que formará parte de la vida escolar.

Las actividades de lectura en voz alta que se realizaron periódicamente dentro del aula y el préstamo de los cuentos a domicilio, tuvieron un gran impacto en el interés hacia la lectura por parte de los alumnos, ya



que solicitan cada fin de semana su libro para llevarlo a casa y compartir la lectura con su familia.

La mayoría de las escuelas cuentan con una biblioteca escolar, la cual ha sido desaprovechada por los docentes, ya que al desarrollar actividades pertinentes ayudamos a favorecer la lectura en los niños, el uso adecuado de este recurso muestra los primeros pasos para el desarrollo de competencias lectoras.

El avance que los alumnos mostraron al término del ciclo escolar se debió al seguimiento durante dos años continuos, ya que se conocían los estilos de aprendizaje y las formas que cada uno de ellos tenía para aprender. Algunas actividades diferenciadas fueron clave para que los alumnos que

presentaban rezago pudieran fortalecer los aprendizajes que se establecieron en el proyecto de intervención, que fue obtener y compartir información mediante diversas formas de expresión oral.

Para los niños más pequeños, las actividades lúdicas que tienen como protagonista al libro contribuyen a la familiarización y el descubrimiento de los elementos de la lectura.

Tener los materiales de forma visual ayudó a los alumnos a mostrar un poco de interés en la actividad. Leerles el título y los datos que los acompañan contribuyen a que los alumnos identifiquen las características del cuento.

La lectura es comprensión, los niños pueden hacer interpretaciones de los textos desde muy pequeños que son válidas y transformables. No hay razón para sostener que existe una división entre enseñar a leer y leer.

Si el docente de educación preescolar utiliza y maneja estrategias didácticas y pedagógicas apropiadas para orientar los procesos de enseñanza y para investigar en los eventos de aula, ofrecerá nuevas visiones y datos relevantes sobre la forma de asumir el aprendizaje de los niños y niñas. Es de suponer, entonces, que el docente de educación preescolar que fundamente y dinamice con estrategias innovadoras su enseñanza e investigación, potenciará los aprendizajes de sus estudiantes, convirtiéndose en punto de partida en la orientación para las nuevas generaciones.

Es por ello que las problemáticas encontradas corresponden a la realización y ejecución de actividades que desarrollen el proceso de lectura en los alumnos, las cuales se ajustan metodológicamente al uso de la biblioteca escolar. Es necesario que se cuente con un bagaje de actividades y estrategias que aporten al adecuado desarrollo de las habilidades y destrezas para el aprendizaje de la lectura, de tal forma que favorezcan la incorporación de los niños y las niñas al mundo del conocimiento permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Castedo, M. (1999). «Dónde dice, qué dice, cómo dice? Una situación didáctica para poder leer antes de saber leer (¡sin quedar condenado a descifrar!)». En Castedo, M. L., Molinari, M. C. y A. Siro. *Enseñar y aprender a leer—Jardín de Infantes y primer ciclo de Educación Básica*. Buenos Aires: Novedades educativas, pp. 75-84.

-
- Castedo, M., Molinari, M. C. y A. I. Siro (1999). *Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Molinari, C., Castedo, M., Dapino, M., Lanz, G. y A. Paione (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Paione, A., Reinoso, M. C. y Y. Wallace (2011). *La organización de la biblioteca*. Buenos Aires: Cepa.
- Rockwell, E. (1987). *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México: SEP.



SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA EN PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA



WENDY NATALI ESCOBAR DÁVILA

«Leer y escribir... Palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando la función esencial –quizá la función esencial– de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función –y explicitar, por tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución– es una tarea ineludible» (Lerner, 2001; p. 25).

Aprender a leer y a escribir es obligado para los alumnos de los primeros grados de la enseñanza primaria en México, por lo que se han planteado, desde los Planes de Estudio, enfoques, contenidos, aprendizajes esperados y, en las aulas, los profesores han establecido diversos métodos de enseñanza (alfabético, fonético, silábico, onomatopéyico, el léxico, global, por ejemplo) para hacerlo posible.

Para la enseñanza, en el Programa de Estudio se plantea que los alumnos «desarrollen competencias comunicativas en el uso y estudio formal del lenguaje [...] para que aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros» (SEP, 2011, p. 43). El Programa plantea las Prácticas Sociales del Lenguaje como el vehículo de aprendizaje de la lengua, con una finalidad comunicativa vinculada con una situación social particular. Organiza la enseñanza en tres ámbitos (estudio, literatura y participación social) de acuerdo a las prácticas que tienen en la vida social. Bien es cierto que las asignaturas contemplan un propósito particular: que la enseñanza responda a las necesidades y exigencias de los alumnos para que puedan resolver con éxito los problemas que plantea su contexto.

Desde este planteamiento, la enseñanza «implica poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones, es decir, en las razones que llevan a la gente a leer y escribir» (Kaufman y Lerner, 2015, p.

9); enseñar a leer y escribir implica relacionar a los alumnos en los actos que se realizan con la lectura y la escritura.

Esto suena alentador y podemos pensar que es una idea acertada que pretende desarrollar el Programa de Estudios con respecto a la lengua escrita, pero, lamentablemente, no se cumple. Puede haber diversas causas, una de ellas es que venimos enseñados con métodos tradicionales; gran parte de los maestros recibimos una educación basada en la memorización y repetición alejada de la enseñanza de los usos sociales de los diversos aprendizajes que adquirimos, y queremos enseñar como nos enseñaron. Otra causa de este problema es que desconocemos el programa y el sustento teórico de la enseñanza.

Cuando cambia el Plan y los Programas de Estudio en la Educación Básica, a los profesores se nos capacita para revisarlos, analizarlos y comprender su finalidad; también rescatamos algunos conceptos centrales como el enfoque de la enseñanza, los contenidos y la evaluación. No obstante, cuando llegamos a las aulas inician las dificultades, cada docente adoptamos y adaptamos lo que viene en el libro de texto, nos basamos en los contenidos que detectamos y dejamos de lado el enfoque para la enseñanza de la asignatura. El libro de texto, aunque está diseñado con base en el Programa de Estudio, no logra cumplir con lo que ahí se plantea, cada proyecto didáctico se basa sólo en una lección del libro de lectura; aunque sugiere otras fuentes bibliográficas, difícilmente se encuentran en las bibliotecas del aula.

Un ejemplo son las actividades del libro de Español, donde se presentan trabajos para los alumnos basados sólo en propósitos didácticos, como se muestra en la actividad de la lección 1 en una página del libro de texto de primer grado (ver figura 1, página siguiente).

El tercer cuestionamiento de la primera indicación «¿De qué crees que se trate el cuento *El Ratón Simón*?, ¿Cómo imaginas que es Simón?, ¿Para qué te gustaría leer este cuento?» parece adecuada, ya que son preguntas que permiten anticipar el contenido, expresar ideas previas y opiniones antes de leer el texto basándose en las imágenes que se muestran y en la relación que hacen con el título; se menciona que será una lectura basada en sus gustos. Sin embargo, esto se rompe cuando en la siguiente actividad hay que contestar un cuestionario que se remite a preguntas cerradas con dos opciones de respuestas, una correcta y la otra incorrecta, lo que puede ocasionar que los alumnos se desinteresen por la lectura porque tienen que contestar correctamente.

FIGURA 1. ME GUSTAN LOS CUENTOS

BIMESTRE II LECCIÓN 1

Me gustan los cuentos

Platica con tus compañeros de lo que sabes sobre los dragones.

- ¿Son animales reales o fantásticos?
- ¿Cuál es su principal característica?
- ¿De qué crees que se trata el cuento El ratón Simón?
- ¿Cómo imaginas que es Simón?
- ¿Para qué te gustaría leer este cuento?

Libro de lectura



Lee el cuento para enterarte qué le pasó al ratón Simón.

Marca con una ✓ la respuesta correcta.

1. ¿Quién le dijo al ratón Simón que si no se dormía se lo iba a llevar el gran dragón?

Su mamá. El gato.
2. ¿Por qué Simón no se asustó cuando le dijeron que se lo iba a llevar el gran dragón?

Porque era miedoso. Porque no tenía miedo.
3. ¿A quién se encontró primero Simón cuando salió?

Al lobo. Al gato.
4. ¿Por qué el gato y el lobo se fueron corriendo?

Porque le tenían miedo al dragón.

Porque le tenían miedo al ratón.
5. ¿En dónde vivía el dragón?

En un castillo. En una cueva.
6. ¿Por qué el dragón quiso ser amigo de Simón?

Porque era valiente. Porque era chiquito.

5. Dibuja lo que más te gustó del cuento.



Mi historia de lectura

En la lección 2 (ver figura 2 de la siguiente página), uno de los propósitos didácticos de esta lección 2 es identificar los sustantivos, es por ello que sugieren escribir los nombres de los personajes.

La actividad sólo da la indicación de escribir el nombre del animal que se ilustra. Puede parecer que sólo pretenden escribir correctamente el nombre de los personajes, sin embargo, el propósito que se menciona en el Programa es identificar los sustantivos en los cuentos.

En la lección 3 (ver figura 2, siguiente página), se pide que se escriba un final diferente para el cuento, pero hay situaciones preocupantes puesto que no existe un proceso de lectura de otros cuentos o materiales complementarios para que los alumnos estén en condiciones de redactar un final distinto. El libro presenta imágenes y un texto definido que orilla a los chicos a redactar sin dejar que escriban el texto por sí mismos, con sus ideas y conocimientos.

FIGURA 2. PERSONAJES Y FINALES DE UN CUENTO

The image shows a digital interface for a worksheet. The left page, titled "Los personajes del cuento", is under "BIMESTRE II LECCIÓN 2" and asks "Escribe qué animal se ilustra." It features four illustrations: a green dragon, a yellow mouse, an orange tiger, and a blue pig. The right page, titled "Otro final para el cuento", is under "BIMESTRE II LECCIÓN 3" and asks "Escribe las palabras necesarias para cambiar el final del cuento." It shows a dragon reading a book and a mouse. Below are writing lines: "Eres _____", "pequeño ratón, _____ serás del gran dragón.", and "Y ahora, _____". A blue box says "Lee a tus familiares el final que escribiste." and a button says "Al bitácora de escribir".

Estos ejemplos son algunas actividades del libro que tratan de desarrollar prácticas sociales del lenguaje, pero se quedan lejos de lograrlo porque presentan acciones destinadas a cumplir y desarrollar algún contenido específico de manera descontextualizada.

Los docentes solemos basarnos en los contenidos, en las lecciones del libro. Al final de la revisión de los *ejercicios*, nos interesa saber fácilmente si el alumno aprendió o no (el uso de signos de puntuación, verbos, sustantivos, etc.), pero de manera aislada, en listas o contestando preguntas acerca del concepto de diversos conocimientos. El Sistema Educativo exige rendir cuentas de los aprendizajes que los alumnos adquieren, lo que nos orilla a hacer un trabajo donde se vean claramente los avances de los alumnos.

Esta necesidad –indudablemente legítima– suele tener consecuencias indeseadas: como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura, se

lee sólo en el marco de situaciones que permitan al maestro evaluar la comprensión o fluidez de la lectura en voz alta; como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como «correcto» o «incorrecto», la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura (Lerner, 2001; p. 31).

Si observamos que nuestro grupo lee y no *entiende* lo que leyó o contestó *incorrectamente* un cuestionario, decimos que hay problemas de *comprensión lectora*, porque frecuentemente hacemos preguntas cerradas con respuestas precisas (las que nosotros establecemos como correctas desde nuestra perspectiva adulta). Ponemos a los alumnos a leer en voz alta para calificar la velocidad, fluidez y el respeto de signos de puntuación; nos preocupa porque en todas las asignaturas se necesita leer textos. Evaluamos la escritura cuando los ponemos a escribir cualquier texto o dictamos alguno. Al revisar, a muchos de ellos no se les entiende la letra, tienen un gran número de faltas de ortografía, omiten letras, repiten palabras o la sintaxis del texto no es la adecuada. El resultado es un diagnóstico que se plantea hace muchos años: los alumnos tienen problemas para comprender textos.

Nos desgastamos en la búsqueda y aplicación de estrategias de lectura y escritura que no dan ningún resultado efectivo. A pesar de tanta insistencia en atender estos aprendizajes, siguen presentándose problemas que indican que nuestro país tiene deficiencias con respecto a la lectura y escritura. Constantemente escuchamos a los maestros decir: «mis alumnos no comprenden lo que leen», problema al que le atañen deficiencias en las demás asignaturas, que se reflejan en los resultados de evaluaciones internacionales, como la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, por sus siglas en inglés) que evalúa algunos conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento, basándose en tres campos de desarrollo de la persona, uno de los cuales es la lectura como habilidad superior.

Al hacer las evaluaciones (que sólo sirven como rendición de cuentas) obtenemos resultados tan alarmantes que de inmediato buscamos estrategias para mejorar la lectura y escritura y, ¿qué hacemos? De tarea leer 20 minutos diarios, ponerlos a leer en voz alta frente al grupo y tomar el tiempo, con-

testar cuestionarios, copiar o dictar textos y revisar ortografía, aprenderse los conceptos de cada signo de puntuación.

Para enfrentar este problema, se han hecho diversas propuestas para fortalecer la lectura y escritura a través de estrategias que los docentes sugieren, pero están lejos del uso social del lenguaje escrito. Entonces, ¿qué pasa?, ¿por qué los resultados siguen siendo bajos si siempre hemos estado tan preocupados por este problema, además de implementar diversas estrategias? Porque vemos la lectura y la escritura sólo como prácticas escolares, sin pensar en el uso e importancia que tienen fuera de la escuela, porque nos preocupa que los niños lean *de corrido*, escriban con letra bonita sin faltas de ortografía y contesten cuestionamientos que se remiten a una respuesta correcta.

LA ENSEÑANZA EN LOS PRIMEROS GRADOS:

MODIFICAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

En los primeros grados enseñamos a decodificar lo escrito, ocupándonos de que aprendan el sonido de cada letra, para formar sílabas, palabras y enunciados. Eso es lo correcto porque así nos enseñaron, lo venimos haciendo los profesores desde años atrás y los resultados son buenos; los niños de primer grado para diciembre ya saben leer y escribir. El problema es que no hay ningún contexto de uso de la lengua; letras, palabras y oraciones pierden sentido en actividades sistemáticas, rutinarias y repetitivas. Los alumnos decodifican y codifican rápidamente el sistema de escritura, aprenden para contestar correctamente las preguntas que les hacen en la escuela. El resultado es que a los estudiantes se les olvida todo y los docentes repasan conceptos que *hay que aprender porque van a venir en el examen*.

Es necesario redefinir el sentido de leer y escribir, incorporar a los alumnos a la cultura de lo escrito para formar una comunidad de lectores y escritores, es decir, introducir a los alumnos en la lengua escrita (Lerner, 2001). Ferreiro (1998) menciona que tenemos que:

Permitir exploraciones activas de los distintos tipos de objetos materiales que puedan llevar escritura [...] tener acceso a la lectura en voz alta de los distintos registros de lengua escrita [...] poder escribir con variados propósitos [...] participar en actos sociales de utilización funcional de la escritura [...] poder interactuar con la lengua escrita para copiar formas (p. 188).

Cuando Ferreiro y Lerner sugieren estas situaciones para alumnos de primer grado, podemos dudar de ellas, ¿cómo va a ser posible que un niño sin saber leer pueda interactuar con diversos tipos de textos?, mucho menos escribir con algún propósito específico. Esto parece imposible si pensamos que para enseñar a los alumnos a leer y escribir deben conocer letra por letra, el sonido y la grafía de cada una.

A continuación comparto algunas acciones para explorar en los alumnos lo que conocen, hacen y saben cuando ingresan a educación primaria respecto a la lengua escrita (entendido como el lenguaje que se escribe), para saber cómo proceder en su formación a partir del contacto con diversos portadores de texto de circulación social y lograr conformar una comunidad de lectores y escritores.

¿Qué saben los alumnos de la lengua escrita? El reto de cada ciclo escolar al iniciar es conocer a los alumnos, particularmente, lo que saben con respecto a la lectura y escritura para diseñar un trayecto de enseñanza que responda a sus necesidades e intereses. Durante el ciclo escolar 2015-2016 trabajé con un grupo de primer grado de educación primaria, formado por 24 alumnos (15 niñas y 9 niños) entre los 5 y 6 años. Para identificar los conocimientos de los alumnos se realizaron situaciones de lectura y escritura por sí mismos y a través de otros, para reconocer los quehaceres que realizan con el lenguaje escrito, es decir, cómo leen y producen textos antes de hacerlo convencionalmente.

SITUACIONES DE LECTURA

Observación del libro de texto de Español Lecturas

Esta actividad tuvo los propósitos de identificar los tipos de textos que conocen y los gustos literarios de los alumnos, tras observar su actitud ante los textos.

Se les dijo a los alumnos que hojearan su libro de texto, observaran las lecturas y eligieran la que más les gustara.

//Entusiasmados al comenzar a ver ilustraciones coloridas, bonitas y con personajes graciosos, comentan//

Aa: ¡Mira a este gato cuadrado!

Ao: ¡Aquí está un animal que tiene muchos animales!

Ao: ¡Wow! Viene el cuento de Caperucita Roja.

Comentaban lo que encontraban en cada página del libro y decían cuál lectura iban a escoger. Se interesaron por los cuentos que conocían, por ejemplo *Caperucita Roja*, el juego «Lobo, ¿estás ahí?» y otros que mostraban imágenes llamativas, como animales curiosos de diversas formas y personajes que parecían hechos de plastilina. Hacían predicciones al observar la secuencia de las imágenes, por ejemplo, cuando encontraron el juego de «Lobo, ¿estás ahí?»:

Aa: Maestra, a mí me gusta la de lobo, lobo, ¿estás ahí?

Ma: ¿Cómo supiste que es esa canción?

Ao: Porque aquí aparece el lobo, dice se está bañando, luego se está cambiando, se está poniendo los zapatos [señalando las imágenes].



Estas acciones muestran la habilidad de predecir, anticipar los títulos y el contenido de los textos que se presentan. Los cuentos con las imágenes más llamativas fueron de mayor interés para ellos, las ilustraciones contribuyen de manera relevante a la formación de lectores que son un apoyo para el

comienzo de la lectura (Castedo y Molinari, 1999); son los indicios que permiten la interpretación de los textos en los alumnos de alfabetización inicial. «La anticipación del significado juega un papel central y en función de ella el lector selecciona aquellos indicios provistos por el texto que le permitan corroborar o rechazar sus suposiciones» (Kaufman y Lerner, 2015; p. 17), así es como identifican, a partir de imágenes, los títulos de los textos, predicen lo que dice el texto y realizan una lectura por sí mismos.

PRÉSTAMO A DOMICILIO: LOS PADRES LEEN CUENTOS A SUS HIJOS

Con la intención de explorar *la lectura a través de otros*, cuando los alumnos aún no lo hacen convencionalmente, se llevaron un libro de la biblioteca del aula en calidad de préstamo. La elección fue libre, los niños eligieron el libro que más les llamó la atención; lo hicieron a partir de la portada y de las imágenes que se mostraban. Con emoción y entusiasmo, hojeaban su libro y compartían con sus compañeros las imágenes que más les gustaban, las que les parecían graciosas o interesantes.

Al día siguiente, al llegar al aula comenzaron a hablar de lo que leyeron, se mostraban entre ellos imágenes que más les significaron, comentaban lo que más les había gustado, algunas escenas en particular y las acciones que realizaban ciertos personajes.

Cuando llegó el momento de presentar al grupo su libro, comentaron:

Ma: ¿Quién les leyó su libro?

Aos: ¡Mi mamá! [dicen unos].

Aos: ¡Mi papá! [responden otros pocos].

Ao: Mi mamá me lo leyó en la tarde y yo lo leí sólo en la noche.

Ma: ¿Lo pudiste leer sólo?

Ao: Sí, maestra.

Ma: ¿Y cómo le hiciste?

Ao: Pues viendo los dibujos y las letras.

Este es un niño que aún no desarrolla la lectura convencional, pero pudo leerlo a través de las imágenes y a partir de lo que recordaba de cuando su mamá le leyó, «anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con datos del contexto. En esta primera

etapa de su aprendizaje, el niño anticipa el significado de los textos o de las palabras que están acompañados por imágenes o incluidos en objetos que tienen escrituras» (Kaufman, 2010; p. 30).

A cada uno de los alumnos que compartía su libro se le preguntaba el título, pocos lo recordaban con exactitud, los demás mencionaban una idea general o el personaje principal. Cuando se les preguntaba: «¿de qué trata tu libro?», se quedaban callados y no sabían qué responder, pero cuando se les preguntaba: «¿qué te gustó del libro?», de inmediato se remitían al texto para mostrar la ilustración que les agradó y comentar por qué.

TEXTOS CON IMÁGENES

Un niño mostró la imagen donde juegan fútbol, y decía: «a mí me gusta, porque me gusta jugar», él hace un traslado de lo que rescató del libro, especialmente de las imágenes y de lo que hace en su vida diaria. Existe el caso de predicciones donde las imágenes explican el sentido del texto con relación a sus saberes:

[...] una ilustración tiene que explicar cosas [...] ya sea por ella misma, o mediante un texto, que complementa acompañándolo [...] servirá para ir más allá de las referencias concretas del propio texto, y para hacer volar la imaginación del lector, del visualizador de las imágenes, para llegar a explicar aquello a lo que no alcanza el texto por la sencilla razón de su concreción específica» (Rius, 1991, citado por Castedo, Siro y Molinari, 1999; p. 32).

Otra niña, al hacer la descripción de un libro y de la imagen que más le gustó, dice:

Aa: El libro me gustó porque hay muchas flores [lee por ella misma prediciendo qué dice]. El aire huele como perfume [infiere].

Ma: ¿Por qué crees que huele así?

Aa: Porque hay muchas flores.

Estas situaciones muestran la importancia del contexto material, definido como: «Textos de circulación social que suelen incluir dibujos o fotos. En estos casos, los niños anticipan el contenido del texto en virtud de las imá-

genes, y también a partir de las características materiales del portador» (Kaufman, 2010; p. 31).

LIBROS SIN IMÁGENES

Se dio el caso de un libro que no contiene imágenes llamado *Cri-Cri, canciones para leer y cuentos para cantar*, el niño lo identificó como el libro del «Caminito de la escuela» ya que es la primera canción y la conoce. Al mostrarlo a sus compañeros causó interés en ellos, pues la mayoría también la conoce. Una niña comentó: «Ese libro es de canciones, porque trae puras letras». A pesar de no contener ilustraciones llamó la atención del grupo, a diferencia de los otros que poseían contexto material —dibujos o foto—. El libro posee contexto verbal que «es proporcionado por *el que les lee* textos que no están acompañados por imágenes» (Kaufman, 2010; p. 31). Los padres, al leerles el libro, aprendieron lo más interesante y significativo para ellos.

Hubo un libro de historia, *La Batalla de Puebla*, que describe los hechos más importantes de este suceso; pudiera decirse, desde una visión adulta, que es difícil que les interese a los alumnos, sin embargo, la descripción que hizo el niño fue útil para llamar la atención de varios; con sólo decir que es un libro de guerra y describir las ilustraciones de guerreros, caballos y armas, causó interés en el grupo:

Ma: Vamos a ver cuál le tocó a David [se escucha el comentario de un niño que dice que de luchas]. David, ¿cómo se llama este libro?

Ao: La guerra [piensa un momento y corrige], la batalla.

Ma: ¿Y de qué trata? ¿Te gustó?

Ao: De una guerra [toma el libro y comienza a hojearlo, buscan una página en específico, cuando la encuentra la muestra a la maestra y compañeros]. Esta parte [señala ciertas imágenes de diversas páginas].

Ma: ¿Quiénes son ellos?

Ao: Los que lucharon.

Aa: ¡Oh, miren, ahí están cargando la virgen!

Antes de presentar el libro había demasiado ruido en el salón, los niños ya se mostraban inquietos, pero al comentar acerca de su libro se recuperó la atención. El interés que mostraron hacia este libro informativo reveló

que no debemos considerar textos difíciles con límites y selecciones en lecturas para los niños según las edades. El interés de los alumnos por diversos tipos de texto indica que en la biblioteca del aula se debe tener una amplia selección de libros, sin relegar ninguno, ni subestimar la capacidad e interés de ellos, sino que tengan al alcance la mayor cantidad de fuentes de información.

Al concluir la actividad se dio un lapso para que intercambiaban sus textos, de inmediato se pararon y comenzaron a buscar los libros de su interés; los hojeaban y hacían lecturas por sí mismos, a través de las imágenes y de lo que habían escuchado, y comentaban con sus compañeros.

¿Qué leen los alumnos antes de hacerlo convencionalmente? Antes de leer convencionalmente, los niños leen por sí mismos, utilizan estrategias básicas de los lectores expertos “anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con datos del contexto” (Kaufman, 2010, pág. 30). Leer por sí mismos es una situación fundamental de lectura que tendrá que tomarse como una actividad continua porque relacionan la imagen con el texto; comenzarán a identificar letras y palabras para, luego, leer de manera convencional.

Al comienzo, los niños centran su atención en la imagen y no toman en consideración las características de las escrituras para anticipar qué podría decir [...] Más adelante, comienzan a conocer algunas letras que les pueden servir de indicadores para confirmar o descartar su anticipación [...] y también atienden a la longitud de las escrituras con el mismo fin [...] Finalmente, poco a poco, logran leer independiéndose de las imágenes y de los soportes materiales (Kaufman, 2010; p. 30).

SITUACIONES DE ESCRITURA

Escribir ya no sólo se remite a la idea de plasmar letras, también se considera escribir al hecho de producir un texto y dictarlo a otro para que lo plasme. Esta situación permite identificar conocimientos que los alumnos tienen con respecto a la escritura, como pensar qué van a escribir y cómo lo van a plasmar, así como utilizar recursos de diversos tipos de texto; de esta manera construyen nociones que los llevarán a comprender el sistema de escritura.

ESCRITURA DEL NOMBRE



Trabajar con el nombre propio como modelo de escritura es de vital importancia en la alfabetización inicial; es la primera forma escrita dotada de estabilidad porque los alumnos han estado rela-

cionados con su nombre tiempo atrás, desde que sus papás comenzaron a etiquetar sus pertenencias, mientras que, en el preescolar, algunos lo tenían que plasmar en sus diversas producciones (Ferreiro, 1991).

El nombre propio permite desarrollar aprendizajes tanto de lectura como de escritura, porque los alumnos identifican y relacionan letras de su nombre con las de otras palabras, y adquieren aprendizajes mencionados por Ferreiro y Teberosky (1979), quienes establecen que son las características del sistema de escritura que adoptarán con la continua relación que tengan con textos y las producciones que realicen a partir de las situaciones didácticas fundamentales de escritura, ya sea por sí mismos o a través de otros.

En la actividad del nombre propio el objetivo es conocer cuáles alumnos saben escribir su nombre de manera autónoma y convencional. Los alumnos escribieron su nombre en una tarjeta para presentarse ante sus compañeros, pasaban al frente, lo leían y decían qué les gustaba comer, jugar, hacer, su color favorito, etc.

En la escritura de las letras que identificaban como parte de su nombre, la gran mayoría logró escribir convencionalmente sin incluir apellidos, otros sólo identificaron la primera letra y, el resto, requirieron copiar su nombre. Ferreiro y Teberosky lo describen como la reacción de bloqueo: «a escribir se aprende copiando la escritura de otros; en ausencia del modelo no hay posibilidad de escritura» (1991; p. 252).

Escriben su nombre con mayúscula y lo hacen porque así se les muestra para copiarlo, pero en realidad no conocen la razón. Este caso hace referencia a los niveles de escritura identificados con el bloqueo, porque requieren copiarlo para escribirlo, sin hacer un razonamiento exacto del uso de la mayúscula. Los alumnos sólo escriben y leen el nombre, sin incluir sus apellidos, «utilizan sistemáticamente la hipótesis silábica aplicada al nombre propio. La

lectura tiende a limitarse al nombre con exclusión del apellido» (Ferreiro y Teberosky, 1991; p. 278).

ESCRIBIR UN CUENTO A TRAVÉS DEL MAESTRO

Los alumnos escribieron un cuento con base en imágenes con la ayuda del maestro para analizar la coherencia e identificación de sus partes (inicio, desarrollo y desenlace) y los personajes.



Se entregaron las imágenes que forman parte de un cuento corto, sin título ni texto. Los niños comenzaron sólo a describir lo que observaban; se escuchaban comentarios:

Aa: El perrito se llenó de lodo.

Ao: El perrito saltó y se ensució.

Ao: ¡Se llenó de grasa!

Aa: ¡Sí! Luego la niña lo bañó, y acá ya quedó muy guapo [señalaba la última imagen].

Después de escuchar estos comentarios se propuso poner un título al cuento; de dos que surgieron, los alumnos acordaron que sería: «Manchas, el sucio». Con las imágenes del cuento comenzaron a desarrollar el texto.

//Dictan a la docente//

Ma: ¿Cómo se empiezan los cuentos?

Aa: Había una vez...

Aa: Erase una vez...

Ma: Exacto, de esa manera comienzan los cuentos, entonces escribamos: «Había una vez» [se escribe el texto en el pizarrón para que



los alumnos copien] ¿Qué más escribimos?, ¿qué hay en la primera imagen?

Ao: Un perrito.

Ma: ¿Y cómo se llama el perrito?

Ao: Manchas.

Aa: Había una vez un perrito llamado manchas.

Ma: Muy bien, entonces así escribimos: «un perrito llamado manchas» [se continúa escribiendo en el pizarrón]. Ahora veamos la imagen que sigue, ¿qué está pasando?

Ao: El perrito corrió.

Ma: ¿Cómo se llama el perrito?

Ao: Manchas.

Ma: Entonces, ¿cómo escribimos?

Ao: Manchas corrió.

Ma: ¿Qué más?

Ao: Manchas corrió se cayó.

Aa: Y se manchó.

Ma: Escribamos: «Manchas corrió se cayó y se manchó».

Aos: Lo bañaron.

Aa: Y quedó guapo.



Observaban cada imagen, describían con frases cortas y dictaban al docente, quien escribía en una cartulina.

Aunque fue un cuento muy corto, ellos describen de manera concisa, pues apenas inician en la producción de textos, poco a poco, con apoyo de la lectura de diversos contenidos, se espera que desarrollen mejores redacciones y conozcan el proceso de revisión y corrección de textos, que son parte de los quehaceres del escritor.

¿QUÉ SABEN DE LECTURA Y ESCRITURA LOS ALUMNOS QUE INGRESAN A EDUCACIÓN PRIMARIA?

Los alumnos que ingresan a primer grado tienen conocimientos con respecto a la lengua escrita, porque:

- Hacen anticipaciones sobre el sentido del texto que se está leyendo.
- Verifican —anticipaciones— recurriendo a la información visual.
- Recomiendan libros.
- Planifican lo que se va a escribir.
- Modifican el plan mientras se está escribiendo.
- Hacen modificaciones pertinentes.

Realizaron estos quehaceres durante diversas situaciones de lectura y escritura, hacían lecturas por sí mismos a través de las imágenes anticipando el título y el contenido de los textos con los que interactuaban; mostraban sus gustos e intereses por diversos tipos de texto, se interesaron, tanto por cuentos tradicionales infantiles, como por textos informativos, inclinándose hacia sus intereses de acuerdo a su contexto social. No se reprimieron al decirles que leyeran los libros, aunque sí hubo comentarios de «yo no sé leer», pero, después, hicieron lecturas por sí mismos, y se atrevían a decir «yo lo leí sólo» sin referirse a una lectura convencional, sino que hacían uso de sus recursos para leer los textos.

Los alumnos saben leer y escribir su nombre propio e identifican las letras que lo conforman, lo que les permite hacer relaciones con otras escrituras en comentarios como «mi letra», refiriéndose a letras que tiene su nombre, un paso esencial para comenzar a identificar las características del sistema de escritura.

Presentan un interés mayor por los cuentos infantiles, debido al continuo contacto que han tenido con este tipo de texto, lo que permitió conocer características del género y ser autores de un cuento corto apoyado de imágenes, el cual planificaron y escribieron a través del dictado al docente.

Será un reto mantener y alimentar este interés para crear un grupo de lectores y escritores autónomos. Tememos que los niños estén en contacto con diversos textos porque subestimamos sus capacidades al creer que no sabrán qué hacer cuando tengan un libro en sus manos. Sin embargo, los

niños pueden dar infinidad de sorpresas al ponerlos en contacto con distintos materiales escritos.

Se dice que es un gran reto porque, como enseñante, tengo que dejar de lado las prácticas escolares tradicionales que frecuentemente se utilizan para enseñar a leer y escribir, que sólo consiguen que los alumnos decodifiquen el lenguaje escrito, preocupándose por la letra bonita, buena ortografía y lectura rápida (que fue la manera que a mí me enseñaron, aprendiendo letra por letra, copiando planas de textos sin sentido y tomándome el tiempo de la lectura). Ahora tengo que aprovechar el interés que los alumnos muestran por los diversos textos, para que adquieran saberes significativos que fortalezcan su comunicación en su contexto social.

BIBLIOGRAFÍA

- Castedo, M., Molinari, M. C. y A. I. Siro (1999). *Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos aires: Novedades educativas.
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1997). *Los sistemas de escritura en la enseñanza del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. (2013). *El desafío de evaluar. Procesos de lectura y la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A., Lerner, D. y M. Castedo (2015) *Documento transversal 3. Escribir y Aprender a escribir*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEP (2011). *Libro para el alumno. Primer Grado*. México: SEP.
- SEP (2011). *Libro para el Maestro. Primer Grado*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa de Estudio. Primer Grado*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de Estudio 2011*. Educación Básica. Primaria. México: SEP.



LA BIBLIOTECA DE AULA:
ENCUENTRO Y DESENCUENTROS
EN LA FORMACIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES



ROSA ISELA GONZÁLEZ MONTOYA

La escasa información que se tiene acerca del uso de las bibliotecas escolares no ha permitido que los docentes la utilicen como un espacio de lectura y escritura, se ve más como un pasatiempo o un rincón de castigo. A pesar de que se han querido implementar programas para su utilización como recurso didáctico, los profesores no hemos acertado en su funcionamiento, por lo que se fracasa en el encuentro entre libros y lectores (alumnos).

En los primeros grados es fundamental que los alumnos mantengan contacto con los libros para que desarrollen su imaginación, fomenten el lenguaje, se familiaricen con la escritura y adquieran una percepción de la cultura escrita y del mundo que los rodea; los libros son parte esencial en la formación de las personas desde edades tempranas. Existen niños que no han tenido relación con los libros en casa o en su contexto inmediato; es función y deber de la escuela y del docente acercarlos a los libros de una manera atractiva, no tediosa ni obligada porque sentirán presión y se generará un rechazo para los libros y la lectura.

La biblioteca de aula posee grandes ventajas, principalmente porque los alumnos tienen acceso inmediato a distintas fuentes de consulta y, poco a poco, se va convirtiendo en un lugar indispensable para leer por entretenimiento, revivir las aventuras de un personaje, adentrarse a nuevas aventuras, volver a encontrar una novedosa forma de describir, localizar información fresca, por ejemplo. Los chicos recurren a los libros buscando reconstruir el significado del texto que leen, que se relea o se lee a través del maestro. Es un contexto apropiado para que los alumnos escriban tanto por sí mismos como con ayuda del docente. Es el espacio ideal para formarnos y formar a nuestros alumnos como lectores y escritores. Desde los primeros grados de educación primaria (y a lo largo de la escolaridad)

se plantea su uso como indispensable en el aula porque sienta las bases de futuros ciudadanos lectores y escritores. Pero, ¿por qué está fracasando el encuentro entre el alumno y las bibliotecas?

Una de las posibles respuestas es que los docentes no fuimos formados como lectores y, por lo tanto, no sabemos qué hacer con los libros que nos llegan al aula, como reiteradamente lo menciona Ferreiro, «si el maestro no es lector, será incapaz de transmitir el placer por la lectura». No olvidemos que los libros pueden estar en el aula, pero «es el trabajo del docente el que transforma a los chicos, a los libros y a sí mismo en una comunidad de lectores y, al hacerlo, enseña a leer y a escribir» (Castedo, 2015; p. 9).

Ante situaciones de cambio, frente a la necesidad de que los alumnos estén cerca de los textos y con la visión más amplia acerca del funcionamiento de la biblioteca proporcionada por la Didáctica de la Lectura y Escritura, se desarrolló en el aula de primer grado el proyecto «Leer y escribir en torno a la biblioteca de aula» para formar una comunidad de lectores y escritores. Para lo que se recurrió a los textos literarios que ayudan a revivir en los niños las aventuras de los personajes, a conocer nuevos lugares, en otras palabras, a ir al encuentro con los libros, reconstruir el significado del texto que lee el alumno por sí mismo o a través del maestro.

EXPLORACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

¿Para qué sirven los libros?

En la biblioteca realicé algunas tareas relacionadas con los libros y la biblioteca, donde los alumnos confrontan sus primeras anticipaciones.

Ma: ¿Para qué sirven los libros?, ¿ustedes saben?

Aa: Para divertirnos.

Ao: Para leer.

Ao: Para disfrutar los libros leyendo las páginas.

Ao: Para dormir.

Aa: Para saber cosas.

Aa: Para disfrutar aventuras.

Ao: Imaginar el cuento.

Aa: Para aprender...

María José: ¡Para aprender a leer!

Ao: Para escuchar cuando lees.

Ao: Para ver...

Ao: Para ver las imágenes.

Ao: Para ver las imágenes de las aventuras.

Los alumnos proporcionan información de sus conocimientos acerca de los diferentes usos que tienen los libros con base en sus experiencias. Algunos de ellos reciben la lectura de cuentos por las noches, otros han tenido poco contacto con la lectura, otros más los han llevado a la bebeteca¹ de la comunidad de Jerez. Una de las alumnas, emocionada, participa de las actividades porque son sus primeros acercamientos, su primera experiencia con los libros y está aprendiendo a leer, por eso relaciona los libros con lo que aprende.

Para los primeros lectores es fundamental tener contacto con los libros a fin que se familiaricen con la cultura escrita y vayan adquiriendo una nueva percepción del mundo que los rodea.

PREFERENCIAS LITERARIAS

Los estudiantes traen experiencias tanto del preescolar como de casa respecto al contacto de textos escritos. Para conocer los gustos y experiencias con los textos literarios, se realizó una tarea de exploración, donde los alumnos dieron a conocer que no solo traen experiencias del preescolar sino también de su entorno familiar y social con los textos escritos.

Ma: ¿Qué tipos de libros crees que existan?

Ao: ¡De pistolas!

Ma: ¿Cómo de pistolas? Yo no los conozco, ¿me puedes decir uno?

Ao: Sí, el de Star Wars, donde se utilizan los sables que son como pistolas del futuro

Aa: De princesas como la Bella Durmiente, Blanca Nieves

Ma: ¿De qué más?

Ao: De los de cars, toy story

Ma: ¿Sabes de que son esos?

Ao: Pos sí, de caricaturas

1 Son espacios donde se brinda atención especial para la primera infancia (0-6 años) permiten vincular a los niños con la literatura.

Ao: De tercera dimensión

Ma: ¿Cómo que de tercera dimensión?

Ao: Si, lo abres y le jalas unas cosas y sale Cars, lo puedes mover [haciendo movimientos] y en otra hoja se mueve Matter.

Los estudiantes de primer grado conocen sólo cuentos ilustrados. Las niñas prefieren cuentos de princesas, magos y de fantasías que asocian con las muñecas, vestidos y disfraces. Los chicos prefieren de terror, miedo y de pistolas, se fueron más a títulos de las películas que ven, o bien, en alguna ocasión les compraron libros para colorear o en tercera dimensión. Son pocos los que refieren gustos por aquellos de aventuras, donde gana el bueno y pierde el malo, también les agradan de dibujos animados e ilustrados.

Cuando comentábamos acerca de los libros de su gusto, los estudiantes estaban emocionados, pero cuando pasamos a comentar lo que había en casa, algunas caras cambiaron. Está claro que en casa no se cuenta con libros infantiles, tienen otros materiales escritos, revistas, o bien, sólo los libros de texto que les proporciona el Sistema Educativo Nacional.

Ma: Entonces, ¿sí tienen libros en casa?

Ao: ¿Cuentos?

Ma: Sí, cuentos, libros, historietas.

Aa: Mi mamá tiene muchos porque es maestra.

Ma: Ooooh, pero ¿tú tienes?

Aa: ¿Como cuentos?

Ma: Sí, como cuentos.

Aa: Poquitos, como unos tres de princesas.

A los estudiantes les gusta leer desde sus posibilidades y tener a su alcance literatura de su agrado, es fundamental tener contacto con los libros para que se familiaricen con la cultura escrita y vayan adquiriendo una percepción del mundo que los rodea. Los libros desempeñan un papel importante en «el desarrollo de su personalidad, vida psíquica y afectiva, intelectual y social» (Patte, 2008; p. 26).

¿EN DÓNDE ENCONTRAMOS LIBROS?

Actualmente encontramos en nuestras aulas niños que no han tenido el contacto con bibliotecas y su único acercamiento con los libros es su contexto de uso considerado informal.

Ma: Y, ¿dónde puedo encontrar libros? ¿En el Oxxo?

Aa: En el Oxxo [varios se rieron].

Ma: No sabía, tendré que ir a comprar uno.

Aa: Sí, porque donde compras hay una cosa donde están libros... ¡hay de todos! Ahí va mi mamá a tomar café.

Ao: En los escritorios.

Ao: En la escuela.

Ao: Donde venden revistas.

Aa: Papelería.

Aa: Casa.

Ao: Internet.

Aa: Oficinas del hospital, ahí vi unos porque mi mami está embarazada y en la sala de espera tienen revistas.

Ao: Tiendas grandes.

Ao: En la biblioteca.

Ao: En Galerías.

Aa: En Liverpool.

Ao: Los puestos del tianguis...

Los alumnos responden de acuerdo con sus experiencias: las revistas, los folletos, periódicos y cuentos son libros porque se pueden leer. Han encontrado los libros en los espacios que frecuentan con su familia, tiendas, hospitales, papelerías, bibliotecas..., en donde ven algo para leer, esto es, han construido una idea de dónde pueden localizarlos.

¿QUÉ ES UNA BIBLIOTECA? ¿QUÉ SABEN DE LA BIBLIOTECA LOS ALUMNOS?

Las bibliotecas son espacios de encuentro a lo desconocido, a lo real, a la fantasía que ayudan a acercar a los alumnos a la lectura y escritura.

Ma: ¿Qué será una biblioteca?

- Aa: Lugar grande con muchos libros.
Aa: En la biblioteca encuentras libros.
Aa: Tienes que leer y guardar silencio.
Ao: Necesitas credencial para leer [le muestra la que tiene] como esta.
Aa: Te prestan libros y los tienes que cuidar.
Aa: Lugar donde puedes aprender mucho.
Aa: Leer bien.
Ao: Hay muebles como de madera donde están los libros para protegerlos.
Ao: Casa grande que tiene una bandera de México.
Ma: ¿Cómo?
Ao: Sí. En la biblioteca en el patio tiene una bandera.

Los alumnos mencionan los lugares donde han tenido la oportunidad de estar en contacto con los libros y qué han observado en esos espacios, como el reglamento de la biblioteca y algunos requisitos para el préstamo de los acervos, esto es el recuerdo de su visita a la bebeteca, a la biblioteca del municipio, así como su experiencia en la biblioteca de la escuela.

¿QUÉ HACEN LOS LECTORES CUANDO VISITAN UNA BIBLIOTECA?

VISITA A LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Fuimos a la biblioteca escolar (con anterioridad la maestra fue a colocar los libros del aula en el piso) y cuando entraron se sorprendieron de ver varios libros; algunos querían manipularlos, mientras otros empezaban a platicar con el compañero de lado acerca de las imágenes que veían en la portada del libro. Un alumno empezó a reír porque ya los conocía, le habían leído algunos en el kínder.

Los alumnos observaban detalladamente los libros, veían la portada y los hojeaban, si no les gustaba, lo dejaban y agarraban otro... la gran mayoría eligieron sus textos por las imágenes que contenían. Dos alumnos tomaron uno y se sentaron en el piso recargados en la pared, abrieron su libro y comenzaron a leer en voz alta.

- Ma: Hola, ¿qué leen?
Ao: Un libro... [no voltea a ver a la maestra]
Ma: ¡Aaah!, ¿de qué se trata?

Ao: No sé, lo estoy leyendo [contesta uno de los alumnos sin mirar a la maestra].

Ma: Ok, los dejo, cuando terminen de leerlo, ¿nos podrían decir de qué trata?

Ao: Sí [el alumno nunca dejó de ver el libro].

Algunas chicas, al descubrir los cuentos de *Blancanieves* y *La Bella Durmiente* los tomaron, hojearon y comenzaron a conversar, a leer *de manera no convencional* en torno a las imágenes que ya conocían. Los alumnos son capaces de tratar un texto como lo más apreciado del mundo, de emplear diferentes actos de lectura frente a un texto impreso como «la forma de tomar el libro, postura corporal, dirección de la mirada, gestos de hojear —acompañado o no de formulaciones verbales— que muestran cierta comprensión de la naturaleza de las conductas imitadas» (Ferreiro y Teberosky, 2013; p. 82).

En los actos de lectura que realizaron los chicos a través de las imágenes, existe la presencia de una imitación del acto de lectura en silencio, principalmente los ojos nunca dejaron de observar atentamente el libro y las respuestas fueron limitadas para continuar leyendo. El niño tiene claro que el texto sirve para leer y cuando se está leyendo no se debe interrumpir. La lectura es posible sin voz porque se establece un vínculo estrecho entre el texto y las imágenes que estimula la imaginación.

VISITA A LA BIBLIOTECA PÚBLICA

Para que los alumnos ubicaran una biblioteca pública como un lugar socialmente destinado a la consulta de diversos materiales de lectura, visitamos dos bibliotecas de Jerez: «Celia Villaneda» y «Lorenzo Ramírez». En esta última, la encargada nos proporcionó un recorrido por la biblioteca mientras explicaba de una manera clara y sencilla su funcionamiento, organización y clasificación de los textos.

//Durante el recorrido los alumnos entusiasmados participaban//

Bibliotecaria: El 700 es de las bellas artes que viene siendo [interrumpen los alumnos].

Aos: Sonidos, maracas, las notas musicales, bailar, baile.

Ao: ¿Y el 800?

Bibliotecaria: El 800 es de literatura, la literatura es cuentos, novelas... El 900 es de historia

//Después del recorrido, los alumnos hicieron algunos cuestionamientos a la bibliotecaria que fueron surgiendo en el trayecto de la visita//

//Los alumnos se acomodan alrededor de las mesas//

Bibliotecaria: Me comenta la maestra que ustedes quieren hacerme algunas preguntas... [se ríe nerviosa]. Híjole, nunca me habían tocado unos niños tan preguntones, pero bueno, trataré de contestarles, y si no sé, que su maestra me ayude... ¿verdad?

Ao: ¿Cómo consiguen los libros? ¿Quiénes pueden venir?

Aa: ¿Dónde están los libros para niños? ¿Nos pueden prestar libros?

Aa: ¿Qué se ocupa para sacar un libro y llevarlo a la casa? ¿Por cuánto tiempo se prestan?

Ao: ¿Cobran por los libros?

Aa: ¿Cuántas personas trabajan aquí?

Aa: Aquí, ¿venden los libros?

Ao: ¿Por qué se debe guardar silencio?

Ao: ¿Tiene un libro que no ha sido tocado?

Ao: ¿Qué libro me recomienda leer?

Ao: ¿Cuántos años tiene esta biblioteca?

Aa: ¿A qué hora cierran la biblioteca?

Aa: ¿Por qué hay tan poquitos libros para niños?

Los alumnos no se interesaron sólo por conocer su funcionamiento, sino además cuestionan por qué en la sección infantil existen tan pocos libros, además de solicitar recomendaciones personales de la bibliotecaria, como si los chicos estuvieran preparados para asistir a ella. Es más, se dieron cuenta de que no nada más hay libros, sino también videos, historietas, computadoras, películas, revistas y periódicos.

¿CÓMO ORGANIZAMOS LA BIBLIOTECA DE AULA?

La organización y el funcionamiento de la biblioteca del aula son acciones que permiten a los alumnos escribir *por sí mismos* y *a través de otros*, con ayuda de la docente; actividades como el registro de fichas de préstamo, recomendaciones de libros o colocar epígrafes en las imágenes, por ejemplo. Después del recorrido a las diferentes bibliotecas, se trabajó en la exploración de materiales de la biblioteca del aula.

¿QUÉ HACEN LOS NIÑOS CUANDO EXPLORAN LOS MATERIALES DE LECTURA?

La maestra coloca, previamente, debajo de una manta, diferentes textos: informativos, cuentos, cómics, etc., cuando los alumnos entraron al salón asombrados se dirigieron hacia la manta y esto fue lo que sucedió:

Ao: ¿Qué estará abajo?

Ao: [Levanta las manos] ¡¡¡Sííííí!!!

Ma: [Antes de levantar la manta] ¿Qué crees que tenga debajo de la manta?

Aos: ¡Libros! ¡Cuentos! ¡Revistas, maestra!

Ma: ¿Cómo saben que es eso?, pueden ser cuadernos o peluches o juguetes.

Ao: Noooo, no son bultos, se ven poquito.

Ao: Sí, maestra, son cuentos porque ya vi «La zarigüeya y su mochila».

Ma: Bien, chicos, voy a quitar la manta, observen los libros y tomen uno, el que más les guste, ese que les llame la atención.

Algunos alumnos movieron todos los textos hasta encontrar el indicado para ellos, otros tomaron el primero que vieron, las niñas fácilmente ubicaron los de princesas que estaban en el fondo del montón de libros; eligieron esos que les gustan, los que son familiares.

Ma: ¿Por qué tomaste este?

Aa: Porque es de Cenicienta y me gusta.

Ma: ¿Cómo sabes que es Cenicienta?

Aa: Porque lo conozco y así es la portada.

Cuando tuvieron el libro de su gusto, se sentaron para compartir lo que veían ahí, algunos en el piso, en las bancas, y otros acostados panza abajo. Ellos hojeaban todo el texto y se salteaban hojas, daban vueltas y vueltas a las páginas, unos leían desde el inicio al final del libro, otros consultaban índices, observaban las imágenes; algunos más estaban concentrados y pedían silencio, mientras otros más les leían a sus compañeros.

La exploración libre de textos es indispensable no únicamente para reconocer los materiales que se tiene en la biblioteca y que posteriormente podrían servir de consulta, para leer o recomendar, sino también para adquirir un lazo entre el libro y el alumno, para que amplíen su conocimiento sobre

el mundo de la cultura escrita: «La exploración no es una necesidad sólo para los niños pequeños: es una de las estrategias que permite a cualquier lector orientarse con autonomía cuando necesita ubicar determinado texto o cierta información» (Paione, 2001; p. 4).

EL REGLAMENTO

Las visitas a las bibliotecas ayudaron a los alumnos a reconocer que los libros necesitan cuidados, por lo que es necesario tener un reglamento. Con base en la experiencia que adquirieron los alumnos en las visitas presenciales y virtuales (a través de videos) a las diversas bibliotecas, los alumnos construyeron un reglamento para la biblioteca de aula.

Ma: Entonces, ¿qué pasará cuando yo quiera leer un libro, pero no está?

Aa: Debes pedirlo prestado primero y decir quién lo tiene para que sepas, y ya cuando no lo quiera, p'os te lo dé.

Ao: ¡No!, sacar una credencial para la biblioteca y que presten el libro.

Ao: Sí, y también registrar cuándo te lo llevaste y p'os cuándo lo debes traer otra vez.

Ma: Entonces, ¿será necesario pues tener credenciales y registros de préstamo de libros?

Ao: ¡P'os sí, maestra! Acuérdesse que también vimos que debemos cuidar los libros porque si no debemos pagar una multa [interrumpen].

Aa: Y te ponen una tabla porque no lo entrega a tiempo.

Ao: Y pagar dinero.

Ma: ¿Se pagaba con dinero?

Ao: ¡Ya sé! Tenías que pagar el libro con otro.

FICHA DE PRÉSTAMO DE LIBROS

Lector/a: **Isabella**

TÍTULO	FECHA DE SALIDA	FECHA DE ENTRADA	OBSERVACIONES
La ardilla presunta	9 Oct	10 Oct	
Mole en la cama	11 Oct	✓	María
Godra	1 Oct	✓	María
Yojo sin miedo	4 Oct	✓	María
Hugo los libros	8 Oct		María
La serpiente	8 Oct		María



Las visitas a las bibliotecas permitieron a los alumnos ubicar que éstas tienen en común reglas para cuidar y dar un buen uso a los libros y que los usuarios deben asumir compromisos y también sanciones cuando maltratan o no regresan los libros.

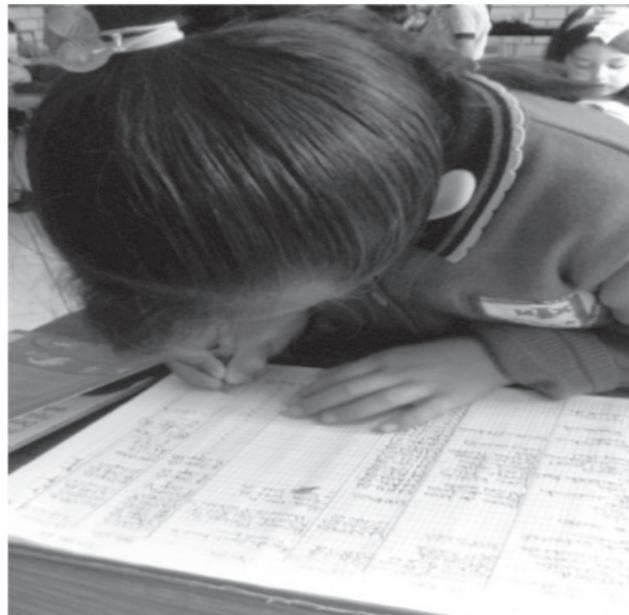
Los alumnos hicieron el reglamento por medio de la situación didáctica de *dictado al maestro*, enlistando las ideas y acuerdos para la circulación de libros; escribían para ser revisadas en colectivo, leían *a través del maestro*, corregían repetidamente y reescribían para que sus ideas estuvieran entendibles y poder pegar el reglamento a un lado en la biblioteca del aula, «es una situación de escritura que resguarda el mismo propósito que cumple fuera de la escuela: la documentación. Se documentan acuerdos en torno al cuidado de los libros, uso adecuado y reglas a seguir de la biblioteca» (Torres, 2011, citada por Paione; p. 8).

Para la circulación de libros, los alumnos se dieron cuenta de que dentro de los reglamentos de las bibliotecas se encuentra el llenado de fichas para el préstamo a domicilio. Mediante las situaciones de escritura individual y en parejas, se elaboraron fichas de préstamo de libros con el nombre y firma del lector, título, fecha de salida y devolución.

Durante el registro de préstamo, son los alumnos quienes llenan la ficha, se guían y orientan entre ellos cuando no encuentran un dato, resuelven problemas de lectura y escritura, localizan palabras «claves» del libro como el título, autor, editorial, fecha de salida y de entrada, así como las observaciones que, en este caso, se reservaban para firmar cuando se prestaba un libro.

El funcionamiento de la biblioteca implica la circulación de los materiales de lectura; prestar y llevar libros a casa...

[...] implica reconocer y hacer efectivo el derecho del alumno a acceder a objetos de valor social y cultural, implica llegar a una serie de acuerdos que pueden ser escritos en un reglamento con los chicos y sus familiares. Será enriquecedor que además de las pautas referidas al cuidado de los libros o el tiempo y la forma de devolución, se dé lugar a otras formulaciones que habiliten diferentes posibilidades de lectura que multipliquen los intercambios: desde leer en la cama antes de dormir hasta leer el libro con los hermanos, los papás, los tíos (Castedo, *et al.*; p. 13).



Los alumnos se dieron cuenta de que las reglas de las diversas bibliotecas que visitaron eran similares a las del aula. Cada vez que se iba a pedir prestado un libro llevaban su credencial y firmaban el libro de registro.

En la biblioteca escolar los alumnos pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula. Cuando acuden a la biblioteca escolar o comunitaria ya saben qué hacer y cuál es el procedimiento para pedir en préstamo cualquier material. Reconocen que la biblioteca (cualquiera que

sea) es un espacio al que podrán acudir para «consultar, buscar información, ampliar, indagar, profundizar» (Nemirovsky, 2001, citada por Paione; p. 4).

ENTRE LIBROS Y LECTORES: LA MALETA VIAJERA

En los primeros grados de escolaridad, escuchar, leer y hablar acerca de lo leído significa reencontrar una experiencia vivida previamente en ámbitos no escolares; a los que no han tenido la experiencia de la lectura, les permite descubrir mundos, historias y personajes nunca conocidos.

Con la intención de vincular la lectura del contexto escolar al familiar se realizó la actividad de la maleta viajera; Paione (2001) y Castedo (2008) las llaman bolsas viajeras. Es una acción que se llevó a cabo con la intención de relacionar la selección y circulación de libros entre las familias, permitió conformar gradualmente una red de lectores cada vez más amplia entre maestra, alumnos y padres de familia. Fue una nueva experiencia que, desde el aula de clases, se puso en marcha para compartir unas horas de lectura con la familia. En su interior se localizaban dos libros (uno para leer en familia y otro exclusivamente para los padres de familia) una pluma y un cuaderno en donde la familia anotaba sus experiencias y/o sugerencias de la lectura.

La maleta se iba el lunes y regresaba el viernes, ese mismo día visitaba otra casa. Los alumnos con ansias esperaban su turno. El propósito de leer en familia traspasó más allá de los miembros de casa, pues también estuvieron integrados algunos otros, como primos y abuelitos.

Los alumnos y padres de familia escribían:

Ao: Me parece muy bonito el cuento decía que Morris² era el héroe³ porque quería ayudar a todos y tenía que salirle todo bien para que no estuviera triste el lobo y pudiera seguir asustando.

Aa: El cuento es gracioso y agradable, hizo todo para lograr tener una pesadilla.

Padre: En un tiempo no muy lejano me gustaría que se le prestara a Judit el libro «El lugar más bonito» tiene un mensaje muy bueno.

Padre: Le agradezco maestra la intención que tienen las lecturas porque ayuda no sólo para los niños sino también para los papás.

~~~~~  
 2 Libro que se presenta en el interior de la maleta viajera. Morris, quiero una pesadilla. 2010. México: SM. El barco de Vapor.

3 Se transcriben las palabras tal cual los alumnos las registraron en el cuaderno.

Madre: quiero felicitarla por este tipo de actividades en familia, me parece una manera fantástica y emocionante para nuestros niños y nosotros la parte de la lectura.

Una vez recorrida la casa de todos los alumnos, intercambiaron experiencias sobre la actividad:

Aa: Yo ya quería que me tocara y por más que le decía a Mariana que me dijera qué tenía adentro, no me decía... pero cuando me tocó, sentía que se me salía el corazón, no me gustó, maestra, me encantó.



La biblioteca va más allá de solamente leer libros, consultar, analizar; permite la formación de lectores y escritores. Los descubrimientos realizados por los alumnos y la docente comprueban que, con las acciones que se realizan en torno al uso y función de la biblioteca, un alumno de primer grado de primaria puede leer y escribir sin necesidad de iniciar y forzar su aprendizaje con la implementación de un método descontextualizado de las prácticas sociales del lenguaje. La biblioteca debe ser el corazón del aula y de la escuela, el eje donde gira todo el desarrollo del currículo escolar, el motor del cambio.

Al inicio del ciclo escolar traté de leer un cuento a los alumnos: no pude hacerlo porque no estaban preparados para escuchar, no había construido el medio ni los recursos eran los apropiados. Me di cuenta de la importancia de la biblioteca para poner en contacto a los alumnos con los libros sin restricciones ni prohibiciones para interactuar con ellos.

El proyecto de la biblioteca me permitió descubrir que no sólo sirve para conocer y consultar, sino que es una condición didáctica para formar lectores y escritores. Anteriormente, la utilizaba para «matar el tiempo», como un depósito de libros que esperaba fuera utilizado por los alumnos por iniciativa propia y, aunque llevaba proyectos de lectura, nunca vi la biblioteca como un espacio placentero. Aprendí que debe estar al servicio de los alumnos para poder interactuar con los textos, no sólo para buscar información, sino para leer y escribir con propósitos específicos desde una visión práctica y real.

La biblioteca ofrece más que libros, más que un lugar aburrido en donde se lee obligatoriamente. Es un espacio de enseñanza y aprendizaje, un lugar de reunión donde los alumnos y la maestra pueden explorar sin límites el conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cabrejo, E. (2001). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Paris: Norma. Buenas noches 1987.
- Castedo, M. y C. Molinari (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Buenos Aires, Argentina: DGCyE.
- Castedo, M., Siro, A. y C. Molinari (2009). *Enseñar y aprender a leer. Lectura y escritura. Materiales de lectura para bibliotecas del aula*. Ediciones Novedades Educativas.
- Castedo, M., Torres, C., Cuter, Ma. y C. Kuperman (2015). *Biblioteca del aula*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Universidad de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. E. (2008). También una biblioteca en el aula. En *Bibliotecas y escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. Océano (pp. 239-258).
- Paione, A., Reinoso, M. y Y. Wallace (2011). «Clase 10. Producción del reglamento de la biblioteca». Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- (2011). «La biblioteca del aula en los primeros grados de la escolaridad». Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- (2011). «La organización de la biblioteca». Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- , (2011). «Situaciones de lectura y escritura en la alfabetización inicial». Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Siro, A. (2004). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primaria ciclo de la educación básica*. En «No. 2: Materiales de lectura para bibliotecas de aula». Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Vaca, J., y B. Montiel (2006). *Bibliotecas vivas. Experiencia en una escuela rural mexicana*. México: Lectura y Vida.

## SITUACIONES DE LECTURA EN LA BIBLIOTECA PARA LA ENSEÑANZA EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL



ERIBERTO AGUIÑA HERNÁNDEZ

El establecimiento de una biblioteca es central para formarnos, maestros y alumnos, como lectores y escritores. Es un espacio de enseñanza para satisfacer las necesidades de conocimiento no sólo del mundo escolar sino, sobre todo, en el contexto social. Cuando el niño no encuentra el conocimiento que necesita para descubrir, entender y desarrollarse en su mundo, acaba conformándose con una respuesta superficial y se pierde. Esto hace pensar en un lugar donde el niño y el texto se encuentran, un lugar en donde los materiales escritos se convierten en indispensables para satisfacer sus requerimientos de información.

Cuando los alumnos se van acercando a la cultura escrita, debe ser el maestro quien se encargue de generar espacios de encuentro con la lectura, de ofrecerle fuentes de información diversas y confiables, lo que implica deshacerse de ataduras y de la rigidez que impide el descubrimiento natural de acercarse a la lectura. No es suficiente entregar libros o dejarlos que elijan algunos textos escritos para generar un trabajo de lectura. Estas prácticas indiferentes, arraigadas por la escolarización de la lectura, terminan por alejar a los alumnos del saber.

Coincidimos en que el propósito educativo de la enseñanza en los primeros grados (más que la lectura y la escritura descontextualizada) es formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita (SEP, 2011), alumnos lectores y escritores. Lo que nos lleva a pensar en prácticas de lectura, aquellas que los alumnos hacen con el lenguaje, por lo que «se debe promover en el salón de clase situaciones donde se lea y escriba con los mismos propósitos con los que se lee y escribe en la sociedad» (Lerner, 2001; Castedo, Kuperam y Hoz, 2018).

Una condición indispensable es que el maestro tiene que ser un «modelo lector», de no ser así, difícilmente logrará que sus alumnos entren en el

mundo de la lectura. Se enseña acercándose a la literatura, siendo partícipe directo de ella para incluirse en las historias que se leen. Un maestro que no lee, difícilmente ofrecerá momentos de lectura agradables o satisfactorios para que sus alumnos se acerquen o se interesen en ella.

Formar niños lectores nos abrirá el espacio a una mente más abierta, un mejor vocabulario, tener elementos para solucionar problemas, conocer nuevos mundos. Provocar que la lectura y escritura sean prácticas reales y necesarias para resolver los diferentes conflictos, hará alumnos críticos, capaces de razonar su realidad, generadores de su propio conocimiento.

#### PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA BIBLIOTECA

Los servicios y programas que prestan las bibliotecas del municipio han ido a la baja. Hoy en día, son espacios abandonados y obsoletos a las nuevas formas de comunicación tecnológica. Se ofrecen servicios de consulta en sala, préstamo a domicilio, cursos, y se da servicio de internet a los estudiantes que asisten sólo para consultar las tareas en internet, no para consulta de los materiales de lectura. Los bibliotecarios permanecen postrados entre un montón de revistas de información de espectáculos o de ciencia; al no tener visitantes, sólo les queda esperar a que termine el día.

La biblioteca municipal se ubica *en el rincón*, en la parte trasera de la comandancia de policía, afuera de la comunidad; la biblioteca escolar no es la excepción, se encuentra en el rincón, en *la bodega*. Son espacios aislados de la gente, de los niños y maestros en la escuela. Si nos asomamos a la biblioteca del aula, es literalmente *una biblioteca del rincón*, ahí en el rincón permanecen los libros amontonados, empolvados y olvidados.

Desde hace más de 30 años, han existido esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública por dotar a las bibliotecas de las escuelas de libros e infraestructura para el establecimiento, la organización y funcionamiento de bibliotecas. Se brindaron cursos para capacitar a asesores técnicos, profesores y directivos, pero no se ha logrado el propósito: los materiales de lectura proporcionados para apoyar la enseñanza se quedaron en el rincón. La biblioteca como espacio público —social— y escolar se encuentra olvidada, nuestra cultura lectora es poca, los niños y jóvenes cada vez están más separados de ella, las redes sociales han ganado terreno.

Se busca que las bibliotecas sean un espacio de encuentro entre adultos,

niños y jóvenes, que compartan ideas, que establezcan diálogos, que encuentren respuestas a sus inquietudes. Los docentes debemos encontrar un espacio donde el alumno pueda satisfacer su necesidad de búsqueda y curiosidad, por el deseo de leer, conseguir la lectura en voz alta de textos, generar el trabajo para llevar a los chicos a imaginar lo que se está leyendo, que la atmósfera del espacio de lectura los atraiga, que los textos a leer sean escogidos libremente, no por imposición o por obligación, que les sea significativo el acto de leer.

#### QUÉ HACEN LOS ALUMNOS EN LA BIBLIOTECA CUANDO NO LEEN CONVENCIONALMENTE

Las condiciones que enfrentan hoy en día las bibliotecas, nos dejan ver los retos que debemos enfrentar los docentes en el aula. Atendiendo a la condición de generar espacios de lectura en la biblioteca escolar, los alumnos de primer grado realizaron una visita guiada a las bibliotecas de la comunidad para que, al estar cerca de los materiales de lectura, enfrenten diversas situaciones y participen activamente en ellas.

Cuando los alumnos leen sus materiales preferidos, tienen la necesidad de dar a conocer su punto de vista a los demás, enfrentan el «quehacer» de todo lector cuando termina de leer un texto. Los alumnos de primer grado, en esta ocasión, por no ser lectores convencionales, se guían por lo que observan en las imágenes para dar cuenta de lo que les está provocando el texto, lo que abre la posibilidad de hacer uso de la comunicación oral.

//En la visita guiada en la biblioteca de la comunidad, la bibliotecaria lleva a los alumnos al área infantil//

Bibliotecaria: Niños, les explico que la biblioteca está organizada en tres grandes espacios, colección general, colección infantil y de consulta. ¿Saben qué es colección infantil?

Aos: No.

Bibliotecaria: En esta parte se encuentran muchos cuentos y fábulas, ¿les gustan?

Aos: Síííí.

Mo: ¿Qué les gustaría leer de ahí?

Aa: Yo, un cuento.

Mo: Pídanle que les repita qué hay en esa colección para poder leer.

Bibliotecaria: Hay cuentos, fábulas, leyendas, entre otros libros.

Mo: ¿Por qué no nos muestra la colección infantil para ver qué nos decidimos a leer?

Aos: Síííí, vamos a verla.

Ao: Yo quiero leer un cuento.

Ao: No, mejor una leyenda.

//Ante las opiniones divididas entre si se lee un cuento o una leyenda, la bibliotecaria les muestra los libros//

Bibliotecaria: ¡¡¡Miren, lo que hay aquí!!!

Aos: Aaaahhh, hay muchos libros.

Ao: ¿Podemos agarrarlos?

Bibliotecaria: Sí, pero tenemos que hacerlo ordenadamente, porque los libros están muy viejitos, tienen mucho tiempo y se deben de cuidar mucho. Cuando tengan su credencial les puedo prestar uno, pero lo tienen que cuidar.

//La bibliotecaria toma una cantidad de libros y les pide a los niños que pasen al lugar anterior para prestarles alguno para que lo hojeen. Les reparte algunos libros e inmediatamente comienzan a hojearlos con la idea de descubrir de qué trata ese libro//

Bibliotecaria: Miren, traten de leer el título, el cual se encuentran en esta parte y con letras más grandes [muestra el lugar donde se encuentra el título]. No siempre se tiene que leer el libro para saber de qué se trata, también podemos saberlo por medio de las imágenes.

Mo: Lupe, de qué trata, ¿te tocó de puras letras?

Aa: No, sí tiene un mono.

Aos: Nos tocó de animales.

Aa: A mí me tocó de unos niños que van a pedir el muerto.

//La actividad continúa con los niños intercambiando situaciones que observan en sus libros, algunos comparten con otros niños y algunos otros observan//

Aa: Mira, maestro.

Mo: ¿Qué pasa, de qué trata?

Aa: De unos conejitos que se subieron a una roca y se encontraron unos dulces.

Ao: Mira, maestro, ya encontré el título del libro [señalando la portada].

Bibliotecaria: Miren [señala el título] este es el título, aparece con letras grandes, el que aparece abajo es el nombre de la persona quien escribió el libro.

//La actividad continúa con el intercambio de ideas por parte de los alumnos para inferir de qué trata su libro, algunos mencionan que les tocó de víboras, otros de animales que viven en el mar, comparten sus primeras hipótesis y regresan constantemente al texto para validar lo que darán a conocer//

Aa: A mí me tocó de historias de abuelitas.

Ao: A mí me tocó del sol.

Mo: ¿De qué te tocó, Santy?

Ao: De palomas y aves.

//Al terminar dan a conocer a algunos compañeros de lo que trató su libro. La primera que lo hace es la niña que eligió un libro de conejos y los demás tratan de darle aportaciones//

Ao: Los conejos saltan.

Ao: Tienen una lechuga.

//La niña niega con la cabeza lo que dicen, pero no los saca de la duda//

Una situación que mantiene viva la estancia de los lectores en las bibliotecas es la de poder compartir ante otros, iguales o adultos, lo que se lee; de esta manera el lector hace más viva la práctica lectora. Por otro lado, decidir qué títulos leer abre la posibilidad de poner de manifiesto nuestros gustos y preferencias.

En esta ocasión los textos son entregados al azar, mientras algunos, que no son lectores convencionales, aceptan el que se les asigna, otros muestran su rechazo al no encontrar lo que les satisface en el texto que se les otorgó, pero enfrentan la oportunidad de estar en la biblioteca para compartir con los demás su concepción de lo que observan en el texto analizado.

En cualquier acto de lectura existe un propósito lector que orienta hacia los textos, en la situación de exploración los chicos hojean libros para entretenerse, divertirse, mirarlos con tranquilidad, detenerse en las ilustraciones, descubrir historias conocidas, imaginar otras o, simplemente, elegir un texto de su agrado.

Una vez que los alumnos han tenido la experiencia de compartir ciertos textos, se quedan con la sensación de explorarlos y no hay otra manera de ubicarlos en la biblioteca más que por el título y alguna relación que tienen con el contenido, situación que, poco a poco, produce la necesidad de leer convencionalmente, pues una vez creado el acercamiento a diversos textos surge la necesidad de querer leerlos, ya sea en un espacio de esparcimiento dentro de la escuela, o bien, para llevarlos a casa.

### RECONOCEN TEXTOS DE SU INTERÉS

Es indispensable que los alumnos tengan un acercamiento y realicen el reconocimiento de los materiales que hay en el aula. Este ejercicio permitió un intercambio de ideas:

Mo: Fíjense bien, se van a juntar con algunos de sus compañeros que les guste leer lo mismo que a ustedes.

Aos: Síííí, maestro.

Mo: Arely, ¿qué vas a leer?

Aa: Quiero un cuento.

Mo: ¿De qué te gustaría que tratara tu cuento?

Aa: De princesas.

Mo: Martín, ¿de qué te gustaría que tratara tu cuento?

Ao: De acción [confunde lo que pasa en las películas, se muestra un poco confuso, pero reacciona y menciona varios libros, entre ellos, *El principito*].

Mo: Recuerdas que la bibliotecaria te prestó un libro, ¿de qué trataba ese libro que te prestó?

Aa: De animales.

Mo: ¿A ti te gustaría leer sobre animales? ¿O de qué te gustaría leer? [responden varios alumnos].

Aa: De Caperucita Roja.

Ao: Del chavo.

Aas: A nosotras de princesas.

Mo: ¿Creen que podamos encontrar libros de los temas que nos interesan?

Aos: Síííí.

Ao: No, a lo mejor no encuentro ninguno.

Mo: Bueno, vamos a buscar un libro.

//Una vez que los chicos seleccionan un libro//

Mo: ¿De qué encontraron su libro?

Ao: De miedo, mire [muestra la portada].

Ao: El mío también es de miedo, mire [muestra el libro y continúa hojeando].

Mo: Seguro que de miedo, y ustedes, ¿de qué buscaron?

Aas: Nosotras de princesas.

Aos: Nosotros estamos leyendo unos de vampiros, ¡mire! y también encontramos otros de miedo.

En la revisión de los materiales de lectura, algunos niños leían con agrado, otros no querían compartir su libro y otros más comenzaron a intercambiar ideas con su compañero, desde luego, basándose en las imágenes. Algunos trataron de leer el título por tener las letras más grandes y llamativas, lo que ocasionó que la mayoría de los niños lo identificaron, después, se dieron un tiempo de analizarlo más detenidamente, comenzaron a leer a través de las imágenes y a relacionar con lo que decía el título.

Mo: ¿Ya leíste el cuento, o no lo has leído?

Ao: No lo he leído.

Mo: ¿Te gustaría leer el cuento a tus compañeros?

Aa: Sííí.

Mo: ¿Cómo se llama tu cuento, Alberto?

Ao: La casita de chocolate.

Mo: ¿De qué trata tu cuento, Lupita?

Ao: De unos niños que estaban en el bosque.

Mo: ¿De qué trata su libro, Roberto?

Aa: De la Bella Durmiente.

Una vez que exploraron, se percataron de la gran oportunidad que tienen de acercarse a diferentes géneros literarios tanto por sí mismos como por la aportación de otros. El intercambio y acercamiento a las prácticas de lectura les permitió compartir con sus compañeros y llegar a acuerdos de qué textos van a leer. La exploración libre, de acuerdo con Mirta Torres:

[...] es una de las estrategias que permite a cualquier lector orientarse con autonomía cuando necesita ubicar determinado texto o cierta información. Un buen lector es un explorador experimentado: sólo necesita hojear, echar un vistazo al índice, observar las ilustraciones, reconocer la editorial o el autor para decidir si el libro que tiene ante sus ojos es el que responde a su búsqueda (2001; p. 4).

Exploramos textos para cumplir con el propósito de obtener una idea global de su contenido, lo que da lugar a nuevas búsquedas, más específicas, resultado de una lectura más intensa y reiterada (Molinari, Castedo, Dapino, Lanz, y Paione, 2008).

En la elección de materiales de lectura, algunos alumnos mencionaban la palabra «miedo»; en suspenso, al momento de buscar, hojeaban todos los libros y como no encontraban lo que buscaban –de miedo–, los regresaban. Realizaron su elección de manera personal. Aunque la consigna del profesor fue que lo hicieran por equipo, cada uno fue en búsqueda de un libro para poder compartir con el equipo, ellos escogieron el que más les llamó la atención.

Mo: ¿Sí encontraron lo que buscaban, equipo 2?

Aos: Sí, uno de miedo, ¡mire maestro!

Mo: ¿Por qué dicen que es de miedo?

Ao: Porque hay piratas.

Mo: Equipo 5, ¿de qué trata su libro?

Aos: De animales.

Mo: ¿Ustedes dijeron que iban a leer de animales?

Aos: Noooo.

Aa: Pero estos nos gustaron.

La búsqueda es ardua, van y vienen al estante a cambiar libros, se nota que los que no tienen muchas imágenes no son de su interés, pero intentan leer todos los que agarran, algunos se guían por las imágenes.

Mo: Equipo cinco, ¿encontraron lo que buscaban?

Ao: Sí, aquí hay animales.

Mo: A ver, lean el título.

Aa: Luzzzz y so-ni-do..., ¡aquí dice luz y sonido, maestro!

Mo: ¿Creen que trate de animales?

Aos: Sí, mire, aquí hay animales y montañas [buscan reafirmar su idea hojeando el libro para demostrar que sí hay animales].

//Un niño encuentra un libro que el maestro les había leído anteriormente y lo muestra al maestro//

Ao: Mire, maestro, aquí está el vagabundo en su casa fea y me da miedo.

Mo: Entonces, ¿consideras que es de miedo?

Ao: Sí, ¿qué no ve que da miedo?

Mo: Ahhh, sí es cierto...

Mo: Equipo tres, recuerden que sólo pueden escoger un libro, de los tres que eligieron, ¿con cuál se quedan?

Aa: Ese, maestro, el que trae Santy porque habla de miedo y a todos nos gustan los de miedo.

Mo: ¿De qué trata ese libro, Santy?

Ao: De diablos y calaveras.

Al término de la actividad nos organizamos para la lectura del material elegido. Al realizar una lectura más profunda, todos cambiaron, no era lo que buscaban, pues no encontraron ni de princesas ni de vampiros. Al momento del análisis de los libros, ellos observaron las imágenes, una alumna logra identificar lo que dice en la portada y contraportada y comenta que dice lo mismo.

Aa: ¡¡¡Mire, maestro, aquí adelante dice lo mismo que atrás de este cuento!!!

Mo: Sí, Clara, ¿y qué dice?

Aa: Laaa raanaa... La rana, maestro, dice igual en los dos lados.

Mo: Muy bien, Clara. Chicos, ahora que ya leyeron su libro, cada equipo va a compartir de qué se trata.

Aa: Este libro tiene como diablos, calaveras y murciélagos.

Ao: De piratas y animales, el título dice del viaje del abuelo.

Mo: Muéstrenos en dónde habla de miedo.

Ao: Mire, mire, aquí está un barco que se lo comen las montañas en la noche, está oscuro... ¿sí ve, maestro?

//Se remite a una parte del libro para tratar de demostrar que ahí hay algo que da miedo//

Aa: Maestro, el de nosotros habla de un hombre que está encuerado y en el agua.

Mo: Ustedes dijeron que querían de princesas, ¿habla de princesas?, ¿o por qué eligieron ese libro? [Una integrante del equipo levanta los hombros para reafirmar su inseguridad].

Aa: No sé, vamos a buscar otro.

Mo: A ver, ustedes buscaban de miedo o de vampiros, ¿sí encontraron? ¿de qué trata su libro?

Aos: De animales, encontramos arañas, búhos, águilas, ballenas, pirañas.

Mo: ¿Y sí les da miedo?

Aos: Síííí, maestro, mire las arañas, las arañas dan miedo porque pican y las ballenas comen.

Mo: Sí, eso es cierto. Ustedes del equipo cinco, ¿qué encontraron?

Aa: Nosotros encontramos el de una niña que estaba enferma. Ella comía sano, se bañaba y se iba a la escuela. También le ayudaba a su mamá a limpiar la casa.

Aos: Maestro, ¿por qué no vamos a la biblioteca de la escuela a buscar más libros de miedo?

Aos: Síííí, maestro. De esos de vampiros.

Aa: No, mejor de esos de brujas, esas sí dan miedo.

Ao: Dicen que andan en la noche.

Aos: Sí, mejor de brujas.

La circulación de los textos en el salón de clases es una condición imprescindible para formar una comunidad de lectores. A través de la exploración y la elección de materiales de lectura, los niños necesitan tener la oportunidad de estar en contacto directo con los libros, «de enfrascarse en algunas páginas determinadas, de reunirse para compartir las impresiones que provoque alguna ilustración, descubrir sus preferencias, regresar a cierto cuento si lo desean, a solicitar prestado algún libro para volverlo a leer en casa» (Torres, 2001; p. 3). Esta interacción no sólo comienza a formar a los alumnos como lectores, también les permite conocer los soportes de escritura que circulan en la sociedad, advertir sus características, explorar el sistema de escritura y avanzar en su conocimiento (Molinari, Castedo, Dapino, Lanz y Paione, 2008).

#### **ELIGEN, LEEN E INTERCAMBIO ENTRE LECTORES**

Los alumnos deciden explorar la biblioteca escolar para buscar libros que tuvieran una bruja como personaje. Al principio hojearon los materiales y tomaron algunos que ya conocían, los que les habían leído en el preescolar, o bien, los que algunos tenían en casa. Al tomar los libros los hojearon, los leían y comentaban lo que veían en las imágenes. Eligieron *La casita de chocolate*, *La sirenita*, *La bella durmiente* y *Valiente*.

En el aula de clase se realizó una agenda para establecer cuál texto se leería primero y cuál después.

Mo: ¿Recuerdan que dijimos que leeríamos libros que tuvieran brujas?, ¿alguien se acuerda qué leeríamos?

Aa: Blancanieves.

Ao: El de Hansel y Gretel era el primero.

Ao: La casita de chocolate.

Aa: También estaba el de la sirenita.

Aa: Encantada.

Aa: Valiente.

Mo: Santiago, ¿cuál es el título del cuento que tienes?

Ao: El de la bella durmiente.

Mo: Yo tengo el de Blancanieves maestro, mire, sí es...

Los alumnos demuestran que disponen de datos de los que pueden valerse para anticipar el título de los cuentos. Estas respuestas muestran que los niños que no saben leer, utilizan las mismas estrategias de todos los lectores: anticipar a partir de ciertos índices, de palabras conocidas, sabiendo de qué se trata, apelar a algunas marcas que ya conocen.

Cuanto más frecuente sea el encuentro de los alumnos con los libros, mayores serán sus posibilidades de leer a través de reconocer imágenes y localizar fragmentos; lo que les permite construir un repertorio de anticipaciones que son cada vez más próximas a lo que está escrito y que utilizarán cuando leen por sí mismos.

Pero sólo se llega a leer por sí mismo cuando se puede coordinar lo que se cree que puede estar escrito y los índices que se hacen observables en la escritura. Aquello que se hace observable para los niños en la escritura no es producto del análisis de enunciados orales, sino del análisis de las escrituras y de sus correspondencias y vinculaciones con los enunciados que se cree pueden estar escritas (Castedo, 1999; p. 43).

Si bien al inicio del primer grado los alumnos no leen de manera convencional, pero logran, a través del maestro, hacer lo que hacen los lectores expertos, «encuentran pistas en los textos, anticipan o infieren de formas perfectamente lógicas». Lo hacen cuando infieren el título a partir de las ilustraciones, de una letra que se les hace conocida porque la utilizan en su

contexto, coordinan la información del contexto con la que les proporciona el docente cuando les lee y, finalmente, descubren que eso que está en el texto es conocido y se puede leer: «Los niños, cuando participan en actos de lectura van advirtiendo ciertas regularidades en los soportes, que se tornan paulatinamente familiares para ellos; la intervención del maestro guía la observación y los ayuda a localizar algunas escrituras destacadas como: el título, el autor, la colección» (Cuter, Lobello y Torres, 2001; p. 41).

Generar espacios de encuentro con la lectura en los espacios escolares implica deshacerse de dictaduras, de la rigidez que impide el descubrimiento natural de acercarse a la lectura; implica regalar un espacio y momento adecuado para leer, no es suficiente entregar libros o que el alumnado elija, sino que se busca que se genere realmente un trabajo lector. Lo anterior es un factor de indiferencia por los maestros que retira a los alumnos de las bibliotecas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Castedo, M., Kuperman, C. y G. Hoz. (2018). «Leer y escribir para aprender: Módulo No. 5». En *Memoria Académica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente, Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf>
- Castedo, M., Molinari, M. C. y A. Siro (1999). «¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? Una situación didáctica para poder leer antes de saber leer (¡sin quedar condenado a descifrar!)». En *Enseñar y aprender a leer-Jardín de Infantes y primer ciclo de Educación Básica*, pp. 75-84.
- Cuter, M. E., Lobello, S. y M. Torres (2001). *Prácticas del Lenguaje. Leer y escribir en el Primer Ciclo Yo leo, tú lees, él lee... Aportes para el desarrollo curricular*.
- Molinari, C., Castedo, M., Dapino, M., Lanz, G. y A. Paione (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castedo, M., Molinari, M. C., Torres, M. y A. Siro (2001). *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Nivel Inicial*. Buenos Aires: Programa Nacional

---

de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Patte, G. (2013). *¿Qué los hace leer así?: Los niños, la lectura y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, M. (2001). «Ser alumno/a en el siglo veintiuno. Alumnas y alumnos de primer y segundo ciclos de la EGB. Explorar, seleccionar y contextualizar». En *El monitor de la educación*. República Argentina: Ministerio de Educación. Año 2, No. 3, julio 2001. <http://www.elmonitor.me.gov.ar/numero3/index.html>



## DE LECTORES APRENDICES A ESCRITORES DE CUENTOS



JUAN ANTONIO BOCANEGRA SALAS

El siguiente artículo, relata el trayecto de formación de un grupo de estudiantes de segundo grado de primaria, que logró publicar el libro de cuentos titulado *Entre zombis y embrujados; los cuentos fueron creados*, a partir de un acompañamiento permanente del maestro, padres de familia, compañeros docentes, directora y supervisor, quienes participaron en conformar una comunidad de estudio y en reconocer los procesos individuales de aprendizaje como sustento para consolidar otros conocimientos. Se describen las estrategias utilizadas, que permiten apreciar los alcances de esta propuesta pedagógica, cabe señalar que se transcribieron las respuestas de los estudiantes tal y como ellos las expresaron, para un mejor análisis.

### MIS PRIMERAS LECTURAS DE COMPRENSIÓN

Esta estrategia pretendía que los alumnos se familiarizaran con el trabajo a partir de lecturas previamente diseñadas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora. Se llevaron a cabo como actividad permanente, una vez por semana se realizaban con diferentes materiales que contenían textos narrativos e informativos cortos, con ideas cercanas a lo que el alumno conoce, es decir, a sus aprendizajes previos. Como lo manifiesta Smith (1971), el lector es un sujeto activo, no se puede entender el fenómeno de la comprensión sin tomar en cuenta la información que el lector aporta o posee (conocimientos previos), que interactúa con la nueva que proviene del texto.

El objetivo era que el alumno pudiera interactuar con textos cercanos a su nivel de conocimientos, para promover una conexión entre lo que ya conocía con la nueva información presentada. En la parte final de cada lectura, se incluían actividades para rescatar los elementos más significativos, por medio de cuestionamientos y/o dibujos. Estas estrategias se adecuaron

al nivel de avance de los infantes, ya que había quienes se encontraban en el nivel esperado de acuerdo con el grado, otros más en proceso de desarrollo, o quienes seguían demostrando algunas dificultades para lograr avances, mismos que se ubicaron en el nivel que requería apoyo. Para ello se consideró el aporte de los niños que tenían mayor avance para realizar lecturas compartidas con sus compañeros que presentaban dificultades, como parte de un acompañamiento a lo largo de las sesiones para fortalecer lazos de confianza y que, a partir de un seguimiento permanente, lograran la adquisición efectiva de las competencias lectoras.

A continuación, se analizan tres evidencias presentadas a los alumnos con diferente grado de desarrollo. Primeramente, se les pidió a 10 alumnos que entraran al aula, los demás estarían fuera para permitir una mayor concentración, se les entregó la lectura y solicitó que leyeran y respondieran las preguntas incluidas al final, dando oportunidad de que eligieran un espacio donde se sintieran cómodos para efectuarla. Al finalizar la actividad, se les fue llamando de uno en uno para hacer la valoración de la fluidez y la comprensión a través de la comunicación oral, los demás rasgos fueron evaluados a partir de la producción con una rúbrica que se analiza en la parte final.

#### ESTRATEGIA «LAS JIRAFAS»

Esta estrategia se aplicó a los alumnos de nivel *esperado*. Los cuestionamientos realizados tenían la intención de rescatar datos específicos posteriores a la lectura, y que se colocaran en diferentes espacios del aula que a ellos les resultaran cómodos, tratando de evitar que estuvieran cerca unos de otros para obviar datos imprecisos en la prueba. Se utilizaron cinco preguntas abiertas con información específica de las partes del texto; la lectura que se les proporcionó era más amplia y con algunos términos de lenguaje científico. Fue un material rescatado de un libro para niños de 6 a 9 años.

«¿De qué crees que trate la lectura?»: el total respondió «las jirafas» o «de jirafas», lo que fue tomado como una respuesta correcta. La intención era que el alumno realizara la predicción de lo que presentaría el texto, a partir del título u otro elemento que observara, lo cual se corroboraba más adelante en una de las preguntas. Sólo una alumna respondió de manera incompleta, lo que se tomó como no válido.

«¿Dónde viven las jirafas?»: los 10 alumnos lograron responder con pre-

cisión, lo que arrojó 100%; 6 alumnos respondieron «en África» y 4 «en las praderas». Todas las respuestas fueron tomadas como correctas.

«¿Qué comen las jirafas?»: «hojas de acacia», «hierba», se observa en ambas respuestas, que indican que los alumnos pudieron identificar la idea principal; 9 alumnos lograron explicar qué comen las jirafas, lo cual representa que 90% de los alumnos contestó correctamente.

«¿Se trató de lo mismo que pensaste?»: las respuestas fueron todas similares, «sí se trató de lo mismo», excepto una donde sólo se respondió «sí». Todas las respuestas fueron tomadas como correctas, lo cual representa 100% de los alumnos.

«¿Recomendarías esta lectura a alguien? ¿Por qué?»: es posible apreciar las siguientes expresiones de los alumnos, «a Dayana porque habla de las jirafas», «sí porque es interesante», el total logró dar respuesta de forma precisa.

Posterior a la actividad se entregó un diario de clase a los niños, para que escribieran una opinión sobre el trabajo que realizaron. Incluía 2 preguntas para una autoevaluación sobre la calidad de su lectura, con la intención de promover la autorregulación e identificación de las debilidades y fortalezas que poseen. Las preguntas y respuestas fueron:

- ¿Qué te hace falta para leer mejor?: «Respetar los signos de admiración y exclamación», «las comas y los puntos».
- ¿Cómo puedes mejorar eso que te falta?: «Leer en casa», «porque sí leo bien».

A partir de esta valoración final, se determinó necesario fortalecer y seguir involucrando a los alumnos a experiencias auténticas de lectura, para enriquecer sus conocimientos y lograr hilar nuevas ideas. Aunque los educandos han demostrado un desempeño sobresaliente, se les deben proporcionar materiales diversos y actividades permanentes que fortalezcan paulatinamente, al ritmo de cada uno, sus competencias lectoras. Es fundamental desarrollarlas desde edades tempranas, ya que el ritmo en que se ha trabajado permite atestiguar sus avances y también sus deficiencias de manera gradual, lo que brinda nuevas oportunidades para replantear la propuesta y conseguir nuevos objetivos.

### ESTRATEGIA «LOS COYOTES» PARA ALUMNOS DEL NIVEL EN DESARROLLO

La siguiente estrategia se aplicó a un total de nueve alumnos. Fue diseñada para quienes se ubicaron en el nivel de desempeño *en desarrollo*, otro elemento que se consideró fue la fauna del contexto donde se desarrolla la práctica, ya que «es necesario promover siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contexto real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación» (Solé, 2009; p. 80). Se realizaron modificaciones a palabras poco familiares del lenguaje común que utilizan en la comunidad para llamar a ciertos animales (cabras-chivas, ovejas-borregas, terneros-becerras), se consideraron en la evaluación aspectos antes de la lectura (predicciones a partir del título u otros elementos visibles), durante la lectura (comprobación de las predicciones y fluidez) y posteriores a la lectura (comprensión). Las preguntas y respuestas que se obtuvieron fueron:

«¿De qué crees que trata la lectura según el título?»: Una respuesta fue: «del coyote que se comía carne»; los demás alumnos respondieron de manera concreta, «de coyotes». Considerando el nivel de los alumnos evaluados, se tomaron como válidas todas sus respuestas en esta pregunta, debido a que se demuestra la comprensión del planteamiento hecho en la interrogación, además se cumple con el propósito comunicativo.

«¿Qué significa la palabra omnívoro?»: únicamente dos alumnos respondieron de manera precisa: «que come de todo», «que come de todo, caza conejos roedores», el resto no logró escribir una respuesta acertada. Al hacer la intervención para cuestionarlos oralmente, no captaron la palabra «omnívoro» dentro del texto, por lo cual les impidió dar una respuesta favorable. Se les pidió realizar la lectura del texto sin ayuda para lograr identificar sus habilidades y manejo de competencias al cumplir con determinada tarea, pero también promover el trabajo autónomo.

«¿Por qué los ganaderos y agricultores los consideran plaga?»: dos respuestas fueron las siguientes: «porque mata borregas, becerros y chivas», respondieron de forma concreta y sin dificultad, esto muestra el desarrollo de una habilidad para buscar datos específicos en un texto a partir de un indicador. Sin embargo, en este planteamiento sólo 2 alumnos lograron manifestar una respuesta precisa. Dos de las siete respuestas se tomaron como imprecisas, ya que no lograron proporcionar la información que se les solicitó: «Por

que los lobos son carnívoros», «Por que los ganaderos y agricultores». En el primer enunciado se aprecia que el alumno llama «lobos» a los coyotes, pues en una parte de la lectura se menciona que «los coyotes son parecidos a los lobos» y que son carnívoros, la respuesta se tomaría como inválida si no se hubiese considerado cuestionarle oralmente, «¿Qué tiene que ver con que sean carnívoros?», ante lo cual expresó lo siguiente: «pues el coyote se come a otros animales, como a los borregos y becerros y chivos», explicando la razón por la que son considerados una plaga, la que fue tomada como válida. En el caso de la otra alumna, de manera oral se le cuestionó, pero no logró precisar una respuesta correcta.

«¿Se trató de lo mismo que pensaste al principio? ¿Por qué?»: «no fue como lo pensé», «no porque no era lo mismo»; la información que se proyectaba rescatar era un argumento del alumno que corrobora su primera inferencia, en las respuestas obtenidas no explican por qué no se trató de lo mismo que pensaron al inicio, por lo tanto, se tomaron como imprecisas. Al finalizar el ejercicio, se entregó un diario de clase, para rescatar sus opiniones acerca de lo que realizaron, incluyendo también un cuestionamiento para que autoevaluaran su lectura.

El total de los alumnos comprendieron planteamientos sencillos, como los presentados en el diario de clase; estas preguntas fueron contestadas sin apoyo y bajo sus propios argumentos, manteniendo atención por si alguno presentaba dificultad para responder. Los reactivos y las respuestas fueron las siguientes:

- Datos del texto que leyeron: 5 alumnos respondieron concreta y acertadamente.
- ¿Qué les gustó más?: también logran dar una explicación basada en el texto leído.
- En la tercera pregunta sólo contestaron con un «sí», ya que el tipo de pregunta, en este caso cerrada, así lo permitía.
- La cuarta pregunta cuestionaba para verificar si el alumno es consciente de sus debilidades al leer, 2 refirieron que es necesario «practicar más» o «practicar», en cuanto a la identificación de una posible solución ya meditada por el alumno. Uno de ellos, respondió, «leyendo mucho», otro, «no me pasan los signos», al preguntarle

oralmente a cuáles signos se refería, mencionó «puntos y comas». Se evaluó la actividad a partir de una rúbrica, en el primer indicador se valoró la fluidez, un alumno que se consideró para la revisión alcanzó un nivel III, pudo leer las palabras respetándolas como unidad, leyó oraciones completas, aunque con errores en la lectura, principalmente en los signos de puntuación. En el segundo indicador, correspondiente a la comprensión, mediante la respuesta de las preguntas el alumno logró responder 4 planteamientos de forma precisa, por lo cual obtuvo un nivel III, para corroborar la información retenida sobre el texto se le realizaron cuestionamientos orales, fue el único que presentó una comprensión general del material proporcionado.

Al considerar los elementos anteriores, en el indicador de fluidez, 2 de los nueve alumnos evaluados presentan el nivel *esperado* según el grado, 7 aún se encuentran *en desarrollo*, en el caso del indicador de comprensión, 6 alumnos se ubicaron *en desarrollo*, ya que tuvieron dificultad para identificar la idea central de la misma, contrario a 3 alumnos que lo hicieron de manera precisa. Mediante la entrevista oral, solamente 1 alumno presentó una idea general de la lectura, el resto de los estudiantes lograron obtener una cantidad mínima o parcial de información sobre el texto, posicionándolos en un nivel II, lo que corresponde al nivel *en desarrollo*. En cuanto al propósito comunicativo, a pesar de las constantes faltas de ortografía y omisiones se logró captar el mensaje. Con el análisis de las estrategias aplicadas, podemos señalar que los educandos se están familiarizando con nuevas formas de trabajo y evaluación, que rendirán sus frutos a medida que se siga realizando una adecuación oportuna, tomando en cuenta sus condiciones de aprendizaje, motivaciones e intereses, aunado a las opiniones que plasman en los instrumentos previstos para ello.

#### ESTRATEGIA «LOS COYOTES» PARA ALUMNOS QUE REQUIEREN APOYO

Se realizó una adaptación del material «Los coyotes», que fue aplicada a los niños del nivel *requiere apoyo*, ya que, como menciona Solé (2009):

Es fundamental adecuar los textos al nivel de dominio de los alumnos, con el propósito de que se familiaricen desde el inicio con la diversidad que caracteriza el

universo de lo escrito, y con la multiplicidad de estrategias de que disponemos los lectores expertos para construir significados adecuados (p. 99).

En este caso, se cambiaron palabras para hacer el texto más sencillo y entendible a quienes aún se encuentran en un nivel de dominio menor, usando sinónimos en aquellas palabras que no son usuales en el contexto, por ejemplo, ternero por becerro; también se consideró aplicar el material de manera resumida.

Fueron 6 los estudiantes evaluados, se brindó acompañamiento individual a 4 de ellos, ya que no habían concretado su proceso de alfabetización; a continuación, se describen algunas evidencias:

«¿De qué crees que trata la lectura?»: los alumnos respondieron «de un coyote»; otra niña observó la imagen y respondió «lobos», en la lectura; había una imagen de un coyote que se asemeja a un lobo, por lo cual se interpreta que su primera predicción es que trataría de lobos.

Se les pidió que dibujaran lo que comen los coyotes. El primer alumno dibujó un animal y escribió «coejo», mostrando un nivel silábico alfabético con valor sonoro convencional, otra alumna se ubicó en nivel presilábico al escribir «Sms» (rana) y «dMia» (conejo).

«¿Qué les gusta hacer por las noches a los coyotes?»: el alumno escribió «Auccar» (aullar), otro estudiante escribió «pips», al pedirle que explicara lo que escribió refirió «aullar», analizando su escritura se evidencia un nivel presilábico.

«¿Se trató de lo mismo que pensaste al principio? ¿Por qué?»: en una de ellas se puede leer solamente un «si», en otra de las respuestas el alumno responde con la palabra «sí» e incluye algunas grafías que mostraban un nivel presilábico, al momento de solicitarle su interpretación mencionó, «porque era de coyotes».

«¿Recomendarían la lectura a alguien? ¿Por qué?»: en una de las respuestas, el alumno plasma «a maio», al cuestionarlo sobre qué significado tenía para él, mencionó «a mi abuelito», se puede determinar un nivel silábico alfabético, con valor sonoro convencional, la «a» se escribió correctamente, la palabra «mí», se interpreta con la letra *m*, la *a* se entiende como (abue), la *i* representa la sílaba «li», y la *o* la sílaba «to». En la respuesta de otro alumno, se observan las siguientes letras «bimd o2m ai ma», que para el alumno significan «a mi mamá». En el trabajo con alumnos que requieren apoyo se

evaluó de manera diferente, pues para ellos se tomó en cuenta únicamente la primera pregunta en la que tenían que hacer la predicción antes de la lectura, posteriormente, si la recomendarían a alguien y por qué.

Con ellos no se ha considerado evaluar el aspecto de la comprensión porque no han logrado adquirir la alfabetización, las actividades planteadas para ellos pretenden fomentar el acercamiento a los hábitos y actos de lectura, así como poner a su disposición diversos materiales que permitan de manera paulatina la apropiación del lenguaje oral y escrito.

**ESTRATEGIA: «MI PRIMER CUENTO PARA COMPARTIR»**

Con la siguiente actividad, que se diseñó en tres etapas, se buscaba consolidar una comunidad de aprendizaje al involucrar en el proceso a padres de familia, alumnos, maestros y al colectivo docente de la institución. Los padres de familia recibieron indicaciones del tipo de apoyo que les brindarían en casa a sus hijos, todo encaminado a promover la imaginación de los niños a partir de preguntas generadoras, dejando en claro que no se permitiría el dictado, ni la imposición de ideas. La indicación fue favorecer la construcción de un texto genuino de cada alumno. El maestro sería quien brindaría acompañamiento y orientación permanente, tanto a los alumnos como a los padres de familia que lo requirieran, además, sería el responsable de proporcionar los materiales de lectura.

*Primera etapa: lecturas regaladas*

Se organizó a las madres de familia en binas para que asistieran a la escuela a leer algunos cuentos que se les habían proporcionado con anticipación; al tratarse de un proyecto que pretendía trabajarse de manera paulatina, se consideró también a los compañeros docentes y a los propios alumnos, para enriquecer así las experiencias con diversos actos de lectura, lo que permitiría movilizar sus conocimientos previos, así como ampliar sus criterios de imaginación, lo que abonaría a una mayor calidad en sus producciones, favoreciendo también la cultura lectora de los alumnos, que asumieran una postura de participación en cada una de las actividades que sobrevinieran. En esta etapa se promovió fundamentalmente el modelado de lectura que refiere Solé (2009):

En la fase de modelado, el profesor, las madres de familia, los maestros y los propios alumnos con nivel avanzado, sirven como modelo a los demás estudiantes mediante la propia lectura: leen en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto (p. 66).

Un ejemplo de esto último son las hipótesis que realizan al inicio, los índices en que se basan para verificarlas, comentan las dudas que encuentran, los fallos de comprensión y los mecanismos que utilizan para resolverlos, etcétera. Lo anterior permite involucrar a los alumnos en actos de lectura y fomentar su gusto por la misma.

Los estudiantes se mostraron entusiasmados y colaboraron en los cuestionamientos que se les hicieron en el momento previo; posterior a las lecturas, se realizaron preguntas sobre la narración, se solicitó expresaran la parte que más les interesó, el porqué, quién era el personaje principal y qué problema se le presentó, finalmente, si recomendarían dicha lectura a alguien, preguntas hechas a manera de plenaria, pero que tienen familiaridad con las propuestas en la estrategia «Mis primeras lecturas de comprensión».

Se hizo la invitación a un docente que forma parte del colectivo, para leerles un cuento llamado «El Principipí», resultó ser una actividad muy interesante, los alumnos se mostraron muy participativos, luego escucharon atentos y respondieron a los cuestionamientos del maestro. Con esta intervención se confirmó lo sustancial que resulta la interacción de otros agentes cercanos al proceso dentro del ambiente de aprendizaje del aula, pues permite la conformación de comunidades de aprendizaje que confluyen en un mismo espacio con intenciones compartidas; se realizó al comienzo de la lectura lo que precisa Solé (2009):

Que el maestro les haga ver a los niños y niñas que las ilustraciones, cuando acompañan a la escritura, los títulos, las enumeraciones, los subrayados, los cambios de letra, palabras clave y expresiones, son aspectos que les ayudarán a saber de qué trata el texto, promover la expresión de predicciones al inicio, que más tarde habrían de corroborar (p. 92).

Los niños realizaron una actividad posterior en sus cuadernos, donde rescataron algunos datos sobre el ejercicio en el que participaron, recuperan-

do los elementos más significativos, tal como lo menciona Solé (2009): «la comprensión de narraciones de los niños a quienes se les lee, se enseña al centrar su atención a las cuestiones fundamentales» (p. 98). En los cuestionarios, 80% de los alumnos lograron el objetivo de responder acertadamente a los planteamientos propuestos; al familiarizarlos de manera constante con la identificación de información se logra que los estudiantes desarrollen una habilidad, que posteriormente servirá como base para seguir adquiriendo otras. Como todo proceso, hay quienes no consiguieron identificar los elementos solicitados, o quienes lo hicieron, pero aún no han logrado completar su proceso de alfabetización; de la misma manera, se les invitó a que realizaran la actividad con sus propios medios para, posteriormente, solicitarles el significado de lo que escribieron, aunque no se logre plasmar la información de manera convencional, la interpretación brindada por los alumnos se tomó como válida, pues para ellos tiene sentido y relación directa con lo que se les cuestionó.

La participación de los educandos en actos de lectura es una invitación para seguir motivando su interés y convicción por aprender. Ante los demás compañeros es una muestra de que es posible superar las barreras y seguir acrecentando sus conocimientos; en ese momento, se presentaban en el grupo casos de alumnos con habilidades desarrolladas de lectura, quienes apoyaban como monitores y guías de aquellos que aún no consolidaban su proceso o se encontraban en desarrollo. A lo largo del ciclo escolar se dieron muestras de la capacidad de los alumnos para adquirir diversas habilidades lectoras, el desarrollo de competencias y la convivencia; todo esto contribuyó a la aspiración de crear una comunidad sólida de aprendizaje, donde todos tuvieran la posibilidad de aprender a pesar de sus limitantes, fomentando siempre el apoyo mutuo en diferentes situaciones para que se convirtiera en una actividad que los acompañara a lo largo de su vida escolar.

#### *Segunda etapa: la producción de textos narrativos*

Después de una serie de acciones de aprendizaje donde los estudiantes fueron espectadores de los actos de lectura, mismos que procuraban la identificación de las características de cada tipo de texto, se promovieron, según la SEP (2017):

Herramientas conceptuales que les permitirían comprender adecuadamente las propiedades del lenguaje que se pone de manifiesto en los textos y la interacción oral, la producción de textos, forma parte del ámbito de literatura del nuevo plan de estudios, este intenta que el alumno desarrolle lecturas de narraciones de diversos subgéneros y de la mano la escritura y recreación de narraciones (p. 173).

Con este fundamento, se enunciaron los siguientes aspectos ante el grupo y los padres de familia para comenzar con la escritura del cuento:

- Deberá ser elaboración propia, no es permitido copiar de algún material ya existente.
- Puede ser una versión de algún cuento que se haya compartido durante las diferentes participaciones de los agentes.
- Tiene que considerar el uso de signos de puntuación: coma, punto, signos de admiración y guiones para los diálogos.
- Debe de incluir un dibujo que ilustre su producción.

Se dio inicio con la producción de su primer cuento para compartir. La idea central era mostrar los avances de los alumnos, sin llegar a ocultar sus debilidades, evitar corregir lo que trató de escribir, o cambiar los errores ortográficos que se presentaran sin consentimiento de los alumnos, pues el propósito principal era motivar al desarrollo de la autorregulación y metacognición.

#### ESCRITURA DEL CUENTO

Para iniciar con la movilización de conocimientos previos y establecer los elementos de un cuento: *inicio*, *nudo* y *desenlace*, se les leyó la historia «El gigante egoísta», del cual habrían de rescatar datos para cada uno de los momentos, se les mostró un organizador gráfico con cuatro aspectos para mejorar la comprensión de lo que tendrían que hacer más adelante: el primero, ¿Cómo inicia?; segundo, ¿Cuál es el problema del personaje principal?; tercero, ¿Qué aventuras le suceden al enfrentar el problema?; y cuarto, ¿Cómo termina? Con la intención de que logaran incluirlos en su producción.

Para comenzar, se les pidió escribir la parte inicial del cuento, lo que pasaría al principio, se les sugirió que presentaran a los personajes y des-

cribieran el lugar, que agregaran diálogos, así como también que no olvidaran incluir expresiones como *había una vez*, *érase una vez*, etcétera. De esta manera comenzó la escritura del texto, se les dio la sesión completa de 50 min. para producir el primer borrador que se modificó con el paso del tiempo a través de las observaciones realizadas.

Durante los siguientes días se destinó una hora para revisión y recomendación de las producciones para mejorarlas, éstas se llevaban a cabo de manera cercana con el alumno, pidiéndole que leyera su cuento para que, al detectar algún error, lo volviera a leer con el objetivo de que lo identificara y, en su defecto, lo corrigiera. Se les dieron ejemplos de cómo sonaría mejor, o si esa forma era correcta de escribir, incluso se les cuestionó «¿qué quisiste escribir?» cuando se cometía alguna omisión de las palabras, para hacerlo más comprensible. En cuanto a los errores ortográficos, se les subrayaban para que los revisaran en un diccionario con sus mamás en casa, también se dieron casos en que se cometían errores de redacción cuando el alumno pretendía expresar una idea y esta quedó incompleta, ante lo cual se proponía alguna opción para mejorar sin modificar la idea original que el niño quiso plasmar. Se tiene que aclarar que se realizó únicamente con los niños en los niveles *esperado* y *en desarrollo*; sin embargo, en ocasiones se señalaron algunas debilidades, pero no lograron asimilarlas, por lo que se mantuvieron incluso en los productos finales.

En la siguiente sesión se solicitó que mostraran su trabajo. Con apoyo del maestro, en conjunto con el alumno, se leyó la primera versión para sugerir algunos cambios que permitieran mejorar su producción. El deber ser del docente señala el compromiso de apoyar principalmente a quienes no han logrado una consolidación de las habilidades y aprendizajes clave propuestos por el currículum; como una medida inclusiva, se brindó la misma atención para los alumnos en nivel *requiere apoyo*, quienes aún tenían dificultades, ya que se tomó como válida su producción aunque no cumpliera con los elementos señalados, pues el propósito era motivar a los alumnos a escribir y fortalecer sus competencias de lenguaje tanto oral como escrito; se entiende que es natural tener esta diversidad en el aula. La tarea con estos alumnos consistía en cuestionar el significado de la producción que habían escrito y, de manera inmediata, en presencia de ellos, escribir sus interpretaciones. Dicha acción se sustenta en los planes de estudio:

Modele con los estudiantes la invención de una historia. Escríbala mediante el dictado del grupo o el alumno, analizando en conjunto si tiene una trama que cumpla las características del género, y pidiéndoles que completen o reorganicen la historia para que se ajuste a este modelo; se reescribirá lo que sea necesario, invitándolos a imaginar con qué dibujos se acompañará la historia (SEP, 2017; p. 205).

En este caso, se escribió de manera genuina lo que el alumno dictó. Todos los alumnos lograron terminar su producto final, aunque presentaron debilidades como la repetición constante de palabras o frases, faltas de ortografía y omisión de signos de puntuación, así como el uso incorrecto de las mayúsculas.

Sobre los resultados en esta estrategia, los alumnos en nivel *requieren apoyo*, no lograron comunicar una idea clara de manera escrita, su vocabulario era limitado; plasmaron un texto poco legible, la ortografía, el uso de signos de puntuación o la segmentación, no corresponden con las convencionalidades del lenguaje escrito. En tanto, los alumnos en nivel *esperado* lograron comunicar ideas de manera clara y coherente según el propósito del tipo de texto; utilizaron un vocabulario variado, hicieron uso de las reglas ortográficas y signos de puntuación de acuerdo a su grado (en el caso de 1° y 2°, solamente se requiere hacer uso del punto y la coma); presentaron errores y omisiones, pero fueron mínimos. Concretamente se obtuvo la siguiente información: 20 alumnos aún se encontraban en el nivel de *desarrollo*, lo cual representaba 76.9% del total del grupo, 5 alumnos *requerían apoyo* ya que no habían logrado concretar su proceso de alfabetización, los cuales representan 19.2% del total de los alumnos, y solamente una alumna alcanzó el nivel *esperado*.

### *Tercera etapa: la publicación*

Se llevó a cabo en la escuela, con la organización de un evento para tal fin, donde se presentó el libro titulado *Entre zombies y embrujados; los cuentos fueron creados*, participaron los alumnos con la lectura de sus producciones, las madres de familia escenificaron uno de los cuentos a manera de obra de teatro ante autoridades e invitados especiales.

Se dio una muestra de lo que son capaces los alumnos cuando se generan las condiciones idóneas en el salón de clases, en esta ocasión se convirtieron en lectores y escritores de un libro de cuentos.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la segunda aplicación de la prueba SisAT que se aplicó al finalizar el proyecto de intervención, se observaron cambios notables de la primera valoración que se efectuó al inicio del ciclo escolar.

Exploración de lectura: Primera aplicación: 33.3% en nivel esperado; 33.3% en nivel en desarrollo, 33.3% en nivel requiere apoyo. Segunda aplicación: 44.4% en nivel esperado; 29.6% en nivel en desarrollo y 25.9% en el nivel requiere apoyo.

Exploración de textos: Primera aplicación: 7.4% en nivel esperado; 63% en nivel en desarrollo, 29.6% en nivel requiere apoyo. Segunda aplicación: 29.6% en nivel esperado; 48.1% en nivel en desarrollo y 22.2% en el nivel requiere apoyo.

Al realizar una valoración de los resultados obtenidos se muestran cambios, mismos que permiten reflexionar sobre el ejercicio realizado, los avances logrados, aciertos y desaciertos durante el proceso. Lo más significativo son las áreas de oportunidad que continúan presentes, tanto en los alumnos como en el docente, lo que, en su momento, se considerará para replantearse y continuar accionando la espiral reflexiva de la investigación-acción.

Este ejercicio también se transforma en un referente para el profesorado que desempeñe su función en condiciones similares y desee dar seguimiento a los objetivos y resultados aquí presentados, en vías de alcanzar otros mejores. A partir de la experiencia vivida se genera una cosmovisión distinta del trabajo docente, pues se presentaron cambios en lo organizacional del ejercicio docente del aula y en los procesos de evaluación. Se aplicaron nuevas formas de trabajo correspondientes a tres áreas de formación, los cuales vinculan los campos de formación académica con otros dos ámbitos relacionados: la autonomía curricular y áreas de desarrollo personal y social. Se promovió una visión distinta al considerar a los alumnos no sólo como miembros de la sociedad de este país, sino como ciudadanos del mundo.

## BIBLIOGRAFÍA

Sanz, Á. (2006). *La educación lingüística y literaria en secundaria: Materiales para la formación del profesorado. Vol. II. La educación literaria*. Compobell, SL.

- 
- SEP (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. SEP.
- SEP (2012). *La evaluación durante el ciclo escolar*. SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. SEP.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.



FORMACIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES:  
ENSEÑAR Y APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR  
EN EL AULA MULTIGRADO



IRMA ISADORA ORTEGA TRUJILLO  
ELIZABETH AGUILAR CRUZ

Es común hoy en día percibir la incertidumbre que muestran algunos docentes al desconocer la manera más adecuada para enseñar a leer y escribir; en sus palabras, no saben cuál es el método más eficaz, el que logre que «todos» sus alumnos de forma oportuna dominen el código que les permita desarrollar la tan anhelada «comprensión lectora». Estos planteamientos reflejan la carencia de conocimientos respecto al tipo de ciudadano que se desea formar, pues en su discurso no figura el acceso a la lengua escrita como tal.

En relación con la alfabetización inicial no hay, ni ha existido en los últimos años, una instancia de formación y capacitación específica para la escuela multigrado respecto a la enseñanza de la lectura y escritura. Esto ha propiciado que, en las prácticas de algunos maestros, sobre todo los que cuentan con más años de servicio, sigan instaladas viejas ideas y se continúe con una visión por demás instrumentalista.

Actualmente, los profesores con interés en cambiar sus prácticas educativas han encontrado refugio para sus inseguridades en las redes sociales; no es difícil ubicar los numerosos grupos y páginas creados para apoyarlos, algunos renombrados como «Apoyo para primer grado, materiales para enseñar a leer y escribir», atractivos por ser el espacio donde se puede ubicar un sinfín de materiales gráficos interesantes que facilitan las tareas de enseñanza, pero que poco las favorecen. El material y la información ofrecidos en este tipo de espacios carece de referencias que validen su implementación, la mayoría promueven prácticas y métodos que diversas investigaciones no aprueban.

¿A qué nos referimos? Tanto docentes con experiencia, como aquellos que se inician en la docencia, interesados en hacer que los alumnos apren-

dan, no han visto reflejados en su práctica los aportes científicos sobre la lectura y la escritura que, por más de cuarenta años, se han desarrollado en el campo de la alfabetización inicial.

A pesar de contar con propuestas de cambio que han sido producto de la investigación y de la búsqueda rigurosa de soluciones a las dificultades que enfrenta el campo de la cultura escrita, no se ha provocado el efecto deseado en los salones de clase. Por ejemplo, «la necesidad de superar la tradicional separación entre ‘alfabetización en sentido estricto’ y ‘alfabetización en sentido amplio’, o ‘apropiación del sistema de escritura’ y ‘desarrollo de la lectura y escritura’» (Lerner, 2001; p. 61), no han encontrado la respuesta adecuada.

Esta separación es una de las responsables de que la enseñanza en los primeros grados se centre en la sonorización desvinculada del significado y de que, en los grados superiores, se exija la comprensión del texto sin haber preparado a los niños para esta demanda. Esta disociación ha llevado a suponer, también, que el manejo del sistema alfabético es un requisito previo para la utilización del lenguaje escrito como tal, para la interpretación y producción de escritos correspondientes a los diferentes géneros que circulan en la sociedad (Lerner, 2001).

La lengua escrita reducida a las letras y su sonorización es uno de los problemas que enfrentamos porque hay una visión instrumental fuertemente arraigada en la enseñanza que define a la escritura como una técnica de transcripción de sonidos en formas gráficas y viceversa. En ese caso, el método consiste en asociar cada letra con un sonido, y mediante una operación inexplicable esos objetos individuales dan lugar a formas sonoras que corresponden a palabras que entendemos; el acto se resume en la habilidad de memorizar y retener.

Tradicionalmente, las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre los métodos utilizados: método analítico vs. método sintético; fonético vs. global; etc. Ninguna de esas discusiones ha tomado en cuenta lo que ahora conocemos: las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura [...] Si aceptamos que el niño no es una tabla rasa sobre la cual van a inscribirse las letras o las palabras en el orden en que el método determine; si aceptamos que lo «fácil» y lo «difícil» no pueden definirse desde la perspectiva del adulto sino desde la perspectiva de quien aprende; si aceptamos que cualquier información debe ser asimilada (y por

lo tanto transformada ) para ser operante, entonces debemos también aceptar que los métodos (como secuencia de pasos ordenados para acceder a un fin) no ofrecen más que sugerencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones. El método no puede crear conocimiento (Ferreiro, 1997; p. 21).

La transformación de estas prácticas de enseñanza es realmente difícil, debido a que obliga a redefinir el papel del maestro y la dinámica de las relaciones sociales dentro y fuera del salón de clase. Para ello, es preciso cambiar la imagen empobrecida que se tiene de la lengua escrita y reintroducir, en la consideración de la alfabetización, la escritura como sistema de representación del lenguaje del niño que aprende, de un sujeto cognoscente que trata de comprender el mundo que lo rodea, que formula hipótesis sobre ese mundo y al que nada le es ajeno (Ferreiro y Teberosky, 1979), no simplificarlo a ser una máquina receptora de información o un aparato fonatorio que emite sonidos.

La lectura es un acto centrado en la construcción del significado que no es subsecuente de la oralización. Ahora se sabe que los niños reelaboran simultáneamente el sistema de escritura y el lenguaje que se escribe (Ferreiro y Teberosky, 1981), lo que significa que, desde el comienzo, el objetivo es formar lectores y escritores, por lo tanto, las propuestas deben estar centradas en la construcción del significado también desde el inicio. Para poder construir significado al leer y al escribir, es indispensable tener constantes oportunidades de adentrarse en la cultura escrita, de ir construyendo expectativas acerca de qué dice en tal o cual texto, para ir acrecentando la competencia lingüística específica en relación con la lengua escrita.

Ahora bien, si el propósito educativo de la enseñanza de la lectura y escritura es formar a los alumnos como ciudadanos miembros de la cultura escrita (SEP, 2018), esto lleva a pensar en las formas de enseñar y, si se coloca en primer plano lo que las personas realizan con el lenguaje, entonces en el salón de clases se deben promover situaciones donde se lea y escriba con los mismos propósitos con que se lee y escribe en la sociedad. Si bien no se podrán llevar a cabo prácticas idénticas a las que se dan fuera de la escuela, se pueden construir intencionalmente situaciones didácticas<sup>1</sup> tomando como modelo de referencias las prácticas sociales del lenguaje, con el fin de que los

1 La situación didáctica es una situación artificial construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado (Brousseau, 1982).

alumnos adquieran un saber determinado (Lerner, *et al.*, 1998, 1996, 2010; Castedo, 1995; Kaufman, 1998, 2007; Paione, 2007).

#### LOS TEXTOS Y LA ENSEÑANZA

Una de las condiciones didácticas necesarias para formar lectores y escritores que tengan una participación activa en la cultura escrita, es que todos los días se lea y se escriba en el aula, la escuela es la institución socialmente responsable de generar condiciones para que los alumnos actúen como lectores y escritores desde el inicio de la escolaridad. Una condición didáctica que lo hace posible es poner a disposición una biblioteca en el aula que permita el contacto con los textos de calidad y con diferentes tipos de materiales. La biblioteca de aula facilita el trabajo porque permite que todos los días exista en el salón de clases un momento donde se lea y escriba, aún antes de hacerlo, en el sentido convencional de la palabra. Mientras leen y escriben a través de la maestra o cuando leen y escriben de forma no convencional, los niños tienen la oportunidad de actuar como lectores y escritores.

Para enseñar a leer y escribir es necesario proponer y aplicar diferentes situaciones en las que los alumnos se desenvuelvan como practicantes del lenguaje escrito. Esto implica que adquieran el sistema de escritura al mismo tiempo que se van formando como lectores y escritores, es decir, que las situaciones giren alrededor de las prácticas y se detengan en la reflexión de unidades menores: frase, palabra, letras (Castedo, 2019). Asimismo, aprender a hacerlo mientras realizan prácticas propias de todo lector y escritor, como explorar acervos, escuchar, leer, intercambiar opiniones, comentar contenidos, recomendar libros, tomar notas de diversos datos que proporcionan los textos, entre otras.

La circulación de los textos en el salón de clases es otra condición imprescindible para formar una comunidad de lectores. Los niños necesitan tener la oportunidad de enfrascarse en algunas páginas determinadas, de reunirse para compartir las impresiones que provoque alguna ilustración, descubrir sus preferencias, regresar a cierto cuento si lo desean, a solicitar prestado algún libro para volverlo a leer en casa, *a tener un contacto directo con los libros*; esto les permite conocer los soportes de escritura que circulan en la sociedad, advertir sus características, explorar el sistema de escritura y avanzar en su conocimiento.

En el marco de las investigaciones didácticas y de experiencias escolares documentadas, la sistematización de las actividades que resultaron productivas para el aprendizaje ha llevado a plantear cuatro situaciones didácticas fundamentales de lectura y escritura: *escribir a través del maestro, escribir por sí mismos, lectura a través del maestro y lectura por sí mismos*; constituyen verdaderos desafíos para que los niños pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos, además, ofrecen oportunidades de participar en distintas prácticas para poder apropiarse de diversos contenidos (Ferreiro, 1997; Kaufman, 2007; Kaufman, *et al.*, 2015a; 2015b).

**LEER ANTES DE SABER LEER... ¿DÓNDE CREES QUE DIGA SAPO? ¡¡¡Aquí!!!**

Si bien los alumnos de primer grado no leen de manera convencional, tal como hacen los lectores, encuentran pistas en los textos, anticipan o infieren de formas perfectamente lógicas, por ejemplo, a partir de las ilustraciones de un cuento. Hacen lo que realiza cualquier lector asiduo: coordinan informaciones. El intercambio sobre los hallazgos obtenidos en este momento resulta sumamente productivo para los lectores que recién se inician, porque comparten descubrimientos que serán esenciales para el momento de una búsqueda más sistemática. En este contexto, los niños participan en situaciones donde tienen oportunidades de *leer por sí mismos*; como se puede apreciar en el siguiente fragmento, la docente lleva a cabo algunas intervenciones con los alumnos de primer grado, sólo una niña lee convencionalmente, con la propia lentitud de alguien que recién aprende a leer:

//En el equipo de los niños de primero//

Ma: Diego, ¿cuál escogiste?

Ao: Este, maestra [indicando el libro denominado La máscara].

Ma: Muy bien, ¿por qué escogiste ese libro?

Ao: Porque me gustó.

Ma: ¿Sí?, ¿y cómo se llama?

Ao: ¡No sé!

Ma: ¿Cómo crees que se llame?

Ao: ¡El murciélago!

Ma: ¿Por qué?

Ao: Porque éste [señalando la portada] se parece a un murciélago y empieza con la m.

Ma: ¿Dónde dice murciélago?

Ao: Aquí [señala donde dice «máscara»].

Ma: ¿Tú qué opinas, Valeria? [la niña que ya lee algunas palabras de manera convencional intenta leer]

Aa: Lllaaa mmmááásscccaara... [deletrea la palabra] la máscara, se llama la máscara, maestra, porque se parece a una máscara, a lo mejor de murciélago como dice Diego. Empieza con «ma» de Márquez [aludiendo a su apellido] con la de ahí [señala el cartel de mariposa ubicado en la ventana].

Ao: Mmmaaaa... mariposa [recurre a los carteles de palabras con m] máscara.

Como se puede observar, la intervención de la maestra alude a aspectos de los soportes que se pueden reconocer antes de leer convencionalmente; cuando se detiene en la observación de las imágenes de un libro que hojean, o dialogan acerca de ellas, la docente ayuda a corroborar anticipaciones; al leer el título de un cuento, la maestra da un indicio que revela claramente ante qué cuento se encuentran y no hace más que confirmarlo, pero, al hacerlo, remite al «título», al lugar donde se ubica, a las letras más destacadas de la portada: «Los niños, cuando participan en actos de lectura van advirtiendo ciertas regularidades en los soportes, que se tornan paulatinamente familiares para ellos; la intervención del maestro guía la observación y los ayuda a localizar algunas escrituras destacadas como: el título, el autor, la colección» (Cuter, *et al.*, 2001; p. 38).

Cuando los alumnos exploran los textos en los libros no se enfrentan con escrituras aisladas, al contrario, se presentan completas en toda su complejidad. Por lo tanto, tienen oportunidad de interactuar con las diversas formas gráficas que adopta la tipografía impresa en los textos: las unidades gráficas (letras, palabras, párrafos) o aspectos ortográficos (mayúsculas, signos de puntuación, separación entre palabras, etcétera).

Cuanto más frecuente sea el encuentro de los alumnos con los libros, mayores serán sus posibilidades de pasar del reconocimiento de algún cuento por medio de sus imágenes a la localización de diversos fragmentos, por la ubicación de algunas escrituras que les ofrecen características gráficas que los hacen fáciles de identificar.

La frecuentación de situaciones donde se lee o escucha leer permite tener un repertorio de anticipaciones que se hacen cada vez más próximas a lo que puede estar escrito. Pero sólo se llega a leer por sí mismo cuando se puede coordinar lo que se cree que puede estar escrito y los índices que se hacen observables en la escritura. Aquello que se hace observable para los niños en la escritura no es producto del análisis de enunciados orales, sino del análisis de las escrituras y de sus correspondencias y vinculaciones con los enunciados que se cree pueden estar escritas (Castedo, 1999; p. 84).

Los alumnos disponen de datos de los que pueden valerse para anticipar el título de los cuentos. Estas respuestas («porque empieza con la *m*») muestran que los niños que no saben leer utilizan las mismas estrategias que todos los lectores: anticipar. A partir de ciertos índices, de palabras conocidas, saben de antemano de qué se trata, apelan a algunas marcas que ya conocen; tal como puede advertirse, la alumna utiliza un repertorio de letras conocidas que funciona como indicio cualitativo.

Por otra parte, se puede observar en el siguiente fragmento que la interacción entre pares favorece que los alumnos desplieguen estrategias eficaces para compartir conocimientos específicos que contribuyen a su avance como lectores, al promover intercambios para animar la confrontación de opiniones.

Ma: Juana Itzela, ¿cuál tienes tú?

Aa: Vi el de las princesas, pero también este [señala otro libro que tomó, denominado El sapo que no quería comer].

Ma: Y ese, ¿cuál es?

Aa: El de la rana.

Ma: ¿Cómo se llama?

Aa: [Hace un gesto de no saber]

Ma: Te voy a ayudar, ¿va? El cuento se llama El sapo que no quería comer.

Ma: ¿Dónde crees que diga sapo?

Aa: ¡Aquí! [señalando la palabra «sapo»]

Ma: ¿Cómo supiste?

Aa: Por que empieza con sss de viborita.

Ma: Sí, ¿verdad?, ¿y dónde dirá comer?

Aa: [Voltea a ver el alfabeto y localiza la letra] ¡Aquí! [indica la palabra «comer»]

Ma: ¡Bien!, ¿cómo supiste?

Aa: ¡Porque empieza con la c de conejo!

Ma: Sí, es cierto, ¿por qué escogiste ese libro, Juana Itzela?

Aa: Porque me gustan los sapos.

Como se aprecia, la docente ofrece informaciones que ayudan a los alumnos a elaborar predicciones posibles sobre el significado de los títulos, los apoyos que ofrece van orientados a averiguar ¿dónde dice algo?, ¿qué dice?, o ¿cómo dice?: «—te voy a ayudar, ¿va? El cuento se llama *El sapo que no quería comer*». Orienta a que centren la atención en la escritura para que corroboren o rectifiquen una anticipación tomando en consideración indicios cuantitativos y cualitativos provistos por el texto (Castedo, 1999); motiva para que los alumnos se apoyen en distintas fuentes para llevar a cabo sus anticipaciones: «—¿dónde crees que diga sapo?, —¡aquí!», la alumna señala la palabra correcta.

A través de este tipo de mediación, cuando se encuentran alguna parte del escrito donde se supone que está la palabra, los alumnos aprenden qué contenidos específicos comunican diferentes partes. Una vez que la alumna ha ubicado dónde leer, se encuentra ante un texto en el que es necesario hacer predicciones e ir ajustándolas en función de los índices que localiza (Castedo, 1999). Al proponer alternativas, la docente reduce el problema considerablemente. No se trata sólo de establecer qué dice el título, sino de elegir una de las posibilidades.

La docente pide justificación sobre la respuesta correcta y la alumna responde: «—¿cómo supiste?, —porque empieza con sss de viborita». Esto favorece que reconozca los indicios cualitativos utilizados para dar su respuesta; además, al pedir justificación, la maestra evita validar de inmediato la respuesta y hace posible, así, que la alumna continúe interpretando la escritura (Molinari, 1999b; Molinari y Castedo, 2008b). «Construir anticipaciones sobre el significado y tratar después de concentrar indicios que permitan justificar o rechazar la anticipación es una actividad intelectual compleja, muy diferente a la pura adivinación o de la imaginación controlada» (Ferreiro, 1997; p. 24). Es una anticipación inteligente que se verifica o se desecha con los datos que provee el texto.

La presencia de diversos repertorios de referentes permanentes en el salón, como el alfabeto, carteles, rótulos, entre otros, «materiales escritos dis-

ponibles en el aula [...] textos conocidos por ellos, fuentes de información ‘confiables’ en las cuales hallar datos» (Molinari y Castedo, 2008b; p. 81), brinda a los niños una serie de escrituras de referencia a las que se puede acudir cuando se busca información, cuando están leyendo por sí mismos, tal como sucedió en la situación cuando la docente pregunta:

Ma: Sí, ¿verdad?, ¿y dónde dirá comer?

Aa: [Voltea a ver el alfabeto y localiza la letra] ¡Aquí! [indica la palabra «comer»]

Ma: ¡Bien!, ¿cómo supiste?

Aa: ¡Porque empieza con la *c* de conejo!

La lectura consiste en un interjuego de anticipaciones y verificaciones que son dos estrategias inseparables cuando se habla de lectura: anticipación a partir de los conocimientos previos, verificación a través del reconocimiento de indicios provistos por el texto (Kaufman, 2007; Molinari y Castedo, 2008a).

Saber que el interjuego anticipación-verificación es una de las claves del acto de lectura sustentará la decisión de planificar situaciones que favorezcan la puesta en juego de esas estrategias por parte de los alumnos y de intervenciones dirigidas a alentar la anticipación del significado cuando los niños se aferran al descifrado o bien la búsqueda de índices en el texto para confirmar o desechar lo anticipado cuando los alumnos «adivinan» sin verificar (Lerner, 2001; p. 177).

Es indispensable tomar conciencia de lo que los maestros hacemos como lectores, solamente la conceptualización de estos quehaceres permitirá construir un marco de referencia que permita orientar la planificación de propuestas para los alumnos y las intervenciones que lleven a cabo en las actividades.

Aunque los alumnos no saben leer de forma convencional, la maestra «nunca deja a los niños solos frente a las letras» (Molinari, 1999a; p. 64), interviene con la intención de favorecer el proceso de coordinación de informaciones entre lo que los niños saben, los datos provistos por el texto y aquellas informaciones aportadas por el contexto en el cual se inscribe (Molinari y Castedo, 2008).

Las situaciones didácticas donde los pequeños lectores deben interpretar un texto por sí mismos se caracterizan por presentar la escritura de manera contextualizada, es decir siempre acompañada de un contexto material y/o un contexto verbal. En el primer caso, los textos de circulación social se presentan acompañados de dibujos o fotos, o bien sin imagen, pero ubicados en su soporte habitual (diarios, libros, revistas, envases, carteles, folletos...). El contexto verbal se refiere a la información que suministra el maestro acerca de lo que está escrito. En estos casos, por ejemplo, a través de la lectura total o parcial de un texto, se plantea el problema de localizar un fragmento del mismo (Molinari, 1999a; p. 64; Kaufman, 2007).

Sin embargo, plantear situaciones didácticas que resguarden estas posibilidades en los niños no resultan un hecho fácil y transparente. En muchas ocasiones pueden presentarse «obstáculos introducidos por la situación didáctica, que no proveen de manera suficiente y adecuada los elementos [...] para que se puedan hacer previsiones» (Molinari, 1999a; p. 68).

Favorecer la coordinación de las relaciones texto-contexto entre los niños que están aprendiendo a leer no parece ser una práctica sin dificultades aún para los docentes, debido a que «algunas intervenciones *centran a los niños exclusivamente en el texto* con escasa consideración en el contexto» (Molinari, 1999a; p. 68), de esta manera, la lectura se transforma en un simple descifrado. Por ejemplo, cuando la docente invita a los niños a que lean a partir de la identificación y oralización del valor sonoro convencional, *mirar sólo las letras*, la ausencia de información significativa transforma el acto de leer en una actividad orientada a identificar y unir valores sonoros conocidos.

Otras intervenciones «se caracterizan por *centrar la intervención en el contexto eludiendo la referencia al texto*» (Molinari, 1999a; p. 70), esto se da, por ejemplo, cuando la lectura se transforma en una actividad de descripción de imágenes que acompañan la escritura de un cuento y cuando se inventan historias a partir de ilustraciones. Este tipo de situaciones centradas en el contexto plantean a los alumnos un juego de adivinación.

Entonces, cuando los alumnos se aferren al descifrado, es necesario que la docente los aliente a anticipar. En caso contrario, cuando sus anticipaciones echen a volar demasiado su imaginación, es conveniente orientarlos para que busquen en el texto indicios que les permitan verificar o rechazar

su anticipación. Como la lectura es un interjuego entre anticipación-verificación, si los alumnos se centran en una de estas estrategias es necesario que la docente destaque la otra; esto permite concluir que las condiciones de la situación permiten que los niños actúen como lectores desde mucho antes de poder leer en el sentido convencional de la palabra: «Son anticipaciones, coordinaciones e identificaciones que requieren un despliegue inteligente de las potencialidades de los aprendices» (Kaufman, 2007; p. 33).

En el caso de la alfabetización inicial, es necesario que la docente se apropie e instale las condiciones didácticas generales que permitan a los niños actuar como lectores y escritores plenos, aun cuando todavía no sepan leer y escribir en el sentido convencional de la palabra (Kaufman, 2007), para ello, recurrentemente, debe plantear preguntas como: *¿dónde dice?*, *¿cómo dice?*, *¿cuál es cuál?*, y *¿qué dice?* (Castedo, 1999), referidas a las intervenciones más adecuadas que la maestra puede hacer para ayudar a sus alumnos a avanzar en sus posibilidades de leer y escribir por sí mismos de manera cada vez más autónoma.

Por todas las razones expresadas, es imprescindible asimilar y comprender las interrogantes *¿qué es leer?* y *¿cuáles son las características esenciales del acto de lectura?*, para repensar, a partir de las respuestas, el proceso de aprendizaje de los lectores iniciales. Las intervenciones de la docente dependen, en gran medida, de su conceptualización sobre el acto de lectura. Es indispensable superar la idea de la lectura como descifrado, como aprendizaje mecánico que se realiza todo de una vez, rechazar su análisis en términos simplemente perceptivos, y concebirla como un proceso activo de construcción de significados, un proceso complejo de coordinación de informaciones visuales —información gráfica que aporta el contexto: letras, signos, etcétera— y no visuales —conocimientos previos—; solamente partiendo de esta concepción, las intervenciones dentro del aula tendrán mayor significado para los alumnos.

### ¡TÚ DICTAS, YO ESCRIBO! ¿LISTO, ASTUTO O INTELIGENTE, CÓMO LE PONGO?

Cuando se trata de llevar los intercambios de lectura más allá del aula, la escritura aparece como un elemento indispensable. Escribir para expresar opiniones sobre textos ante otros lectores y leer recomendaciones producidas por ellos se convierten en situaciones frecuentes y posibles para los niños; en ellas se escriben recomendaciones sobre algunos libros ya leídos con la po-

sibilidad de que circulen fuera de la escuela (Molinari, 1999b). Recomendar cuentos, poemas, novelas y textos informativos a otros lectores supone haber leído varios textos del mismo género —en este caso, cuentos— y llevar a cabo la selección de alguno de ellos por algún motivo particular: «—¡este, maestra, porque está divertido!, —¡maestra, nooo, éste está bien chido!, ¡la historia es interesante!», insisten los alumnos con gran interés.

Producir recomendaciones escritas es una situación didáctica donde la lectura y la escritura se interrelacionan constantemente. Para escribir sobre un cuento con el propósito de recomendarlo es preciso volver sobre la obra, reflexionar sobre su contenido y la forma en que está escrita. Por esta razón, antes de trabajar una situación didáctica *se comparten con los alumnos recomendaciones producidas por profesionales* con el fin de informar los recursos que se emplean y las características; en esos casos, la docente lee para proporcionar contextos verbales del tipo de texto con el que se va a trabajar.

En el siguiente fragmento se puede observar que, en esta ocasión, la situación se desarrolla con los alumnos dictando a la docente —aunque pudo haber sido escritura por sí mismos o en parejas—; este tipo de situaciones se caracteriza por permitir a los alumnos enfocarse en discutir y tomar decisiones sobre lo que debe escribirse y la manera de organizar el lenguaje escrito.

Ma: Entonces el de *Pulgarcito*, ¿verdad?

Aos: ¡Sííí!

Ao: ¡Que se hace rico con mucho dinero!

Ma: ¿Les contamos el final?

Ao: ¡Nooo!, no les debemos contar el final para que les den ganas de leerlo.

Ma: Sí, exacto, no debemos contarles el final, el chiste es dejarlos con ganas de leerlo. Muy bien... A ver, ustedes díganme, ¿qué pongo?, ¿cómo empiezo?

Aa: Primero el título, maestra, *Pulgarcito*.

Ma: [Escribe] *TÍTULO: Pulgarcito*

Ao: El autor, Charles Perrault.

Ma: [Escribe] *Charles Perrault*

Ao: ¡Maestra, el de los dibujos!

Ao: ¡Ilustrador! Este, maestra [indica el nombre del autor en el libro].

Ma: [Escribe] *Jean Mare Rochetto*

Ma: [Queda escrito] -TÍTULO: *Pulgarcito* -AUTOR: *Charles Perrault* -ILUSTRADOR: *Jean Mare Rochetto*

Ma: ¿Para qué voy escribir eso?

Ao: ¡Para que sepan cuál libro es!

Aa: Así empiezan las otras que nos leyó, maestra, llevan título, autor, ilustrador y la foto del libro [refiriéndose a otras recomendaciones leídas].

Ao: Sí, maestra, hay que dejar espacio para pegar la foto del libro, tómela con el celular y la imprime y la pegamos.

Ma: Muy bien, eso haré, ya dejé el espacio ¿y ahora?, ¿qué le pongo?

Ao: ¡Que está bien chido!

Ma: ¿Así le pongo? [empieza a escribir]

Aos: ¡Nooo, maestra!

Ma: Bueno, ¿qué le pongo, pues? Díctenme para que lo escriba. Díganmelo cómo tiene que quedar escrito.

Ao: ¡Que Pulgarcito es un niño listo!

Ma: [Comienza a escribir] *Que Pulgarcito es un niño listo*

Ao: ¡Astuto!

Ao: ¡Muy bueno!

Ma: A ver... ¿Listo, astuto o inteligente?, ¿cómo le pongo?

Aa: Maestra, ¡no! quítele «que» y sólo ponga: Pulgarcito es un niño...

Ao: ¡Astuto, inteligente!

Ma: A ver, ustedes díctenme y yo le escribo.

Aos: Pulgarcito es un niño astuto, inteligente y muy buena gente.

Ma: [Escribe] *Pulgarcito es un niño astuto, inteligente y muy buena gente.*

Ma: ¿Qué más escribo?, ¿qué ponemos para atrapar a los lectores?

Ao: Lo corren de la casa y el ogro se lo quiere comer a él y sus hermanos.

Aa: Pero no hay que contarles la historia, si no, no lo van a leer porque ya les dijimos lo que pasa.

Ao: Maestra, ¡que le pasa una desgracia!

Aos: ¡Sííí, le pasa una desgracia!

Ma: ¡Ok! [escribe] *Le pasa una desgracia*

Ao: ¡Y se encuentra con el ogro!

Ma: ¿Cómo le podemos poner para que les dé miedo el ogro?

Ao: ¡El ogro más malvado!

Ao: ¡No!, ¡el más malvado de los ogros del mundo!

- Ma: [Escribe] *El ogro más malvado de los ogros del mundo...* ¿Qué más le pongo?
- Ao: ¡Que se salva del ogro!
- Ao: Nooo, ¡no hay que contarles lo que pasa!, sabe...
- Aa: ¡Con eso, maestra!, los invitamos a leerlo.
- Ao: Sííí, ¡los invitamos a leer este cuento que nos gustó mucho!
- Ma: ¿Cómo le pongo?, ¿a leerlo o a leer?, ¿cómo se escucha mejor?
- Aos: ¡A leer!
- Ma: Muy bien.
- Ma: [Escribe] *Los invitamos a leer este cuento que nos gustó mucho*
- Ao: Maestra, ¡y que esperamos que también les guste!
- Ao: Sííí, ¡y que nos digan si les gustó como a nosotros!
- Ma: ¿Qué pongo?
- Ao: ¡Y esperamos que a ustedes también les guste!
- Ma: Tranquilos, díctenmelo despacio para que lo pueda escribir
- Aos: Y... esperamos... que...
- Ao: A ustedes... también... les guste...
- Ma: [Escribe] *Y esperamos que a ustedes también les guste*

Como se puede observar, la docente había leído previamente recomendaciones de otros libros y sabía que en este tipo de texto se intenta captar la atención del lector sin contar el final de la historia para que el destinatario tenga deseo de leerla. Por ello, retoma las aportaciones de sus alumnos sosteniendo la condición de no revelar el final e invita a construir colectivamente lo que se desea expresar: «—a ver, ustedes díganme, ¿qué pongo?, ¿cómo empiezo?», es decir, interviene para que los niños analicen las razones por las que se recomienda el cuento, con ello promueve la construcción de argumentos que generen interés en las obras: «—¿qué ponemos para atrapar a los lectores?, ¿cómo le podemos poner para que les dé miedo el ogro?», ya que «enriquecer los espacios de opinión sobre los textos, ampliando y profundizando argumentos retóricos y de contenido, es un propósito que orienta la intervención del docente» (Molinari, 1999b; p. 43). Mientras le dictan, la docente interviene para que los niños asuman la posición de dictantes del lenguaje escrito, es decir, para que lo dictado se distinga de lo dicho, de lo comentado:

Ma: Muy bien, eso haré, ya dejé el espacio, ¿y ahora?, ¿qué le pongo?

Ao: ¡Que está bien chido!

Ma: ¿Así le pongo? [empieza a escribir]

Aos: ¡Nooo, maestra!

Ma: Bueno, ¿qué le pongo, pues? Díctenme para que lo escriba. Díganme cómo tiene que quedar escrito.

Ao: ¡Que Pulgarcito es un niño listo!

En esta situación se puede distinguir que el enunciado que aporta el primer alumno es diferente al del último; el primero es un comentario dicho y el último es un comentario dicho para ser escrito, ya que una acción específica del proceso de dictado consiste en distinguir, progresivamente, lo que se dice o comenta de lo que se dicta para ser escrito, lo que permite a los alumnos tomar «conciencia de que el lenguaje se organiza de forma diferente para ser dicho o para ser escrito» (Castedo y Molinari, 2008a; p. 35).

Los niños exponen de forma escrita su opinión sobre el texto, esto significa que en la situación aprenden a escribir expresándose como lectores: «—maestra, ¡no! quítele ‘que’ y sólo ponga: Pulgarcito es un niño...».

La alumna se enfoca en cómo decir y esto le permite considerar la pertinencia de suprimir el nexa «que», porque lo considera innecesario. Sin embargo, es de subrayarse que estos argumentos sólo pueden enriquecerse en espacios de intercambio y discusión con los compañeros y la docente.

La escritura de recomendaciones es una situación didáctica donde los alumnos dejan ver su mirada de lectores. Cuando la docente escribe una recomendación a través del dictado de los niños, muestra el acto de escritura y comparte los problemas que enfrenta todo escritor: explicitar los propósitos, decidir quiénes son los destinatarios, planificar qué se va a escribir, releer para controlar qué se escribe, revisar lo escrito, pasarlo en limpio: «Aprenden a ‘decir’ algo significativo sobre los textos, organizando de manera coherente una breve información o una eficaz argumentación sobre ellos, supone un largo camino de lectura, producción y reflexión» (Molinari, 1999b; p. 41).

Este largo camino puede encontrar su origen en los primeros grados de la escuela al enriquecer los espacios de opinión, profundizando en los argumentos retóricos o el contenido, y al intentar escribir bien para convencer, propósitos que orientan la intervención docente en este tipo de situaciones.

Estas prácticas de lectura y escritura en el aula multigrado brindan oportunidades a los alumnos para abrir espacios de interacción con compañeros de la misma edad, mayores o menores, que comparten gustos e intereses diversos para descubrir nuevos puntos de vista que informan la existencia de algún libro atractivo.

### CONCLUSIONES

Las prácticas aquí descritas son indispensables para cualquier lector y escritor, sin embargo, se enseñan insuficientemente en la escuela y su presencia es escasa en los primeros años de escolaridad. En las últimas décadas, diversas investigaciones<sup>2</sup> han dado cuenta de que, desde muy pequeños, los niños pueden interpretar y producir textos antes de leer y/o escribir convencionalmente, y ponen en juego diversas estrategias lectoras y escritoras. A partir de estas investigaciones que mostraron la construcción progresiva de los niños, hubo un gran desarrollo didáctico<sup>3</sup> que ha transformado las actuales concepciones acerca de los procesos de aprendizaje de contenidos, así como la enseñanza y aprendizaje de estos procesos en el contexto escolar.

Al respecto, la breve descripción que aquí se presenta no es otra cosa que una invitación a mirar la enseñanza de la lectura y escritura desde una perspectiva más amplia. También es un texto que intenta dejar un poco de incertidumbre respecto a valorar si las actividades que se llevan a cabo dentro del aula favorecen, en realidad, al ciudadano que se desea formar.

Desasosiego es lo que percibimos algunos docentes al darnos cuenta de que los problemas respecto a la lectura y la escritura siguen prevaleciendo año tras año, sin que esto cambie por más estrategias que empleemos. No obstante, no todos los docentes queremos recetas, estrategias divertidas, innovadoras o creativas, quienes las hemos aplicado damos cuenta de que logran pobres resultados, puesto que los aprendizajes que generan tienen poca relevancia y trascendencia; así lo muestran los resultados de las evaluaciones locales, nacionales e internacionales. Al contrario, los maestros precisamos

2 Las investigaciones psicogenéticas de Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1981, Ferreiro, E. 1991, Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, Vernon y Ferreiro, 1999, entre otras.

3 Trabajos recientes de la didáctica de la lectura y escritura, liderados por Ana Kaufman, Delia Lerner, Mirta Castedo (2015a, 2015b), Zuccalá (2015), Peláez (2016), etc., reúnen y sintetizan las investigaciones y experiencias de las últimas décadas respecto al enfoque constructivista psicogenético.

una «verdadera propuesta formativa» que sea el resultado de las investigaciones y experiencias rigurosas y sistemáticas realizadas en el campo de la didáctica específica de la lectura y escritura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Brousseau, G. (1982). «D' un problème à l'étude à priori d'une situation didactique». École Actes de la 2ème école Ecole d'été de didactique des mathématiques, pp. 39-60. Disponible en: <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/03/82-3-Dun-probl%C3%A8me-%C3%A0-l%C3%A9tude-a-priori.pdf>
- Castedo, M. (1995). «Construcción de lectores y escritores». *Lectura y Vida*, 16 (3), pp. 5-24. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16\\_03\\_Castedo.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf)
- Castedo, M. (1999). «¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? Una situación didáctica para poder leer antes de saber leer». En M. Castedo, A. Siro y M. C. Molinari (editores). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y Primer Ciclo de Educación Básica*, pp. 75-84. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castedo, M. (2019). «Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones». En Bazerman, *et al.* (editor). *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*, pp. 47-70. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castedo, M., Siro, A. y M. C. Molinari (1999). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cuter, M. E., Lobello, S. G. y M. A. Torres (2001). *Prácticas del lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee*. Buenos Aires: Dirección de Currícula.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. México: DGEE-SEP.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1981). «La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos». *Lectura y Vida*, 2 (1) pp. 6-14. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02\\_01\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf)
- Vernon, S. y E. Ferreiro (1999). «Writing Development: A neglected Variable in the

- Consideration of Phonological Awareness», *Harvard Educational Review*, 69 (4), pp. 395-415.
- Ferreiro, E. (1991). «La construcción de la escritura en el niño», *Lectura y Vida*, 12 (3), pp. 5-14.  
Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12\\_03\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf)
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Kaufman, A. M. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Editorial Santillana.
- Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Kaufman, A. y D. Lerner (2015a). *Leer y aprender a leer. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. y D. Lerner (2015b). *Escribir y aprender a escribir. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D., Lorente, E., Lotito, L., Levy, H., Lobello, S., Natali, N. y otros. (1996). *Documento de trabajo no 2. Lengua. Actualización curricular*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D., Castedo, M., Cuter, M., Lobello, S., Lotito, L., Natali, N. y otros. (1998). *Diseño curricular para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2010). «Diálogo para reconstruir una historia. Notas para reconstruir una historia». M. Castedo (entrevistador), *Lectura y Vida*, 31 (4).
- Molinari, M. C. (1999a). «La intervención docente en la alfabetización inicial». En M. Castedo, A. Siro y M. C. Molinari, *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*, pp. 63-64. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Molinari, M. C. (1999b). «Una actividad permanente: Club de Lectores. La escritura de recomendaciones por los niños en el jardín». En M. Castedo, A. Siro y M. C. Molinari, *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*, pp. 37-48. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Molinari, C. y M. Castedo (2008a): «Análisis de clases. En la lectura en la alfabetización inicial.» En *Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Molinari, C. y M. Castedo (2008b): *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín*. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

- Paione, A. (2007). «Saber más de un personaje prototípico de los cuentos clásicos: El mágico mundo de las brujas». *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 28 (3), pp. 58-63.
- Peláez, A. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1288/te.1288.pdf>
- SEP. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.
- Zuccalá, G. (2015). *Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.



## ATREVERSE A LEER TEXTOS DIFÍCILES AUN CUANDO NO SE HAGA DE MANERA CONVENCIONAL



KARLA JAQUELINE RUÍZ DOMÍNGUEZ

IRMA ISADORA ORTEGA TRUJILLO

ELIZABETH AGUILAR CRUZ

Este escrito forma parte del proyecto «La vida de las hormigas», desarrollado con alumnos de primer grado de primaria,<sup>1</sup> ellos recurren a la lectura para buscar y localizar información específica que les permita conocer más acerca de un tema de interés.

Como docentes nos enfrentamos a alumnos que presentan dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura a causa de diversas condiciones o situaciones específicas. En Educación Especial es recurrente asociar estas dificultades a alguna discapacidad, déficit de atención, problemas de aprendizaje o conducta y nos remitimos a los diferentes aspectos sobre los que se desenvuelve la situación específica de cada niño. Al detectar sus dificultades y las causas, recurrimos a que aprendan las habilidades de la lectura y escritura con la ilusión de que adquirir estos aprendizajes les permitirá acceder a otros más complejos. Se les somete a actividades que no representan ningún sentido para ellos. Primero deben aprender a pronunciar las letras, juntarlas en sílabas, palabras y frases esperando que algún día (de forma esporádica) puedan aprender a leer y, después, cuando lo hagan con suficiente fluidez, puedan recurrir a cualquier tipo de material escrito de circulación social con diferentes propósitos, pero no antes.

Este tipo de situaciones en el aula ha generado que la lectura se asocie a momentos de frustración y aburrimiento porque está determinado por intervenciones docentes rutinarias que no les significan absolutamente nada. Los

---

<sup>1</sup> Son alumnos de primer grado, grupo «A», que tienen entre 6 y 7 años de edad, pertenecen al servicio de USAER, con dificultades significativas de aprendizaje asociadas a trastorno por déficit de atención o problemas de aprendizaje.

chicos «son curiosos por naturaleza y están ansiosos de conocer el mundo que les rodea, no les aburren los hechos, los datos ni la información, les aburre la manera en que se les presenta la información o lo que se pretende que hagan con ella» (Paione, 2011; p. 16).

Partiendo de este supuesto, se diseñó para los alumnos de Educación Especial un proyecto en donde los alumnos aprenden las prácticas de lectura y escritura ejerciéndolas, como una condición fundamental y una herramienta para acceder al mundo natural y social sobre el que se desenvuelven, aunque no lean ni escriban de manera convencional. El desafío al que nos enfrentamos como docentes es «hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento» (Lerner, 2001; p. 26).

#### **LEER TEXTOS «DIFÍCILES» ANTES DE LEER CONVENCIONALMENTE**

Propiciar situaciones de lectura con textos informativos implica un gran desafío para los niños, pues requieren conocimientos previos acerca del tema a tratar, estrategias de lectura avanzada, enlazar diferentes pasajes (para darle sentido a la información que ahí se proporciona), considerar la relación imagen-texto, por sí solos o en complementariedad.

Los textos informativos son denominados también libros de conocimientos, de consulta, del saber, de referencia, documentales; las ilustraciones configuran significaciones para los lectores aún antes de leer convencionalmente

Se trata de sistema multigráficos donde se articula un texto escrito con tipografías variadas, disposición espacial fragmentada, alternancia de títulos y subtítulos y una iconografía que algunas veces acompaña al texto y otras debe leerse de manera independiente, que juega con el espacio y el color, y que se presenta de variadas formas: mapas, fotos, dibujos, esquemas, infografías, etc. Sin duda estos materiales requieren un aprendizaje para abordarlos y extraer información y por ello es fundamental su inclusión en el aula desde edades tempranas (Paione, 2011; p. 11).

Comunicar este tipo de prácticas de lectura permite a los alumnos acercarse a producir saberes acerca de los tipos de texto y del lenguaje escrito en general,

incorporándose de manera progresiva a la cultura escrita y elegir el material que más les parezca adecuado y sobre el que puedan dar solución a sus problemáticas (Lerner, 2001).

#### **PARTIR DE UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

Todo inició con una situación problemática para los alumnos sobre la vida de las hormigas.

//Un día habitual, al ingresar al salón de clase, se encuentran ante la novedad de que estaba lleno de hormigas, en todos los bordes del perímetro del aula. Esta situación causa interés por saber qué hacen ahí, si no es época de lluvia//

Antonio: ¡Maestra Jackie!, ¿qué es eso? [señala un borde detrás de unas sillas]

Laura: ¿Qué es? Parecen cochinillas.

Antonio: ¡No, mira, son hormigas!

Ma: ¿Hormigas? Están todas hechas bolitas.

Laura: Se le ha de haber tirado algo con azúcar o los niños dejaron dulces.

Isaí: ¡No! Sólo salen con la lluvia, pero ni está lloviendo aquí adentro.

Laura: ¡Pues ni afuera!

Ma: ¡Ay no, Lau! Está todo lleno el salón, aquí atrás de la puerta y para arriba.

Raymundo: A lo mejor van pasando por aquí, maestra Jackie.

//Se enfrentan al hecho de no saber cómo mover a las hormigas del salón sin dañarlas//

Laura: Déjeme busco polvos de avión, dicen que con eso se van, o cloro.

Ma: ¡Ay, no! Con cloro no que luego huele bien feo.

Antonio: Maestra, pero son muchas, mejor hay que pisarlas [comienza a pisar en el borde].

Ma: ¡No, Antonio! Te van a picar, ni se te ocurra.

Isaí: Además no las debes de matar, ni te hacen nada, mejor hay que sacarlas con cuidado.

Laura: ¡Tengo una idea! Dicen que si buscas a la hormiga reina y la mueves de lugar, siempre la van a seguir, qué tal que así podemos hacer que se vayan.

Antonio: ¡Ay, yo sí la vi!, era una que tenía su corona, yo la vi cuando pasó.

Ma: ¿En serio?

Antonio: ¡Sí! Pero la pisé.

Ma: Pero, ¿por qué la pisaste? Ahora debemos buscar cómo sacarlas de mi salón sin hacerles daño y la hormiga reina ya no está.

Isaí: ¡No es cierto! Ni la pisaste, mentiroso.

Antonio: A que sí, sí la maté.

Ma: Bueno, pues buscaremos cómo hacerlo, ¿qué les parece?

Varios: ¡Sí!

Hanna: ¡Maestra! Pero la reina, ¿sí tiene una corona?

Ma: La verdad es que yo no sé, Hanna, deberíamos buscar en algunos libros acerca de la hormiga reina y si es que en verdad tiene corona.

Raymundo: ¡Sí! ¿Y por qué están aquí?, si no hay hormiguero y no está lloviendo.

Ma: Qué buena idea, Ray. Pero qué tal que no viven en hormigueros y viven en los salones.

Antonio: Maestra, o podemos preguntar qué comen y poner varios trozos aquí [se para en un espacio de tierra] para que hagan un hormiguero aquí.

Ma: Sí, Antonio, pero para eso debemos investigar qué es lo que comen porque si les ponemos algo que no les gusta, no van a seguirnos.

Ante esta situación problemática, los chicos recurren a la docente para buscar: *¿Cómo mover las hormigas? ¿Las reinas hormigas tienen corona? ¿Por qué están aquí si no está lloviendo? ¿Qué comen?* La docente aprovecha la confusión para proponerles la búsqueda de información en libros (por medio de situaciones didácticas de lectura y escritura) para responder a las interrogantes planteadas en una situación que ellos no esperaban encontrarse.

Los alumnos tenían interés por saber más acerca de las hormigas, ahora la lectura y la escritura tenía sentido para ellos, tenían la necesidad de recurrir a los textos para saber más de las hormigas. Saber más sobre la vida de las hormigas les implicó «leer para saber más de un tema» que habían problematizado y sin la condicionante de saber leer y escribir de manera convencional. Se incorporó a las sesiones de trabajo la lectura y escritura como «objetos de enseñanza y herramientas para el aprendizaje de los contenidos de otras áreas»(Castedo *et al.*, 2018; p. 28).

#### ANTES DE LA LLEGADA A LOS TEXTOS DIFÍCILES: PRIMERAS APROXIMACIONES

Las primeras lecturas fueron los textos literarios (cuentos) para proporcionar a los alumnos un modelo lector que les permitiera apropiarse de tres

prácticas de lectura como herramientas fundamentales para poder enfrentarlos a textos denominados «difíciles» o textos «informativos»: Escuchar leer mientras construían un sentido propio basado en aquellos conocimientos previos que el contexto les había proporcionado; recurrir a las imágenes para complementar aquello que escucharon leer, al comentar con otros lo leído, y la relectura por parte de la docente para esclarecer discrepancias entre sus aportaciones o recordar pasajes específicos de los textos.

La lectura de textos literarios a través de la docente les permitió reconocer que existía una trama sobre la que se desarrollaba la historia y también a estar atentos, porque sabían que en los textos encontrarían información que daría respuesta a sus interrogantes. En la primera fase del proyecto, los alumnos tuvieron sus primeros acercamientos al tema, lo que les permitió seleccionar información (entre la que sabían, recordaban o les habían dicho, a centrarse en la que tenía un fundamento), tomar notas de la información que requerían para contestar sus interrogantes de búsqueda (tenían a donde volver para consultar información), comentar con otros lo que acababan de leer y eso les permitió establecer relaciones entre las imágenes y los fragmentos del texto (que les aportaban la información que buscaban) para fundamentar sus aportaciones.

Textos que suelen requerir más conocimientos sobre el tema y estrategias de lectura avanzada, como, por ejemplo, establecer relaciones entre diversas partes o fragmentos del texto, y entre texto e imagen; atender a flechas, viñetas, asteriscos, diagramas, cuadros y gráficos; considerar claves lingüísticas que permitan orientar interpretaciones (Paione, 2001; p. 16).

#### **COORDINAR INFORMACIONES: CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE INFORMACIÓN QUE YA LEYERON Y SITUACIONES DE LA VIDA COTIDIANA**

La lectura de textos informativos se vuelve más compleja por el tipo de información que contienen, por esa razón se seleccionaron los textos que les podían aportar los datos que necesitaban para conocer la vida de las hormigas. Los textos de divulgación científica parecían ser un tanto difíciles porque requerían interpretarlos desde la información que ya tenían y la nueva que estaba aportando el texto.

Primero, en situación didáctica, se enfrentaron a la lectura de una en-

ciclopedia que ha sido escrita para niños. La docente «para abordar con los niños la complejidad de estos textos y favorecer su comprensión, realiza una lectura global en voz alta, deteniéndose en algunos pasajes para hacer comentarios, dar ejemplos, ampliar con explicaciones y otras informaciones afines» (Castedo, 2009; p. 6).

La lectura comentada en voz alta se convirtió en un proceso simultáneo, la docente leía, se detenía ante los comentarios de los alumnos y, como ya tenían datos sobre la vida de las hormigas recuperados de los textos literarios, recurrían a ellos para especificar, precisar y validar cierta información.

#### RECUPERAR SUS SABERES PARA COMPLEMENTAR INFORMACIÓN

Constantemente, al escuchar leer a la docente, volvían a releer la información que ya conocían para complementar lo que estaban leyendo:

Ma: ¡Exacto!, aquí dice, también: «¿Qué es una hormiga vaca? La hormiga vaca es el nombre vulgar de un insecto llamado pulgón [...] Hay hormigas que pueden cargar pesos hasta 60 veces superiores al suyo, si pudieras hacerlo tú, sería como cargarte un par de elefantes en tu espalda».

Isaí: ¡Oigan! Yo vi en el celular que las hormigas cargaban un señor... [los demás se muestran escépticos ante el comentario de Isaí] y se lo comieron.

Romina: ¡Pero no comen humanos!

Hanna: ¡Sólo los muerden!

Romina: ¡O pican!

Hanna: Ya leímos en otro libro que son muy fuertes y que toman agua y leche.

Ma: ¿Agua?, ¿leche?

Hanna: Sí, ahí lo escribimos [señala el cuadro comparativo] «Agua»..., pero [se queda pensando] no dice «leche».

Ma: Es que lo leímos hace tanto que ya no recuerdo, pero lo bueno que ustedes sí se acuerdan de que ahí lo escribimos y podemos leerlo. Pero lo de la leche, ¿recuerdan en donde decía?

Varios: [Se muestran pensativos]

Romina: ¡Lo leímos cuando dijo lo de las hormigas vaca!

Ma: ¡No recuerdo!, ¿puedes buscarlo Romi?

Romina: ¡Sí! [comienza a explorar el apartado de la lectura en búsqueda de esa localización específica] Mire, maestra, aquí dice: «Hormiga vaca».

Ma: Gracias, Romi, a ver, entonces Romi dice que aquí leímos lo de las hormigas vaca y que dice algo acerca de que toman leche... Les parece si releemos para ver si toman, o no, leche.

En alguno de los textos literarios se había leído algo acerca de las llamadas «hormigas vacas», en el texto informativo se aborda el tema nuevamente en la descripción del «pulgón» como tal. Romina acude al cuadro comparativo en donde la información es específica; recurre a elementos textuales para identificar la información dentro del afiche.<sup>2</sup>

#### COORDINAR INFORMACIONES PARA ENTENDER LA COMPLEJIDAD DEL TEXTO

Al momento de leer el artículo «Hormiga», de *National Geographic*, no todos le prestaban atención a las palabras complejas que se leían del texto, sólo rescataban la información que para ellos era comprensible. Allison, a través del texto, interpretaba la información que estaba escuchando y, a pesar de no tener el vocabulario específico que le permitiera darlo a conocer a sus compañeros, utilizaba su cuerpo para expresarlo y que fuera más comprensible:

Ma: ¡Muy bien!, este texto se llama «Hormiga», es un texto de *National Geographic*, ¿alguna vez han escuchado este nombre?

Isaí: ¡Yo la he visto en la tele!

Hanna: ¡Y salen muchas cosas de animales!

Ma: Justo por eso lo imprimí, quería compartirles para ver si pudiéramos encontrar información que nos ayude a saber más de las hormigas, y dice así: «Las hormigas son insectos comunes, pero presentan algunas características únicas. En el mundo se conocen más de 10,000 especies de hormigas y predominan especialmente en los bosques tropicales». Dice: «las hormigas tienen una cintura estrecha, entre el abdomen y el tórax».

Allison: ¡Aquí está su cintura! [señala sobre sí misma su propia cintura]

Isaí: ¡Aquí está la panza! [señala sobre sí mismo su estómago]

Allison: ¡Su abdomen es su panza!

Diego I.: ¡Y tiene una rayita que los separa!

Allison: ¡Y tiene su cinturita chiquititita!

<sup>2</sup> Texto escrito en una hoja de papel Bond, pegado en la pared del aula de clase.

Ma: ¡Su abdomen es grande y su tórax también, por eso su cintura está estrecha...!

Dice después: «Las hormigas tienen cabezas grandes, antenas articuladas y poderosas mandíbulas».

Michel: ¡Am, am, am! [realiza sonido relacionado con el término «poderosas mandíbulas»]

Isaí: ¡Y la panza chiquita!

Allison: ¡Cintura estrecha!

Los alumnos tienen antecedentes acerca de la apariencia de una hormiga y, aunque el artículo no presenta ilustraciones (que le permita remitirse a las imágenes para corroborar lo que están escuchando leer), recurren a aquella apariencia que ya han visto en las imágenes de otros textos para poder complementar lo que están escuchando, pero utilizan un léxico más complejo.

Habíamos leído acerca de la fortaleza de las hormigas en sus mandíbulas y Michel lo asocia con la onomatopeya «am», haciendo alusión a que con ellas comen y arrancan partes de sus presas; a pesar de su condición (discapacidad intelectual) tiene un referente, aunque no encuentre específicamente las palabras para expresarlo.

Con Allison es diferente puesto que, a pesar de que al inicio no tiene las palabras específicas, hace uso de las que acaba de escuchar para expresar la apariencia del abdomen de una hormiga. Ignacio se remite a la línea que divide su tórax y el abdomen para hacer alusión a la «cintura estrecha»; cada uno le da un significado al pasaje, lo relacionan con aquello que saben y buscan la manera de darlo a conocer al resto de sus compañeros.

#### **INTERPRETAR PALABRAS DIFÍCILES**

En este pasaje, los alumnos no conocen la existencia de las «hormigas machos» y, a pesar de que aportan información de la hormiga reina, personaje vital y de mucho interés para los alumnos, la parte de la hormiga macho se queda inconclusa en este apartado:

Ma: Rescaté esto acerca de cómo viven, dice: «Las hormigas son insectos hipersociales que suelen vivir en comunidades organizadas bajo la tierra, en túmulos a nivel del suelo o en los árboles. Las hormigas carpinteras viven en la madera y pueden dañar edificios. Las hormigas soldado desafían a la norma y no tienen

hogares permanentes. Las comunidades de hormigas están dirigidas por una reina, cuya misión en la vida es poner miles de huevos para garantizar la supervivencia de la colonia. Las hormigas trabajadoras que son las que normalmente vemos», que son las que están en los hormigueros, «son las hembras sin alas que no se reproducen, en su lugar recolectan comida, cuidan la prole de la reina, construyen el hormiguero, protegen a la comunidad y realizan muchas labores», entonces, esas son las hormigas que nos encontramos comúnmente: «Las hormigas macho sólo tienen un deber que es aparearse con la reina».

Isaí: ¡Ellos cuidan si la reina los pica!

Hanna: ¡Tienen a las hormigas y las cuidan!

Ma: ¿Entonces qué nos quisieron decir?

Romina: ¡Todas las demás son hormigas!

Allison: ¡Todas son hormigas!

Romina: ¡Pero hay machos también!

Isaí: ¡Pero esas se van a la guerra también!

Romina: ¡No!, sólo tienen bebés con la reina [todos se quedan callados].

Ma: Más bien, lo que Romi quiere decir es que hay hormigas macho y hembra y como el texto dice, las macho no cuidan, ni cultivan, sólo tienen huevecillos con la reina.

A pesar de que los textos son muy específicos con la información que proporcionan, también dieron pauta a que los alumnos hicieran nuevos planteamientos, siempre con base en aquella información que ya conocían, pero en busca de respuestas a otras hipótesis.

Ma: Esto es muy interesante, miren: «Las hormigas se comunican y cooperan mediante sustancias químicas que alertan a los demás del peligro a través de sus antenas. Las hormigas soldado pueden cazar reptiles, aves e incluso pequeños mamíferos».

Diego I.: ¡Entonces también comen humanos!

Ma: ¿Por qué dices, Diego?

Diego I.: Pues porque no sólo comen insectos, también mamíferos.

Ma: Debemos ver si eso es verdad, Diego, pero miren, esto tal vez pueda servir para ver cómo cazan las hormigas, no sólo a insectos, sino también a las aves y los mamíferos, ¿qué nos dice el texto?, ¡escuchen!: «Construyen en equipo grandes trampas de fibra vegetal, tienen muchos agujeros y cuando un insecto pasa por

encima, cientos de hormigas ocultas en el interior usan los orificios para atrapar-  
lo con sus poderosas mandíbulas».

Diego I.: Sólo que unas están abajo y otras arriba y cuando un insecto pasa por ahí,  
todas saltan.

Ma: Oigan, pero si son súper pequeñas, ¿cómo podrán atraparlas?

Varios: ¡Con sus mandíbulas!

Ma: ¿Por qué?, ¿qué tienen sus mandíbulas?

Isaí: ¡Son muy fuertes!

Allison: ¡Poderosas!

Isaí: ¡Pueden romper piedras!

Varios: ¡No!

Ma: Pues es que habría que ver, porque tal vez, si son muy fuertes, puedan hacer-  
lo...

Romina: Con sus mandíbulas y sus antenas las rompen.

Ma: ¿Recuerdan para qué servían sus antenas?

Isaí: ¡Con las hormigas vacas, con las antenas se las sacan la leche! [señalando su  
boca]

Allison: ¡Y como no hablan, se comunican!

Hubo momentos en que buscaban dar respuesta a los nuevos planteamientos que se presentaban en el momento, divagaban con aquellas hipótesis que surgían, pero luego volvían a la información fundamentada con la que contaban por medio de la relectura o por la información específica localizada en el afiche.

Este tipo de textos da apertura a que los alumnos intervengan más durante los momentos de la lectura ya que son pasajes que se desarrollan con diferentes temáticas y que no se entrelazan mediante una historia, aunque estas intervenciones permiten ampliar sus interpretaciones.

Los alumnos reconocen prácticas de lector fundamentales, y en este tipo de textos que no siguen una trama, los alumnos cuentan con información que les permite aportar y construir colectivamente una interpretación. La lectura y el intercambio se vuelven simultáneos. Sus hipótesis individuales tienen información con un fundamento que ha sido leído en algún momento.

ESTABLECEN RELACIONES ENTRE LO QUE CONOCÍAN Y LOS NUEVOS APORTES

Los chicos comienzan a establecer relación entre el planteamiento de las hipótesis de sus compañeros y lo que ya saben de las hormigas; hacen nuevas conclusiones con la información que les aporta el contexto, como es el caso de asociar lo frío con el hielo o el agua:

Ma: Conforme vayan pasando los voy a ir enseñando... Es la hora de la lectura, ya saben qué es lo que pasa cuando leemos...

//Repiten las reglas de no salir al baño, comentarios al final, etc.//

Ma: Dice así, pues: «Salvo los humanos, pocos organismos han colonizado el planeta de forma tan eficaz como las hormigas. Los fotógrafos Heiny y Hanz muestran la espectacular vida secreta de estos insectos sociales [...]»

//Continúa la lectura del texto informativo, pero se detiene en algunos párrafos para agregar información o los alumnos aportan lo que saben para complementar la interpretación del texto//

Ma: «Lo cierto es que en millones de años antes de que los primeros *homo sapiens* colonizaran Europa, ya sabían organizarse en sociedades complejas y estructuradas. Los *homo sapiens* fueron de los primeros seres que existieron en la tierra y existieron hace muchisisisísimos años y para ese tiempo las hormigas ya existían y ya se organizaban en colonias [...] se han adaptado y hoy a excepción de la Antártida y algunas islas ocupan las zonas terrestres del planeta, la clave podría encontrarse en su habilidad para coordinarse y fundar nuevas colonias».

Isaí: ¡No viven en el hielo!

Ma: ¿Por qué no?

Isaí: Dice que no viven en la Antártida.

Diego I.: ¡Ni en las islas de agua!

Hanna: ¡Por eso siempre están en los hormigueros, porque hay tierra!

Varios: [Se quedan pensantes ante estas aportaciones]

Ma: ¡Esa es una buena conclusión!, la Antártida es un lugar en donde hay mucho hielo y hace mucho frío y en las islas está lleno de agua, por eso creen eso sus compañeros.

Allison: ¡Por eso en todos lados hay hormigas menos en el hielo y el agua!

Fátima: ¡Porque las hormigas tienen mucho frío!

Diego I.: ¡Y en la tierra sí, porque es calentito!

Fátima: Es que es porque no traen ropa.

Ma: ¿Por qué dices que no traen ropa?

Allison: Porque necesitan abrigarse porque no traen ropa.

Isaí: Y también porque no tienen zapatos.

Ma: ¿Pero entonces cómo le harán aquí cuando tienen mucho frío?

Diego I.: ¡Se cobijan con la tierra para que no tengan mucho frío!

Hanna: Se meten debajo de la tierra que se queda calentita por el sol y abajo no llega el frío.

Varios: ¡Sí!

En este punto de las lecturas, los alumnos ya cuentan con información que les permite establecer relación entre distintos pasajes, pero también entre diferentes textos, sean o no literarios. Asocian conceptos como el hielo y agua con el hábitat de las hormigas o los lugares en donde hay o no estos insectos. Ya no sólo se quedan con aquella información que les aporta el texto en el momento, establecen nuevos planteamientos y coordinan la información con la que cuentan hasta el momento, pero con sustento.

La lectura se orienta hacia un propósito valioso y es esto lo que permite que los niños se comprometan con el intento de comprender el texto a pesar de las dificultades que ofrece; los niños tienen ya cierto grado de conocimiento sobre el tema y se han planteado preguntas en relación con él; el docente construye un clima en el que los niños están autorizados a equivocarse y esto se logra considerando todas las interpretaciones de los niños —aún las erróneas— (Castedo, 2009; p. 3).

#### **VOLVER AL TEXTO Y RELEER CON DISTINTOS PROPÓSITOS**

La relectura resulta fundamental porque permite recurrir al texto con distintos propósitos de acuerdo con el momento. Al principio del proyecto era difícil que los alumnos entendieran que la relectura era una acción que nos ayudaba a identificar la respuesta, a reconocer alguna forma de llamar a un objeto o animal, o localizar información específica. Ahora prestan mucha atención cuando se trata de releer, pues saben de una u otra manera que existe una verdad específica en eso que se está releyendo, y pueden utilizarlo como una práctica en que no necesitan leer de manera global el texto para localizar información específica.

### IDENTIFICAN ELEMENTOS TEXTUALES Y PARATEXTUALES

Los alumnos ya están relacionados con la práctica de «relectura», pero les cuesta ser ellos quienes lo demanden, por lo que la docente es que quien lo propone frecuentemente y, a partir de ello, hay quienes le piden que lo haga cuando, a pesar de releer en diversas ocasiones, no queda claro, sobre todo en textos donde les resulta difícil coordinar la información con la que cuentan. La docente intenta que utilicen los elementos textuales y paratextuales para relacionar la información:

Hanna: Ya leímos en otro libro que son muy fuertes y que toman agua y leche.

Ma: ¿Agua?, ¿leche?

Hanna: Sí, ahí lo escribimos [señala el cuadro comparativo] «Agua...», pero [se queda pensando] no dice «leche».

Ma: Es que lo leímos hace tanto que ya no recuerdo, pero lo bueno que ustedes sí se acuerdan que ahí lo escribimos y podemos leerlo siempre que olvidemos las cosas. Pero lo de la leche, ¿recuerdan en dónde decía?

Varios: [Se muestran pensantes]

Romina: ¡Lo leímos cuando dijo lo de las hormigas vaca!

Ma: ¡No recuerdo!, ¿puedes buscarlo, Romi?

Romina: ¡Sí!

//Comienza a explorar el apartado de la lectura en búsqueda de esa localización específica// Romina: Mire, maestra, aquí dice: «Hormiga vaca».

Ma: Entonces, Romi dice que aquí leímos lo de las hormigas vaca y que dice algo acerca de que toman leche... ¿Les parece si releemos para ver si toman, o no, leche?

Varios: ¡Sí!

Ma: [Relee el fragmento que describe a la imagen]

Allison: ¡Toman leche!

Isaí: ¡Todos tomaban la leche de la vaca!

Ma: ¡Qué interesante! Jamás hubiera pensado que tomaran leche de sí mismas.

Hanna: ¡Pero no se llaman vacas!

Ma: ¿Por qué dices que no, Hanna?

Hanna: Tú dijiste otro nombre cuando leíste.

Ma: ¡Híjole! No recuerdo, ¿alguien sí lo recuerda?

Varios: ¡No!

Romina: ¿Puedes volverlo a leer?

Ma: A ver, volvamos al texto para buscar cómo se llama... «La hormiga vaca es el nombre vulgar de un insecto llamado pulgón [...]».

Varios: ¡Pulgón!

Allison: Son más pequeñitas que las hormigas... [se queda pensando] pero, ¿cómo le sacan la leche?

Isaí: ¡Con la boca!

Fátima: ¡Con sus antenas!

Allison: ¡Esas se las apretaban y soltaban la leche!

Isaí: ¡Como las vacas reales, mi abuelito les aprieta y les sale la leche!

Romina: Sí, son como los humanos.

Ma: ¿Por qué crees eso, Romina?

Romina: Sacan leche y se la toman, igual que nosotros.

El propósito de Romina al pedir que se relejera era establecer el concepto específico tratado en el texto para hacer alusión a las «hormigas vacas», lo que permitió que, además, de manera colectiva pudieran establecer las características específicas del pulgón, a diferencia de las hormigas convencionales. En este sentido, hubo quienes recurrieron a releer para aclarar conceptos tratados en el texto y no recurrieron a aquellos términos que ya se habían tratado de manera científica en los textos informativos.

La relectura y el intercambio entre lectores siempre irán de la mano. La apertura de este espacio posibilita que cada uno de los alumnos den a conocer el planteamiento de sus primeras impresiones y las coordinen con la información que acaban de escuchar para reelaborar sus saberes.

#### **RELECTURA PARA ESTABLECER INTERPRETACIONES DE LA INFORMACIÓN QUE EL TEXTO APORTA DE MANERA ESPECÍFICA**

En el salón de clases, cuando prevalezca un intercambio entre lectores, siempre habrá comentarios que no coincidan o con los que no se pongan de acuerdo o información que no ha sido interpretada tal cual. En ocasiones recurren a releer con ayuda de la docente, misma que propone estas situaciones. Entre más oportunidades tenían de conocer y poner en práctica estas acciones, más se apropiaban de ellas:

Ma: ¡Mmmm! Qué rico, insectos con leche.

Varios: ¡Iugh!

Ma: Jajaja... a ver, ¿qué más?

Romina: ¡Cuidan los huevos!

Ma: ¿Quién cuida los huevos?

Varios: ¡La reina!

Isaí: ¡Hacen la guerra!

Hanna: ¡Son las soldados!, ¿puedes leer en donde dice que pelean, maestra?

Ma: ¡Claro que sí, Hannita!, ¿recuerdas más o menos por dónde?

Hanna: [Se queda pensando y toma el libro] Aquí [señala un apartado del texto].

Ma: «Unas limpian los túneles, otras cuidan de los bebés, y otras vigilan la ciudad.

Hay otras que salen al exterior en busca de comida o se dedican a la guerra».

Allison: ¡Salen al exterior para buscar comida!

Isaí: Unas hacen la guerra y otras cuidan el nido... y limpian el nido.

Cada vez recurren con más frecuencia a la relectura por sí mismos para aclarar dudas o establecer una sola interpretación de aquella información que el texto aporta de manera específica (sobre todo en este tipo de textos que aporta información real), que no dista mucho de aquella información que puede ser observable y comprobable para los niños en la vida real:

Ma: Ya habíamos analizado cómo sacan la leche, pero eso de que se comunican con ellas, ¿alguien recuerda algo?

Aos: [Permanecen pensantes y callados]

Hanna: ¿Lo puedes leer otra vez?

Ma: ¡Claro!, ¿recuerdas por dónde lo leímos?

Varios: ¡No!

Ma: A ver, a ver... aquí está: «Las hormigas se comunican y cooperan mediante sustancias químicas que alertan a los demás del peligro a través de sus antenas».

Romina: ¡Con sus antenas avisan del peligro!

Ma: ¿Cómo lo hacen?

Isaí: ¡Las tocan!

Ma: ¿A quiénes?

Isaí: ¡A las demás hormigas!

En este momento ya identifican la relectura como práctica con diversos propósitos de acuerdo con el episodio o el momento. Sin embargo, aún no establecen elementos sobre los cuales puedan basar la relectura. Sería fundamental que pudieran establecer algún elemento textual o paratextual, una imagen o un pasaje; que pudieran indicar a la docente específicamente para que vuelvan al texto, porque lo demandan.

#### RELECTURA PARA IDENTIFICAR CARACTERÍSTICAS DE LA HORMIGA

La relectura con diversos propósitos es una práctica que debería desarrollarse frecuentemente en el contacto con los textos, en este caso, para identificar aquellas características de la hormiga reina. Isaí pide que se vuelva al texto, comienza a darle sentido a volver a los textos fuente para aclarar una idea que contiene palabras específicas, «releer [...] para precisar una interpretación que resulte dudosa» (Castedo, 2009; p. 3).

Diego I.: En mi casa y también tengo muchas hormigas rojas.

Ma: Bueno, pues entonces habrá que traerlas para ver si en verdad es como dice el texto, ¿no creen?

Varios: ¡Sí!

Ma: ¿Recuerdan cómo dice el texto que son?

Fátima: ¡Cabezonas!

Hanna: ¡Es la más grande!

Isaí: A ver, léalo de nuevo...

Ma: [Relee el fragmento que habla acerca de la reina] «En general estas superestructuras se organizan en torno a una reina, más grande que puede vivir 30 años [...]».

Hanna: ¡Ah, sí! Es la que más cuida los huevos y la que vive 30 años.

Fátima: ¡Sólo la reina cuida a los huevos!

El propósito de Isaí al demandar la relectura era especificar las características físicas de la hormiga, lo significativo es que cada vez eran más los niños quienes demandaban la relectura como práctica con diversos propósitos. En un primer momento, en la lectura de textos literarios, los alumnos identificaron la información mediante la trama, sabían que la información se encontraba implícita, que las imágenes les aportaban información, por-

que si el texto no describía cómo eran las hormigas, ellos lo inferían por la ilustración que observaban.

En la lectura de los textos informativos, a pesar de ser un desafío para los alumnos dada su complejidad, ya contaban con herramientas que les permitieron enfrentarlos, reflexionar sobre información que no era explícita en los textos; establecían relación entre lo que escuchaban leer y lo que podían experimentar en la vida real. La relectura se volvió una práctica recurrente en ambos tipos de texto porque cumplía con diversos propósitos, por ejemplo, identificar que había interpretaciones diferentes a las propias; esas aportaciones eran aceptadas colectivamente cuando estuvieran respaldadas por el texto fuente.

La creación de ambientes propicios para la lectura jugó un papel fundamental al momento de desarrollar situaciones para leer y escribir. Poco a poco dejaron de lado esas ideas a las que en un inicio se aferraron sobre aquello que «creían saber». Poco a poco coordinaron aquello que sabían con lo que vieron en las imágenes y lo que escuchaban leer por medio de la docente, y se remitían a aquella información que ya leyeron, de la cual guardaron memoria y sobre la que tenían un sentido construido de manera colectiva.

Escuchar leer a la docente, acudir a las imágenes, utilizar y coordinar informaciones, comentar entre sí lo que acababan de leer, permitió a los alumnos ampliar su conocimiento y contar con más herramientas para interpretar la información que los textos proporcionaban. No por sí mismos, sino a través de compartir con otros sus propias construcciones, en donde cada uno tenía la oportunidad de dar su propio sentido.

En los textos informativos les costaba un poco más interpretar la información debido a que no tenían una trama que los guiara, era información directamente proporcionada, pero las características peculiares de cada texto implicaban un desafío por su complejidad; aún con eso, ellos tenían conocimientos previos acerca de la información tratada y, aunque se utilizaran palabras complejas o pasajes difíciles de comprender, buscaban la manera de completar esa información. En ocasiones no tenían las palabras más adecuadas y utilizaban lenguaje corporal para dar a conocer aquella información que complementara su interpretación. Por lo tanto, resultó fundamental profundizar las lecturas, volver a los textos con diferentes propósitos y escuchar el sentido que sus compañeros le habían dado al texto, a pesar de que no fueran similares sus interpretaciones.

## CONCLUSIONES

La situación «saber más de un tema» permite recurrir a una diversidad de textos; desde la perspectiva de los alumnos, resulta emocionante y motivador cada vez que se desarrollan las situaciones de lectura. No les es tedioso leer, saber más de insectos, bichos o reptiles, o recurrir a cuentos clásicos que han leído una y mil veces. Lo fundamental es la manera en que se les presenta la información. Así lean los textos reiteradamente, será diferente lo que interpreten. Acercar a los alumnos a este tipo de textos de manera continua permite que, de manera progresiva, puedan abordarlos con mayor autonomía. Si nada más se les permite leer aquellos que les resulten fáciles, aprenderán que, para su edad, sólo este tipo de materiales pueden leer: «No se aprende a leer textos difíciles leyendo textos fáciles» (Lerner, 2001; p. 108).

Brindar estas oportunidades dentro del aula desde edades tempranas permite que los alumnos construyan el sentido de una diversidad de textos de manera progresiva. Pondrán en acción aquellas prácticas que les permitan interpretar textos informativos.

Atreverse a leer textos difíciles [...] es otro quehacer del lector que encuentra obstáculos para ingresar en la escuela [...] aprender a leer textos «difíciles» es un aspecto prioritario de la formación del lector en la enseñanza obligatoria porque está vinculado con el propósito de preparar a los alumnos para desarrollar con éxito estudios posteriores, para insertarse en la vida académica (Lerner, 2001; p. 107).

Dentro de la práctica docente habrá que incorporar este tipo de textos, considerando las condiciones didácticas más óptimas para abordarlos y relacionarlas para que el contenido de estos textos tenga sentido para los alumnos, «que sea interpretable a partir de sus conocimientos previos y que simultáneamente represente un desafío para ellos y exija la construcción de un nuevo conocimiento» (Lerner, 2001; p. 110).

## BIBLIOGRAFÍA

- Castedo, M. (1995). *Construcción de lectores y escritores*. Buenos Aires: Lectura y Vida.  
Castedo, M., Molinari, C., Torres, M. y A. Siro (2001). *Propuestas para el aula*. Buenos Aires.

- Castedo, M., Molinari, M. C. y A. I. Siro (1999). *Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Corral, A. (2012). *Sesiones simultáneas de lectura de cuentos e intercambio entre lectores en el nivel inicial* (Tesis Master). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.752/te.752.pdf>
- Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. M. y D. Lerner (2015). *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Documento Transversal N° 1. La alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Kuperman, C. (2015). *La lectura en dos contextos de enseñanza: Conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas* (Tesis Master). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1126/te.1126.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2004). «La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición». En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós, pp. 69-118.
- Lerner, D., Lotito, L., Lorente, E., Levy, S. y N. Natale (1996). *Lengua. Actualización curricular Documento de trabajo N.º 2 EGB 1º Ciclo*. Argentina: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D., Levy, H. y S. Lobello (1997). *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. Documento No. 5 de Actualización Curricular en el Área de Lengua*. Buenos Aires: Dirección de Curriculum-Dirección de Planeamiento-G. C. B. A.
- López, A. (2012). *Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios* (Tesis Master). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf>
- Molinari, C. y M. Castedo (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Molinari, C. y G. Brena (2008). *Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema*. Recuperado en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7466/pr.7466.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7466/pr.7466.pdf)
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito: y temas aldeaños*. Ciudad de México: Paidós.
- Paione, A. (2012). *Yo soy uno de los otros: La interpretación colectiva de textos sobre la diversi-*

- dad de infancias del mundo* (Disertación Doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.740/te.740.pdf>
- Paione, A., Anastasio, M., Asens, V., Carli, M., Clementoni, P., Iacoponi, M. y F. Porto (2016). *Prácticas del lenguaje 1. Enseñar a leer y escribir en el jardín y en la escuela primaria. Una propuesta de articulación entre niveles*. Buenos Aires: Material para el docente-DGCyE.
- Paione, A., Reinoso, M. y Y. Wallace (2011). *Situaciones de lectura y escritura en la alfabetización inicial*. Buenos Aires: Libros y lectores.

## DISCUTIR CON OTROS LOS RECURSOS A UTILIZAR PARA PRODUCIR TRISTEZA, MIEDO Y ENGAÑO EN EL LECTOR



MA. VIANEY VERIDIANA GALLEGOS GARCÍA

Desde la didáctica de la lectura y la escritura, los proyectos de producción e interpretación de textos están vinculados a la producción de un texto que tendrá un destinatario a quien se le intenta comunicar algo. Cuando los alumnos escriben cuentos tradicionales para *otros*, se preocupan por el cuidado de lo escrito, reflexionan acerca de qué y cómo escribir. En este texto se recuperan algunos pasajes de la situación didáctica de reescribir un cuento por dictado al maestro.

En un primer momento de lectura, a través del maestro de cuentos tradicionales, los alumnos tuvieron la experiencia de conocer obras literarias de autores como los hermanos Grimm, Charles Perrault, Aleksandr Afanasev y Hans Christian Andersen. Se seleccionaron los textos de *Rapunzel*, *La Bella Durmiente*, *Blancanieves* y *Hansel y Gretel* porque permiten a sus lectores apreciar y comparar recursos, frases célebres, diálogos canónicos, palabras, descripciones y expresiones con las que los autores provocan emociones en sus lectores.

Lo que presentamos en este texto son los recursos que utilizan los alumnos para producir en su cuento tristeza, miedo y engaño en su destinatario: el inicio del cuento, la descripción, la citación y la estructura canónica. Se analizan fragmentos de registros de situaciones didácticas que favorecen en los alumnos el ejercicio de quehaceres del escritor en su reescritura del cuento tradicional *Hansel y Gretel*.

### **BUSCAR UN TÍTULO Y UN INICIO IMPACTANTES**

Una característica de este género son los inicios que evocan tiempos lejanos en los cuales se desenvuelven estas historias fantásticas; el lenguaje hace posi-

ble que estas historias nos trasladen a lugares inimaginables, a otra época. En las situaciones de escritura intermedia,<sup>1</sup> desarrolladas después de las lecturas, los alumnos registraron y recordaron los inicios de los cuentos para utilizarlos en su propia versión.

Al momento de realizar la reescritura de un cuento tradicional, los alumnos, al dictar palabras o expresiones a la maestra en el inicio del cuento, deben ajustarse al registro lingüístico del género. Los alumnos leyeron textos del mismo género, lo que les permitió apreciar y apropiarse de las particularidades del lenguaje propio de estas narraciones.

Ma: Entonces, ¿cómo podemos comenzar el cuento?

Carmen: Había una vez.

Ámbar: Había una vez una familia pobre que tenía dos hijos...

Evelyn: Que vivía en el bosque maestra.

Ma: ¡A ver! ¿Qué más?

Evelyn: Que vivía en el bosque encantado. Carmen, ¿verdad que estaría más chido en el bosque encantado?

Ma: Ahí va, ¡listos! [Escribe] *Había una vez una familia pobre que tenía dos hijos, y* qué más?

Carmen y Evelyn: Y vivían en el bosque encantado.

Carmen: Maestra, le hubiera puesto dos hijos, uno se llamaba Hansel y el otro Gretel.

Ma: [Escribe] *Había una vez una familia pobre que tenía dos hijos, Hansel y Gretel.*

La maestra realiza una pregunta: «¿cómo podemos comenzar el cuento?», Carmen propone comenzar con la fórmula de inicio, «había una vez», Ámbar agrega: «una familia pobre que tenía dos hijos» y, finalmente, Evelyn reformula el inicio: «había una vez una familia pobre que tenía dos hijos que vivía en el bosque encantado». Evelyn ya comienza a pensar de qué manera se puede escuchar mejor su cuento y pide la convalidación de su compañera. Comienzan a «decidir qué recursos retóricos pueden utilizarse para despertar el interés del lector: un inicio impactante» (Paione, *et al.*, 2016; p. 8). Con esta fórmula de inicio, las niñas evocan un tiempo muy lejano no precisado donde transcurrirá la historia. «Las fórmulas rituales de inicio (había una

1 En las situaciones de escrituras intermedias, se trata de la recuperación, mientras se lee, de las ideas que se consideran importantes y que serán retomadas al momento de la escritura.

vez), las citas y los nombres técnicos se conservan porque no necesitan de interpretación» (Teberosky, 1999; p. 186).

#### DIFERENCIAR ENTRE LO DICHO Y LO DICTADO

Al realizar una renarración de un cuento tradicional por dictado al maestro, los alumnos se liberan de la invención de la historia, se centran en la composición del cuento, les permite enfocarse en la elección de las frases, de las palabras que queden escritas y sean las más apropiadas para generar diversos efectos en el lector, más ajustadas al lenguaje propio de este género, «[...] al enfrentar los problemas involucrados en la escritura, toman decisiones acerca de qué van a escribir y cómo lo plasmarán e intentan ir adecuando su expresión a las características del género» (Lerner, Kaufman y Castedo, 2015; p. 8).

Ma: A ver, me estaban diciendo qué seguía del cuento, me estaba diciendo Santi que los querían abandonar, y luego no me acuerdo quién dijo porque eran muy pobres, ¿qué podemos poner ahí entonces?, ¿qué seguirá de la historia, Sarita?, ¿cómo lo podemos escribir?, ya mencionamos a la familia, ya dijimos donde vivían. ¿Qué seguirá?

Ángel: Pues que los quieren abandonar.

Ma: A ver, vamos a anotar lo que dijo Ángel, que los querían abandonar, pero, ¿cómo le podemos poner que los querían abandonar?, ¿cómo podemos empezar a escribir eso?, para que se entienda y que entiendan los demás, ¿quién tiene una idea?

Ángel: ¡Yo!

Ma: A ver, ¿cómo podemos hacerle, Ángel?

Ángel: Porque sólo sobra un pedazo de pan.

Ma: A ver, ¿le podemos poner «porque sólo sobra un pedazo de pan»? ¿Si le ponemos así, si se entiende? ¿Cómo le podemos explicar a los lectores eso que me está diciendo Ángel? ¿Cómo le podemos poner? ¿A alguien se le ocurre?

Carmen: ¡Sí! Eran tan pobres que sólo contaban con un pedazo de pan.

Evolet: Y su padre trabajaba en el día hasta en la noche.

Ma: ¿Eran tan pobres que sólo les quedaba un pedazo de pan?

Carmen: ¡Trozo! [Apoyándose en el afiche]

Se puede observar cómo lo que propone Ángel en un inicio es dictado desde el lenguaje conversacional, porque «los querían abandonar» es dicho. La

maestra interviene devolviendo el problema, realiza la consigna: «¿cómo le podemos hacer?», Ángel reflexiona y modifica su enunciado: «porque sobraba un pedazo de pan», la maestra no convalida la respuesta de Ángel, invita a reflexionar acerca de la propuesta y les recuerda a los destinatarios para que se posicionen como lectores de su misma producción. Carmen aprueba la sugerencia de Ángel, pero elimina elnexo subordinante «porque» y reformula el enunciado a «eran tan pobres que sólo les quedaba un trozo de pan», apoyándose en el afiche de diferencias y semejanzas de *Hansel y Gretel*, en donde este enunciado es dicho para ser escrito.

Esas interacciones a las que los alumnos sólo pueden acceder al describir colectivamente un cuento, permiten hacer visibles los problemas que enfrentan al escribir; si la producción se realizara de manera solitaria, no serían observables. Cuando escriben de manera solitaria no tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros, de intercambiar posibles soluciones para resolver los problemas que enfrentan e ir reformulando las expresiones o enunciados al lenguaje que se escribe: «Reformular es siempre una manera de reflexionar sobre el lenguaje, ayuda a estos escritores a pensar en cómo escribirlo» (Castedo, citado en Peláez, 2016; p. 88).

#### AGREGAN VARIANTES A MEDIDA EN QUE SE AVANZA EN EL CUENTO

Durante la producción de la reescritura los alumnos, posicionados como autores, deciden agregar una variante a su cuento, desean cambiar al personaje generador de los conflictos y engaños, proponen cambiar bruja por brujo argumentando que es una nueva versión, sienten la «libertad de modificar todo lo que necesite modificar mientras escribe» (Lerner, *et al.*, 1997; p. 53). Ellos son quienes arman las ideas, discuten y deciden las palabras, expresiones a utilizar, conservan y modifican para sorprender a sus lectores.

Mariana: Que la madrastra le dijo al papá que los llevaran al bosque.

Carmen: ¡El padrastro!

Ma: ¿Quieren que la madrastra sea la bruja o quieren que en vez de una madrastra haya un padrastro?

Evelyn: ¡Sí!

Ma: Si lo cambian así, no va a poder haber bruja.

Ángel: ¡Brujo!

Ma: A ver, ¿por qué quieren brujo?

Ámbar: Es que es una diferente versión.

Carmen: ¡Aaah!

Mateo: Entonces, escriba que el padrastro le dijo a la mujer que hay que abandonar a los hijos en el bosque.

La maestra interviene cuestionando a los chicos: «¿quieren que sea bruja o brujo?», les solicita que justifiquen o argumenten la decisión de modificar la variante en el texto. Hace evidentes ciertos aspectos del proceso de escritura, como modificar variantes durante la producción. Carmen propone padrastro en vez de madrastra, la docente no convalida la propuesta de la alumna, sino que los invita a reflexionar que si no hay madrastra no habrá bruja en su cuento. Mateo y Ángel solucionan el problema cambiando el personaje de la «bruja por brujo». «Las variantes que se introducen es para producir un efecto diferente en el lector» (Paione, *et al.*, 2012; p. 12). Ámbar argumenta a la maestra que pueden modificar el personaje, porque es una nueva versión, posicionada como autora del cuento. «Algunos aspectos pueden variar, no sólo porque los niños son los autores del texto sino también porque otros autores lo han hecho al producir distintas versiones del mismo cuento» (Castedo, 2009; p. 11). Las variantes favorecen que cada versión sea un cuento único y diferente.

#### AJUSTAR LAS EXPRESIONES AL LENGUAJE DE LOS CUENTOS

Durante la producción del cuento es de suma importancia que los alumnos comuniquen los estados de ánimo de los personajes; esto resulta un verdadero desafío, pues ellos pueden dar cuenta de lo que siente el personaje, pero, ¿cómo escribirlo en su cuento?, ¿qué palabras son adecuadas para lograr el sentimiento en los lectores? El desafío está puesto en que los alumnos se centren en cómo escribir la tristeza, el engaño y el miedo de los personajes en su cuento «[...] conscientes de las pertinencias e importancia de emitir cierto tipo de mensajes» (Kuperman, 2012; p. 25).

//Cuando los alumnos dictan a la docente//

Sara: Y Hansel le dijo a su hermana, a su hermanita, que espere a que salga la luna y encontrarán las piedras brillantes para llevarlos de nuevo a casa.

Ma: Oigan, pero, ¿por qué le habrá dicho Hansel a su hermana «espera a que salga la luna y encontraremos las piedras brillantes»? ¿Cómo creen que se sentiría Gretel para que Hansel le dijera esto?

Carmen: Triste...

Ma: Entonces, ¿cómo podemos poner eso?

Sara: Que Hansel se echó a llorar.

Carmen: ¿Hansel?

Sara: ¡Achis! ¡Gretel! Empezó a llorar y su hermano le dijo que espera a que salga la luna y encontrarán los guijarros brillantes para llegar a casa.

Ma: Entonces, a ver, le vamos a poner: *cuando Hansel y Gretel se dieron cuenta que los habían abandonado, Gretel se puso a llorar...* ¿Cómo ven?

Sara: [Lo relee] Sí, así sí, pero se echó, maestra.

Ma: [Escribe en el afiche] *Cuando Hansel y Gretel se dieron cuenta que los habían abandonado, Gretel se echó a llorar.*

Sara le dicta a la maestra en un primer enunciado: «Hansel se echó a llorar», la maestra escribe: «cuando Hansel y Gretel se dieron cuenta que los habían abandonado, Gretel se puso a llorar». Sara, cuando relee, advierte un error en el enunciado y cuando la maestra pregunta, ella puntualiza: «sí, pero se echó, maestra». En la relectura Sara realiza un quehacer de escritor: «[...] revisar la coherencia de las modificaciones que va introduciendo» (Castedo, 2003; p. 175).

La escritura colectiva y luego la relectura de lo que se escribe, «hace posible un desdoblamiento efectivo, porque les permite a los niños desempeñar alternativamente los roles de productor y lector» (Lerner, *et al.*, 1996; p. 41). Paulatinamente, los alumnos se dan cuenta de «cómo expresar por escrito los estados emocionales de los personajes» (Peláez, 2016; p. 92).

#### USAR RECURSOS PARA LOGRAR EFECTOS DESEADOS EN EL LECTOR (DESCRIPCIÓN)

Una característica de este género es que las historias ocurren en tiempos y lugares lejanos, donde el contexto geográfico remite a espacios de bosques frondosos y paisajes de una época no precisada en el tiempo. Sus escenarios son descritos de una manera que produce miedo en los lectores al ir imaginando los lugares donde transcurren las historias. Los alumnos profundizan en el lenguaje que se escribe al describir su bosque y agre-

garle adjetivos calificativos que enriquecen y preservan las características de estos lugares.

Ma: [Escribe en el afiche] *Al anochecer el padrastro y la mamá volvieron a hablar de abandonar a Hansel y Gretel y darles el último trozo de pan ¿Así puede quedar?*

Sara: Y dejarlos en el medio del bosque...

Sara: Sí, en el medio del bosque.

Carmen: No, en el fondo del bosque.

Sara: En el fondo del bosque.

Ma: [Escribe] *Al anochecer el padrastro*

Evelyn: Le dijo a la mujer.

Ma: [Escribe] *Le dijo a la mujer*

Evelyn: Otra vez le faltó dos puntitos.

Ma: ¿Qué le dijo?

Evelyn: Pero los puntitos, maestra...

Ma: [Releyendo] *Al anochecer el padrastro le dijo a la mujer, dice aquí Evelyn que van dos puntitos, ¿sí? ¿Y qué le dijo?*

Evelyn: Que otra vez abandonaran a Hansel y a Gretel.

Ma: Nuevamente hay que abandonar a Hansel y a Gretel. ¿Por qué?

Carmen: Porque sólo nos queda una mitad de pan.

Ma: A ver, qué les parece si le ponemos aquí: *Tenemos que volver a abandonar a Hansel y Gretel porque nada más nos queda una mitad de pan... ¿sí?*

Carmen: ¡Sí!

Ma: Oigan, pero... ¿dónde los van a abandonar?

Evelyn: Al bosque encantado.

Carmen: En lo profundo...

Ma: ¿En lo más profundo del bosque?, ¿en el fondo del bosque?, ¿cómo lo podemos poner?

Evelyn: En lo profundo del bosque encantado.

Carmen: El fondo es para abajo, maestra.

Ma: [Relee] *Tenemos que volver a abandonar a Hansel y a Gretel en lo profundo del bosque encantado porque sólo nos queda una mitad de pan ¿Qué más?*

Carmen, Sara y Evelyn describen el lugar donde se ha desarrollado esta historia, el bosque. A través de la experiencia que adquirieron como lec-

toras de cuentos tradicionales, han escuchado a través de su maestro las descripciones de estos lugares y están utilizando esta experiencia lectora al reescribir la propia. Las alumnas, a través del intercambio de opiniones, logran describir y profundizar el espacio donde se genera la historia, describen el bosque como un espacio fantástico típico de los cuentos tradicionales, «profundo», «encantado»: «El interjuego narración-descripción es uno de los saberes que se manifiesta al construir relatos. La descripción puede crear efectos de creación, de suspenso, detección de la acción, lentificación o aceleración del ritmo del relato» (Kaufman y Rodríguez, 2008, citado en Peláez, 2016; p. 65).

Reescribir supone tener en cuenta dónde suceden esos hechos, un mundo de bosques profundos, encantados, un mundo creado de la ficción (Kuperman, 2012). Estas maneras de decir brindan a los escritores «la oportunidad de pensar en el lenguaje que se escribe» (Kuperman, 2012; p. 22).

#### ESCRIBEN LA VERSIÓN DE *HANSEL Y GRETEL* IMITANDO RECURSOS UTILIZADOS POR OTROS AUTORES

Cuando los alumnos se están formando como escritores de cuentos tradicionales, retoman en su versión ciertos recursos literarios de los escritores expertos, «la rescritura forma parte de un procedimiento más general que da lugar a la citación, a la imitación» (Teberosky, 1999; p. 104). No se trata de una situación de copia del mismo cuento. La rescritura de un cuento tradicional permite a los alumnos que prueben los recursos utilizados por otros autores de este género; en la rescritura se centran más en cómo escribir que en inventar la historia; tienen la posibilidad de «imitar antes que inventar», lo que implica: «Introducir la palabra del otro, es citar, construir una representación de palabras ajenas transponiéndolas de un sitio a otro» (Peláez, 2016; p. 71). «La citación es la garantía de autenticidad» (Teberosky, 1990).

#### EL RECURSO DE LA CITACIÓN

Una característica de este tipo de relatos maravillosos son las repeticiones, frases célebres, expresiones significativas y diálogos canónicos entre los personajes de estos cuentos tradicionales, recursos que los niños y la maestra fueron apreciando en las situaciones de lectura a través del maestro, *recursos modelo* que aplican en su propia versión (Lerner, 1997; p. 49).

En el siguiente diálogo, los alumnos utilizan el recurso de la citación en la reescritura, discuten acerca de cómo dictar a la maestra la frase célebre a plasmar en su cuento.

Evelyn: ¡Sí! y después había una viejita...

Carmen: No, una ancianita.

//Sarita levanta la mano//

Ma: Sarita, ¿cómo le ponemos?

Sarita: La viejita que estaba en la casita decía: «¿quién se come mi casita?»

Ma: ¿Cómo le ponemos?

Sarita: Y se escuchó un ruido dentro de la casita que dijo una viejita: «¿quién se come mi casita?»

Evelyn: ¿Quién se come mi casita como una ardillita?

Anthony: No puede ser una viejita, porque es un brujo. Le ponemos... «Y se escuchó una voz de un viejito».

Mateo: De un anciano...

Anthony: Un anciano que decía: «¿quién se come mi casita?»

Carmen: No, ¿quién roe mi casita como una ardillita?

Evelyn: [Apoyando a Carmen] ¿Quién roe mi casita como una ardillita?

[La maestra escribe en el afiche] *Se escuchó la voz de un viejito dentro de la casita*

Ma: ¿Qué dijo, muchachos?

Sarita: ¿Quién roe mi casita como una ardillita?

Carmen: Así, ¿quién roe mi casita como una ardillita?

[La maestra escribe en el afiche] *Quién roe mi casita como una ardillita*

Anthony: *Dijo el viejillo...*

Carmen: *Dijo el ancianito, ¡dijo el ancianito, póngale!*

Ma: [Relee] «¿Quién roe mi casita como una ardillita?» Carmen, aquí ya le pusimos [señalando el afiche y releyendo] «se escuchó la voz de un viejito dentro de la casita que dijo quién roe mi casita como una ardillita».

Anthony: ¡Sí, póngale!

[La maestra escribiendo en el afiche] *Los niños contestaron*

Sarita: Los niños contestaron la brisa, la brisa...

Evelyn: La brisa, la brisa que del cielo es la hija.

Aos: La brisa, la brisa que del cielo es la hija.

Ma: ¿Estás de acuerdo, Carmen?

Carmen: ¡Sí!

[La maestra escribe en el afiche] *La brisa, la brisa que del cielo es la hija.*

La producción colectiva del cuento favorece que los alumnos se sientan habilitados para interactuar, hablar, compartir opiniones acerca de la composición del cuento y justificarlas. Respetan los argumentos propuestos por sus compañeros para realizar su propia versión, dictan a la maestra el diálogo canónico, utilizando las mismas palabras del autor. «La reescritura significa para los niños una citación de las ‘mismas palabras’, palabras del lenguaje que se escribe, del cuento objeto redactado» (Teberosky, 1999; p. 106).

Se están posicionando como autores al sentirse habilitados de dictar a la maestra la expresión que resultó más significativa para ellos, sin necesidad de voltear al texto fuente o a los planes de texto, son «capaces de recordar en memoria a corto plazo, lo esencial de la historia sino también aspectos literales de su forma de expresión, las palabras claves facilitan el recuerdo literal» (Teberosky, 1999; p. 109).

#### PENSAR Y REPENSAR LA MANERA DE ESCRIBIR EL ENGAÑO EN SU CUENTO

Un desafío que enfrentan los alumnos en su reescritura es cómo describir los engaños que los personajes realizan, con el propósito de que los lectores potenciales perciban el efecto de intriga que transmite. En la reescritura de *Hansel y Gretel*, los alumnos logran «anticipar al lector» (Peláez, 2016) los siguientes engaños:

- En el segundo intento de los padres para abandonar a los niños en el bosque.
- El plan de Gretel para engañar a la bruja y salvar a Hansel. Gretel cambia de comportamiento después de estar obligada a realizar trabajos rudos, planea deshacerse de la bruja empujándola dentro del horno.

Desde la perspectiva formalista rusa, Vladimir Propp analiza elementos recurrentes en numerosos cuentos populares rusos. Denomina «funciones» a estos componentes y los caracteriza como las acciones de los personajes definidas desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga. Las funciones de los personajes representan las partes fundamentales del cuento;

una de estas es el engaño, reconocido por el autor como la función que el agresor intenta para embaucar a su víctima, apoderarse de ella o sus bienes o la función de la manera en que la víctima se deja embaucar y ayuda, a su pesar, a su enemigo (Propp, citado en Peláez, 2016; p. 146).

En este apartado se pretende mostrar cómo superan los desafíos que se les presentan para reescribir el engaño. En «el abandono de los niños en el bosque por los padres»:

Anthony: [Dirigiéndose a Mateo] «¡Tonto! —le dijo la mujer—. Mira, ven...»

Mateo: [Lee y observa] Sí, está bien.

Ma: Cuando habíamos leído el cuento dijimos que lo que decía el narrador se ponía entre dos, ¿qué?

Evelyn: Rayitas.

Ma: «¡Tonto!» Y lo que sigue, ¿quién lo dijo?

Mateo: El padrastro.

Carmen: ¡El narrador!

Ma: El narrador [releyendo el cuento] «¡Tonto! —le dijo la mujer—, ese no es tu gatito sino el sol de la mañana que ilumina la chimenea».

Sarita: Cuando ya dicen la chimenea, cuando ya llegaron a lo profundo del bosque, les encendieron una fogata y los dejaron ahí.

Ma: Pero... ¿cómo es?, ¿cuándo regresaron?, ¿cuándo llegaron?

Sarita: Y cuando llegaron a lo más profundo del bosque, les encendieron una fogata y los dejaron ahí.

Ma: Muy bien, ahí va [escribe el texto].

Sarita: Cuando los dejaron ahí, Hansel y Gretel escuchaban el hacha de su padre, pero no era el hacha sino una rama seca golpeando un árbol.

Evelyn: Un árbol seco.

Carmen: Era la rama seca de un árbol, que estaba golpeando con otro árbol.

Ma: A ver, entonces, lo podemos poner: «Hansel y Gretel creyeron escuchar el hacha de su padre, pero era una rama que estaba golpeando contra un árbol seco».

Sara propone la escena del engaño, sin embargo, no es correcta la manera en que plantea la coherencia de los actos. La maestra interviene devolviendo el problema mediante preguntas orientadas a que piense en la coherencia

del texto. Sara reformula su propuesta y le dicta: «cuando llegaron a lo más profundo del bosque les encendieron una fogata y los dejaron ahí». La maestra escribe el texto y Sara agrega: «cuando los dejaron ahí, Hansel y Gretel escuchaban el hacha de su padre, *pero* no era el hacha sino una rama seca golpeando un árbol». La maestra recupera la propuesta de Sara acerca del engaño y Sara dicta el engaño utilizando «pero», «este adversativo aclara al lector lo que en realidad está pasando» (Peláez, 2016; p. 154). De esta manera, Sara resuelve el problema de escribir el engaño empleando una sucesión de acciones, brindando pistas al lector sobre el engaño. Sin embargo, no agregó que «el padrastro les dijo que irían a cortar leña y los esperarán ahí», y esto afecta a la cohesión de la frase propuesta por Sara.

Otro problema que enfrentan los niños es indicar a los lectores el cambio de comportamiento de Gretel para engañar a la bruja y arrojarla al horno para salvar a Hansel.

Ma: [Escribiendo en el afiche] *Métete al horno.*

Carmen: [Dictando] Para ver si está suficientemente caliente.

Sarita: «Yo no sé meterme», y el brujo le dijo: «está muy grande, todos pueden *queper* ahí».

Carmen: ¡Caber! [corrige a Sarita.]

Sarita: Caber, y Hansel aventó al brujo.

Mateo: Gretel...

Anthony: ¿Hansel o Gretel?

Sarita: Gretel.

Ma: Carmen, ¿tú que piensas?

Carmen: Y luego le dijo Gretel, eso sólo era una trampa para poder comérsela, Gretel le dijo: «no sé cómo meterme», y el brujo le dijo: «está muy grande la boca del horno, todos podemos caber ahí, muéstrame cómo se hace», el brujo metió la cabeza a la boca del horno y Gretel buscó la llave para poder sacar a Hansel y luego encontraron otros tesoros.

Ma: Anthony, ¿tú qué opinas?

Anthony: Entonces, Gretel le dijo: «yo no sé cómo meterme al horno», entonces le dijo el brujo: «¡tonta! todos podemos caber ahí», entonces metió la cabeza y Gretel lo empujó, cerró la puerta, tomó las llaves, abrió la jaula, encontraron los preciosos tesoros, llegaron con su papá, digo, con la mamá y vivieron felices para siempre.

Carmen: ¡El padrastro ya había muerto!

Nati: El brujo metió la cabeza en el horno, Gretel empujó muy fuerte la puerta del horno y encontró la llave y salvó a Hansel.

Ámbar: Después dijo el brujo: «métete al horno a ver si ya está caliente para comerme a tu hermano», después Gretel dijo: «muéstrame, porque yo no sé cómo».

Carmen: Era un engaño.

Ámbar: Después dijo el brujo: «¡tonta! [cambia el tono de voz] sólo debes de meter la cabeza», y el brujo la metió, Hansel no, Gretel aventó al brujo y cerró la puerta, le abrió a su hermano, sacó piedras brillantes, se fueron a su casa y el padrastro había muerto.

Ma: A ver, miren, no están escuchando lo que dice Carmen que era un engaño, una trampa, ¿verdad? y Gretel se dio cuenta de que era una trampa. Carmen sí nos dictó esa parte, hay que poner esa parte porque se la vamos a llevar a los niños de primero el cuento y a veces los cuentos nos advierten cuando es una trampa, cuando es un engaño.

Evolet: Porque si Gretel había metido la cabeza ahí probablemente el brujo la había aventado, la había quemado.

Carmen: La hubiera cocinado.

Ma: ¿Cómo nos lo dijiste, Carmen?

Carmen: Gretel se dio cuenta de que era un engaño y le dijo al brujo: «no sé cómo meterme», y le dijo: «¡tonta! todos nos podemos meter aquí adentro», y el brujo metió la cabeza al horno, Gretel lo empujó y lo metió al horno y cerró el horno y fue a buscar una llave para sacar a su hermano, a buscar la llave de la jaula donde está su hermano, y la abrió, y Hansel salió como un pajarito desplegando sus alas.

Ma: Entonces le vamos a poner: Gretel se dio cuenta que era un engaño, ¿sale? [Escribe en el afiche] ¿Qué más?

Carmen: Y le dijo al brujo: «no sé cómo meterme al horno», y le dijo: «¡tonta!»

Ma: Pero... ¿para qué era un engaño?

Anthony: Para comerse a Gretel.

Ma: ¿Cómo le podemos poner?

Carmen: Que era un engaño para comerse a Gretel.

Ma: ¿Cómo le ponemos? [Relee] «Gretel se dio cuenta que era un engaño para comerse a Gretel y que el brujo...»

Carmen: En realidad quería comerse a los dos.

La maestra permite que los alumnos realicen intercambio de ideas e interviene para que otros alumnos, que no han brindado su opinión acerca de cómo organizar, expresar y escribir el engaño, lo hagan. Les recuerda que deben tener en cuenta a los destinatarios, para que ellos adviertan el engaño al realizar un diálogo de escritor a escritor.

El engaño se produce mediante un diálogo entre el personaje antagonico y el personaje débil, «el brujo y Gretel», se observa la capacidad de interpretar el engaño por los alumnos y la facilidad con la que Carmen resuelve el problema de dictarle a la maestra el estado mental de Gretel, en donde advierte las intenciones del brujo a sus lectores.

Los alumnos, posicionados como escritores debutantes, tienen que enfrentar este desafío entre lo que el brujo piensa, dice y hace. En este episodio, Carmen y Ámbar advierten lo que el brujo está pensando, lo que dice a Gretel con la intención de engañarla. Para los niños no representó problema interpretar el engaño porque pueden comprender este hecho desde muy pequeños (Peláez, 2016).

## CONCLUSIONES

Estas situaciones en las cuales la maestra interviene e interactúa con los alumnos brindan la oportunidad de promover que participen en la resolución de los problemas a los que se enfrenta un escritor, y compartir con ellos «los problemas que se le plantean al escribir» (Lerner, 1993; p. 106). Al cuestionarlos acerca del sentir de los personajes y devolverles el problema de cómo reescribirlo en su cuento, aprenden qué expresiones usar y cómo presentar la información considerando al lector. Comienzan a reformular las ideas que van surgiendo acerca de la composición del texto para transformarlas en expresiones que se adaptan al lenguaje de los cuentos tradicionales e informan al lector de los sentimientos de los personajes.

Reescribir el engaño es un problema con el que se enfrentaron los alumnos; en esta situación las condiciones didácticas fueron poco favorables en cuanto a la intervención de la maestra, al no realizar o solicitar la relectura de pasajes de textos fuente con el propósito de que los alumnos advirtieran la manera en que los autores consagrados resuelven este problema. No obstante, lograron de manera colectiva resolver el problema de brindar pistas al lector, para que anticipe el engaño y advierta las intenciones de los personajes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situaciones didácticas de intercambio entre pares*. Tesis doctoral. México: Centro de investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Castedo, M. (2009). *Proyecto el mundo de las brujas. El mundo de las brujas*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Kaufman, A., Lerner, D. y M. Castedo (2015). *Documento transversal 3. Escribir y Aprender a escribir*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kuperman, C., Grunfeld, D., Cuter, M., Castedo, M. y M. Torres (2012). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. (1993). «La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición.» En J. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl. y D. Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires: Paidós Educador, pp. 69-113.
- Lerner, D., Levy H., Lolito, L., Lobello, S., Lorente E. y N. Natali (1996). *Lengua. Documento de Trabajo N° 2*. Buenos Aires: Secretaría de Educación Dirección de Currículum.
- Lerner, D., Lolito, L., Lobello, S., Lorente E. y N. Natali (1997). *Lengua. Documento de trabajo N° 4*. Buenos Aires: Secretaría de Educación Dirección de Currículum.
- Paione, A., Carli, C., Carli, M., Errandonea, M., Maisón, M., Peret, L. y G. Urbina (2012). *Mi biblioteca personal*. Buenos Aires: DGCyE.
- Paione, A., Anastasio, M., Asens, V., Carli, M., Clementoni, P. y F. Porto (2016). *Enseñar a leer y escribir y tomar la palabra en la escuela primaria*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Primaria.
- Peláez, M. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura de revisión de textos narrativos ficcionales*. Trabajo fin de máster inédito. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Argentina.
- Teberosky, A. (1999). *Aprendiendo a escribir*. México: Horsori.



## ¿MAESTRO, HOY NO VAMOS A LEER? LECTURA EN VOZ ALTA



DAVID CUEVAS CARLOS

Las cosas del pasado, para muchos de nosotros, suelen ser significativas para nuestra vida, de manera que, aunque pasen los años, siempre se recordarán con felicidad; otras fueron una herida difícil de sanar que ha dejado una cicatriz difícil de restablecer y que uno quisiera quitar, borrar para siempre para que ya no lastime. Es difícil recordar detalladamente la forma en que nos enseñaban a leer, más cuando no tuvimos algo significativo que nos permita asociarlo. Recuerdo que me enseñaron a leer por medio del abecedario: nos ponían a memorizarlo una y otra vez, cuando lo aprendíamos, la maestra nos decía que repitiéramos el sonido de las consonantes con una vocal para formar sílabas y construir palabras. Esta forma de enseñanza memorizada, donde los alumnos son completamente receptivos, hoy en día prevalece. Las consecuencias propician un desacierto en la comprensión de la lectura y provoca en los grupos la constante dificultad al leer.

Actualmente, trabajo como docente en la comunidad de Chupaderos, Villa de Cos, Zacatecas. En los tres últimos años he atendido 3° grado y he tenido dificultades para que los alumnos avancen en los aprendizajes que se espera que cumplan debido a que llegan con deficiencia en la lectura.

Diez de treinta alumnos tienen problemas al leer, sólo deletrean o pronuncian el sonido de las letras sin juntar las sílabas o pronunciar palabras. Al pronunciar letra por letra, sin ningún significado para ellos, no son capaces de interpretarla. Mencionan la primera palabra que se les viene a la mente o la que escuchan al compañero decir, totalmente ajena a la que trataron de leer. Por ejemplo, Yoselín, que pronuncia sólo las letras al deletrear c-a-s-a, se queda pensando y dice: «¡escuela!». Desde primer grado la lectura sigue siendo mecanizada y no comprendida, no implica sólo leer repetidamente las palabras, sino que es todo un complemento, porque leer es interpretar y

comprender lo que se lee para dar a conocer, para emitir una opinión crítica de lo que está escrito.

En los dos primeros grados de primaria, casi siempre la mayoría de los niños son capaces de aprender a decodificar los signos de lectura y repetir las palabras, frases o párrafos escritos, pero sin comprensión de lo leído. Uno de los principales objetivos cuando se enseña a leer a los niños es que adquieran el hábito, que lean por sí mismos, por lo que, con este trabajo, pretendo que los niños de tercer grado de primaria mejoren lo que han aprendido en los dos grados anteriores respecto a la lectura y su comprensión, teniendo como base la lectura en voz alta.

Todos los cambios totales son buenos, pero con base en mi experiencia como docente no he cambiado del todo mi forma de trabajar y trato de combinar la forma tradicional con la actual, voy poco a poco modificando mi enseñanza. Admito que sigo en la idea de tratar de tener un grupo ordenado y disciplinado, pero también sigo trabajando para formar un grupo al que le guste leer, que tome la posición de lector que prefiera y aceptar que también se aprende con algarabía.

La lectura es un elemento necesario para el desarrollo del ser humano por ser un medio de información, conocimiento e integración en el contexto, no sólo educativo sino fundamentalmente en el contexto social. Como ya he dicho, la lectura no implica leer repetidamente las palabras, sino que es un complemento, interpretar y comprender lo que se lee para emitir una opinión crítica. No basta con leer esporádicamente para lograr este objetivo, es necesario crear en el alumno un hábito por la lectura donde se encuentre: en casa, en la institución o en el entorno que le rodea.

Considero de suma importancia en mi trabajo como docente que es primordial trabajar con los alumnos, conocer sus gustos, necesidades, su contexto social y familiar, qué les interesa y, con base en esto, encaminar mi experiencia como docente y traer al aula lo que plantea el Programa de Estudio 2018.

Para iniciar esta aventura fue necesario investigar lo que el Programa de Estudios 2018 pretende con los alumnos de tercer grado. En dicho documento se menciona que es necesario realizar estrategias de lectura para abordar e interpretar textos. Desde la perspectiva constructivista, las contribuciones de Solé, quien utiliza los aportes de Pozo (2010), Danserau (1985), Nisbett y Shocksmith (1987), denomina las estrategias de lectura como «actividades

intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones ya sean orales, escritas o de otro tipo, con el fin de adquirirlas, retenerlas y poder utilizarlas» (1993; p. 3). Para que logren tener el significado de un texto, los alumnos tendrán que «adquirir, almacenar y, utilizar la información para organizarla, categorizarla y utilizarla como soporte para obtener una nueva información» (Solé, 1993; p. 3).

Este proceso constructivo permitirá a los alumnos localizar información puntual en cualquier texto, hacer deducciones e inferencias y, por lo tanto, tener una mejor comprensión de lo leído. Para lograr una mejor comprensión de la lectura, el Programa de Estudios 2011 de tercer grado sugiere trabajar intensamente con distintos tipos de texto para lograr que la lectura sea una actividad cotidiana y placentera. Nos propone diversas maneras de impulsarla: «leer frente a los alumnos en voz alta, leer con propósitos diferentes, organizar la biblioteca del aula, facilitar que los alumnos lleven a casa materiales de lectura para integrar a la familia en la actividad de lectura, compartir la lectura con otros» (p. 48). Se propone que el trabajo de enseñanza, de interacción intensa con los textos, se realice a través de actividades permanentes y secuencias de actividades.

Después de diagnosticar al grupo de tercer grado llegué a la conclusión de que es primordial mejorar su comprensión. Al revisar los aportes del Programa de estudio 2018, Solé (1990 y 1998) y Cova (2004), me di cuenta de que se puede lograr que los alumnos mejoren su comprensión mediante la lectura en voz alta.

Se utilizaron secuencias de actividades en voz alta para leer con propósitos diferentes por ser una actividad de tradición social, Cova (2004) la define como: «Una actividad social que permite, a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz, darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que la escuche pueda imaginar, soñar, exteriorizar sus emociones y sentimientos» (p. 55). La práctica de la lectura en voz alta inicia en el contexto social, familiar y por supuesto, la escuela es la encargada de enseñar «para favorecer, no sólo el desarrollo del lenguaje del niño, sino también su desarrollo integral» (Cova, 2004; p. 20).

La lectura en voz alta permite a los alumnos tener mayor oportunidad de lograr un avance en sus quehaceres lectores en el aula, así como aplicarlos fuera de ella. La lectura en voz alta se refiere a poder realizarla en una forma

adecuada que permita su comprensión, para darle vida al texto y que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, desarrollen interés por la lectura y elaboren con mayor facilidad las tareas escolares.

Cuando la lectura no se realiza correctamente, o no es comprendida, difícilmente se puede generar gusto por ella. En cambio, cuando la lectura en voz alta propicia la imaginación, la exteriorización de emociones y sentimientos, permite al alumno leerla, comprenderla mejor y genera un mejor gusto por hacerlo; se crea una conexión placentera entre el lector y el texto, el aprendizaje es mutuo entre lector y oyentes.

#### LOS PRIMEROS ACERCAMIENTOS A LA LECTURA

Al inicio del ciclo escolar en tercer grado, el primer proyecto fue formar la biblioteca del aula, para ello se hizo una indagación con los alumnos acerca de lo que saben sobre una biblioteca. De acuerdo a sus comentarios, me di cuenta de que su conocimiento es muy superficial, por lo que fuimos a visitar la biblioteca de la comunidad; ahí encontraron materiales de lectura que pueden consultar como revistas, enciclopedias, historietas, novelas, historia, entre otros más.

La bibliotecaria explicó a los niños y niñas el funcionamiento, el reglamento y los programas que hay, como el préstamo a domicilio y la importancia que representa sacar una credencial para que puedan llevarse a casa su libro favorito.

A partir de los conocimientos que adquirieron en la biblioteca pública, en septiembre, instalamos la biblioteca del aula con materiales interesantes para que los alumnos pudieran leer diariamente, consultar información, además de establecer el préstamo a domicilio. Esto dio pauta a empezar con los momentos de lectura, a determinar qué leeríamos y a establecer tiempos de lectura en el aula, grupal e individual, así como lecturas familiares.

Desde el inicio del ciclo escolar se instaló un espacio de lectura diaria a través del maestro (como una actividad permanente) en los dos primeros bimestres del año escolar, porque «al destinar momentos específicos y preestablecidos de lectura, se comunica a los niños que es una actividad muy valorada» (SEP, 2018; p. 30). El maestro comenzó leyendo a los alumnos cuentos, leyendas y fábulas porque que es de suma importancia que se habitúen a la lectura y que el docente se convierta en un lector experto que

enseñe comportamientos de lector, con la finalidad de que, en los momentos de lectura, el alumno adquiera conocimiento detallado de la manera correcta de leer en voz alta, para que adquiera gusto e interés en un aspecto personal o para compartir con los demás.





Una vez establecido un ambiente de lectura a través del maestro, se inició con la lectura en voz alta por sí mismos durante el mes de octubre. Los niños, cuando leen individualmente en voz alta frente al grupo o a sus compañeros, se cohiben, lo que no les permite hacerlo con claridad y fluidez. Al inicio de esta actividad leyeron en equipo en voz baja para lograr confianza en sí mismos y que se sintieran arropados entre ellos. Después se realizó la lectura en voz alta de cuentos cortos en equipos. Pasaron al frente del grupo y podían hacerlo dos, tres veces o como lo fueran necesitando hasta leer con mejor fluidez.

En el mes de noviembre se practicó la lectura en voz alta, las primeras dos semanas se hizo énfasis en respetar puntos y comas. En las dos últimas semanas del mes, a la lectura en voz alta se agregó la entonación de los signos de admiración e interrogación.

En diciembre, en la lectura de cuentos cortos en voz alta se incluyó la dicción. Se leyeron textos individualmente o en binas en voz alta frente al grupo y, además, compartieron la lectura con otros grupos de primero y segundo grado.



Entonces, toda vez que ellos aprendieron a leer, mejoraron la fluidez, hicieron énfasis en la entonación, la dicción y los alumnos pudieron leer en voz alta frente a otros con claridad, se les facilitó la comprensión de lo que leían.

Cuando los alumnos tuvieron mayor seguridad al leer, se fue creando el gusto y el hábito por la lectura, también perdieron el temor a leer en voz alta frente a los compañeros, maestros, familiares y amigos. A diario pedían en préstamo los libros a su casa y todos los días, al iniciar la clase, comentábamos su experiencia en el aula sobre si les gustó el libro, con quién lo compartieron, qué fue lo que más les gustó.

#### LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Como siguiente acción retomé un ingrediente fundamental: recuperé los aportes de Isabel Solé y de Goodman, quienes se dedican a investigar los procesos de comprensión de la lectura. Leer es una actividad complicada cuando no logramos comprender su procedimiento, o su mecanismo de realización, puesto que no sólo implica decodificar los signos de escritura, sino comprender el mensaje que emite cada uno de los textos, el propósito de hacerlo y el objetivo que se persigue, ya que son diferentes en cada persona.

Solé y Goodman nos dicen qué es la lectura y cómo hacer para que los alumnos comprendan textos en el aula. De Goodman (1998) retomo que «aprender a leer es considerado como el dominio de la habilidad para reco-

nocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas, palabras conocidas a la vista». De Solé recupero las condiciones para la aplicación de estrategias de lectura, producto de tres condiciones:

- De la claridad y la coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
- Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto [...] para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él.
- De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión (Solé, 2000; p. 60).

Las estrategias que propone Solé (1995) como más adecuadas a realizar en los procesos de lectura, son las que permiten establecer predicciones, construir la idea principal y aportar el conocimiento previo, asimismo:

- Permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella).
- Permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura).
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella) (pp. 62-64).

De estas estrategias depende que los alumnos logren la interpretación del texto. En ese proceso de comunicación, es necesario establecer un proceso entre el lector y el texto con un objetivo claro que guíe la lectura, «siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad» (p. 17), por lo que la lectura se debe convertir en una actividad voluntaria y placentera para niños y profesores.

Así que en el aula de tercer grado se ha vuelto una costumbre leer compartidamente un texto en voz alta, alumnos y maestro; elegimos novelas, cuentos de aventuras o de suspenso, que son nuestros favoritos. Al compartir la lectura siempre interrumpimos en puntos estratégicos que nos generan intriga, suspenso, misterio. Los niños se interesan tanto que piden el libro en préstamo para continuar la lectura en casa y, al día siguiente, comentarlo en la clase. Comparto dos ejemplos.

#### LEER PARA COMPRENDER: ANTES, DURANTE Y DESPUÉS

Antes de la lectura, que implica «aportar conocimientos y experiencias previos, predecir, formularse preguntas a partir del título, inicialmente, y los subtítulos e ilustraciones después» (Solé, 1995);

Mo: Buenos días, niños, el día de hoy les voy a leer el cuento de «El armadillo y el león», un texto de Luis de la Peña, con ilustración de Esmeralda Ríos, espero que les guste. Escuchen con atención. ¿En base al título de qué se imaginan que tratará este cuento? Quién me dice su predicción para anotarla en el pizarrón y luego verificamos con la lectura ver quién se acerca más.

Ao: Que el armadillo y el león son amigos [Predicción 1].

Ao: El león quiere comerse al armadillo [Predicción 2].

Ao: El armadillo y el león van a jugar carreras [Predicción 3].

Mo: Ya tenemos tres predicciones, vamos a ver quién se acerca; escuchen con atención.

Durante la lectura el docente lee a los niños cuidando la entonación y claridad en la dicción, pero evitando la artificialidad, para cada fragmento de lectura se recapitula, se verifican las hipótesis, se establecen predicciones y se formulan preguntas de manera que los alumnos no pierdan la hilación del cuento.

Mo: Cuentan que un día, en un valle rodeado de montañas, se encontraron un león y un armadillo. —Buenos días, amigo —dijo el león. —Buenos días, —contestó el armadillo.

—¿Qué haces por aquí?

—Ya lo ves, amigo león, estoy comiendo.

—¿Sabes, armadillo?, traigo mucha hambre. Y te ves muy sabroso. Te voy a comer.

—No me comas —contestó el armadillo. —¡Pobre de mí! Soy muy chiquito. Ni siquiera te vas a embarrar los dientes si me comes.

—Pues te voy a comer —insistió el león. Y estuvieron un buen rato, el león a que sí y el armadillo a que no.

Mo. ¿Cuál fue la predicción que se acercó más?

Aos: ¡La segunda! Porque el león se quería comer al armadillo.

Mo: Muy bien, en base a sus predicciones y hasta lo que he leído, la segunda se acercó más. Y ahora, ¿qué pasará? ¿Sí se comerá el león al armadillo?, o logrará escapar.

Ao: El armadillo se irá corriendo para que no se los coma el león [Predicción 1].

Aa: El león sí se lo come porque es muy feroz [Predicción 2].

Mo: Bien, escuchen lo que pasará.

Tanto estuvo el león insistiendo, que el armadillo dijo:

—Está bien, cómeme. Sólo te pido un favor...

—¿Cuál es ese favor? —preguntó el león.

—Que me lleves hasta arriba de aquella montaña, esa que se ve allá, a lo lejos.

—Bueno, te llevo —aceptó el león.

El armadillo se trepó en el lomo del león y echaron a andar.

Así anduvieron, camine y camine, hasta que llegaron a la mitad de la montaña.

Mo: En las predicciones que dijeron sus compañeros, ¿cuál se acercó más?

Aos: La primera, porque no se lo comió.

Mo: En eso tienen razón, el león no se lo ha comido, pero el armadillo le dijo que sí se lo comiera, ¿qué creen que pase una vez que suban a la montaña, como le pidió el armadillo?

Aa: Cuando lleguen a la montaña se lo comerá [Predicción 1].

Aa: El armadillo se irá corriendo por la montaña y el león no lo alcanzará [Predicción 2].

Mo: Ya anotamos sus predicciones en el pizarrón, ahora sigan escuchando para saber qué pasa.

—Aquí vamos a descansar tantito —dijo el león—. Pensándolo bien, mejor te como de una vez. De tanto caminar ya no aguanto el hambre —agregó el león.

—Está bien —contestó el armadillo—, pero primero canta una canción para que baile un poco. Cuando termines me comes.

El león aceptó y se puso a cantar. El armadillo bailó con mucha gracia al ritmo de la canción. Por fin terminó de cantar el león.

—Ahora sí te voy a comer.

—Cómeme, pues.

Mo: De acuerdo a lo que sucedió, ¿cuál predicción se acercó más?

Aos: ¡La segunda!, porque aún no se lo come.

Mo: Está bien lo que dicen, pero ahora que el armadillo le dijo que se lo comiera, ¿qué pasará? ¿Se lo comerá en realidad?

Ao: El león sí se lo come porque ya tiene mucha hambre [Predicción 1].

Ao: El armadillo se escapa otra vez [Predicción 2].

Mo: Escuchen la parte final para saber qué pasará con el armadillo y el león.

Apenas había abierto la boca el león, cuando el armadillo dijo:

—Mira, ¿quién viene allá?

—¿Dónde? —preguntó el león, volteando.

El armadillo aprovechó la distracción para meterse en su concha y, hecho bolita, rodó cuesta abajo hasta su cueva.

El león corrió tras el armadillo. Cuando llegó a la boca de la cueva no supo qué hacer. Por más que metía la mano en el hoyo no agarraba nada. Ese día, el león se quedó sin comer. Y aquí termina este cuento.

Mo: Respecto a lo que pasó, ¿cuál predicción se acercó más?

Aos: La segunda, porque el armadillo se escapó nuevamente y el león no se lo pudo comer.

Mo: Muy bien, la segunda fue la que se acercó más puesto que dijo que el armadillo se escaparía.

Después de la lectura se trabaja la recapitulación oral del texto completo para que los alumnos comprendan, por lo que se realizan preguntas sencillas para que puedan contestarlas de acuerdo con lo que sucedió en el cuento y ver si sus predicciones fueron correctas o aproximadas.

Mo: Bueno, ahora es tiempo de comentar, ¿les gustó el cuento?

Aos: Sííí.

Mo: Fernanda, ¿qué te gustó más del cuento?

Aa: Me gustó cuando se subieron a la montaña y el león le cantó una canción.

Mo: Muy bien, Gisela, ¿a ti que te gustó más del cuento?

Aa: Cuando el armadillo se hizo bolita y se metió a su cueva para que el león no se lo comiera.

Mo: Muy bien, Gisela, ahora les preguntaré, si ustedes fueran el armadillo, ¿qué harían cuando el león le dijo que se lo iba a comer?

Aa: Yo, profe, les hablaría a todos los animalitos para que me defendieran del león y lo echaran en corrida.

Mo: Me parece una idea muy buena, porque entre todos se pueden ayudar a resolver los problemas o peligros que se les presenten.

La lectura hecha por el docente permite al alumno comprender la interpretación a través de la entonación adecuada en los diferentes personajes que se presentan en cada uno de los cuentos leídos (cambio de voces en cada personaje), la fluidez, respetar puntos y comas, hacer entonaciones en las preguntas o admiraciones, así como realizar la dicción de la lectura. Todo esto permite al alumno tener una mejor comprensión de lo que se lee. Asimismo, el recurso de las predicciones e inferencias le permite ser partícipe del cuento, evitando el desinterés en la lectura.

#### DE LA LECTURA PLACENTERA A LA LECTURA PARA APRENDER

Leer es una actividad voluntaria y placentera, los niños y maestros deben estar motivados para aprenderla y enseñarla:

Ao: Maestro, ¿me presta este libro de los huracanes para leerlo en la casa?

Mo: Claro que sí, ve con tu compañera a que te anote el libro, y cuando lo termines de leer nos comentas qué aprendiste o te gustó más de él.

//Al día siguiente, Cristófer nos comenta lo que leyó en el libro de los huracanes//

Mo: Buenos días, niños, hoy su compañero Cristófer nos quiere compartir algo que leyó en casa, vamos a escucharlo.

Ao: El libro que leí en casa se llama *Los huracanes*, aquí dice que los huracanes son tormentas tropicales con mucho viento y que de acuerdo a su intensidad se van numerando, como categoría uno, dos, o más dependiendo de la fuerza del huracán.

Ao: ¿Y cómo saben el nombre de los huracanes?

Ao: dice que el nombre de los huracanes se les pone el día en que nace o se forma, como el huracán Patricia que pasó hace poco.

Mo: Muy bien, Cristófer.



Aunque la lectura que realizó Cristofer fue por el interés de conocer sobre los huracanes, convertimos la experiencia en instrumento de aprendizaje para la clase.

Mo: En esta ocasión vamos a hablar de los folletos y aprovecharemos la información que su compañero Cristofer nos acaba de comentar respecto a los huracanes, recuerden que hace unos días nos informaron que iba a pasar el huracán Patricia por nuestro municipio, entonces vamos a elaborar un folleto que titularemos «¿Qué debemos hacer en caso de un huracán?». En el tema que veremos en nuestro libro de Español nos da un ejemplo, vamos a leerlo para investigar y saber qué hacer, desde la página 40 hasta la 42 y lo comentamos en el grupo.

Ao: Aquí dice que los ciclones tropicales son enormes masas tropicales de aire que se desplazan en forma de espiral a gran velocidad y que en México les llaman huracanes.

Mo: Muy bien, alguien más quiere comentar acerca de lo que leyó.

Aa: Yo profe, dice que las etapas de los ciclones son según el grado de intensidad de los vientos, los ciclones tropicales se clasifican en las siguientes fases. 1. Depresión tropical, los vientos son menores. 2. Tormenta tropical, los vientos tienen velocidad mayor. 3. Huracán, se generan vientos fuertes, lluvias, marea de tormenta y oleaje alto.

Mo: Muy bien, Gisela. Todo esto se parece a la información que su compañero Cristofer nos compartió del libro que leyó en casa, ¿alguien más quiere comentar acerca de lo que están leyendo?

Aa: Maestro, aquí dice acerca de los nombres de los ciclones, menciona que los meteorólogos dan nombres a cada ciclón tropical para identificarlos de manera más sencilla. En ciertas ocasiones, también se los ponen para no confundir dos ciclones que se encuentran en el mismo océano.

Mo: Bien, Perlita, por tu aportación a la investigación, ¿alguien más quiere comentar algo?

Aa: Yo, profe, aquí se encuentran los nombres de los ciclones que han afectado a nuestro país:

En 1968 el ciclón Naomi, en Río Baluarte, Sinaloa.

En 1976 el ciclón Liza, en La Paz, Baja California,

En 1988 el ciclón Gilberto, en Monterrey, N. L.

En 1995 el ciclón Roxanne, en Martínez de la Cruz, Veracruz.

En 1997 el ciclón Paulina, en Acapulco, Guerrero.

Mo: Muy bien, yo sólo recuerdo del ciclón Gilberto en adelante, porque los dos primeros estaba muy chico. Bueno, ahora ya tenemos más información, entonces, ¿qué debemos hacer en caso de un ciclón o huracán?

Aos: Guardar en bolsas los documentos más importantes, abastecernos de comida enlatada, lámpara, pilas y un radio, agua embotellada, localizar los lugares de refugio en caso de emergencia.

Mo: Muy bien, pues entonces manos a la obra, vamos a empezar con la elaboración del folleto en equipo para saber qué hacer en caso de un ciclón o huracán.

Leer para aprender consiste en ampliar los conocimientos de que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado para obtener información general sobre varios tópicos. Puede ser por decisión personal o por indicación de otros: el alumno, en su caso, lee para aprender. Suele ser una lectura lenta y, sobre todo, repetida. Cuando se estudia, se puede proceder a una lectura general del texto para situarlo en su conjunto y luego se va profundizando en las ideas que contiene. Cuando se lee para estudiar es habitual elaborar resúmenes y esquemas de lo leído, anotar lo que constituye una duda, volver a leer el texto.

### ¿CUÁNDO SE LEE, SE COMPRENDE?

En el primer ciclo escolar, el propósito principal es que los niños aprendan a leer, algunos maestros piensan que la comprensión vendrá después, Solé menciona que: «aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de los textos escritos. Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación: que los alumnos aprendan a aprender» (1996; p. 177).

Desde que el docente tiene contacto con sus alumnos, debe hacer a los niños lecturas significativas de interés para que vaya creciendo su gusto; asimismo, lecturas donde el alumno interactúe con el docente por medio de las predicciones, comentarios y soluciones a la problemática presentada en los textos.

Promover actividades significativas de lectura para las que tenga sentido el hecho de leer (y sea evidente para los alumnos), es una condición necesaria para lograr lo que nos proponemos; promover actividades en las que los alumnos tengan que preguntar, predecir, recapitular para sus compañeros, opinar, resumir, contrastar sus opiniones respecto a lo leído, fomentar una lectura inteligente y crítica en la que el lector se ve a sí mismo como protagonista del proceso de construcción de significados. Estas actividades pueden proponerse desde el inicio de la escolaridad, a partir de la lectura que realiza el maestro y de la ayuda que proporciona.

### BIBLIOGRAFÍA

- Cova, Y. (2004) *Práctica de lectura en voz alta en el hogar y la escuela a favor de niños y niñas*. Caracas: Spaiens, Universidad pedagógica experimental libertador.
- Goodman, K. (1982) «El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo». En: Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (Eds.) *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: siglo XXI.
- Nobile, Á. (1992) *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Morata, Madrid.
- SEP (2011). *Programa de Estudio. Guía para el Maestro Primaria. Tercer Grado*. México: SEP.

- SEP (2011). Español, libro de lecturas. Tercer grado. Primaria. México: SEP
- SEP (2011). Plan de Estudio 2011. Educación Básica. Primaria. México: SEP.
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.
- SEP (2018) Lengua materna. Español. Tercer grado. Primaria. México: SEP
- Solé, I. (1987). «Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y aprendizaje», n. 39-40, pp. 1-13.
- Solé, I. (1990). «Bases psicopedagógicas de la práctica educativa». En Mauri, T., Solé, I., Del Carmen, L. y A. Zabala: El currículum en el centro educativo. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (2001) Estrategias de lectura. Barcelona: GRAO.
- Solé, I. (2012). «Competencia lectora y aprendizaje». Revista Iberoamericana de Educación. No. 59, pp. 43-61.

# EDUCACIÓN SECUNDARIA





LA LECTURA DE NOVELAS EN LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA: COMPARTIR UN ESPACIO  
DE INTERCAMBIO ENTRE LECTORES



OSIRIS YOLANDA SALAZAR RUIZ

Cuando dialogamos con docentes de cualquier nivel educativo, lo primero que se escucha es que los alumnos no leen, que no comprenden lo que leen, no les gusta la lectura, lo hacen por obligación escolar y en pocas ocasiones por placer o gusto personal. En la última década, el consorcio *Sincronía Investigación* ha realizado dos Encuestas Nacionales de lectura en jóvenes mexicanos entre 12 y 29 años: la primera, en 2015, realizada en zonas urbanas, y la segunda, en 2019, aplicada a zonas rurales. Los resultados arrojan que hay un incremento en el acceso a internet y, por tanto, en el uso de aparatos digitales, y una disminución en el gusto por la lectura, así encontramos a los jóvenes que cursan la educación secundaria.

A los alumnos de la telesecundaria de Mina Mercurio, comunidad de Saín Alto, Sombrerete, Zacatecas, se les hace aburrida la lectura, sólo sirve para contestar un cuestionario, acreditar una materia dentro del salón de clases y obtener una calificación. Cuando comencé a trabajar, en una sesión teníamos que seleccionar algunos cuentos latinoamericanos para leer, después hacer un comentario con los aspectos analizados y dar una opinión, lecturas como «Paso del norte» de Juan Rulfo, «Las vacas de Quiviquinta» de Francisco Rojas González y «El cholo de las patas e mulas» de Demetrio Aguilera Malta. Cuando los tuvieron en sus manos sus expresiones fueron: «ay, maestra, qué naco ¿por qué habla así?», «qué grosero, ¿por qué se expresa así?»; desde mi perspectiva, considero que estos comentarios evidencian que no están habituados a leer y les cuesta trabajo abrirse a otros temas literarios o autores.

Esta situación, en que los alumnos no estaban habituados a la lectura ni preparados para escuchar, me enfrentó a un nuevo reto, lo que me llevó a di-

señar y llevar a cabo un plan de acción que garantizara que todos tuvieran la oportunidad de acceder a prácticas de lectura, dentro o fuera de nuestra aula escolar, con el objetivo de que la lectura se constituyera como una actividad permanente.

Inicié dialogando de manera informal con algunos de los alumnos, preguntando: ¿quién ha leído?, ¿qué les gusta leer?, ¿qué textos leen?, y algunos comentaron:

Azucena: A mí me gusta leer las revistas del Atalaya y la Biblia, porque ahí vienen pasajes de nuestra vida, y ayuda a compartir la palabra de Dios.

Susana: No me gusta leer, lo que leo en mi casa son las cajas de medicina, me gusta saber qué contiene, cuántos gramos de cada sustancia. El maestro que teníamos también nos decía que leyéramos, pero lo hacía y me daba flojera.

Dorian: Yo sí he leído, maestra, no recuerdo cómo se llaman todos los libros que leí, sólo recuerdo «El Diosero», «La perla» y «Gilgamesh».

Gabriela: Maestra, estoy leyendo un libro que dice «Saludable», es que voy a empezar a hacer ejercicio, ahí dice que es bueno para la salud y también dice que hay que comer bien. Por el momento sólo esos porque no tengo tiempo.

Estas aportaciones de los estudiantes reflejan las escasas prácticas de lectura que realizan, la escuela no les ha dado la oportunidad de acercarlos a los materiales escritos, a tomar un libro, hojearlo y leer lo que más les agrade. Identificar las situaciones que impiden a nuestros alumnos disponer a plenitud de la lectura, nos lleva a diseñar y llevar a cabo un plan de acción con estrategias, que garantice que la lectura se constituya como una actividad permanente en la escuela y fuera de ella.

Me propuse poner a su disposición libros, es decir, como se dice coloquialmente, «sacar del rincón a la biblioteca» y a los libros que había en la escuela; me dispuse a visitar esos espacios públicos en donde se encontraban materiales de lectura que pudieran ir al aula, con la intención de que la lectura se convirtiera en una práctica permanente en el aula, que los alumnos estuvieran en contacto con los textos y desarrollaran la lectura como hábito para el estudio, la información y, ¿por qué no?, por el gusto.

Por ambiciosa que se vea esta nueva idea de lectura, no deja de ser posible, se puede lograr una comunidad de lectores y escritores interactuando

con textos que les llamen la atención. Esto no quiere decir que sea una tarea fácil, intentar cambiar las particularidades del aula estándar implica obstáculos. Por ejemplo, en uno de los análisis de mi registro de clase, observé que quiero guiar a mis alumnos con situaciones mecánicas elaboradas; en la mayoría de las acciones que realizo en el aula no los dejo solos, estoy caminando a su lado para que ellos me pregunten si tienen dudas o ir aclarando interrogantes en el momento. Es decir, observé que hay situaciones diversas que no están tan acordes al enfoque de enseñanza de la asignatura de Español. Al momento de la lectura les indicaba quién seguía de leer y hacía preguntas directas a mis estudiantes, no dejaba que ellos se expresaran, analizaran o construyeran sus ideas o quizás plantearan otras interrogantes distintas que no me permitieran tener el control de la clase, quizá hice intencionalmente este control de la clase respecto a limitar lo que se va a trabajar sobre la obra que estamos leyendo por miedo al desorden.

#### LA LECTURA DE UNA NOVELA. LA MAESTRA LEE Y COMPARTE

Leer obras literarias y abrir un espacio de intercambio permite posibilitar la incorporación al mundo de la imaginación creada por los textos y el intercambio de impactos y reflexiones con otros lectores. La intención es formar a los alumnos como lectores de literatura al poner en acción prácticas que favorezcan la construcción de sentidos cada vez más cercanos a los textos.

Durante toda la escolaridad es importante ofrecer a los estudiantes oportunidades para que se aproximen a la lectura de obras literarias, pero se debe tener en cuenta que el simple contacto no asegura la formación de lectores, es necesario ofrecer espacios de participación donde tengan la posibilidad de conocer variedades de géneros, temáticas, autores, ediciones.

Se trata de una situación periódica que invita a disfrutar, a destinar un tiempo para compartir la lectura y abrir un espacio de intercambio de opiniones entre lectores, permitir tener contacto con el universo literario y contribuir a que los estudiantes profundicen en conocimientos respecto a un género, un autor, un tema.

En diversas situaciones de la lectura que presenta la maestra, se adapta a las condiciones, intereses, requerimientos y gustos que presentan los alumnos. Por ejemplo, en la situación fundamental *el maestro lee a los alumnos*,

al terminar de leer la novela elegida por ellos, reflejaron gusto, inquietud y deseos por seguir escuchando.

Antonio: ¡Maestra, léanos otro capítulo!

Bibiana: ¿Sí le permitieron al Martín que se quedase Pablo en su casa?

Jazmín: ¡Maestra!, ¿qué pasó con Lucy?, ¿dónde se quedaría a vivir?

Cuando la docente lee en voz alta se muestra como modelo lector: durante la lectura varía los tonos de voz para marcar los cambios de personajes, sus estados de ánimo, los diversos climas que la historia presenta. Con su voz procura transmitir el efecto que intenta producir la obra: miedo, sorpresa, tranquilidad, emoción. Al término de la lectura deja pasar unos cuantos minutos para apreciar ese silencio que experimenta cualquier lector al término de una buena lectura. Después, interviene propiciando que los alumnos intercambien comentarios a la manera en que lo hacen los lectores fuera de la escuela, compartiendo sus efectos, emociones, impactos e interpretaciones (Lerner, 2001).

Todo en un espacio de encuentro entre lectores, no de una maestra que interroga y cuestiona para construir un significado único del texto, sino que permite que cada uno aporte y comparta su construcción personal de la obra, lo que les genera mayor seguridad y confianza.

#### CADA LECTOR Y SU FINAL

Es sabido por los lectores que, en muchas ocasiones, una novela no llena nuestras expectativas, quizá porque nunca termina como nos hubiera gustado que lo hiciera, comportamiento común con doble propósito, dejarnos en la incertidumbre y anhelar pedir un poco más. Es razonable pensar que, si nos diera más, el escritor jamás terminaría el libro y perdería todo su encanto. Así lo muestran los comentarios de los estudiantes al término de la novela «La fórmula del doctor Funes».

Beatriz: Yo pensé que crecerían y tendrían unos 18 años.

Jazmín: Yo espero el día en que las jacarandas vuelvan a crecer o florear.

Antonio: Maestra, entonces los viejitos crecieron, ¿ya se terminó el libro...?

Azucena: Yo pensé que el doctor iría a dar las gracias por su hijo Pablo.

Ma: También me quedé con la duda del doctor Moebius, pero en efecto la novela terminó y si recuerdan, al principio cuando iniciamos nuestra travesía por la lectura, comentamos una frase que decía, «el autor sólo escribe el 50% del libro, el otro 50%, lo hace el lector».

Dentro de este intercambio también yo comparto los efectos e impresiones que tuvo en mí la obra, para mostrarme como lectora y compartir con mis alumnos que también me agradó el género y mis expectativas como a todos los que han leído ese texto y otros. La novela nos deja con muchas dudas e inquietudes, sentimientos y expresiones, alegrías y experiencias de vida. La lectura transporta a otras dimensiones, invita a imaginar escenarios, lugares, personas, se podría decir, en pocas palabras, que es un placer infinito. Ese es el desafío que enfrenta la enseñanza, «formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestos a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria» (Lerner, 2001; p. 40).

La docente tiene el compromiso y deber social de generar estos momentos de lectura de manera continua en el aula, debido a que, difícilmente, se pueden efectuar por igual con todos los alumnos fuera de la escuela. Algo que propició leer al escritor Francisco Hinojosa fue el deseo por continuar leyendo historias con el estilo característico de este autor. Su sencillez e imaginación representada por esas palabras, dejaron con ganas de más.

Gimena: Maestra, ¿usted ha leído libros del autor de la novela que nos leyó?

Ma: Sí, tengo otro... por suerte tengo uno que me prestaron de la biblioteca de la maestría, es del mismo autor. Mientras ustedes trabajan les voy a leer una parte de este libro, llamado *A golpe de calcetín*, de Francisco Hinojosa.

Aos: ¡Síííí, maestra!

Gabriela: [Interrumpe] ¿Me presta el libro para terminarlo de leer en casa?

Ma: Claro que sí, Gaby.

La alumna ha compartido con la docente ese deseo de no esperar más tiempo por saber en qué continúa la historia, el autor la ha atrapado y no puede esperar más. ¿A cuántos lectores no nos ha pasado eso? Eso es lo que debe propiciar la escuela, ¡momentos que exigen más!

## ELEMENTOS QUE FACILITAN LA ELECCIÓN Y LA LECTURA DE NOVELAS EN LOS ESTUDIANTES

Las prácticas de la biblioteca de la comunidad escolar o del aula y las actividades de lectura libre, en general, se adscriben en la idea de que, para enseñar la lectura literaria, hay que poner en relación a los alumnos y a las obras. Es a través de la lectura extensa como ellos van adquiriendo nociones implícitas del funcionamiento de los textos literarios y pueden configurar un horizonte de expectativas sobre el cual contrastar sus lecturas.

Jaime: Yo elegí el libro de *La granja*.

Ma: ¿Por qué elegiste este libro?

Jaime: Porque fui a la biblioteca de la comunidad y le platiqué a la señora bibliotecaria que en el salón de clase estamos leyendo una novela muy interesante y le dije de qué se trataba. Ella ya sabía cuál era, pero me dijo que no la tenía y me prestó otra que, según ella, estaba más interesante.

Conocer los intereses, gustos y capacidades lectoras de los alumnos es complicado, ya que se producen principalmente en forma oral y, en otras ocasiones, mediante recomendaciones, como lo hizo la bibliotecaria con el alumno. Ambas se desarrollan por medio de prácticas lectoras.

Savater (2003; p. 23) refiere que la elección nos ubica ante la incertidumbre y la fatalidad, no se sabe qué obra se elegirá, eso depende de los gustos y los intereses de cada lector. No obstante, colocándonos ante un abanico de ofertas averiguadas o inventadas —infundadas o no—, se opta entre las diferentes alternativas como acto voluntario de elegir, y elegir consiste en conjugar adecuadamente conocimiento, imaginación y decisión en el campo de lo posible. Al apreciar el interés que muestran los jóvenes por leer cuando acuden al espacio donde se encuentran los libros, es importante la curiosidad por lo novedoso debido que despierta el interés, pero es aún más gratificante valorar que realizan su elección por ellos mismos.

Susana: Yo elegí mi novela: *El perfume*, porque mi hermana me lo recomendó. Ella dice que lo leyeron cuando estaba en tercero de secundaria. Cuando lo iba leyendo recordé todo lo que mi hermana me dijo.

Jovany: Cuando la maestra nos dijo que teníamos que leer un libro, agarré el de *El Cura Hidalgo*, hablaba de la independencia de México, y el cura mandó hacer una campana para que todo el mundo se reúna, y también que en 1772 hizo un viaje a Colima, y había encontrado a una mujer que se llamaba Josefa. Me aburrí y lo cambié por *Cuentos de amor con humor*, este sí me gusta mucho.

Llevar a cabo la actividad de lectura de novelas con los estudiantes tiene el propósito de que lleven a cabo la lectura por sí mismos; en cambio, para la docente se trata de que accedan a un nuevo género textual, a nuevos autores, contribuir a la formación de lectores asiduos de novelas. La familiarización de los estudiantes con este género supone un largo proceso que la escuela no debe dejar de considerar, debido a que su propósito recae en que los alumnos adquieran una creciente autonomía como lectores. Por ello es importante tomar en cuenta los indicios que los orientan a leer este tipo de obras para comprender y desarrollar posibles actividades que les permitan adentrarse más en el mundo de la literatura.

Susana: Maestra, yo escogí el libro de *Un hilito de sangre* y cuando lo empecé a leer, habla de la aventura de un chico que tenía más o menos nuestra edad y él había conocido una muchacha. Decía que era su novia por que le enseñaba el cordón de su brasier y sus calzones verde-limón que para poderlos usar a los dos lados y luego ella se fue de vacaciones a Guadalajara y él se fue siguiéndola y hacía todo lo que fuera..., pero al final me di cuenta de que todo era parte de su imaginación, todo lo imaginó porque no era real la historia.

Ma: ¿Identificaste al autor?

Susana: El autor del libro es Eusebio.

Ma: ¿Cuál es el género?

Susana: Una novela maestra...

Ma: ¿Por qué?

Susana: Porque en la parte de atrás del libro dice que es una novela y que el autor es un imperialista, crítico de novelas y contemporáneo.

Ma: ¿Cuál es el personaje principal?

Susana: El personaje principal era el adolescente porque él tenía una ilusión con una muchacha que ni siquiera eran nada, él decía que ella era su novia, pero en realidad no eran nada, ella ni lo conocía.

Se puede observar que la alumna se interesa por la lectura de esta novela debido a que muestra un lenguaje sencillo y claro, además de que se siente identificada por la edad de los personajes, así como por las emociones que provoca la obra: risa, humor... Es importante distinguir la manera en que la alumna asume un rol lector al hablar de lo que se acaba de leer y trata de hacer conocer a otros el efecto que le produjo; en pocas palabras, muestra su función como lectora, comparte con otros y los invita a ser lectores. Frente a algunos cuestionamientos que le hago sobre el género, ella concluye que es «una novela», haciendo uso de los elementos paratextuales del libro. De la misma manera, hace énfasis en el personaje principal, responde y justifica por qué le corresponde ese protagónico, esto permite ver que toma en cuenta las acciones que emprende el personaje en la obra para atribuir su papel.

#### LOS ALUMNOS COMPARTEN APRECIACIONES DE LOS TEXTOS LEÍDOS

La apreciación artística de una obra literaria es el proceso de análisis crítico sobre las emociones, estados de ánimo que un autor desea compartir con su público...

Jaime: El libro que leí trata de unos niños que se portaban mal y los mandaban a un campamento, ahí había una granja y los que estaban ahí ya estaban muertos. Al no saber de ellos, los papás... y ya no les cuento lo demás para que se emocionen y lo lean, pero después de que yo lo termine.

Jaime pone en juego una de las estrategias que emplean los lectores, la interrupción de su relato para generar en sus compañeros el deseo de seguir leyendo.

Cruz: Mi libro trae tres cuentos o tres novelas y a mí la que más me gustó fue la novela de «Un libro salvaje» porque habla de un tío que tenía una biblioteca en la casa, el sobrino que vivía con él, siempre buscaba y leía libros. Al tío le gustaba cocinar, pero cocinar novelas, así que siempre buscaba recetas para escribir novelas y el sobrino siempre lo tenía emocionado porque leía las novelas que su tío le cocinaba.

Jovany: Yo leí «Cuentos de humor con amor». El primer cuento habla de un ena-

moramiento de una pastora, le pedía a Dios que lo hiciera humano, pero dice que Dios le decía que no. Otro cuento habla de un edificio grande donde vivía una señora y le robaron todos los muebles y sólo les dejaron las cortinas, tenían que cenar como en los sillones o en una mesa, y ya en la noche se acostaron con las cortinas y se andaban arrastrando por todo el piso [se ríe].

Ma: Muy bien, Jovany, ¿por qué te fue más fácil leer este libro?

Jovany: Maestra, a mí me gustó más éste porque lo pude leer más fácilmente ya que eran cuentos cortos y la idea no se perdía o no se cambiaba.

Christian: Mi libro se llama *La muralla de cosas antiguas*, decía que la muralla tenía 7 puertas, que una de sus puertas era la de la pequeña, también decía la historia de una muchacha que, creo, la atropelló una carreta, la tenían en un hospital y que decían que la belleza dolía, que todos los que llegaban allí se enamoraban de ella, decían que esa carreta era la misma que había atropellado a la diosa de la belleza por eso ella se convirtió en una mujer bella.

Ma: ¿Recuerdas el nombre de tu autor?

Christian: Hugo Diego, maestra, no trae ilustrador, sólo tiene una imagen de la muralla china.

El alumno lector sabe cada vez más lo que quiere leer y lo que le gusta, y se convierte en un lector más autónomo, crítico y reflexivo.

Adrián: Escogí el libro *Atrapado en la escuela*, habla de varios relatos de jóvenes, les voy a compartir algunos, por ejemplo, el que a un niño lo dejó su padre cuando tenía cinco años, su mamá y él se quedaron solitos en un departamento. En la escuela él decía a sus compañeros que los reyes magos eran sus padres y se burlaban de él.

Ma: ¿Puedes compartirnos algún otro cuento de tu libro que hayas leído, Adrián?

Adrián: Otro se llamaba «Que si lo mataste», algo así..., en realidad, no sé, no me fijo tanto en los títulos, sólo agarro los libros y así voy leyendo, me voy al índice y el que más me agrada, ese empiezo a leer.

Ma: Entonces, Adrián, ¿cuántos libros has leído?, coméntanos de qué trata el que traes en las manos, qué pasó cuando lo hojeaste ¿qué sentiste? ¿Cómo te sentiste?

Adrián: Pensé que estaba bien aburrido, pero ya después empecé a leer y leer y cuando ya llegaba a lo más interesante, un parrafito y de allí ya me empezó a gustar.

Ma: Muy bien, Adrián, ¿cuántos cuentos llevas leídos ya?, ¿y quién es la autora?

Adrián: Sólo esos cuentos, los que ya le he platicado. Mire, los autores de mis libros son Beatriz Escalante y José Luis Morán.

#### EL GUSTO DE UNA NOVELA ORIENTA A COMPARTIRLA

Compartir la lectura en colectivo fortalece los vínculos y desarrolla el hábito lector. El placer de la lectura se contagia leyendo juntos.

Al entrar del receso e iniciar la clase de ciencias, pasó lo siguiente:

Adrián: Maestra, ¿me permite compartirlas este capítulo que acabo de leer en el receso?

Ma: ¡Claro! Adrián compártenos tu lectura

Adrián: Inicia diciendo que eran dos amigas mayores y que una de ellas tenía hijos grandes. Con el pasar de los años una de las amigas se hizo novia de un hijo de la otra amiga y lo mantenían en secreto. Cuando ella iba a visitar a su amiga aprovechaba el tiempo para estar a solas con él y tenían relaciones íntimas, cuando el joven quiso formar algo serio con ella, pero le dice que no puede porque es casada.

Ma: Adrián, me alegra mucho que te intereses por tu libro y su lectura, ¿te das cuenta de que no sólo necesitan dibujos para que uno se emocione o se sienta interesado?

Esta inesperada situación permite abrir un espacio en la clase que no se tenía contemplado, aprovechar que uno de los alumnos tiene el interés por compartir a sus compañeros algo que, a su parecer, podría llamar su atención. Intenta recomendar lo que él ha leído, considerando a otros lectores, busca conseguir un intercambio con alguien más que le permita construir el significado de ese texto. La maestra saca provecho a los instantes en que los alumnos desean compartir, sabe la importancia de estos comportamientos lectores y no restringe tiempos, lugares, ni formas, pues es consciente de que la lectura no respeta ni tiempo, ni espacio.

Conciliar la lectura literaria, que por definición tendría que ser voluntaria y libre, con la situación escolar (en la cual la lectura parece estar condicionada siempre por la obligatoriedad de enseñar y aprender algo, según nos ha demostrado la tradición), permite la posibilidad de que los alumnos elijan lo que quieren leer y la responsabilidad que tiene la escuela de ofrecer un con-

tacto con gran variedad de textos de calidad literaria, supone dos cuestiones de alto impacto en los comportamientos del lector fuera del aula.

Las intervenciones que hago como docente no solamente se orientan a la reconstrucción de los hilos narrativos de las historias que presentan, sino que también se detiene sobre algunos rasgos más específicos concernientes a los efectos que produce la obra a los lectores, y los que pudiera provocar a otros.

Ma: ¿Has leído otros libros?

Susana: Sí, maestra.

Ma: ¿Cuántos libros habías leído antes?

Susana: Ninguno, no me gustaba leer... nomás decía que sí, pero no lo hacía, y pasaba algunas partes del libro y así entregaba mi trabajo.

Ma: ¿Y cuántos libros llevas en este mes?

Susana: He leído el libro de *La fórmula del doctor Funes*, *A golpe de calcetín*, *El perfume*, y este.

Ma: ¿Cuál de esos libros te ha gustado más?

Susana: ¡Los tres, son novelas muy interesantes!

Ma: Muy bien, Susy, me gustó mucho tu libro y estoy sorprendida por todos los libros que has leído en tan poco tiempo.

Este pequeño diálogo permite apreciar cómo la escuela puede acercar a los estudiantes al género literario, hacerlos conocer diversos autores y abrirles un catálogo de propuestas de lectura para que ellos, después, puedan elegir desde su gusto personal. Un maestro que lee literatura con sus alumnos, que comenta con ellos sus lecturas, que les recomienda, que presta atención a las recomendaciones, que escucha lo que dicen, entiende perfectamente el valor que tiene la literatura y hace hasta lo imposible por que sus estudiantes la descubran. Susy, después de conocer sólo un mundo, se atrevió a conocer otros más, ¿por qué? Por el simple hecho de la dicha de leer: «Se leen novelas para internarse en el mundo de un autor, para identificarse con el personaje predilecto o para vivir excitantes aventuras que permiten trascender los límites de la realidad cotidiana» (Lerner, 2001; p. 127).

Las intervenciones que realizo como docente no sólo se orientan a la reconstrucción de los hilos narrativos de las historias que presentan, sino

que también se detiene en algunos rasgos más específicos concernientes a los efectos que produce la obra a los lectores, y los que pudiera provocar a otros.

Ma: ¿De qué trata tu libro, Bibiana?

Bibiana: Mi libro se trata de una niña que le gustaban los caballos. Su papá era el *sheriff* de un pueblito en donde había halcones verdes y azules. Ella empieza a contar que desde pequeña le gustaba que su mamá la subiera a los caballos y explicaba cómo es que ella tenía conexión con los caballos.

Ma: ¿Qué fue lo que más te gustó de tu libro?

Bibiana: Cuando la niña salvó al comandante de los fantasmas azules y que cuando volteó a ver al caballo, el hombre se escondió.

Ma: ¿Recomendarías tu libro?

Bibiana: Sí, habla sobre cosas que personas comprenden, como los caballos y cómo valorarlos.

El papel que me corresponde como docente es motivar a la estudiante a compartir qué fue lo que más le gustó; la alumna, a su vez, identifica su episodio más significativo, la maestra permite que exprese sus ideas, reconoce que la práctica de la lectura literaria va mucho más allá de la adquisición de conocimientos, permite acceder al conocimiento y a la comprensión de la realidad, a la construcción del individuo, a la interpretación de la cultura y lo hace notar en sus actividades e intervenciones, ello permite que la estudiante justifique por qué compartiría esta novela, su respuesta permite apreciar que reconoce uno de los valores inmersos en la sociedad actual: «Cuando un lector se entrega a la lectura literaria, se siente autorizado a centrarse en la acción y saltar las descripciones, a releer varias veces las frases cuya belleza, ironía o precisión resultan impactantes, a dejarse llevar por las imágenes o evocaciones que la lectura suscita en él» (Lerner, 2001; p. 128). En la lectura literaria se dice que:

Un lector de literatura elige cuándo, cómo y qué leer; recomienda y solicita sugerencias; decide seguir leyendo o abandonar el texto; aprecia no sólo lo que la historia cuenta, sino también cómo está contada; prefiere ciertos autores y ciertos géneros; circula entre los textos encontrando sentidos compartidos; construye la propia interpretación jugando el juego de personajes y sucesos ficticios.

Un lector de literatura se forma leyendo obras literarias. Leer mucho, de todas las formas posibles, en todos los momentos que se pueda, solos o con otros... Al hacerlo, se abren cada vez mayores posibilidades de reflexión y de construcción de sentidos, se aprende a reconocer autores, géneros, temas, personajes prototípicos (Lerner, *et al.*, 1997; p. 23-24).

Las actividades diseñadas partían de un propósito claro: tratar de provocar que los estudiantes elaboraran criterios para seleccionar sus lecturas, de generar las condiciones para que ellos pudieran recomendarse libros entre sí, debido a que todos leían novelas diferentes. Se dedicaba tiempo para comentar sobre las novelas que se estaban leyendo, tiempo que, en muchas ocasiones, es juzgado por el contexto escolar como «perdido». Se conversaba sobre las preferencias de cada uno como lector y se hacían reflexiones sobre la valoración de algunas obras leídas, actividades que son muy comunes para los lectores y escritores que se desenvuelven fuera del ámbito escolar.

Mi papel no era el papel pasivo que se acostumbra ejercer dentro del aula, de una maestra que sólo se dedica a transmitir conocimientos descontextualizados; esta vez consistía en acercarme a cada uno de los lectores y escritores, atendiendo a sus dudas, sugiriendo estrategias para resolver problemas cuya solución desconocían, señalar otros problemas que, tal vez, ellos no detectaron, remitir a otras fuentes de información, formular preguntas, en fin, un papel activo que exigió, de mi parte, a una lectora asidua y constante.

## BIBLIOGRAFÍA

- Calvo, C. M. *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores.*
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: SEP.
- Lerner, D., Lottito y Lorente. (1997). *Documento de actualización curricular*, no. 4, Área de la Lengua, Primer ciclo. Argentina: DGCE.
- Nemirovsky, M. (2008). *También una biblioteca en el aula.* En: Bibliotecas y escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento. México: Océano.

- Petit, M. (2005). *Lectura y exilio*. Escuela de Capacitación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Visto el 26 de marzo de 2016 en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/petitconf.php>
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir. Una antropología a partir de la libertad*. México: Ariel.
- SEP (2018). *Plan y programa de estudios para la educación básica*. México: SEP.
- SEP-CONACULTA (2002). *Hacia un país de lectores*. México: SEP.
- SEP. (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sincronía Investigación (2019). *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos*. México: IbbY.
- Vaca, J. y Montiel, B. (2006). «Bibliotecas vivas. Experiencia en una escuela rural Mexicana». México. *Lectura y Vida*. 27 (3).

NUEVAS MIRADAS, NUEVAS INTERPRETACIONES:  
EL LIBRO ÁLBUM DE ANTHONY BROWNE



MARÍA DE JESÚS CORONA MEZA

*La literatura hace al mundo más inteligible,  
de manera que nos hace más inteligentes*  
(Colomer, 2012)

El ser humano va adquiriendo sus conocimientos conforme se desarrolla y crece, pero la mayoría de los aprendizajes significativos son los que se aprenden porque tienen un verdadero sentido en la vida, esos que nos ayudan a resolver problemas cotidianos. La adquisición de la lectura es uno de esos conocimientos que el ser humano desarrolla a lo largo de toda su vida, pero que paulatinamente, mientras va avanzando, se incrementa.

En este trabajo se habla sobre el impacto que tienen los libros álbum de Anthony Browne en la formación de lectores literarios activos. Se trata de analizar los avances que tienen los alumnos<sup>1</sup> de primer grado de educación secundaria en la construcción de la interpretación literaria sobre el libro álbum al seguir a un autor.

El propósito del proyecto fue que los chicos incursionaran en la lectura de los libros álbum a partir de seguir a un autor. La idea es que en su trayecto como lectores agudicen la mirada y entrenen su ojo crítico para convertirse en lectores especialistas del libro álbum ilustrado.

Cuando un alumno es capaz de interpretar aquello que lee, se está formando como un ser crítico, capaz de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúa, así se forman lectores plenos en lugar de persistir en formar

1 Participaron en este proyecto cuatro alumnos de primer grado de secundaria que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de tipo curriculares, de los cuales uno presenta dislexia y otro Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros (Lerner, 20; p. 124).

Se trabajó con diversos libros álbum de Anthony Browne que, a diferencia de un libro común, permiten que las imágenes guíen a los lectores hacia lo que pudiera tratar el álbum, pero que requieren, necesariamente, del texto para ser comprendido y viceversa. Los libros álbum, también llamados textos maravillosos, permiten formar lectores basados en el arte y no en valores, son libros en donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico. Se caracterizan porque:

- Las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de la página, dominan el espacio visual.
- Existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones, a esto se le llama interconexión de código.
- El texto no puede ser entendido sin las imágenes y viceversa, se someten a una interdependencia de código.
- Sus portadas son atractivas.
- Tiene una estructura narratológica, capaz de contar algo a través de los distintos elementos que lo componen.
- Las guardas sirven para crear una atmósfera, para adelantar el tono del relato, o como superficie donde se distribuyen los elementos visuales que contribuyen a la fijación del detalle (Díaz, 2007; pp. 92-93).

El primer contacto que los alumnos tuvieron con el libro-álbum fue de interés desde el momento en que vieron la portada llena de ilustraciones y, al abrir cada uno, las imágenes robaron su atención, despertaron en ellos la curiosidad por saber su contenido. Durante la exploración comentaban lo que veían o «creían ver y conocer», se dejaban llevar por su imaginación, infiriendo sobre lo que les parecía absurdo e incomprensible. Ellos pensaban que como eran «personas grandes» esos textos no estaban a la altura, sin embargo, aumentaba su curiosidad por lo desconocido.

//César y María se abalanzaron sobre el libro *Voces en el parque*, comenzaron a reír y María, quien ganó, lo comenzó a desempaquetar con mucha emoción.

Todos viendo los diferentes dibujos, portadas y pasando hoja tras hoja//  
 María: ¿Por qué todos se tratan de un mono? Todos tienen un mono.  
 Ma: Es cierto, María ya descubrió algo.  
 Erik: ¿Por qué todos tienen un objeto?  
 Ma: ¿Cómo, un objeto?  
 Erik: Todos salen con un objeto [señala la portada].  
 Ma: Ohh, es cierto, miren, ya descubrieron otra cosa, todos tienen un objeto [se refiere a la portada]. Si abres un libro, vas a poder ver qué otras cosas tienen por dentro.  
 María: [Se ríe mientras ve uno de los libros y lo comparte con César, hace cara de sorpresa] ¿Por qué se está quemado el bosque? [señala una imagen]  
 Ma: No sé.  
 Erik: [Ríe y hojea el libro *Ramón Preocupón*] ¿Esto qué?, o sea, se me hace muy raro.  
 César: Este también está muy raro.  
 Erik: Vamos, hasta una nube en su propio cuarto [risas de los tres]. Un pájaro gigante entró.  
 María: [Hace sonido de un gato, dándole vida a las ilustraciones de su libro]  
 Erik: Oye, tú, y hasta un niño está soñando despierto, ¿verdad?  
 César: Sí.  
 Erik: Es que fíjate, según que soñó un pájaro [riendo]. Tal vez soñaba que se metía un roba chicos y estaba soñando despierto.  
 María: Ya se acabó [con voz sorprendida por el final inesperado de las imágenes].  
 Erik: Mira, es un niño que sueña despierto y ese cuarto, su cuarto, es como de un líder de artes que se llamaba Hobit.  
 Erik: Maestra, nomás una cosa que se me hizo muy rara [mostrando una página del libro]. Es un niño que sueña despierto.  
 Ma: [Sorprendida] ¿Sueña despierto?  
 Erik: Sueña despierto [emocionado y sonriendo, mientras afirmaba lo que decía].  
 Ma: ¿Cómo lo supiste?  
 Erik: Por esto [señala unos pies en la imagen] y porque sale una nube y muchas cosas así [señala con el dedo todos los dibujos en las páginas que ya había pasado].

Los alumnos comienzan a crear sus anticipaciones sobre lo que pudieran tratar los textos, con base en las imágenes que observan. Comparten sus

hallazgos, se plantean dudas e infieren sobre lo que han visto, esto permite seleccionar los textos que más les llaman la atención. Esta acción es una situación importante para formar a los alumnos como lectores, porque se da «prioridad a un conjunto de libros por sobre otros posibles respondiendo a determinados criterios» (Paione, Reinoso y Wallace 2011; p. 18).

Por medio de las imágenes, títulos, autores y portadas, realizan su propia valoración sobre los que van a elegir.

Ma: Bueno, ahora que ya casi todos terminaron, me van a decir cuáles les llamaron más la atención, ¿cuáles les gustaron más?

César: [Inmediatamente toma uno que estaba en la mesa y el otro que tenía en las manos]. A mí me gustaron estos dos, este de Willy y Hugo, porque tenía un amigo, y este de *Los cuentos de Willy*, porque parece que con su amigo va a un bote de piratas.

Erik: Yo no sé, no los leí, pero se me hizo curioso este [señala *El libro del osito*], porque nada más dibujaba una cosa y se volvía realidad.

//Cesar, Violeta y María continúan viendo sus libros. Erik ya está con la mirada en la portada del que había elegido//

María: Ya, maestra, este es el que más me gustó [señalando *Voces en el parque*], «En el parque», es que se trata de dos personas que tienen diferentes gustos. Es que ya me acordé poquito.

Violeta: Éste [señala el libro *Zoológico*].

Ma: ¿Por qué?

Violeta: Porque tiene animales.

Los alumnos justifican su selección sobre lo que vieron y pudieran tratar los textos. Las ilustraciones permiten que los alumnos se interesen en lo que pudiera ser, es decir, anticipar lo que va a pasar, con base en lo que saben y lo que las imágenes les transmiten.

#### INTERCAMBIAR IMPACTOS Y REFLEXIONES CON OTROS LECTORES

Durante las primeras sesiones del proyecto, se llevó a cabo un proceso continuo de lectura a través del docente y por sí mismo. Se leyeron veinte libros álbum y dos biografías sobre el autor, «una cantidad suficiente para familiarizarse con el género. Se trata de una fase o etapa de la secuencia donde

se introduce a los niños en un ambiente de lecturas y reflexiones intensas y sistemáticas en torno a un género» (Castedo, 2011; p. 3).

A lo largo de cada sesión de lectura se crea un vínculo crítico entre lectores y textos, donde se comienza a reforzar, recrear y replantear sus ideas, a construir argumentos sólidos de lo que cada lector va encontrando a lo largo de la lectura de los textos. Los libros álbum permiten a los alumnos disfrutar del mundo creado en los cuentos e intercambiar impactos y reflexiones creadas mediante el texto leído, ya no es únicamente lo que se ve, sino lo que se lee: «escuchar leer un pasaje significativo de la historia, compartir algún hallazgo, intercambiar opiniones y recomendaciones, son distintas prácticas de un proceso que se reitera una y otra vez con el propósito de conformar una comunidad de lectores en el aula y más allá de ella» (Paione, Wallace y Reinoso, 2011; p. 7).

En una de las primeras sesiones todos estuvieron atentos, aún cuando Erik compartía lo que veía en cada momento de la lectura. Al final de cada lectura, el alumno respondía, pues el cuento trataba de preguntas inconclusas, es decir, que la respuesta no era textual, sino que la imagen permitía que los alumnos crearan sus propias hipótesis sobre lo que sucedía, pero la respondía para él mismo, no para la maestra o sus compañeros.

Erik es un alumno que presenta Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), lo que le causa que no controle sus impulsos de decir lo que piensa, por ello contestaba a las diferentes preguntas que surgían en la lectura. Los otros alumnos respondían mediante señas o con movimientos de cabeza. La docente realizó tonos de voz de acuerdo a lo que el libro decía y, como el libro trata mayormente de preguntas, preguntaba como si realmente quisiera escuchar la respuesta, los alumnos querían responder, enfocándose en las ilustraciones. El libro-álbum *Los cuentos de Willy* impulsa al lector a contestar las preguntas textuales mediante la ilustración para que cree sus hipótesis sobre el cuento.

Ma: ¿De quién crees tú que era esa huella?

Erik: De un pirata.

Ma: [Historia 2] ¿Qué crees que pasó entonces?

Erik: Lo cacharon y lo mataron.

Ma: [Historia 3] ¿Puedes adivinar qué pasó después?

Erik: Que se cayeron.

Ma: [Historia 4] Si fueras yo ¿qué habrías hecho?

Erik: [Se queda pensativo]

Ma: [Historia 5] ¿Qué crees que fue?

Erik: Creció, ¿o qué? [Pensativo]

Ma: [Historia 6] ¿Qué crees que vi?

Erik: Duendes.

Ma: [Historia 7] ¿Quieres saber quiénes eran?

Erik: Si se iba en la mañana ya nadie lo perseguía.

Ma: [Historia 8] ¿Qué creen que encontré?

//Dan el timbre, pero decido continuar y no interrumpir la lectura, los alumnos siguen interesados//

Ma: [Historia 9] ¿Qué crees que me perseguía?

Erik: Un monstruo.

Ma: [Historia 10] ¿Qué crees que era y a quién crees que encontré? No vas a adivinar ni en un millón de años.

Erik: Ya se acabó porque se lo comió el tiburón.

Después de la lectura, al esperar un momento y ver que ningún alumno comenzaba el intercambio, la docente se apoyó de la intertextualidad que el álbum proporcionaba. El libro-álbum *Los cuentos de Willy* se compone de diversas obras reconstruidas por Anthony Browne, esta es una característica del autor, recrea cuentos y les da un giro en el que permite que los personajes que no tienen voz en el cuento original, la tengan en sus álbumes, con ello, invita al lector a que viaje más allá de lo que el texto aporta. La docente inició el espacio de intercambio sin dar respuestas concretas a los alumnos, pero invitándolos a participar.

Ma: Miren, yo, en este cuento se me hizo muy parecido a una historia que yo conozco [mostrando las ilustraciones].

Erik: Oh, es cierto [emocionado de saberse la respuesta], de una mujer que es una que le crece el pelo y cuando empieza a cantar le empieza a brillar [María y Violeta abren los ojos por ver que sí era igual].

Ma: Es cierto, ¿cómo se llama ese cuento?

Violeta: Rapunzel.

María: ¿Que no se llama *Enredados*?

Ma y César: Es cierto, *Enredados*.

Erik: También el de «Garfield», con Peter Pan.

César: Oh, es cierto.

Ma: Exacto, el del capitán «Garfield» y Peter Pan.

Erik: También otro que es de una película de los duendes.

Al momento de la lectura, Erik compartía sus reflexiones con sus compañeros, la forma en que lo decía permitía observar el impacto que el libro álbum causaba en él, sin embargo, el intercambio surgió al momento en que la lectura culminó y la docente abrió el espacio de reflexión mediante la intertextualidad. Los alumnos se motivaron al descubrir que diversos cuentos estaban relacionados con otros que ya conocían, y esto despertó más interés por intercambiar lo que veían y por leer los libros álbum que seguían en la agenda de lectura.

Los alumnos intercambiaban sus reflexiones con base en la información que les daba el libro álbum a través de las imágenes y, al compartirlas con sus compañeros, comenzaron a detectar algunos rasgos en la forma en que el autor escribe y dibuja al presentar la información. Avanzaron en el proceso de lectura mediante el intercambio de conocimientos, comenzaron a utilizar lo que se leía y reconstruir lo que se sabía.

#### CONFRONTAR CON OTROS LECTORES LOS HALLAZGOS EN EL LIBRO ÁLBUM

Cuando ya se habían leído dos libros álbum, *Los cuentos de Willy* y *Zoológico*, los alumnos comenzaron a confrontar sus hallazgos, ya no era únicamente intercambiarlos, ahora los libros les permitían aclarar esas ideas. «Confrontar con otros lo leído» es uno de los quehaceres de todo lector, y los alumnos lo hicieron visible en sus procesos conforme avanzaban las sesiones de lectura, utilizando la relectura y la toma de notas colectiva. Los alumnos mejoraban sus confrontaciones, ya no requerían del apoyo de la maestra para volver al libro-álbum, ahora se apoyaban directamente de ellos y las ilustraciones que contenían para aclarar sus interpretaciones como se ve a continuación en *Willy* y *Hugo*.

Ma: ¿Qué piensan de ese libro?

Erik: Willy no tenía amigos y Hugo tampoco.

Ma: ¿Quién era el que no tenía amigos, Willy o Hugo?

Cesar: Willy.

María: Hugo.

Erik: Ninguno, porque nada más salen ellos dos, no sale otro. Pero se me hace algo muy raro, ¿por qué cuando fueron al zoológico, los humanos salen adentro de la jaula y los changos están afuera? [cara sorprendida, los demás voltean a ver las imágenes]

Ma: Exacto, a mí también me pareció muy raro, ¿por qué creen que suceda eso?

Erik: Están al revés, ¿cómo le digo?, son muy raros. Y mire, aquí trae una pistola en la mano [sorprendido, regresa a la parte del libro donde aparece lo que dice].

Ma: Una pistola en la mano [finge sorpresa y todos enfocan su vista al dibujo del parque].

César: No, es un...

Erik: Es una de esas cosas que dan vueltas en los partidos [riendo junto con sus compañeros].

Ma: Una matraca.

Los libros álbum se caracterizan por sus ilustraciones, ellas pueden contar la historia que el lector complementa con el texto, en este caso, el texto ya se había leído y ellos confrontaron sus hallazgos mediante lo que veían, pues en el texto no se aclaraban esas dudas que habían surgido.

Erik: Es raro ese señor que hace los cuentos [refiriéndose a Anthony Browne].

Ma: ¿Por qué se te hace raro Anthony Browne?

Erik: Sí, pero no sé por qué.

María: Es que le dije que él ve la vida de otra forma.

Erik y María coinciden en que Anthony Browne es un escritor distinto al que habían leído antes, debido a sus ilustraciones, ya distinguen que siempre aparecen personajes tristes y que representa a las personas en el sitio de los animales y viceversa. Los lectores «descubren que las cosas pueden invertirse con la palabra y ofrecer mundos al revés o mundos alternativos», a esto le denomina «pensamiento alternativo» (Colomer, 2012; p. 6). Al comenzar a descubrir estas características en los libros, los alumnos están iniciándose como lectores críticos de los libros álbum.

*El libro del osito* es un libro álbum en el cual existe una articulación fuerte entre el texto y la ilustración, «la ilustración es un complemento del texto, no un acompañamiento redundante de este» (Lorda, 2016; p. 8). Dicha característica fue mencionada por el alumno Erik al momento de la indagación prelectora.

Ma: *El libro del osito*, ¿cómo creen que sea este libro?

Erik: Muy raro.

Ma: Muy raro, ¿por qué?

Erik: Porque si no tuviera dibujos no se le entendiera lo que es.

Ma: ¿Por qué dices eso?

Erik: Porque ya leí ese, se aparece un cocodrilo, un gorila y un elefante. Sí y también lo leí, sale un león y un oso que les da regalos a todos y ya.

Como se puede ver, Erik se está mostrando como un lector crítico, ha comprendido que la ilustración depende del texto. Las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de la página; ellas dominan el espacio visual. También se reconocen porque existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones, o lo que puede llamarse una interconexión de código (Díaz, 2007; p. 92).

Con las imágenes, «los alumnos se van apropiando de sentidos que no da el texto o complementa lo que el texto dice» (Lorda, 2016; p. 6). Cuando la lectura culminó, Erik comenzó el intercambio y lo que los demás veían como un cuento para niños, se convirtió en un tema de interés con base en la interconexión que las ilustraciones y texto daban al lector.

Erik: [Interrumpe] Ven, les dije que estaba bien corto y bien raro, no se le entendería.

Violeta: Pero, ¿eso con lo que escribió era un lápiz? [Pregunta a la maestra]

Ma: ¿Ustedes creen que era un lápiz?

Erik: Pues sí.

María: No, porque las cosas que dibujaba se aparecían [refiriéndose a las ilustraciones].

Erik: Sí (afirmando) recortó lo que escribió.

Violeta: Es uno de esos con los que se escribe en el pizarrón, un gis [en tono obvio].

César: Eso sí, parece un gis [observando la ilustración del osito].

Erik: Pero, mire [toma el libro de las manos de la maestra y lo abre de atrás para adelante]. Este lo dibujó y luego no lo cortó, nada más lo empujó y la pared cayó y se fue.

Ma: Muy bien, Erik, ¿ustedes qué creen de lo que dice Erik?

César: No la cortó, nada más la quebró así [imita un golpe con el puño mientras ve las ilustraciones].

María: No se puede, no queda así, se hubiera quebrado en pedazos, no con esa forma [hojea el libro].

Violeta: Lo remarcó con gis.

César: Con lápiz.

María: Con una sierra.

Erik: Con la mano, la dibujó y luego con la mano se calló.

Los alumnos regresaron al texto para comprobar que lo que decían tenía base en el libro y aprovechando el intercambio y la confrontación de los alumnos, la maestra acudió a la relectura.

//La maestra comienza a hojear el libro hacia los alumnos y el intercambio sigue surgiendo mientras ven una nueva imagen//

Erik: Le regaló un ratón, porque los elefantes les tienen miedo a los ratones.

Ma: Yo no sabía eso, pero tengo una duda, ¿por qué dice, entonces, «esto se encargará de ti»? [mientras relee el texto, todos atentos]

Erik: Porque estaba enojado, entonces le regaló un ratón y los elefantes les tienen miedo a los ratones y por eso el elefante ya cambió la cara a susto [basándose en la cara del elefante en la ilustración].

María: Entonces el león le regaló una corona porque tenía cara de orgulloso y luego estaba feliz.

Erik: Y también porque él es el rey león y le faltaba su corona, entonces lo respetaron [basándose en la intertextualidad del cuento *El Rey León*].

Ahora los alumnos hojean el álbum y releen, cada vez requieren menos del apoyo de la maestra al intercambiar y confrontar sus hallazgos. Permiten que el libro álbum les ayude a crear y resolver sus ideas, en conjunto. Ellos basan sus interpretaciones en las emociones de los personajes representadas por medio de las ilustraciones, nunca piensan en el riesgo que el osito corría con los animales, al contrario, interpretan que los animales requieren apoyo del osito.

**INTERPRETAR UN PASAJE A PARTIR DE LAS IMÁGENES, INTERCAMBIAR OPINIONES Y RECOMENDACIONES**

Durante la lectura del libro álbum *Voces en el parque*, los alumnos fortalecieron sus interpretaciones con base en la intertextualidad pues, así como *Los cuentos de Willy* y *El libro del osito*, este álbum también contiene algunas ilustraciones relacionadas con otros cuentos o personajes que anteriormente conocían y, emocionados, comenzaron a compartirlo y cuestionarse sobre la forma en que Anthony Browne escribe.

Erik: [Mientras la maestra lee y pasa las páginas, emocionado se levanta del asiento y toca el libro] Es King Kong, ahí está King Kong [ríe confundido, voltea hacia César]. Viejo, ahí estaba King Kong, ¿qué, no lo vio? [César asiente con risa]

Ma: [Continúa leyendo] Primera voz: Era la hora de llevar a pasear a Victoria, nuestra perra labrador de pura raza.

Erik: ¿De pura raza o de raza pura?

César: De pura raza, dice [confundido]. ¿Es un chango el que lo trae paseando? [refiriéndose a la ilustración donde un mono, en este caso el personaje, pasea a su perro]

Erik: ¡Eeyy! también es un chango [riendo].

Ma: [Al leer la última página, el intercambio da inicio] Cuando llegué a casa, puse la flor en agua y le preparé a papá una buena taza de té.

Erik: Esa flor ya valió [todos rieron].

Ma: ¿Qué pasó con esa flor?

César: Pues se murió.

Ma: ¿Por qué se murió?

Violeta: Pues la puso en la taza [refiriéndose a la taza de té de la que hablaba el texto].

César: Porque está así [inclina su cuerpo y cabeza, imitando la flor] y debería estar así [se pone recto y sonríe].

Erik: Porque está negra.

María: [Corrigiendo a Erik] Maarr-chita.

Erik: Y también, otra cosa, que tenía diferente cada perro la cola.

«Los libros álbum exigen lectores que no crean necesariamente en lo que dice el texto, un lector como los que necesitamos ahora, un lector

complejo que dude» (Fernández, 2012). Erik tomó el libro y todos se acercaron a verlo, comenzó a buscar la información y recorrer las páginas del libro.

Erik: Y también que aquí está mitad y mitad [muestra la página donde estaba mitad triste y feliz].

César: Porque es otro mundo.

María: No, es porque él ve la vida de otro color.

//Erik continúa hojeando el libro y realizando la relectura//

Erik: Y aquí hay muchas personas muertas [señala dos cuadros o pinturas].

María: No son muertas, es la Mona Lisa y este no me acuerdo.

César: Él es Pancho Villa [todos ríen].

María: Claro que no.

//Erik continúa hojeando el libro, Violeta y María observan//

Erik: Y aquí está Santa Claus.

Los alumnos ya no intercambian con base en lo que ellos pudieran creer, ahora regresan al álbum para fundamentar sus ideas por medio de las ilustraciones, sin embargo, no dejan de lado sus interpretaciones y el lado imaginativo que producen los libros álbum.

Con el libro álbum *¿Qué tal si?* los alumnos se enfrentaron a una situación de apropiación donde dependía más de las ilustraciones que del texto. Al igual que *Los cuentos de Willy*, el álbum estaba formado de preguntas en las que las imágenes daban respuesta. Mientras la maestra daba lectura, los alumnos respondían lo que veían y se emocionaban mientras transcurrían las páginas, esperando el gran final.

Ma: [Inicia la lectura] ¿Crees que esta sea la casa de Tom? ¿Será esta su casa?

Erik: No.

Ma: ¿Es esta la casa?

César: No, no va a ser, no va a ser [observa las ilustraciones].

Erik: ¿Qué es eso? [reaccionando intrigado, pues todo estaba obscuro]

Ma: ¿Es esta la casa?

Erik: Se me hace que esa sí.

César: No, no va a ser.

- Erik: Se me hace que sí, ahí hay un pedazo de familiares [refiriéndose a las ilustraciones lejanas dentro de la casa].
- César: No, no va a ser, son payasos y no.
- Erik: Y ese es un pavo.
- César: Es un puerco.
- Erik: Tiene muchos granitos de espinillas [se referían a los alimentos que había en la mesa].
- Violeta: Qué ascooo.
- Ma: [Sin detener la lectura] ¿Cómo lo sabes, será aquí?
- Erik: Esa sí va a ser, se me hace.
- César: No, esa tampoco [asustado].
- Erik: [Cuando la maestra da vuelta a la página] Ah, carajo, no, esa no es, mira cuántas serpientes en el piso y a esa señora la quieren guardar en una caja [reacción de suspenso].
- Ma: ¿Está será la casa? Nooo, respondió.
- Erik y César: No, esa no.
- Erik: Ayy no, ahí está el chamuco, lo acabo de ver, no entres [los alumnos se enfocan en la página que la maestra estaba a punto de mostrar y su reacción de pánico dejaba ver que estaban protegiendo a Joe].
- Ma: Pasa, Joe, qué gusto verte, gracias por venir [los alumnos hicieron cara de tranquilidad, cuando vieron que Joe estaba a salvo].

Los libros álbum son textos que provocan extrañamiento, no aletargan los sentidos (Fernández, 2012). En este libro, el autor permitió que las ilustraciones fueran las que se apoderaran de las emociones de los lectores, estas aparecían oscuras, borrosas o lejanas, con la finalidad de que se crearan diversas interpretaciones sobre lo que pasaba, varias de las imágenes eran simples sombras o estaban saturadas. Llevó a los alumnos a adentrarse a mundos imaginarios, sin olvidar los peligros a los que se enfrentaba Joe y a los que también se han enfrentado ellos cuando llega la obscuridad o tocan a la puerta de cualquier extraño.

En la última página del libro, aparecían diversos títulos de libros álbum sobre el autor y esto llevó a los alumnos a explorar nuevamente los que ya habían leído y les faltaban por leer, por lo que se completó la agenda de lectura. María utilizó lo que había aprendido de los libros para convencer a sus

compañeros. La literatura permite que exploren lo que hay que hacer o decir para causar efecto sobre su entorno (Colomer, 2012).

Ma: A ver, pero, ¿por qué quieren esos libros?, convézanse y convézanos.

César: Son tres ositos bonitos [riendo, refiriéndose al álbum *Los tres ositos*]. Y son familia y pasean y hacen todo juntos, ¿qué más quieren? [hojea rápidamente el libro]

María: Pero mira, este niño tiene problemas, mira su cara y luego, todo lo que pasa en su cuarto y hay muñecos de brujería, yo digo que es de terror [muestra los dibujos a todos y nadie pierde de vista lo que muestra].

Erik: Uuuyy, ese primero, son monos vudú.

César: Bueno, ese pues y luego el mío [colocan ambos en el montón].

César: Luego este del osito [lo pone en el montón].

María: El de los cerdos luego y ese ya no [señala *El túnel*]. O deje lo veo [comienza a hojearlo por un minuto, aproximadamente], bueno, hay que ponerlo y ya vemos si lo leemos o no.

Los alumnos se han apropiado cada vez más de los libros que leen y conforme avanzan en la lectura, lo hacen de una forma crítica. Ahora han comenzado a cuestionarse sobre el autor y a utilizar lo leído en la vida cotidiana.

Se llevaron cuatro libros a casa, dijeron que una vez que los leyeran hablarían de lo que trataron o de sus impresiones. Al día siguiente, Erik comenzó a intercambiar sus interpretaciones sobre el álbum *El Túnel*.

Erik: Pues, la verdad, sí estuvo chido, porque los hermanos se la pasaban peleando y luego se quisieron mucho, aunque claro que eso ni pasa, yo me peleo con la mocosa de mi hermana y nunca quedamos felices, y abrazarnos ¡guácala! [hace gestos de asco]

Ma: Mmh, ¿todo eso decía tu libro?

Erik: Sí, y que la mamá de regañona como siempre y les dijo que se salieran a la jodida a la calle y ahí fue donde se perdieron [todos se ríen con el modo en que Erik expresa sus interpretaciones]. La miedosilla de la niña no entró al túnel, pero ahí va el hermano valiente y ¡zaz!, que se convierte en estatua y hasta que llega la chillona y lo revive [emocionado al contar la historia], y al último son muy felices y la mamá ni en cuenta de lo que les pasó, ¡como siempre!

- Ma: Yo no recuerdo dónde dice que la mamá los sacó a la jodida, a la calle [riendo].
- Erik: Bueno, mire [abre el libro donde aparece ese suceso], es que dice que la mamá se enojó y les dijo que se fueran a la calle, mire el dibujo, su mano es como mi mamá cuando nos manda a la jodida, bueno la mía nos manda más lejos [suelta una carcajada y todos con él].
- Ma: Ahí dice: «Una mañana su mamá perdió la paciencia con ellos. —Váyanse juntos, —les dijo—, y traten de llevarse bien y de ser amables uno con otro, por lo menos una vez, y regresen a tiempo para la comida».
- Erik: Bueno, bueno, le puse un poco de salsita [riendo].
- María: ¡Aaay, Erik!
- Ma: Y dices que al último regresaron a casa y la mamá ni en cuenta de lo que pasó, ¡como siempre! ¿Ahí dice eso?
- Erik: No, ahí no dice, pero yo digo como siempre porque mi mamá nunca se da cuenta de nada y por eso digo como siempre.
- Ma: ¿Dónde dice eso, Erik?
- Erik: Aquí [abre el álbum en la penúltima hoja] y mire sus caras de que le dicen mentira a su mamá [riendo].
- Ma: [Releyendo] «—Hola —les dijo—. Los noto muy callados. ¿Está todo bien? Rosa le sonrió a su hermano y Juan le sonrió a ella también».
- Erik: Por eso, es lo mismo, bueno, no tanto, pero qué tanto es tantito [riendo].
- Ma: Pues no mucho, nada más que si a alguien le cuentas la historia, diciendo que la mamá los mandó a la jodida y que la mocosa de su hermana y que la mamá nunca se da cuenta. Pues ahí viene el problema [riendo].
- Erik: Bueno, eso sí, pero por eso nada más les dije a ustedes [riendo].
- Ma: Se ve que sí leíste tu libro. Qué bueno que te gustó y está bien todo lo que nos dijiste, es como tú lo interpretas, como tú ves la historia y está bien, nada más cuando hables de cualquier libro, es mejor que hables con base a lo que dice el libro, con las palabras del libro. Sin copiar, claro, pero que no cambies tanto el mensaje.
- María: Maestra, usted nos dijo que lo que entendiéramos y Erik entendió eso, se pasó con lo de los mandó a la jodida, pero claro que los libros nunca te lo van a decir, aunque la mamá sí los mandó [riendo].

Erik se apropió totalmente de lo que decía el álbum, la docente aprovechó esa situación para que se dieran cuenta que pueden decir lo mismo, pero de manera distinta, apegadas a la cultura en que se desarrollan y viven. Uno de

los efectos de la literatura es permitir que los lectores descubran que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar del lenguaje mismo, que tanto la conducta humana como el lenguaje son sistemas gobernados por reglas (Colomer, 2012).

María defendió la participación de su compañero con base en lo que la maestra les había dicho anteriormente, esto es otra muestra de que la literatura los ayudó en su forma de expresarse, ya no se quedaban únicamente con lo que se les decía.

#### RECONOCER CIERTOS RECURSOS PROPIOS DEL AUTOR E INTERPRETAR A PARTIR DE LO QUE SE SABE DE OTROS TEXTOS

Después de que Erik compartió sus interpretaciones sobre *El Túnel*, María continuó con sus propias interpretaciones sobre los dos que se había llevado a su casa, *Me gustan los libros* y *El libro de los cerdos*, pero ella fue más allá de lo que los libros álbum decían.

María: *Me gustan los libros* y de eso se trata, maestra, de que a Anthony le gustan los libros.

Ma: ¿A Anthony?

María: Sí, es que cuando leía el otro primero [refiriéndose a *El libro de los cerdos*] pensé en algo y es lo que hoy le voy a preguntar.

Ma: ¿Qué pensaste?

María: Bueno, es que no sé, pero yo creo que, a lo mejor, Anthony es al que le pasa todo esto, que la familia esa de los cerdos, era su familia y luego el otro día el que nos leyó de papá y de mamá, eran los mismos papás y luego, cuando vi el de me gustan los libros, es Willy siempre, entonces ¿Willy puede ser él?

Erik: Mmmm, no creo, porque entonces la mamá enojona de mi libro, a ver [toma el libro *El Túnel* y comienza a hojearlo rápido], mmmh, no sale más que la mano de la mamá, pero mira, sí parece la misma mano [sorprendido].

Ma: A ver, vean los otros libros [María y Erik se levantan a la biblioteca].

María: Mire este, son los mismos dos niños que salen en ese [señalando «Zoológico y El libro de los Cerdos»]

Erik: [Se pone a su lado] Oye, es verdad, y la mamá... Ya no entendí nada, a ver [comienza a tomar todos los libros y los deja en la mesa. Se queda muy pensativo], esto es un engaño, maestra.

Ma: ¿Por qué?

Erik: Porque si él es el de todos los libros, entonces él tiene un hermano y luego la niña de mi libro, entonces una hermana. Y luego se transforman en changos por la noche o por el día [pensando] ¡Wow, eso sí que no me lo esperaba!

Violeta: [Quien había estado en silencio y sentada todo el tiempo] ¿Entonces sí es cierto, maestra?

Ma: Puede ser que sí, puede ser que no. Vamos a escuchar de lo que trató ese libro tan interesante que a María le causó esa duda. ¿Nos puedes contar cómo llegaste a esa idea, María?

María: Es de una señora que hace todo por su familia y su familia no hace nada por ella, su papá, no ayudaba a llevar a los niños a la escuela, tampoco le ayudaban a hacer cosas como lavar la ropa, tampoco los platos y un día se fue de su casa e hizo que ellos vivieran pues, sin ella para ver cómo era el sacrificio de estar lavando ropa, planchar, lavar los trastes y eso. Y un día regresó y entendieron que tenían que ayudar a ella, porque ella sola no podía hacer todo. Y cuando se fue tuvieron que hacer de comer y la comida no les salía buena y pues tuvieron que comer la comida así y no lavaron ni su ropa ni sus platos. Y me di cuenta que eran los mismos dibujos, por eso pensé eso [Erik está muy pensativo].

Violeta y Erik se quedaron muy pensativos, sobre todo Erik que, con la mano en el mentón, pensando y hablando para él, decidió volver a leer el libro álbum (el TDAH que presenta Erik, causa que se enfoque mucho en un tema y no se detiene hasta resolverlo, pueden pasar incluso días) y, al finalizar la lectura, Erik no esperó y comentó:

Erik: Es que es el mismo papá y los niños. Nos han engañado.

María: Maestra, entonces, ¿es verdad?

//La docente lleva ya un nuevo álbum en el que los alumnos responderían a sus interrogantes o formularían más, desde la clase anterior les había dicho que tenía un libro especial//

Ma: Miren, chicos, el libro especial del que les hablaba, es uno de los más vendidos por el autor, es muy especial y tiene muchos mensajes o ideas ocultas, por eso me gustó. Y creo que con estas dudas que tienen, a ustedes les va a gustar más. El libro que hoy les voy a leer se llama *Gorila*, del autor Anthony Browne, editorial Los especiales a la orilla del viento, Fondo de Cultura Económica.

Erik: [En cuanto se termina la lectura] Ana es igual a esta [tomando el libro de *El Túnel*], la hermana de Juan, pero en este no sale él. Pero el papá no tiene tiempo para ella, por eso no salía nunca en mi libro [refiriéndose a *El Túnel*].

María: Que por eso le gustan los changos, por ese gorila que fue su único amigo.

Violeta: Aunque en sus sueños, porque la verdad el chango no era de verdad, era su amigo imaginario.

María: Entonces Anthony Browne tiene dos hermanos, una niña y un niño, tal vez su papá no tiene tiempo para ellos y por eso su mamá siempre se enoja.

Los alumnos ya interpretan los diversos libros álbum de forma colectiva y los utilizan para resolver sus dudas, al igual que se apropian de la vida del autor relacionándola con la propia. Por ello, las lecturas de libro álbum requerían ser complementadas con la biografía de Anthony Browne.

La compleja invitación a construir sentidos a la que convoca el libro álbum exige el entrenamiento de un lector atento, inteligente, que se vaya volviendo un experto detective en recoger aquellas pistas, huellas, que se entrelazan entre las palabras y la imagen. La lectura y el análisis detenido de estos textos entre alumnos y docentes ofrecen una oportunidad valiosa para desarrollar juntos esta competencia (Lorda, 2016; p. 7).

### ¿QUIÉN ES ANTHONY BROWNE?

En la sesión de lectura a la toma de notas sobre las interpretaciones que los alumnos hacían sobre las características del autor.

César: Maestra, Anthony Browne tiene una mamá, un papá, tres hermanas y tiene sesenta y cuatro años.

María: Yo digo que tiene unos ochenta y seis años.

Erik: [Acude a los álbumes para aclarar su duda] Les voy a decir una cosa, ¿cuál fue el primer libro que hizo?

Ma: ¿Cuál crees que fue el primero?

Erik: [Toma el libro *Zoológico* y comienza a ver la contraportada] A ver, dice, este fue hecho en 1992.

César: [Ve el libro de Erik] Como que él nació en 1987.

Ma: ¿Dónde dice, ahí dice? [refiriéndose al libro que Erik tenía en las manos]

Era la fecha en que el autor había publicado su libro, como María dijo que era el primero, él buscó el «más antiguo» para ver la edad del autor. La maestra aprovechó el momento para leer en voz alta la biografía del autor, ellos seguían atentos la lectura. En el texto, cada título estaba acompañado de una imagen y la fecha de su publicación. Erik volteaba a la biblioteca y se quedaba pensando cuando escuchaba títulos que no conocía. Mientras la maestra continuaba la lectura, Cesar comenzó a leer en voz alta junto con ella.

César: Entonces Anthony Browne tiene como setenta y mil años.

Ma: A ver, busquen dónde decía cuántos años tiene Anthony Browne.

César: [Después de varios minutos de búsqueda] El 11 de septiembre de mil novecientos cuarenta y seis.

María: [Se agacha para identificar la hoja donde encontró la información] Oh, sí, entonces tiene como treinta años, no, como veintiséis, no a ver, mil novecientos cuarenta.

Los alumnos continuaron localizando información que les resultaba interesante. Una vez que se había leído la biografía del autor, los alumnos continuaron dominando el lenguaje asociado al pensamiento.

Erik: Oiga, maestra, pero ¿Anthony nomás tenía un hermano, verdad? [viendo el libro *El Túnel*].

César: Un hermano mayor [vuelve a leer el cuadro comparativo, donde se localiza la información de los libros álbum y la biografía].

Erik: [Ve el libro y en voz baja cierra los ojos y habla para él]

Ma: ¿Qué pasa, Erik? ¿Qué descubriste?

Erik: Es que estaba pensando que, si tiene nomás un hermano, y este es su hermano [ve la portada de *Cambios*], entonces, ¿él es la niña?, es que se me hace que su hermano lo trataba como niña, porque tal vez se portaba así, como más o menos algo así, como que tenía miedo y le decía, mire por aquí decía [comienza a hojear *El Túnel* por unos minutos], o sea, aquí por aquí le dice sabe qué cosa [releyendo] mire, dice «eres una bebita».

Ma: Entonces, Anthony Browne, ¿cómo se sentía? o, más bien, ¿cómo crees tú que era el hermano de Anthony Browne?

Erik: Le gustaba jugar fútbol, como que casi no les tenía miedo a las cosas.

César: [Comienza a hablar en voz baja con Erik, mostrándole el libro que el releía]

Ma: ¿Qué pasó, Cesar? ¿Qué dices?

César: Es que, en este libro de *Los Cerdos* sale mamá, papá y los hermanos [se basa en los dibujos del libro que tiene Erik y el de *Cambios*, al igual que el suyo, donde observó que ambos eran el mismo hermano] dice que se la pasaban en el trabajo y la escuela y la mamá haciendo quehacer.

La interpretación y confrontación que hacen los alumnos entre ellos y su vinculación con los textos, les permitió relacionarlos con situaciones de la vida cotidiana; disiparon, aclararon y resolvieron desafíos intelectuales. La lectura en voz alta libre, extensa y con una intención, permitió a los alumnos (en la búsqueda de datos sobre el autor) poner en juego su memoria, la anticipación, formulación de alternativas y, con ello, la construcción de la vida y obra de Anthony Browne. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él; según sean sus contribuciones personales al significado, pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen (Paione, 2012; p. 11).

### CONCLUSIONES

Con la lectura de las obras de Anthony Browne, los alumnos descubrieron *otras* palabras, gestos e ilustraciones nuevas que les permitieron expresarse para describir cómo se sienten; para ver de otra manera el mundo, para pensar que pueden existir mundos al revés y que la lectura literaria te lleva a pensar en formas diversas de decir o hacer.

Interpretar un pasaje a través de la imagen fue difícil, pues los libros álbum están creados con esa finalidad compleja que requiere de ojos y oídos críticos, las imágenes son un complemento del texto y uno no funciona sin el otro. No obstante, en el intercambio de impactos y reflexiones entre lectores, los alumnos se apropiaron de habilidades lingüísticas cada vez más completas; conforme avanzaron las lecturas, utilizaban sus anticipaciones y confrontaban la diversidad de obras del autor para formar nuevas interpretaciones. La confrontación y la interpretación de los libros álbum les ayudó a comprender el sistema de símbolos, imágenes y el texto, lo que les dio la capacidad de enfrentar la diversidad social y cultural que existe en el aula y en el contexto que los envuelve.

Los alumnos de educación especial fueron miembros activos del aprendizaje, libremente lograron expresarse, interactuar, crear y comunicar sus interpretaciones. Como docente aprendí que no hay que limitar a ningún individuo a una cierta cantidad de textos, hay que dejar que los alumnos lean lo que esté a su alcance, no existen géneros literarios para edades ni condiciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andreu, E. B. (2007). «Hacia una definición de álbum». *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. (5) pp. 25-45. Recuperado de: <http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/784>
- Castedo, M. (2009) *Proyecto: Seguir un personaje El Mundo De Las Brujas (1ero. y 2do. Año)*. La Plata: DGCyE.
- Castedo, M., Molinari, C., Dopino, M., Lanz, G., Paione, A., Petrone, C. y C. Traverso, (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela 1ª. ed.* La Plata: DGCyE.
- Colomer, T. (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción del sentido». *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura*. Recuperado de: [http://www.lecturay-vida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Colomer.pdf](http://www.lecturay-vida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf)
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564\\_10.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html)
- Colomer, T. (2012a). «Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial Literatura Infantil y Didáctica Año 2010». Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TG0GIQCONLYc>
- Colomer, T. (2012b). «Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial Literatura Infantil y Didáctica Año 2010». Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TtcdULrt98>
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum ¿Un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Domínguez, M. (2008). «Rasgos del álbum metaficcional. Textos entre textos las conexiones textuales en la formación del lector». Fillola 2008, pp. 27-36.
- Fernández, G. (2012). «Aportes de la Literatura Infantil-Poblaciones en riesgo. Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial Literatura Infantil y Didáctica Año 2010». Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DFkSMFdD2Vk>

- Kuperman, C., Grunfeld, D., Cuter, M., Castedo, M. y M. Torres (2012). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. (1996). *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lorda, N. P. (2016). «¿Cuánto reflexionamos sobre cómo damos de leer un libro álbum y uno ilustrado?» *VII Jornada de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57780/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57780/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ortega, M. C. (2005). «Libros que enseñan a leer: Álbumes Metaficcionales y conocimiento literario» Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf>
- Paione, A., Wallace, Y. y M. C. Reinoso (2011). *Lectura e intercambio entre lectores. Clase 6. Los niños exploran materiales de lectura e intercambian entre lectores*. La Plata: DGCyE.
- Paione, A. (2016). «Seguir a un autor: Gustavo Roldán y la Formación de Lectores Literarios». Recuperado de: <http://www.jitanjafora.org.ar/04paione.pdf>
- Pérez, S. (2013). «La lectura ‘palimpsestuosa’ en textos e imágenes: Elementos de transtextualidad en dos libros álbum de Anthony Browne.» VI Jornada Comparatista, 5 al 7 de junio de 2013, Rosario, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6532/ev.6532.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6532/ev.6532.pdf)
- Santamaría, M. y M. Pirsch (2015). *Anthony Browne: Un diálogo entre literatura propia y apropiada*. Universidad de la Plata. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6939/pr.6939.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6939/pr.6939.pdf)
- Siro, A. (2015). «Libro álbum; el género, los lectores y los mediadores». Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XSh2WfY7bqI>

# EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR





# LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE LA LITERATURA JUVENIL: EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL BACHILLERATO



MARÍA LUISA CAMACHO ARGUIJO

De acuerdo al Programa de Estudios de Inglés de bachillerato de 5° semestre, los estudiantes para acreditar deberían tener un nivel más allá del básico, sin embargo, la práctica dentro de los salones refleja que la mayoría, a pesar de tener buenas notas, no cuenta con el equivalente para comprender las ideas principales de textos complejos (SEP, 2009; p. 26), escribirlo en forma coherente e interactuar con la lengua, lo que significa tener un nivel de comunicación en el que pueda relacionarse con habitantes nativos, con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores (SEP, 2009; p. 26).

Enseñar la segunda lengua requiere contar con buenas condiciones en el aula y en la escuela que lo hagan posible. Los factores institucionales y administrativos que entorpecen la tarea y las dificultades que encara el profesor para integrar los conocimientos son múltiples, pero eso no es indicador de no poder realizarlo. Ante la necesidad de resolver dichas cuestiones, el presente trabajo propone, a través de las situaciones permanentes, favorecer los espacios de lectura por medio de la literatura con la intención de que construyan el sentido y aumenten su acervo.

## SOBRE LA LENGUA MATERNA Y LA SEGUNDA LENGUA

La enseñanza de la segunda lengua en el bachillerato, el Sistema Educativo Mexicano (2018) pretende que los alumnos aprendan a comunicarse en español e inglés; que tengan conocimiento de otras culturas y entiendan la información que les llega desde cualquier parte del mundo a través del desarrollo de las competencias de plurilingüismo y pluriculturalidad. Lo anterior significa que:

El aprendizaje de este idioma debe contribuir al desarrollo intelectual del alumno, esto es, al conocer una lengua extranjera se le proporciona al individuo ventajas y herramientas para un eficiente desenvolvimiento personal, profesional y académico. El conocimiento siempre implica cultura y en ese contexto se espera propiciar en el estudiante una forma de pensar más abierta y adaptable (SEP, 2009; p. 4).

La asignatura de Inglés en Bachillerato Tecnológico propone los cambios necesarios para mejorar los establecidos en la Reforma de Bachillerato, que parten del supuesto de que los jóvenes tienen conocimientos de la lengua. La realidad es que, a pesar del nivel en que se encuentran, el proceso de escritura y lectura no existe o está en sus inicios. ¿Cómo lograr que aprendan a leer en Inglés? Sobre la escritura en la primera y segunda lengua, Clavijo y Torres (1999) señalan que la enseñanza del inglés y de nuestra lengua materna, el español, no son procesos diferentes, como resultado de su indagación destacan que:

Algunos estudiantes afirmaron que leer y escribir en inglés y en español era diferente pues se trataba de otro idioma pero, sin embargo, en ambos se usaban las mismas letras, y se podían decir las mismas cosas. Afirmaron que leer y escribir en español era más fácil que en inglés y que las palabras en inglés son más cortas que las palabras en español (p. 11).

Los jóvenes tienen la concepción de que aprender inglés es más complejo que aprender español, debido a que la enseñanza tradicionalmente se ha dado a través de la gramática. Considerando que los maestros no tenemos mucha práctica aún con los cambios que presenta la Reforma Educativa, sólo dificultamos el verdadero significado de enseñar el idioma.

Para quienes enseñamos inglés, parece una realidad cuando escuchamos a los alumnos decir que se les facilita más el español y creemos que es cierto, porque es una práctica social que viven día a día. Al respecto, Goodman (2003) menciona que:

Aprender un idioma es tan universal que la gente debe encontrarlo fácil de hacer. Para John Dewey «aprender haciendo» es el término que ejemplifica la forma como adquirimos conocimiento en el proceso de hacer cosas necesarias. Teniendo en cuenta que el lenguaje es un sistema complejo, abstracto para representar sig-

nificado, aprenderlo debería ser difícil. Pero el lenguaje se aprende de manera tan universal que no puede ser difícil aprenderlo (p. 1).

Lo que sugiere es que, en cualquier lengua, aprender es el mismo proceso. Por ello, como docentes, debemos hacer posible la enseñanza en las aulas para que los jóvenes comprendan y pierdan el miedo a hacerlo. Lo que leen en español lo pueden hacer también en inglés. La enseñanza debe hacerles saber que esto es posible para que comprueben. Por otro lado, debemos considerar que los jóvenes están adquiriendo un nuevo aprendizaje, eso permite que vayamos registrando que su progreso es real y que sabrá enfrentar las dificultades al llegar a grados superiores.

#### LA LECTURA Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Para asegurar el éxito de la lectura en segunda lengua es necesario considerar que en la escuela, al profesor, le corresponde enseñar, es en este contexto donde el adolescente de bachillerato tiene la oportunidad para interactuar con el inglés dado que el contacto con la lengua en su contexto social y familiar es limitado.

Los adolescentes no tienen el conocimiento del idioma, no están acostumbrados a la lectura, no saben manipular los libros u objetos impresos que comunican mensajes en inglés, pero a través del reconocimiento de algunas palabras y su pronunciación, muestran sus experiencias anteriores y construyen nuevos conocimientos.

La lectura requiere un gran esfuerzo mental que se desarrolla a través de un proceso natural y diferente en cada adolescente. La práctica es lo que ayuda y facilita que aprenda a leer y encuentre el sentido. Mientras que, en español, puede leer fluidamente una historieta, en inglés las características lectoras se llevarán a cabo de manera más lenta por el poco contacto que tiene con este idioma.

El joven bachiller de quinto semestre ha tenido poca interacción con el idioma, por lo que la lectura y escritura en dicha lengua es poca o nula ¿cómo hacer que se apropie del aprendizaje? El objeto de enseñar a leer y escribir, de acuerdo con Lerner (2004), es que, en lugar de ser un abismo, sea una unión con la que el estudiante encuentre un significado a lo aprendido, que la escritura sirva para comunicarse con el mundo que le rodea de

una manera sencilla y placentera, de tal manera que le permita desarrollar su curiosidad, expresar sus sentimientos y pensamientos, ser escuchado por alguien más dentro y fuera de la escuela. Esto permite al alumno emplear sus conocimientos con quienes convive a diario. Si se le motiva para que lleve a su contexto social el conocimiento obtenido en el salón, le ayudará a comunicarse con otros.

Otro aspecto positivo en el contexto es el hecho de que los alumnos cuentan con algún familiar que habla la segunda lengua y con quien pueden practicarlo. Esto permite que se despierte su interés por comunicarse, por entender lo que hablan los demás y, sobre todo, que lo aprendido en la escuela es real y útil fuera de la misma.

#### DESDE LOS FUNDAMENTOS DE LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA

El profesor necesita saber cómo desarrollar la enseñanza, requiere de conocimiento didáctico ya que no se trata de inventar una actividad, de aplicar estrategias o actividades fragmentadas para lograr un aprendizaje. El docente debe saber qué hacer, conocer para desarrollar en el aula situaciones de aprendizaje centradas en un objeto de saber. La enseñanza de la lectura en segunda lengua permite la familiarización con el idioma, pues aún cuando son jóvenes bachilleres, la lectura en lengua materna les permite encontrar sentido en lo que ven impreso, aun cuando no dominan el idioma.

#### *Dos referentes importantes: Goodman y Lerner*

Retomo una experiencia de investigación llamada «pista errónea» (*miscue analysis*) que hace Goodman (1992) sobre la lectura. Se trata de leer textos —cuentos o artículos— para que, después, el estudiante narre la historia por sí mismo. La lectura se graba para analizar los errores del lector por medio de preguntas abiertas, por ejemplo, ¿de qué manera afecta el error el sentido de la historia?

Para la enseñanza en la lectura y escritura, Lerner (2004) nos propone trabajar didácticamente a través de dos modalidades organizativas:<sup>1</sup> los

1 Estas modalidades de trabajo también son señaladas en el enfoque de la enseñanza del inglés en bachillerato y retomadas dentro de la institución a través de un curso de Intel y diseñadas para los docentes como propuesta de trabajo.

proyectos<sup>2</sup> y las actividades habituales también llamadas permanentes o recurrentes. En el caso que nos ocupa haremos alusión a las actividades permanentes, acciones a largo plazo de breve duración, pero de realización permanente y que complementan los proyectos de trabajo. Ofrecen la oportunidad de interactuar intensamente con un tipo de texto determinado, son muy apropiadas para comunicar ciertos aspectos del comportamiento, como:

Organizar y guardar memoria de la acción cotidiana a través del cuaderno de clase, elaborar agendas, distribuir tareas rotativas, etcétera. Pueden desarrollarse por períodos prolongados a lo largo de todo el año e, inclusive, interrumpirse y retomarse a intervalos, pues al no necesitar tanta coordinación entre saberes construidos entre una y otra situación, no se corren tantos riesgos de pérdida de sentido (Lerner, 1994; p. 1).

Para la enseñanza del idioma inglés en jóvenes de bachillerato de quinto semestre que aún no saben leer y escribir en esta lengua, desde la didáctica de lectura y escritura, retomo una situación fundamental con la intención de guiar las situaciones de lectura y escritura en segunda lengua de una manera lo más natural posible: la lectura a través del docente.

Los alumnos de bachillerato que aún no leen correctamente, pueden apropiarse del lenguaje escrito a través de la voz del docente, él pone en escena la lectura para que sea leída por quien escucha. Esto le permite al alumno adentrarse en la historia, conocer los personajes, los detalles, sentir emoción sobre lo que continúa y anticiparse al final.

A través de un interpretante que nos introduce en un mundo mágico. El interpretante informa al niño, al efectuar ese acto permanente banal que llamamos «un acto de lectura», que esas marcas tienen poderes especiales: con sólo mirarlas se produce lenguaje. El acto de lectura es un acto mágico. ¿Qué hay detrás de esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. Quien lee no mira al otro, sino a la página (o cualquier superficie sobre la cual se realizan las marcas). Quien lee parece hablar al otro, pero lo que dice no es su propia palabra sino la palabra de un «Otro»

2 La enseñanza a través de proyectos tiene un propósito claro; es un reto para los estudiantes que unan todos los objetos de saber como si fuera un hilo a través del tiempo. En cada proyecto se analiza lo que ya sabe, se une lo que está aprendiendo y se logra un producto tangible con una finalidad social específica. Se genera la producción de un saber y su utilización más allá de la escuela.

que puede desdoblarse en muchos «Otros», salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se represente (en el sentido etimológico de «volver a presentarse»). Por lo tanto, el interpretante habla pero no es él quien habla, el interpretante dice pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca (Lerner, 2015; p. 11).

Esta situación didáctica está muy lejos de ser pasiva, pues ayuda a desarrollar el pensamiento, fortalece la memoria, la anticipación y la construcción de la realidad a través del lenguaje.

#### UNA PROPUESTA DE LA LECTURA DE TEXTOS EN SEGUNDA LENGUA

La propuesta planteada por el Programa de Estudios de Bachillerato para los alumnos de quinto semestre está centrada en el desarrollo de las competencias para la construcción del sentido. Se propone trabajar con una diversidad de tipos de textos. En esta propuesta para la enseñanza del idioma Inglés, se planeó trabajar los textos narrativos, cuentos breves o microrrelato, escritos en prosa, con lenguaje connotativo, pocos personajes y que describen diferentes acciones en un ambiente espacio temporal, con la intención de entretener y deleitar al lector (CENEVAL, 2009; p. 19).

Se trabaja con textos narrativos debido al potencial que tienen, dado que su estructura permite una función literaria. La literatura juvenil une varios elementos que influyen en la formación de los sujetos. Cualquiera que sea su origen es una forma de representación donde se mezclan los hechos reales con fantasías en la imaginación. Borja (2010) define que:

La literatura es imaginación, es lenguaje elaborado —diferente al lenguaje cotidiano aunque no opuesto rigurosamente—, es forma, contenido, ideas, crítica del mundo; es un entramado de elementos que constituyen su carácter ficticio a partir del cual se aproxima a los individuos y las comunidades y sus configuraciones de universos. Ahora bien, reconocer lo ficticio de la literatura significa saber que ella constituye una «verdad psicológica y estética», pero a su vez una «mentira histórica» —como lo afirma Mario Vargas Llosa (1986)— porque ella crea mundos posibles, paralelos al mundo cotidiano, y no por ello menos ciertos (p. 159).

Al centrar todos estos conceptos en la literatura tendemos a un estudio cultural como punto de partida; reformularlo con un sentido creativo que convierta a los jóvenes en lectores por sí mismos, por gusto, por placer, para desarrollar la imaginación y para informarse, no sólo como un deber escolar.

La literatura juvenil es diferente a la infantil, aunque ambas están ligadas. En la primera los temas se ligan para dar continuidad a lo leído y aprendido en grados anteriores, pero se une a la segunda para adentrarlos en su mundo. El tema común entre ellos es la búsqueda de identidad con el protagonista, la forma en que se identifican con él, en un lenguaje propio de su edad. Por ello, Borja (2010) admite que:

Hay que reconocer que hoy el hábito de la percepción y el disfrute de la literatura infantil y juvenil en sus dimensiones creativa, e imaginaria, y en particular, por la lectura de ficción, están en cuestión. La sensibilidad como capacidad de asombro, la imaginación como energía integradora de los múltiples lenguajes que circulan entre nosotros, son los elementos esenciales para retomar el texto literario hacia senderos abiertos a una nueva cultura (p. 175).

Desde esta mirada, la importancia de entender la infancia, la ilusión y los recuerdos del espacio en el que se ha crecido y desarrollado, y los aportes que dejan las historias sobre cada generación, garantizan la existencia y permanencia de la imaginación en la vida de los jóvenes.

El tiempo y espacio que se dedica a la lectura va generando un hábito en los jóvenes con el cual se sienten invitados a investigar, a reflexionar, a intercambiar. El significado de leer es ahora un goce, la trama lo hace sentir implicado emocionalmente, le da un significado personal, lo convierte en creativo en una manera positiva, pues, inconscientemente, libera sus frustraciones y miedos por medio de los personajes o situaciones a lo que les da vida la literatura.

Los jóvenes de bachillerato se apropian de la lectura de textos narrativos a través de la voz del docente, se van formando lectores, van aprendiendo palabras y formas de decir propias de la escritura, por ello es necesario crear un ambiente relajado al leerles, en silencio, en una posición que les resulte cómoda, tal vez en el suelo o en el pasto del patio, leer con la entonación y

pronunciación debida, con suavidad, mirándolos directamente y creando un clima misterioso.

La lectura de textos juveniles en inglés se puede convertir en un instrumento de comunicación a través del cual los jóvenes compartan experiencias, ideas y pensamientos por medio de sus diálogos. Por ello, un primer acercamiento a la práctica de lectura es importante, ya que establece la comunicación entre humanos; la práctica oral y auditiva favorecen de una forma natural, ya que, al leer, rara vez reflexionamos acerca de las reglas y convenciones literarias.

Los jóvenes se convertirán en lectores, no porque lean sin equivocarse o tengan buena pronunciación, sino porque al leer aprenden de otros puntos de vista, a recontar historias, a comunicar su sentir a través de un discurso lógico y sobre el uso normativo de la lengua.

Lo que se pretende hacer es que los jóvenes bachilleres disfruten la lectura de textos literarios para que se adentren al inglés como segunda lengua de una manera cercana a su contexto.

La literatura permite adquirir el dominio del lenguaje, la lectura, el desarrollo de la imaginación, construir el sentido, el hábito lector, originando la inspiración por los libros para lograr una práctica literaria. Colomer (2001) refiere al aprendizaje de la literatura como interpretación, cuando dice:

De la capacidad de la literatura para llevar a descubrir el sentido de la realidad en la formulación del lenguaje se derivan unas cualidades formativas para el individuo —estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.— que están llevando a una nueva justificación de la enseñanza literaria: por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo, y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura (p. 4).

La literatura juvenil abre posibilidades y establece relaciones en cada uno de los personajes, en los ambientes que se dan donde el estudiante descubre cosas de sí mismo que vincula con sus emociones y su propia historia. Puede sentir, aprender y entretenerse, es así como construye, como se identifica, interesa e inserta en el mundo desde su complejo mundo joven.

La presencia de la literatura en los jóvenes desarrolla la imaginación y la

creatividad que pueden enfocarse a un propósito específico para enriquecer la lengua extranjera, que es el caso que me ocupa. En palabras de Colomer (1996), es necesario que el adolescente sea un:

[...] personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía (Lacau, 1966, citado por Colomer 1996; p. 9).

La literatura tiene el poder de mezclar la realidad con la fantasía, teoría denominada como ficción, por lo que los jóvenes al leer imaginan, desarrollan ideas, critican el mundo y lo cambian, acercándose de esta forma a la realidad en la que viven.

#### LOS JÓVENES LEEN A TRAVÉS DEL MAESTRO

Cada lector elige el camino que le agrada más de acuerdo a sus intereses, deseos y la forma en la que lee. Al leer podemos adoptar diferentes modos, se puede seguir a un autor, cuentos, editoriales. Al leer estamos siguiendo con la vista los signos que están impresos pero la lectura no es solamente eso, hay que interpretar y comprender el lenguaje escrito. En el proceso de lectura y su construcción del significado se encuentran el texto, su estructura, forma y contenido; en el lector, sus intereses, expectativas y conocimientos. Por supuesto, también se involucra en este acto de leer la forma y habilidad para hacerlo.

Con el propósito de que los jóvenes lean textos y se formen como lectores de literatura juvenil, leen a través de la docente para construir el sentido y apropiarse de la segunda lengua. El docente...

Se ofrece como un interpretante que pone en escena la lectura para «hacer leer» a otros a través de su voz. Quien escucha también está leyendo porque leer es comprender, seguir la historia, descubrir los detalles que anuncian sucesos, anticipar la reacción del personaje por la forma en que ha sido presentado, festejar o «enojarse» con un final no siempre deseado (Lerner, 2015; p. 11).

Este momento no convierte a los jóvenes en pasivos por escuchar leer al maestro, están leyendo junto con él, siguen la lectura y van comprendiendo

lo que oyen y emiten opiniones adelantándose a la historia o mencionando detalles que conocen de acuerdo a sus conocimientos previos sobre el tema. Por momentos expresan sus opiniones sobre cómo el personaje reaccionaría ante una situación; con molestia, gusto, emitiendo los tonos de voz y la mímica o expresión de su rostro de acuerdo a lo que van leyendo a través del maestro.

Estas actitudes manifestadas al momento de la lectura, a través de su actitud receptora, se ponen de manifiesto cuando:

Imagina el mundo en que se desarrolla la historia del cuento por medio de las palabras que el maestro lee y las imágenes de la lectura.

Aprende a llegar a una sola conclusión cuando escucha las opiniones de sus compañeros sobre el mismo tema. Puede existir controversia o no pero habrán de llegar a un fin común.

Relaciona hechos de las historias con sus experiencias vividas, reflexiona sobre las conductas y emociones por medio de los cuales afirma sus conocimientos o los amplía.

Al final de la lectura puede tener dudas pero siempre podrá regresar a su texto para confirmar o ampliar lo aprendido o simplemente por el placer de leer lo que le gusta, sin dejar de lado que puede realizar la actividad de cambiarlo a su gusto.

El joven descubre que al leer no todo el texto se lee de igual forma, las entonaciones que hace de acuerdo al personaje o las emociones se expresan de manera diferente. También dependiendo del tipo de texto, una poesía, un libro de texto ilustrado y uno que no lo está (Colomer, 2015; p. 11).

#### QUÉ HACEN LOS JÓVENES CUANDO LEEN A TRAVÉS DE LA MAESTRA

Cuando los alumnos recuperan los aprendizajes previos en la lectura «The strange case of Dr. Jekyll», de R. Louis Stevenson, aportan sus saberes adelantados a la lectura y expresan:

Ma: Bien, ¡ahh! ¿Cuál es el título del... del texto?

Aos: *Silver Blaze*.

Ma: ¿Cómo?

Aos: Sherlock Holmes, *Silver Blaze*.

Ma: Ok. El tema que yo les había dado, ¿cuál era?

Aos: *The memories of Sherlock Holmes*.

Ma: Ok.

Aos: *Memoirs*.

Ma: El texto tiene una pequeña imagen, ¿sí la vemos?, ¿sí la ubicamos?

Aos: Sí.

Ma: ¿Qué vemos en esa imagen?

Aos: Un señor con una lupa y una pipa.

Ma: ¿Un señor? ¿Qué creen que esté haciendo?

Aos: Buscando pistas.

Ma: ¿Por qué está buscando pistas?

Aos: Porque es Sherlock Holmes.

Ma: ¿Entonces quién es Sherlock Holmes?

Aos: Un detective.

Ma: Un detective, ok.

Ma: De acuerdo al título, entonces cuáles serían las memorias de Sherlock Holmes, ¿de qué se va a tratar el texto? O, ¿de qué nos habla?

Aos: De las investigaciones. De los casos.

Los alumnos expresan en este momento los conocimientos que tienen sobre la lectura, hacen predicciones a partir del título y describen al personaje principal utilizando lenguaje de su bagaje cultural. Se escuchan llegando a un acuerdo general en cuanto al personaje, de quien ellos ya saben porque algunos han leído el libro y por una serie televisiva que les permite unir ideas y aclarar de qué se trata el texto que se lee.

Ma: Dice «I am afraid, Watson, that I shall have to go, said Holmes», ¿quién es Holmes?

Aos: El detective.

Ma: El detective, ¿y Watson?

Aos: El acompañante. Su acompañante.

Ma: ¿Cómo sabemos que es su acompañante?

Aos: Porque ya sabemos la historia.

Ma: ¿Ya sabemos la historia? ¿Qué sabemos de la historia?

Aos: Que es un detective muy reconocido.

Ma: ¿Qué sabemos de la historia de Sherlock? Shhhh [vuelve a pedir silencio]. Un detective muy reconocido, ¿de dónde...? [interrumpe] ¿Y qué?

Aos: Y que tiene un acompañante.

Ma: Tiene un acompañante. ¿Y porqué era muy reconocido Sherlock?

Aos: Porque resolvía los casos más difíciles.

Ma: ¿De dónde era Sherlock?

Aos: De Inglaterra.

Los estudiantes siguen la lectura a través del docente y van entendiendo cada vez más palabras y frases en inglés, relacionando también lo que leen no sólo con las experiencias vividas, sino con otros textos o historias.

Ma. O sea se está volviendo algo importante. For a whole day my companion had rambled about the room with his chin upon his chest ask his brows knitted, charging and recharging his pipe.. ¿si sabemos qué es pipe?

Aos. Pipa.

Ma. ¿Y charging and recharging?

Aos. Cargarla y recargarla.

Ma. ¿Cómo cargamos una pipa?

Aos. Cargando y recargando así //hace mímica con las manos// de marihuana // hablan varios al mismo tiempo.//

Ma. ¿Si saben! De marihuana. Y se le prende.

Aos. Y le hace así cuando está prendida.

Ma. ¿Cuándo la prendes tienes que absorber? Cierito?

Aos. Sí.

Ma. ¿Y si no lo haces no prende?

Aos. Necesita agarrar el humito.

Ma. Por eso pero cuando la vas a prender ¿si no inhalas no prende?

Aos. Si prende pero se va el humo.

Ma. ¿Y la idea es que el humo se vaya a tus pulmones?

Aos. Lo tiene que aguantar. Y luego le da cáncer de pulmones.

Ma. Perfecto. Esa no la sabía eh? Dice with the strongest black tabacco ¿Con qué la está recargando?

Aos. Tabaco. Fuera marihuana.

Ma. ¿Con tabaco qué?

Aos. Tabaco negro.

Ma. Tabaco negro. And absolutely deaf to any of my questions or remarks. ¿Sabemos que es deaf?

Aos. No.

Ma. ¿Alguien tiene una idea que es deaf?

Aos. Sordo.

El proceso de construcción del sentido que desarrolla el alumno a través de la lectura le permite la maduración del pensamiento porque obliga a reflexionar sobre una situación que pudiera suceder y su solución, considerando no sólo el texto, sino que este se encuentra en inglés, sin perder de vista que las actividades se desarrollan, en su mayoría, en español, dado el escaso acervo que tienen sobre la segunda lengua. En este sentido, la enseñanza literaria, de acuerdo con Balaguer (1996):

Por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura, una cultura que, en sentido amplio, incluye todo aquello que tiene propiamente existencia, tanto los individuos como la realidad en la que viven inmersos (citado por Colomer; p. 4).

#### LOS JÓVENES LEEN POR SÍ MISMOS

Tener textos a la mano para que los jóvenes lean es necesario, pero los textos literarios en inglés no son muy accesibles, por lo que, además de ser una herramienta que los jóvenes tienen y dominan, el uso de internet a través de sus celulares o computadoras les acerca a esa interacción directa.

Cuando los jóvenes leen por sí mismos guardan el recuerdo de las palabras y el contexto les ayuda a construir el sentido, por ello, es importante que lean lo que les resulta interesante, pues este hecho les motiva a opinar, a expresar lo que piensan y lo que aprenden es más significativo.

Durante la última lectura, *The scarlet letter* (Nathaniel Hawthorne), puede observarse el desarrollo de las habilidades lectoras adquiridas, son capaces de reflexionar, interpretar y guardar memoria de la historia. Antes de la lectura, los alumnos logran darle un par de traducciones al título a través de las pala-

bras que conocen y el dibujo que aparece en el texto. No conocen nada sobre la historia, pero hacen inferencias sobre lo que creen que se habla en ella.

Ma: Ok, ahí en el texto, ¿qué tenemos? ¿Cómo dijimos qué se llama el texto?

Aos: La letra escarlata.

Ma: La letra escarlata. ¿En inglés?

Aos: *Scarlet letter*.

Ma: ¿Sabemos qué es escarlata?

Aos: Como una piedra preciosa.

Ma: ¿Escarlata es una piedra preciosa?

Aos: [Platican entre ellos, pero no dan respuesta]

Ma: ¿Alguien sabe qué es escarlata?

Aos: Sin color.

Ma: ¿Nadie sabe...? Sin color ¿Escarlata es sin color?

Aos: Un color. Es como...

Ma: ¿Cómo? ¿Cómo es el color escarlata?

Aos: Como rojo [hablan varios al mismo tiempo].

Ma: ¿Cómo qué? No entendí.

Aos: [Continúan hablando muchos al mismo tiempo]

Ma: De uno por uno porque ya no supe quién da más barato el tomate. ¿De qué color sería entonces escarlata?

Aos: Rojo.

Ma: Rojo.

Aos: Un rojo apasionante [se ríen].

Ma: Ok. En el texto aparece una imagen, ¿en el original como venía?

Aos: Roja.

Ma: Entonces, ¿la letra escarlata sería la «A» que aparece en sus textos?

Aos: Sí, pero roja.

Ma: Bueno, ahí porque es copia. ¿Cuándo escuchamos *the scarlet letter*, qué nos imaginamos que vamos a leer?

Aos: Una carta.

Ma: ¿Una carta? ¿Por lo de *letter*?

Aos: Sí. Pues es que hay personas que no sabemos inglés y pensamos que es como que un cuento.

Ma: Un cuento. ¿Es un cuento sobre qué?

Aos: De una carta. De una persona Scarlet. De Scarlet Johansson.

Ma: Scarlet, ¿les suena como a persona?

Aos: Ajá. Pero los que ya sabemos inglés ya sabemos que es una carta.

Las situaciones presentadas durante la lectura por sí mismos y las preguntas que se plantearon, posibilitaron la interpretación del texto, ya que la mayoría de los alumnos desconocía la existencia de las rosas negras y, a través de la lectura y sus conocimientos, las llegaron a conocer y entender el significado de la flor en la historia.

Ma: ¿Cómo creen que es la rosa, de acuerdo a lo que describe el texto?

Aos: Negra. Brillante. Como un diamante. Una flor muy especial.

Ma: Anteriormente dijimos que la vegetación era de hierbas. ¿Cómo se ve esta rosa entre esta vegetación? ¿Cómo la imaginan?

Aos: Una rosa en medio de un pantano.

Ma: Si leímos también sobre una cárcel y un cementerio, entonces, ¿cómo sería?

Aos: Una rosa negra brillante en medio de un lugar seco. Con mucha hierba fea pero la rosa se distingue.

Ma: ¿Cómo describe el párrafo la rosa?

Aos: Del mes de junio. Delicada. De rica fragancia. Y belleza frágil.

Ma: Si estamos hablando de una prisión ¿qué tipo de personas creen que había ahí?

Aos: Gente mala. Matones. Criminales.

Ma: ¿Entonces cómo verían ellos a una rosa como la que me acaban de describir?

Aos: Como algo muy bonito. Algo especial.

Al final de la historia, esta situación didáctica de lectura llevó a los jóvenes a identificar el inicio, el problema y el final de las historias. Las entendieron y fueron capaces de emitir juicios y expresar sus opiniones, también lograron relacionar el texto con sus experiencias vividas y cambiar el final de la historia por uno que les pareció divertido y justo.

Ma: ¿Cuál creen que es el inicio de esta historia?

Aos: Un lugar que está sólo y que lo empiezan a poblar. Una mujer que está en una cárcel y escribe una carta desde adentro y la leen cuando ella ya se muere.

Ma: Pero si es una letra, ¿qué tiene que ver con la cárcel?

Aos: No es una letra, es una carta que escribe una mujer.

Ma: Entonces decíamos que al final del texto podíamos saber cuál era la traducción del título, ¿cuál es?

Aos: La carta de Scarlet. Yo vi una película sobre una mujer que cometió adulterio y le ponían una letra «A» de color rojo para que todos supieran que había cometido adulterio.

Ma: Muy bien, yo también he escuchado esa misma historia. ¿Alguien sabe cómo se dice adulterio en inglés?

Aos: *Adultery*.

Ma: ¿Cuál sería el problema en esta historia?

Aos: Qué la mujer se embaraza de un cura estando casada.

Ma: ¿Entonces sí comete adulterio?

Aos: Sí.

Ma: ¿Y cómo termina?

Aos: El cura dice la verdad y se mata.

Ma: ¿Cómo cambiaríamos el final nosotros?

Aos: Que se maten los dos, primero ella y luego el cura.

Aos: Que el esposo la perdone.

Aos: Que ella encuentre un hombre bueno y se case con ella.

Aos: Sí, y que el padre los mate a los dos.

Aos: ¡Noooooo! Que sean felices [risas].

Las diferentes lecturas les permitieron hacer hipótesis acertadas en la mayoría de sus predicciones, ajustadas con las aportaciones de los demás compañeros. Los títulos, las imágenes y el conocimiento que tenían sobre las historias facilitaron las lecturas. Descubrir que lo que conocen en español pueden hacerlo también en inglés les motivó a querer expresarse, pues mezclaban palabras en inglés y español tratando de darse a entender, así como pronunciar las palabras aún cuando no tenían la certeza de si estaban en lo correcto o no, pero con la seguridad de que lo aclararían por medio de la docente o sus compañeros.

La diferencia de participación en el grupo y la construcción del sentido fue aumentando conforme más se leía. Esta experiencia les fue grata, aún cuando hubo algunos alumnos que no mostraron mucho interés, pero esta es una situación que se les da aún con las lecturas en español.

## BIBLIOGRAFÍA

- Borja, M., Galeano, A., & Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de literatura Colombiana*, 27, 157-177.
- Clavijo, A. y E. Torres (1999). «La escritura en primera y segunda lengua: Un proceso, dos idiomas». *Lectura y Vida*, 20 (4), pp. 33-41.
- Colomer, T. (1996). «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación». En Lomas, C. (coord.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- Colomer, T. (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido». En *Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura*, 22 (1), pp. 6-23.
- Goodman, K. (2003). «El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura». En *Enunciación*, 8 (1), pp. 77-98.
- Kaufman, A., Lerner, D. y M. Castedo (2015). «Leer y aprender a leer». En *Especialización docente de nivel superior Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y vida*, 15(3). pp. 33-54.
- Mérega, H. (1996). *Taller Nacional. De coordinadores del programa Nacional para el fortalecimiento de la escritura en la educación básica*. Argentina: Santillana.
- Orozco, M. B., Galeano, A. A. y Y. F. Franco (2010). «Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana (*Concepts of children and youth literatures, their periodization and canon issues in Colombian literature*)». En *Estudios de Literatura Colombiana*, (27), pp. 157-177.
- Reyes, S., Castillo, A., Zúñiga, A. y R. Llarena (2009). *La evaluación objetiva de la habilidad lectora en la educación media superior*. México: CENEVAL.
- SEP (2009). *Programa de estudios de Inglés Bachillerato Tecnológico*. México: SEP.



# EL PROYECTO DE VIDA COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNO A PARTIR DE LA GESTIÓN DE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES



LAURA JOHANA LÓPEZ ROSALES

La educación posee una multitud de rubros sobre los que es posible reflexionar. La gran mayoría de temas relacionados a este proceso adquieren suma importancia puesto que la formación despliega una realidad que gestiona la transformación y el desarrollo de la sociedad. El campo de la Educación Media Superior (EMS), particularmente, juega un papel destacado, ya que se trata de un momento determinante para el ser humano, involucrando el desarrollo de la individualidad, la autonomía y la toma de decisiones, principios importantes para el establecimiento y alcance de metas y objetivos de vida.

El presente proyecto, del cual se presenta un resumen, tiene la finalidad de resaltar la importancia de la creación de un plan futuro en estudiantes de 5° semestre de la Carrera de Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo, del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco (CECyTEJ), Plantel Totatiche, Aula Externa Colotlán, mediante la implementación de un programa extracurricular de contenidos relacionados con la orientación y el fortalecimiento del proceso de toma de decisiones, elaborado a partir de una metodología cualitativa de estudio de casos, como parte de una estrategia preventiva ante la posibilidad de que el estudiante de incurrir en actividades y situaciones de riesgo, minimizando la crisis observada a lo largo de este periodo de vida.

## LA CARENCIA DE PLANES DE VIDA EN ADOLESCENTES

La actual preocupación del sector educativo por generar estrategias que mejoren de forma significativa el desarrollo de los adolescentes que cursan la EMS ha impulsado iniciativas importantes respecto a las áreas personal y

social del educando, asumiendo, para ello, la transcendencia de estas esferas en términos de formación.

Socialmente, la expectativa generada sobre la tarea educativa ha incrementado el nivel de exigencia acerca del perfil de egreso deseado en el bachiller, apostando por un ser humano capaz de hacer frente a los retos y las demandas de un mundo en el que los conocimientos disciplinarios ya no bastan; se vuelve necesario incorporar el desarrollo de habilidades socio-emocionales que proporcionen mayores herramientas para desenvolverse asertivamente en cualquier actividad y escenario a lo largo de la vida. Tristemente, las propuestas desarrolladas tras la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) no están diseñadas para escenarios reales, en los que muchas veces se carece de los recursos necesarios para llevarlas a un espacio de aplicabilidad y éxito.

La mayoría de los bachilleres no tienen la claridad suficiente para definir quiénes son y en quién se quieren convertir, menos aún cuáles son las acciones que deben emprender a lo largo del trayecto para lograrlo. Lo anterior dificulta enormemente el proceso, llevando al sujeto a experimentar episodios de incertidumbre que muchas veces desembocan en elecciones apartadas de sus verdaderos propósitos de vida.

La carencia de planes futuros en adolescentes constituye una de las problemáticas de mayor relevancia en la actualidad, ya que influye de manera impresionante en el desarrollo de los entornos educativo, económico y profesional, condicionado, en gran medida, el crecimiento social del propio país. Esto podría considerarse irrelevante al mencionar las problemáticas de índole emocional derivadas del hecho de no ser o hacer lo deseado, entendiendo la insatisfacción que esto produce a nivel personal y el impacto que tiene a través de las actividades y tareas desempeñadas de manera cotidiana.

Un estudiante que no recibe el estímulo y apoyo necesario para trazar su proyecto de vida puede hacer de su destino una realidad de frustración e insatisfacción personal, convirtiéndose en un posible futuro promotor de fenómenos nocivos.

El panorama anterior da muestra de la necesidad de generar estrategias que reduzcan los riesgos de incurrir en alguna de estas situaciones a partir de una tarea continua de prevención, acompañamiento y apoyo al adolescente, partiendo del inicio de su vida escolar hasta su culminación.

### TEORÍA Y FUNDAMENTO DE LOS PROYECTOS VITALES

Desde el campo de la investigación, indagar sobre el sentido de la vida es uno de los temas de mayor énfasis en disciplinas como psicología, filosofía y humanidades. Dicho estudio surge a raíz de la preocupación por comprender la naturaleza de la existencia humana, en la que interrogantes como ¿quién soy? y ¿hacia dónde voy? juegan un papel preponderante.

Partiendo de esta línea, es importante esclarecer una de las nociones de mayor categoría respecto a las variables de análisis que tendrán lugar a lo largo del presente documento. Hablamos del Proyecto de Vida (PV), entendido como la construcción de un conjunto estratégico de objetivos dotados de una vasta significación personal bajo una visión futura. De esta manera, dicha estructura vendrá a representar lo que el individuo es, lo que desea ser y los pasos que habrá de seguir para lograrlo.

Abraham Maslow (1979) considera que la planificación del futuro es expresión de la naturaleza humana saludable. Mientras que para Domínguez y Ibarra (2003), el proyecto de vida es la estructuración e integración de un conjunto de motivos elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que poseen un elevado sentido personal y emocional para el sujeto, así como de las estrategias correspondientes para el logro de los objetivos propuestos, incluida la previsión de obstáculos que puedan entorpecer o limitar la consecución del proyecto.

El desarrollo de un plan de vida constituye, por tanto, un medio de acción del sujeto a través de un contexto social inmediato en el que ha forjado una trayectoria de experiencias, significados y expectativas futuras.

Según D'Ángelo, el plan de vida conforma una serie de estructuras psicológicas que expresan las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta.

La relación palpable entre sentido y proyecto de vida radica en las acciones que el individuo pondrá en práctica y las decisiones premeditadas que le atribuyen un significado determinado. Las esferas de vida se encuentran interrelacionadas, conforman lo que somos, pensamos y hacemos, la dirección que tomamos en el camino: esto funciona como un todo y constituye la integración de un PV.

La construcción del individuo, dada durante la etapa adolescente en su forma más pura, se suscita tras la propia conquista, tras el propio descubri-

miento, tras la sumatoria de experiencias. Depende en gran escala del reconocimiento de sí mismo, entendiendo el universo de posibilidades y alternativas alcanzables que le brinda el medio social. Estos proyectos vendrán a desempeñar una función integradora y valorativa de la personalidad, con las posibilidades y alternativas para alcanzarse.

La función principal de la personalidad es su tendencia de orientación hacia el futuro. El proyecto de vida se distingue por su carácter anticipatorio, modelador y organizador de las actividades principales y del comportamiento del individuo, que contribuye a delinear los rasgos de su estilo de vida personal y los modos de existencia característicos de su vida cotidiana en todas las esferas de la sociedad.

Lo anterior despliega la posibilidad de que el individuo sea capaz de asumir su propia realidad con criterio, reflexión y análisis, redefinir los acontecimientos con independencia, responsabilidad y madurez, elaborar juicios coherentes al modo de ser y al modo de pensar de cada uno. Esto es, reconocer la experiencia, modificar la visión, las expectativas, los objetivos y las acciones próximas, en relación con las situaciones nuevas, las posibilidades y los límites externos.

#### **PROYECTO DE VIDA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN**

La práctica formativa como medio para la construcción de un plan de vida debe respaldarse en la gestión de una educación integral que atienda las problemáticas sociales cotidianas, a la par de la promoción del desarrollo humano con base en competencias individuales y colectivas, entendido como regulador de las mismas. La productividad de un plan futuro radica en la facilitación de la autoexpresión y la naturalidad del hombre, concebido como un ser social en busca de autorrealización, partiendo de quién es y las alternativas que la propia sociedad tiene para sí.

El adolescente habrá de desarrollar su universo imaginativo hacia la previsión de eventos próximos, representar con claridad sus metas y motivaciones que las inspiran, acompañadas del diseño de estrategias que permitan su alcance, por último, mostrarse dispuesto y comprometido con sus propios planes, asumiendo, en este sentido, el riesgo latente del fracaso.

Las competencias humanas surgen precisamente con la finalidad de dar solución a situaciones específicas del aprendizaje, pero también a sucesos de

la vida social y emocional del individuo. En este sentido, las competencias autodirectivas, asociadas con la formación de estructuras generales y directrices de la persona, adquieren un papel relevante para nuestro análisis, ya que contribuyen a procesos importantes como la reflexión, el criticismo y el autoconocimiento, mismos que tienen cabida en los procesos básicos de enseñanza-aprendizaje brindados fundamentalmente en el entorno escolar.

#### **ORIENTACIÓN DEL ADOLESCENTE COMO AGENTE FORMADOR**

Cuando se habla de desarrollo integral es indispensable posicionar en el quehacer cotidiano del docente y otros agentes educativos: factores personales, sociales, académicos e, incluso, vocacionales del adolescente, los cuales darán las pautas necesarias para atender las necesidades de formación del sujeto en las distintas esferas. Al entablar una relación directa y cercana con el estudiante, el docente se convierte en uno de los personajes de mayor injerencia en el proceso de desarrollo y formación del alumno. Ante este panorama, se vuelve acertada la idea de generar un mayor adiestramiento y capacitación para el profesor convirtiéndolo en un orientador cotidiano, con lo que se generaría, a la par de un cambio en el alumno, la transformación del propio proyecto del docente y su labor diaria.

Al formar al docente como orientador se estaría facilitando y profundizando, a su vez, en temáticas tales como: el establecimiento de metas y la formación de expectativas, la toma de decisiones y la elección vocacional. En este sentido, cabe resaltar que la acción tutorial no es tarea exclusiva del docente, sino que corresponde a todo el equipo de actores educativos desde las distintas funciones, roles y actividades, que cada uno habrá de desempeñar.

Si se considera la vocación como parte del proceso de desarrollo y orientación para el alumno, es necesario entender su contribución al modelamiento decisivo de la propia personalidad del adolescente, ¿qué quiere hacer? y ¿a dónde desea llegar? Implica, a su vez, abrir paso a experiencias novedosas en las diferentes esferas de su vida. Justo ahí aparece la necesidad de reflexionar si el estudiante tiene claro este panorama, si está dirigiendo su atención a su autorrealización o si se trata de un concepto ajeno a él y a sus condiciones de vida actuales.

Aunado a ello, el establecimiento y desarrollo de un proyecto de vida supone superar de manera positiva la crisis personal y la complejidad de

los cambios cotidianos. Cuando el individuo no tiene la capacidad de orientarse asertivamente hacia lo que piensa y siente, reconocer sus límites y sus destrezas reales, entonces su proyecto de vida no habrá logrado realizarse eficazmente.

El peligro más inminente durante esta etapa radica en la experimentación de una fuerte confusión de roles. Tal desorden lleva al individuo a vivenciar una crisis de identidad, es decir, se siente ajeno, identificando una intensa confusión y desconfianza. Carente de metas, el ánimo permanece estático y, por ende, las acciones pierden sentido. Esto se observa en el sarcasmo, el rechazo de roles, la hostilidad e irritación del adolescente. Piaget (1977) afirma que hay personalidad a partir de que se elabora un programa de vida que sea fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación.

Justo en ese momento comienza la búsqueda de sentido de la existencia a través del tiempo. El reconocimiento de su trayectoria de vida y la formulación de planes futuros minimiza en gran medida el conflicto del adolescente.

Tal circunstancia ha desencadenado la inquietud de generar la presente intervención, cuyo principal objetivo radica en gestionar y desarrollar actividades que logren aportar los elementos para que el estudiante construya de manera asertiva su propio plan de vida, con lo que se ambiciona abatir, a su vez, algunas problemáticas dadas dentro y fuera del aula de clases, así como mejorar, en gran medida, las condiciones de vida futura de la población antes mencionada.

#### **EL ESTUDIO DE CASO COMO MÉTODO DIDÁCTICO**

En el campo de la educación son diversos los métodos que se han empleado para favorecer los procesos de aprendizaje, no obstante, dependiendo de las circunstancias y características de la problemática, habrá algunas técnicas que generen mejores resultados o, simplemente, faciliten el proceso de intervención.

El estudio de casos (EDC) como técnica didáctica tiene sus orígenes en tiempos remotos, utilizado como representación o ejemplificación práctica de un suceso o problema a partir del cual surge el aprendizaje. En 1935, se consolidó la estructura definitiva de esta metodología, perfeccionada con ayuda del sociodrama y el *role playing*.

Esta técnica, en su concepción más pura, consiste en mostrar una serie de casos que representen problemáticas cotidianas a fin de analizarlas y generar soluciones. En esencia, el caso expuesto no brinda solución al problema, sino que promueve la reflexión y el análisis que conducen a ella, fomenta el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y desarrolla la creatividad e innovación a través de la relación explícita entre teoría y práctica.

Construir un plan de vida y conocer la importancia de ello resulta imprescindible en la etapa adolescente, ya que favorece el establecimiento de metas y objetivos de vida, contribuye a la gestión de expectativas e incentiva al estudiante para redireccionar sus acciones a través del análisis de sus recursos y posibilidades.

Los anhelos de los jóvenes son tan amplios como sus puntos de vista. Con ayuda del EDC es posible aterrizar y conocer distintas posturas, valorar riesgos y visualizar consecuencias. La subjetividad de la presente técnica abre paso a la expresión y el autoconocimiento, necesario para emprender y labrar un futuro a corto, mediano y largo plazo.

#### **LA CREACIÓN DE PLANES FUTUROS, EL PROCESO DE PREPARACIÓN**

La intervención giró en torno a 3 ejes fundamentales: autoconocimiento, toma de decisiones y orientación vocacional, a través de los cuales fue diseñado un curso taller de 25 horas, distribuidas semanalmente en 10 sesiones de 50 minutos.

El primer eje estuvo centrado en la identificación y reconocimiento crítico de los alumnos hacia sí mismos, para lo que la elaboración de un perfil social en el que fueron plasmadas creencias, capacidades, temores y debilidades fungió como punto de partida hacia el proceso de conocimiento personal.

En un segundo momento, la valoración y el cuidado de sí mismo se abordaron para fortalecer el autoconcepto, a partir de un análisis colectivo de características y cualidades, gracias a las cuales se potenció la reflexión, acrecentando de manera positiva la autoimagen y el reconocimiento personal.

De manera posterior, la identificación de expectativas definió uno de los momentos trascendentales respecto a la elaboración de planes futuros, aterrizando las aspiraciones y los anhelos mediante un ejercicio introspectivo para el que el universo imaginativo de cada uno influyó de manera notoria,

dotando de peculiaridades el discurso y la visión futura que se mantiene en relación al trayecto de vida de cada adolescente.

Partiendo de las herramientas adquiridas a lo largo de las actividades preliminares, el desarrollo de la asertividad y el criticismo fueron objetivos fundamentales de un segundo eje. La toma de decisiones se trabajó mediante el análisis de casos problemáticos que los estudiantes, con ayuda de la proyección de cintas, representaciones teatrales y resolución de ejercicios hipotéticos, fueron capaces de examinar para incrementar su nivel de conciencia y asumir la importancia de las elecciones cotidianas respecto a su vida presente y futura. Aspectos tales como la planificación familiar, el establecimiento de metas y las estrategias para la consecución de objetivos, fueron analizados durante esta etapa de la intervención.

La culminación del proyecto tuvo lugar a través del fortalecimiento en el área vocacional, para lo cual se inició con la aplicación del test vocacional CHASIDE, cuyos resultados definieron la estructura de una de las actividades de mayor peso; una feria de profesiones dentro de la cual se contó con la participación de diferentes instituciones de Nivel Superior que dieron a conocer su oferta académica durante el evento, acrecentando, de esta manera, el universo de alternativas para los bachilleres próximos a egresar. Aunado a ello, profesionistas de diversas áreas de interés externaron vivencias y despejaron inquietudes a los estudiantes que, confundidos y agobiados por la magnitud de la elección vocacional, demandan comprensión y apoyo durante este complejo proceso.

Como actividad complementaria, se gestionó una visita a las instalaciones del Instituto Tecnológico Superior de Zacatecas Sur, debido a la incidencia identificada, al considerarse una opción educativa de gran interés para los alumnos que precisamente egresan con un perfil técnico y se encuentran en busca de una alternativa que complemente la formación obtenida durante el Bachillerato.

Con la claridad y las herramientas adquiridas a lo largo de las sesiones de fortalecimiento, se solicitó la elaboración de un proyecto de vida en el que se habrían de incluir los elementos revisados a lo largo de la intervención. Dicho producto constituyó el mayor indicador en cuanto a la transformación de la visión pasada, presente y futura de cada adolescente, evidenciando los resultados obtenidos tras la puesta en marcha de esta iniciativa.

## CONCLUSIONES

La intervención realizada abordó como eje central la importancia de la creación de proyectos de vida en adolescentes del 5to. semestre del CE-CyTEJ Aula Externa Colotlán, a partir de una metodología cualitativa que, a través del estudio de casos, permitió identificar la necesidad de establecer objetivos y expectativas futuras que facilitaran el proceso de elecciones derivados de las áreas académica, familiar, personal y social, acrecentando la posibilidad de acceder y construir el estilo de vida anhelado, reduciendo además los riesgos a los que se enfrenta el adolescente durante esta etapa de vulnerabilidad y confusión.

A lo largo de la implementación fue posible comprobar la notable contribución de los proyectos futuros respecto a la formación integral de dichos alumnos, dotándoles de herramientas importantes para el cumplimiento de objetivos y expectativas de vida, a través del estudio y análisis de casos fue posible potenciar el desarrollo del criticismo y la reflexión, fortalecer el proceso de toma de decisiones, acrecentar el autoconocimiento y la valoración propia y ampliar el abanico de alternativas de acceso al crecimiento y la mejora en las circunstancias actuales y futuras.

Potenciar la toma de conciencia en el alumno fue uno de los objetivos de mayor complejidad a lo largo de la intervención en diversos sentidos:

- La injerencia negativa de hábitos, fenómenos, percepciones e ideas arraigadas en términos socio-culturales, propiciada, en gran medida, por la influencia de la mercadotecnia.
- La dificultad del alumno para expresar aspectos de carácter emocional condicionado por un alto grado de inseguridad y temor al rechazo social.
- La dificultad para evaluar la presencia o ausencia de reflexión y conciencia a través de un discurso influido por un enorme deseo de aceptación y reconocimiento grupal.

Descrito lo anterior, cabe resaltar que los adolescentes comparten una percepción poco favorable en relación al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socio-emocionales, minimizando su importancia, producto de una ideología cultural plagada de prejuicios y tabúes.

En esta misma línea resulta necesario mencionar que, en lo que respecta al proceso de concientización del alumno, fue posible identificar una importante distancia entre la claridad de las implicaciones de una decisión, es decir, el reconocimiento de los pros y contras de una elección determinada, y la implementación de estrategias y acciones acordes con la misma.

Es justo en este punto que se requiere mayor fortalecimiento por parte del sector educativo, ya que resulta claro que no es suficiente ofrecer una orientación esporádica, sino que se debe construir y apostar a un proyecto continuo que dé seguimiento al adolescente durante toda su estadía en el bachillerato a fin de garantizar un resultado de mayor trascendencia en la formación de los estudiantes.

Cierto es que las recientes iniciativas en materia de educación que privilegian la puesta en marcha de programas de apoyo y asesoría al estudiante son aplazadas continuamente debido a tres circunstancias principales:

- La falta de personal apto para el desarrollo de estas actividades.
- La carencia de herramientas en el docente para implementar una tarea de esta naturaleza.
- La poca disponibilidad y apertura del personal directivo y docente para destinar esfuerzos ajenos a lo que consideran su tarea cotidiana.

Uno de los argumentos que con mayor frecuencia se utilizan a fin de justificar la negativa de implementar estrategias relacionadas con el desarrollo de habilidades socioemocionales sugeridas en programas como «Constrúyete y Yo no abandono», en lo que a este subsistema concierne, tiene que ver con los escasos tiempos destinados a la revisión de contenidos establecidos en los planes de estudio, implicando la imposibilidad de reducir los tiempos para abordar actividades de carácter complementario y que, a su vez, no poseen los elementos necesarios para dar continuidad a las mismas. Lo anterior permite pensar en la posible necesidad de incorporar al currículo un espacio destinado al fortalecimiento de tareas de esta naturaleza con la finalidad de proporcionar un seguimiento oportuno al estudiante desde el inicio hasta la culminación de su vida escolar, asignando tiempos y objetivos estratégicos para que, además de cumplir las metas deseadas, el alumno pueda ir modificando su percepción acerca de estos contenidos y forjar una mayor concien-

cia sobre la importancia que adquieren a lo largo de la vida, impidiendo que sean minimizados o rechazados por su carácter no obligatorio.

De acuerdo con lo anterior, se considera importante retomar la línea argumentativa desarrollada por Obvidio D'Ángelo, quien sugiere la necesidad de formar a los docentes como orientadores educativos para subsanar, de esta manera, algunas de las grandes carencias que se experimentan en los planteles de Educación Media Superior al no poseer los recursos necesarios para abastecer las demandas de los adolescentes. Al capacitar al maestro desarrollando en él herramientas y habilidades de esta índole, se estaría evitando que ejes tan importantes como la orientación psicológica y vocacional queden descubiertos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, E. C. (2003). *La Formación Integral y sus Dimensiones*. Bogotá: ACODESI.
- Casillas, J. C. (2002). *Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones*. México.
- Colegio de Bachilleres (2009). *La Reforma Académica en el marco de la RIEMS*. México.
- González, M. F. (2011). *La deserción en la Educación Media Superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo*. FLACSO.
- Hernández, O. D. (1985). *Proyecto de Vida y Desarrollo Integral del Alumno*. Cuba: Universidad de la Habana.
- Hernández, O. D. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual*. La Habana: CIPS (Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas).
- Campechano J. y A. P. García (2001). *En torno a la Intervención de la Práctica Educativa*. México: SNTE.
- Monge, A. (2010). *Percepciones, expectativas y propuestas sobre la Educación Superior en Mendoza*.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bolivia.
- Santana, M. R. (2011). *Percepciones sobre la educación: un estudio cualitativo y multiétnico en Guatemala. Informe final*. Guatemala.
- Subsecretaría de Educación Media Superior/ Dirección General del Bachillerato (2011). *Documento Base del Bachillerato General*. México: SEP.

- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- Terrazas, S. B. (2006). *Percepción de los alumnos sobre su primer año de universidad*. Educación Médica. Barcelona.
- Weiss, E. (2011). *Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación*. México: CINVESTAV.

# USOS Y POSIBILIDADES DE LA HISTORIA ORAL Y LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA EN EL TELEBACHILLERATO



MARGARITA ESPARZA DE LA TORRE

La práctica educativa en el Telebachillerato Comunitario<sup>1</sup> se sustenta bajo un enfoque por competencias en base a aprendizaje situado, inclusivo e intercultural, se pretende que los alumnos aprendan a aprender. En la asignatura Estructura Socioeconómica de México se propone la enseñanza de la historia centrada en la reflexión crítica de los problemas sociales del pasado y del presente, dirigida a la educación para la acción social.

Sin duda, la enseñanza de la historia preocupa, a quienes seguimos creyendo en su valor educativo y en la necesidad de formar a las jóvenes generaciones para que, ubicados en su mundo y en sus orígenes, sean protagonistas de la construcción del futuro. Desde esta idea, coincidimos con Pagés (1999) cuando menciona que “los conocimientos históricos son el resultado de la reflexión que cada generación ha hecho sobre sus orígenes con el intento de comprender cómo su presente está condicionado por ellos” (p. 11).

## RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA A TRAVÉS DE LA ORALIDAD

Como docente, plantearme las interrogantes para qué y cómo enseñar Historia, me lleva a repensar en los usos sociales de la disciplina. En el camino para la búsqueda de respuestas recorro desde la conformación de una reciente forma de plantearse la Historia, hasta el conocimiento del pasado a través de los problemas del presente. Proceso que implica enfocar, cuestionar y pensar sobre lo que se vive en la actualidad y a partir de ese cuestionamiento, dar sentido al conocimiento del pasado. Estamos hablando de la problematización del presente como metodología de enseñanza que implica:

<sup>1</sup> Telebachillerato de la comunidad del Bajío de San Nicolás, Municipio de Villa González Ortega, en el estado de Zacatecas.

[...] bordar el pasado [...] desde el horizonte o mirada del presente [...], con la intención de plantear respuestas y/o explicaciones a los problemas que se gestan en la actualidad, para lo cual, es necesario [...] llevar a los estudiantes a una situación de aprendizaje en la que puedan aprender a pensar por sí mismos, a cuestionar y poder argumentar una decisión o posición frente a una problemática socio-histórica. (Acevedo, Quintino y Salazar, 2018, pág. 339)

Para la enseñanza de la Historia, la oralidad, memoria, la lectura y escritura son situaciones que responden a ello porque plantean desafíos de orden cognitivo y metodológico. Hace visible su importancia en la vida real y que los alumnos se planteen qué hacer con esa información recuperada para comprender el mundo en el que viven y que principalmente se asiente como una necesidad para explicar la realidad social de la cual son parte. En palabras de Aisenberg (2006):

El aspecto afectivo de la significatividad se refiere a las actitudes que generan los testimonios en los alumnos: les interesan, les despiertan emociones y valoraciones. En muchas ocasiones esto los lleva a ir más allá de lo que solicitan las consignas escolares, profundizando espontáneamente sus análisis y reflexiones (p. 1).

Desde esta perspectiva, el propósito es que los alumnos desarrollen habilidades para poder utilizar la información y generar interpretaciones propias de su entorno y de cómo ha transformado las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido o tienen las acciones que realizan las personas y comprender los significados de las acciones humanas en sus diferentes contextos.

Basado en los referentes teóricos señalados (Pagés, Carretero & Aisenberg) y en el desarrollo de competencias fundamentales para la formación académica, personal y ciudadana de los estudiantes (recuperados del Nuevo Modelo Educativo), se propone problematizar el contenido “La situación social: crecimiento poblacional, urbanización, pobreza y desigualdad de 1940–1982” a través del proyecto “*La feria patronal*”, en donde pueden ilustrarse los avances que se han tenido en modos de organización, libertades, desigualdad, pobreza e infraestructura de la comunidad a través de la memoria colectiva, concebidas como narrativas sociales.

La recuperación de memoria a través de la oralidad permitirá que el alumno pueda reconstruir la historia comunitaria; sentirse como resultado de la historia que construyeron sus antecesores, lo que fortalecerá su identidad al ser quien valide las narraciones, espacios y acontecimientos. Como podemos observar en el siguiente recorte de registro, el proyecto inicia planteando una problemática social contextualizada:

Ma.: Muchachos en estructura vamos a comenzar el bloque número 2. En este bloque veremos la situación social de México de 1940 a 1980, la pobreza, urbanización y desigualdad. Se fijan qué años estamos manejando, de 1940 a 1980, nosotros no vivimos en esa época. Les adelanto, vamos a intentar una forma de investigación, pero recurriendo a las memorias. ¿Pero qué es una memoria? ¿A qué le suena la palabra memoria?

Carlos: Las USB.

Javier: Los CD.

Ma.: ¿y qué guardan ahí?

Manuel: Información.

Ma.: Bueno, aunque se acercan un poco, les diré que también nosotros guardamos memoria de los que hemos vivido, a eso se le conoce como memorias vivas. Así que vamos a buscar gente de la comunidad, personas que crean hayan vivido en esa época para investigar a través de ellas.

Manuel: Maestra por qué siempre nos tenemos que basar en las personas mayores

Javier: Porque son los que tienen mayor experiencia.

Ma.: Sobre todo sabiduría.

En este caso, la enseñanza de la Historia es el sustento que permitirá problematizar las situaciones sociales, políticas y culturales que enfrentan los alumnos en su comunidad, lo que implica, “que aprendan a formular interrogantes, ya que es el punto de partida del sentido y el modo de razonar de la historia, considerando fundamental el potencial de la pregunta en los procesos de razonar históricamente” (Carretero, 2008, p. 204).

Es al docente a quien le corresponde comunicar la intencionalidad de enseñanza y articular estrategias variadas que combinen la utilización de recursos y el trabajo individual con el cooperativo. En los temas de la enseñanza de la Historia, “[...] las cuestiones socialmente vivas se presentan

como elementos indispensables en el desarrollo integral de esas competencias sociales, la conversión del conflicto en contenido ofrece una excelente oportunidad formativa para la adquisición de aprendizajes” (Pagés, 2017, p. 11). Al respecto, revítese el siguiente fragmento de registro.

Ma.: Para investigar esta etapa de la comunidad ¿qué les parece su feria del pueblo?

Lizbeth: Si Maestra está chido.

Ma.: El proyecto va a consistir en un escrito reflexivo de los cambios en cuanto a pobreza, urbanización y desigualdad. Este escrito lo van a plasmar en un artículo. Pero ¿qué vamos a utilizar para todo esto?

Lizbeth: Vamos a necesitar las entrevistas.

Ma.: Si, para hacer ese texto tenemos que hacer entrevistas, sino de qué manera vamos a sacar la información de esas personas, o a través de diálogos.

Esperanza: Ellos sí van a querer hablar, pero depende de cómo nos dirigimos para con ellos.

Ma.: Lo que dice Esperanza es cierto, si vamos a ir a visitar gente tenemos que presentarnos con cierta credibilidad, no van a ir a jugar ni hacer tonterías, deben de comportarse, hablar con respeto.

Los alumnos se plantean hacer entrevistas para la recuperación de datos y fechas importantes, la actividad les permitirá entender de manera más clara los procesos históricos, al responder por ejemplo cómo se han producido y han logrado afectado a su comunidad. El uso de la memoria como herramienta de investigación permite pues, no solo estos resultados, sino algo adicional; un análisis de los acontecimientos más cercanos o recientes.

En el campo de la enseñanza de la Historia, la oralidad permite renovar temática y metodológicamente la enseñanza, introduciendo la voz de hombres y mujeres comunes, accediendo a una cara más humana de la Historia. “Los testimonios orales producen cierta fascinación por la aparente facilidad de acceso a los datos y por la potencia y legitimidad fundada en la posición del testigo que emerge como portador de la verdad por el hecho de haber visto o vivido directamente tal o cual evento o experiencia” (González & Pages, 2014, p. 296). Iniciamos por ubicar a quienes podríamos entrevistar para obtener información, así lo muestra el siguiente fragmento de registro:

Ma.: Yo creo muchachos que ustedes si conocen a personas que tengan 75 años o más, en el pueblo debe de haber muchas personas con esa edad.

Estefanía: Vamos con doña Leonor.

Gerardo: Esa señora sí es grande.

Estefanía: También podemos visitar a la señora Chayo y es una señora grande.

Oscar: Yo creo que los Rivera Maestra, esos señores no son muy grandes, pero si son muy apegados a la iglesia.

Estefanía: Me platicó mi abue que aquí en esta calle solamente estaba la casa de su tío y de doña Petra, dice que eran muy pocas casas, había un arroyo y muchos nopales.

Alejandro: De veras y por qué no vamos con doña Petra ella también nos puede contestar.

El objetivo es que identifique y ubique la memoria como una posible herramienta para la investigación o como instrumento para profundizar en la historia oral. Ello exige la elaboración de un guion de entrevista. Véase el siguiente registro:

Ma.: Entonces qué les parece si ahorita armamos preguntas para hacerle la entrevista y no llegar a improvisar, preguntar exactamente lo que queremos saber. Por ejemplo, ¿Cómo eran sus ferias en su época de niñez o juventud?

Estefanía: Maestra, dice mi abue que la fiesta no tiene mucho que se hace, bueno la de la Virgen si tiene mucho, se hacía en la Iglesia Vieja, pero la de San Nicolás no tiene mucho.

Lizabeth: De veras, por qué elegir a San Nicolás.

Estefanía: Yo también siempre he tenido esa duda.

Alejandro: ¿Cuál es su duda?

Lizabeth: ¿Por qué aquí se llama Bajío de San Nicolás?

Ma.: Esperemos que conforme lo que preguntemos alguien nos puede dar alguna explicación. Recuerden que en la entrevista no podemos perder de vista estos tres conceptos que mencionábamos anteriormente: pobreza, urbanización y desigualdad ¿Cómo podríamos incluirlos?

Estefanía: Preguntemos quién pagaba la fiesta antes, porque ahorita la pagan los que están en Estados Unidos, ellos hacen los bailes.

Lizabeth: Hay que preguntarles ¿cómo se divertían ellos antes?

Estefanía: Pudiéramos preguntarle a la gente ¿qué ropa usaban? ¿cómo vestían?

Gerardo: Y qué si traían dinero.

Estefanía: Sí sería bueno preguntarle qué libertades tendrían ellos.

Las entrevistas que se realizaron cumplieron con dos propósitos: El primero de carácter exploratorio acerca del modo de vida de la comunidad durante los años 40's a los 80's; se identificaron los posibles problemas que afectaban a la población durante esas épocas, espacio que permitió ligar la investigación con el contenido escolar. El segundo, más puntual, referido a la feria patronal y vinculado directamente a la memoria, a la pertinencia de la historia.

En conjunto las entrevistas buscaban analizar estos puntos para contextualizar la época, comprenderla en sus espacios y con sus problemáticas particulares, porque permite contrastar los problemas de cada lugar, las razones de éstos y las soluciones factibles para cada situación, intentando comprender la temporalidad y causalidad histórica.

Interesados en el tema, los alumnos escucharon atentamente los testimonios y al transcribir el resultado de su entrevista, les permitió tomar distancia, abrir el debate, el análisis y la reflexión activa sobre el pasado. Aquí el siguiente recorte de registro:

Ma.: Muchachos, le voy a prestar estas computadoras, para que escriban lo que les dijeron.

Manuel: Como quién dice vamos a rescribir la entrevista

Manuel: Maestra, doña Socorro, ya ve, dijo cosas muy importantes como que antes todos andaban descalzos.

Ricardo: La señora también dijo que antes no había muchos puestos, que sólo había gente que vendía, así como ella que vendía churritos.

Manuel: También mi abuelita Leonor mencionó que antes iban y recogían cochinas del muladar y se las comían

Ricardo: Mencionó eso que también buscaba ropa en la basura.

El análisis y la reflexión de los datos obtenidos a través de la recuperación de la historia oral permite a los alumnos acercarse a temas más cercanos a sus propias vidas como las historias de su entorno, [...] de su familia, aspectos que fortalecen los vínculos entre las escuelas y las comunidades al tiempo que

favorecen el diálogo intergeneracional (González & Pages, 2014, p. 301).

**REVISIÓN DE OTROS MATERIALES DE CORTE HISTÓRICO PARA REFLEXIONAR**

El reto para la enseñanza de la historia con fuentes orales es, precisamente, tener en cuenta sus potencialidades, pero también sus limitaciones, al ser fuentes subjetivas, por lo mismo, están sometidas a la distorsión y el error. Empero en este punto la memoria se ha centrado en las posibilidades de cómo enriquecerla, entrecruzándolas con otras fuentes de la historia.

Se revisaron *filmes de corte histórico* para que los alumnos alcanzaran una idea más amplia de cómo se realizaban las ferias durante los años posteriores a la consumación de la Revolución Mexicana. Vimos “Macario”, película mexicana de 1960, dirigida por Roberto Gavaldón, que retrata la situación de hambre y miseria que viven él y su familia. Lo que hace más viva la situación de alimento precario que narraban a quienes se entrevistó. Esta película, a la par de mostrarnos la vida del personaje, nos permitió observar lo que sucedía en su contexto, es decir, cómo eran las fiestas de los pueblos; actividad bajo la cual gira este proyecto. Léase el siguiente fragmento de registro:

Ma.: Buenos días muchachos ¿qué les pareció la película que vimos? ¿para qué nos sirvió?

Alicia: Para ver cómo vivía la gente antes.

Esperanza: Y aparte de eso, como usted ha dicho, fuimos a visitar a las personas y ellas quisieron dar a decir que eran pobres y en la película se ve mucho eso.

Ma.: Si, la película mostró personas que vivieron en condiciones similares, esto nos servirá de contraste a lo que la gente nos platicaba que eran muy pobrecitos.

El interés de los alumnos por seguir aprendiendo los llevó a considerar *la lectura de textos*, como potente herramienta que tienen los alumnos para aprender y producir textos, que se convirtió en fuente para continuar aprendiendo. Así lo muestra el siguiente registro:

Alicia: maestra, pero hay cosas que aún no entiendo, por ejemplo ¿así era la vida de todas las personas de las comunidades en esa época? ¿había gente rica también?

Manuel: Mejor hay que hacerle como el otro proyecto, ahí aprendimos que era mejor leyendo.

Ma.: De hecho, también vamos a leer. En la otra ocasión vimos que en la biblioteca hay muy buenos libros. ¿Se acuerdan cuando trabajamos en equipo? El equipo de Esperanza me enseñó un buen libro que contenía muchísimas imágenes muy padres de épocas anteriores. Ahí pueden basarse para ver cómo era la vida antes. Vamos a la biblioteca a buscar algún libro, lo piden prestado, lo leen el fin de semana a ver si ahí dice cómo era la vida en México en los años 40.

//A la siguiente sesión, los alumnos comentaron lo que leyeron//

Ma.: Alguien encontró algo en el libro que leyó?

Carlos: Si maestra, empecé a leer de los cuarentas, en el libro de “Apuntes de Historia Nacional”. Ahí decía que en los años 1939 a 1945 inició la Segunda Guerra Mundial y luego que en 1940 terminó el gobierno de Lázaro Cárdenas. De 1940 a 1946 comenzó el sexenio de Manuel Ávila Camacho el cual tuvo una política de gobierno de unidad nacional, donde se suspenden las garantías individuales por la Segunda Guerra Mundial.

Alejandro: Lo que está diciendo Carlos fue lo que leí también yo Maestra, pero venía en una revista.

Ma.: Liz de qué se trata su libro.

Lizabeth: De las mujeres, me tocó leer la revista relatos e historias de México.

Esperanza: El título correcto es la mujer de su casa.

Lizabeth: Habla del significado de la mujer a mediados del siglo 20, aquí dice que las mujeres de los años 50 se casaban con su primer novio ya que era mal visto que tuviera varias relaciones antes del matrimonio. Tampoco aceptaban que tuvieran amistades masculinas

Alicia: Imagínate cómo hubiera sido yo vista si la mayoría de mis amigos son hombres.

Lizabeth: Dice además que la educación para el matrimonio comenzaba a partir del nacimiento, eso significa que desde que nacían las educaban para casarse, también dice que las esperanzas se ponían en encontrar al hombre más apuesto, el más valiente y caballero.

Esperanza: Pues ya valió, nos hubiéramos quedado solas.

Martha: Si siguiéramos con esas tradiciones yo creo que sí.

Lizabeth: Pero escuchen esto, se casaron vírgenes y puras y conocían el sexo hasta la noche de su boda. Y más aún deberían ser tolerantes, perdonar las infidelidades porque la dependencia económica de su cónyuge la llevaba a aceptarlo todo.

Dice además que fue una generación en el que las mujeres estaban a la entera disposición de su marido y su vida quedaba en segundo plano.

Carlos: Pero, encontré algo diferente Maestra, en el libro dice que en 1947 con el gobierno de Miguel Alemán las mujeres participar activamente con el voto. Entonces no todo era malo para ellas.

El trabajo se inicia desde lo que los alumnos rescataron de la lectura y no desde la idea concebida por el docente, aunque es tarea relevante orientar sobre conceptos que los alumnos no lograron interpretar por si solos. Lo que exige que los docentes acompañemos y los acompañemos en sus reflexiones; por ejemplo, a través de la toma de notas para dejar evidencia de lo que se planea y se lee. Véase el siguiente registro:

Ma.: Magdalena, me puede ayudar haciendo algunas anotaciones en estas cartulinas. Ponga ahí problemas que se dan durante la feria, anote lo que sus compañeros le vayan diciendo.

Lizbeth: El día de la fiesta no había seguridad, pero fue por lo que pasó en la mañana en Santa Elena.

Alejandro: Otro es el padre.

Estefanía: No es cierto el año pasado ya no estaba el padre Pedro, pero yo más bien creo que no tiene la culpa él, sino que la gente no ve bien que no haya permiso para hacer bailes.

Ma.: Entonces ¿el problema es la religión?

Estefanía: No maestra, no es problema de la religión, es que los que no dejan son otros señores.

Ma.: Anoten también ese dato. Aparte de esto, ¿hay algún otro problema que ustedes observen en cuanto a su feria?

Estefanía: Que dan muy caro todo.

Ma. Escriba ahí Magdalena..., otro problema es, ¿cómo podemos ponerle ahí?, ¿podremos anotar que otro problema es la pobreza?

Hacer anotaciones en clase facilita considerablemente el estudio y ayuda de manera decisiva en la comprensión del tema, implica que se presta atención a lo que se explica en clase, permite seleccionar la información relevante, organizarla y escribirla adecuadamente para repasar y estudiar; además que

permite ir construyendo ideas propias que resultan más comprensibles, porque se utilizan palabras conocidas para redactar las ideas que ayuda a concretar conceptos, porque se presentan ya sin un lenguaje técnico.

#### ESCRITURA COLABORATIVA A TRAVÉS DEL DOCENTE

Trabajar la escritura de manera colectiva motiva al grupo, los alumnos se sienten acompañados en el proceso. Las situaciones en las que dictan al maestro, por ser grupales, tienen la ventaja de permitir la verbalización de los diversos problemas que en un silencioso trabajo de escritura individual no se hacen explícitos (Kaufman & Lerner, 2014). Al hablar con otros sobre lo que se hace, mientras se lo está haciendo, aparece la posibilidad de confrontar distintas formas de resolución de un mismo problema y de discutir sobre la opción más adecuada.

La escritura de textos a través del docente, al igual que las otras tres situaciones didácticas fundamentales es productiva a lo largo de toda la escolaridad. En efecto, aunque [...] escriban convencionalmente, es beneficioso que en ciertas situaciones puedan despojarse de la preocupación por el sistema de escritura (en este caso, por cuestiones ortográficas) y centrarse en el lenguaje escrito, así como en otros aspectos textuales (Kaufman & Lerner, 2014, p. 8).

La frustración de muchos que tienen la facilidad de escribir se siente al ver que su idea queda disminuida o poco tomada en cuenta. El docente aparece para coadyuvar en ese hecho, *la escritura a través del docente* permite al alumno la libertad de escribir, se siente acompañado por el profesor, deposita en él la formalización del texto.

#### *Escritura del título:*

Ma.: El día de hoy construiremos el texto que les había dicho al inicio, cuando empezamos el proyecto. Tomaremos en cuenta los datos que recuperaron de las entrevistas, lo que vieron de la película, lo que leyeron y los apuntes que tomamos. Para plasmar todo en un texto, yo les voy a ayudar a escribir, ustedes me van a dictar. Cuando empezamos un escrito ¿qué es lo primero que ponemos?

Manuel: El título-

Ma.: Cómo quieren que se llame nuestro texto.

Manuel: La cultura de nuestra comunidad.

Ma.: Pero fíjense, recuerdan cuál es el tema central de nuestro estudio.

Esperanza: Las ferias.

Ma.: Entonces cuál sería el título.

Maribel: Las ferias antes y ahora.

Ma.: Les gustan estos títulos, que opinan todos. Podemos utilizar varios y al final elegimos uno, piensen en un título interesante que motive a leer el texto.

Alejandro: Qué le parece “tradiciones, ferias y costumbres de mi pueblo”.

Ricardo: Póngale “las ferias culturales en mi comunidad”.

Manuel: Mejor “las fiestas Del Bajío”.

Estefanía: Eso está padre, así póngale.

Manuel: Con eso nos tiene que quedar una historia bien perrona, es más, si a cada quien le pregunta sobre qué aprendió de esto, todos le van a contestar.

Ma.: La idea es esa, el texto lo vamos a construir con lo que cada uno de ustedes me vaya diciendo. Esperanza, ¿me ayuda a ir subrayando en las láminas donde anotamos las opiniones que hemos ido escribiendo?

La escritura colaborativa del título, resultó un éxito en la participación de la mayoría de los alumnos, porque tenían los argumentos para opinar, mismos que estaban a su alcance al revisar las anotaciones que hicieron al respecto. Se promueve una discusión acerca de cuál se elegirá, pidiendo que sugieran alguna otra que resulte más comprensible e impactante para los lectores.

*La planificación del texto* constituye una etapa fundamental del proceso de escritura y su objetivo fundamental radica en lograr que los escritores, en este caso los alumnos, se formen una representación mental del texto que van a escribir. Se precisa, conocer cuál es la finalidad del texto y las características del destinatario.

La planificación del texto que se va a producir se lleva a cabo a partir de la discusión de las notas tomadas [...] en el curso de las situaciones de lectura, discusión que obliga a releer algunas de las partes del texto para verificar o rechazar interpretaciones. Se discute también acerca de la organización del texto y se elabora un punteo, ordenando los subtemas que serán tratados. El proceso de textualización se lleva a cabo, en este caso, a través de un dictado [...] ya que se trata de producir un único texto. (Lerner, 2001, p. 135).

El plan de escritura es un esquema en el que se organizan las ideas conforme serán expuestas en el texto, revisando sugerencias e indicaciones que orientan en la redacción. Aquí el siguiente registro:

Ma.: También podemos manejar subtítulos y de hecho tendremos que manejar subtítulos porque analizamos varias cosas: lo que nos dijeron las personas que viven aquí, lo que dicen algunas lecturas de cómo era la vida antes.

Manuel: ¿Y la película?

Ma.: Comencemos entonces con un subtítulo, por ejemplo: las ferias vistas desde el cine.

Se inició el texto y con las propuestas y participación de los alumnos, los subtítulos quedaron de la siguiente manera: Lo que dicen los libros, México y su contexto nacional de los años 40 y 80, experiencia de la investigación y bibliografía. Recuperando todos los elementos de la investigación, se textualizaron los resultados.

Ahora si platiquenme qué vieron en la película referente a las ferias.

Estefanía: Que había pocos puestos, estaban muy pobrecitos.

Esperanza: No había bailes ni música ni nada.

Estefanía: Tampoco había juegos pirotécnicos.

Esperanza: Que los que mandaban eran los de la iglesia.

Ma.: También recuperen la lámina en donde escribimos todo lo que observaron en la película, ahí vienen también cómo era el modo de vida.

Estefanía: Que les daban sueldos muy bajos, tenían demasiados hijos por eso no contaban con suficientes recursos económicos y cuando iban a las fiestas, pues no compraba nada.

Las formas que resultaron fructíferas para lograr una mayor participación de todos, consisten en dar la palabra a los alumnos con relación a una misma parte del texto que se está elaborando y anotar sus propuestas para ponerlas a consideración, para seguir discutiéndolas durante la revisión. Diálogos similares se registran en otros momentos de la producción, la confrontación entre sus ideas y con la de los recursos estudiados (entrevistas, video y texto) confrontan ideas, lo que lleva a modificar los conceptos que se tenían.

A través de sucesivas revisiones de lo que se ha ido escribiendo y de la reflexión sobre las relaciones entre lo ya escrito y lo que se va a escribir, llegamos a *la revisión final* del texto, lo que implicó varias relecturas del texto, focalizadas en el lector a quien iría dirigido el texto, es decir: la apelación al interés del lector, la claridad de la exposición y la articulación de los subtemas tratados, la puntuación, la ortografía.

Ma.: Después de lo que nos leyó Carlos así que quede el texto o habrá que hacerle otra modificación, ¿qué les pareció, ya está bien?

Carlos: Ahí mero queda Maestra.

Esperanza: Yo digo que ya.

Manuel: Ya lo leyó varias veces Carlos, opino que ya está.

Ma.: Bueno, pero igual, voy a leer nuevamente para revisar desde el inicio.

#### COMUNICACIÓN DE LO APRENDIDO. RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Cuando la versión final del texto está lista, se pasa a la siguiente etapa, el punto de vista del destinatario, un receptor específico y conocido, pero ajeno al aula, ya que sólo así podrán producir textos comprensibles para alguien que no ha participado en el proceso de elaboración. El siguiente registro muestra un ejemplo de ello:

Ma.: Recuerdan muchachos que les dije que invitaría al cronista del municipio para que viniera a la escuela y revisara nuestro texto y nos diera su opinión, me mandó un mensaje y me dijo que no era posible. Pero aproveché y le envié el texto en digital y me mandó algunos comentarios.

Manuel: Y ¿por qué no pudo venir?

Ma.: Él es director de una escuela de La Blanca y ahorita tiene mucho trabajo y sale ya tarde. Pero déjenme les digo que dio muy buenos comentarios, déjenme se lo leo:

Hola buen día Mague, gracias por compartir conmigo su texto, me parece muy interesante y todo muy bien redactado. Efectivamente, la fiesta de la comunidad empieza hasta que se construye la capilla antigua; sin embargo, el nombre data de la fundación de la comunidad, a principios del siglo XVIII, el nombre fue establecido por la primera familia que llegó a hacerse cargo del Aguaje recién construido, fueron Gerónimo de Rojas y Nicolasa Rodríguez de Carmona. Las

conclusiones fueron acertadas sobre los inicios de la fiesta de la comunidad. Les deseo suerte si tienen algunas dudas y puedo resolverlas lo haré con gusto.

Los alumnos expresaron sus *experiencias de la investigación* en el siguiente texto:

Reuniendo todos los elementos, lectura, entrevistas y filmografía como alumnos pudimos conocer cómo se relacionaban antes los habitantes de la comunidad, cómo se divertían en las ferias, cómo eran los noviazgos, el papel de la mujer y las libertades de que gozaban. Además de ver cómo fue el desarrollo de nuestra comunidad en cuanto a la urbanización, quiénes trabajaron para lograrlo y en qué años.

También fue significativo conocer el modo de vida de nuestras familias, ver cómo después de padecer tanta pobreza, lograron salir adelante y esforzarse porque ahora lleváramos una vida más digna.

Pero lo más importante fue que mientras estuvimos trabajando en el proyecto involucramos a las personas mayores, nos divertimos juntos, y aprendimos. Le dimos vida a la biblioteca del pueblo, involucrando a la encargada, quien se entusiasmó y colaboró para que encontráramos lecturas que nos ayudarán a entender la época.

Finalmente entendemos que nuestra feria ha ido cambiando y mejorando gracias al trabajo de todos los que cooperan para que los habitantes disfrutemos y nos divirtamos con las actividades que hoy se realizan, como: bailes gratuitos, pólvora, juegos mecánicos, danzas, cabalgatas, callejoneadas, rodeos, carreras de motos, maratones, candidatas a reinas, entre otras cosas. Todas estas actividades que hacen que la feria sea una de las mejores del municipio, lo que ha logrado que cada vez más gente venga a visitarnos.

En la enseñanza de la Historia los docentes debemos fomentar en las aulas estos procesos para desarrollar las habilidades de comunicación oral, visual y escrita. Es así como la organización basada en proyectos permite coordinar los propósitos del docente con los de los alumnos y contribuye a preservar el sentido social de la memoria, la lectura y la escritura.

En conjunto, toda la experiencia que inicia desde presentar la historia a través de un problema social, investigando sus orígenes y presentándolo mediante un texto, fue un proceso que cumplió con lo que se había trazado en la secuencia didáctica. Porque las acciones que se implicaron permitieron, en

lo posible, el alcance de las competencias disciplinares que el Nuevo Modelo Educativo exige para las Ciencias sociales, ya que se implicó a los estudiantes para situar hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en nuestro país y el mundo con relación al presente. Además de que interpretó su realidad social a partir de procesos histórico locales, nacionales e internacionales, valorando las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género. Proveyéndolo de información para entender los cambios y consistencias que se generan en la historia, de las cuales ellos forman parte y son colaboradores.

### CONCLUSIONES

Al ser el contenido histórico una narración de acontecimientos, fechas y personajes, hace que los alumnos conciban a la Historia como un conocimiento dado, una línea que no presenta puntos altos y bajos, caracterizada por la memorización de información y datos que recalcan la participación de los grandes personajes, la hace parecer como una disciplina que no construye conocimiento; sin funcionalidad, porque la mayoría de temas no son de su interés, ni se relacionan con su cotidianidad. Por esta razón es importante conocer el entorno de los estudiantes y los temas de su preferencia, porque cuándo se entiende la importancia de estimular su capacidad crítica, de análisis y se da el espacio para la duda; hay un mayor interés de aprender, de comprender los hechos.

La propuesta estuvo encaminada a que los estudiantes desarrollaran habilidades para explicar y comprender los fenómenos sociales actuales, ligándolos a la organización curricular que prevalece en las escuelas, marcada por una perspectiva de la historia cronológica, donde el punto de partida obligado es el pasado más lejano para acercarse hacia el presente. Aunque esta tendencia no permite abarcar el estudio de las temáticas o problemáticas del presente, si se buscó una manera de vincularlo, a través del estudio de las ferias patronales.

Como se puede apreciar, historia y memoria se relacionan entre sí, la conciencia histórica ayuda a los pueblos a mantener vivos ciertos recuerdos y relatos que generan lazos a partir de los cuales las personas adquieren un sentido de identificación y de pertenencia.

Aunque a medida que transcurre el tiempo la memoria se va modifican-

do, es importante señalar que ésta no es un atributo estático, sino que son construcciones que se van modificando con el paso del tiempo. La enseñanza de la Historia se debe reinvertir, debe ser una edificación que se conforma a partir de los problemas del presente, a partir de cuestiones socialmente vivas, de problemas socialmente relevantes, de temas latentes que nos afectan y que tienen raíces históricas.

Este es el reto y es el futuro, muchos investigadores han defendido siempre estas perspectivas que favorezcan el pensamiento social. Este esfuerzo de aprender a pensar sobre la propia realidad, le da el sentido y demuestra la utilidad de su conocimiento; por eso es tan importante conectar la escuela y la vida.

La enseñanza de la historia se mantendrá viva si desde el aula se ayuda a formar personas democráticas y libres, si se ayuda a resolver problemas sociales, si se enseña desde el diálogo, la cooperación y se concibe como un proyecto social. Entonces sí, solo así la enseñanza de la historia tendrá sentido.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, M.C., Quintino, M. L. & Salazar, J. (2018). La problematización del presente, una metodología para enseñar historia en educación universitaria. En Jara, A. , Funes, G. Ertola, F. & Nin C. (Ed), Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos (pp. 337 -347). <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/02/LibroSerieActas.Parte-2.pdf>
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia, las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*. Buenos Aires, Argentina, pp. 22-31.
- Aisenberg, B. (2006). Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con testimonios? *Clío & Asociados*, (9-10), 36-55.
- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados* (16).
- Carretero, M. & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Fundación Infancia y Aprendizaje. Cultura y Educación*. 20 (2), pp. 201-2015.
- González, M. P., & Pages, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, (9), pp. 275- 311.

- Huerta, M. (1998). Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (5), pp. 101-112.
- Jara, M. A. & Santisteban, A. (2018). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Argentina: Universidad Nacional de Comahue/ Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kaufman, A. M., & Lerner, D. (2015). Alfabetización en la Unidad Pedagógica Docente De Nivel Superior. *Documento transversal 3, escribir y aprender a escribir*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 7-66.
- Lamonedada Huerta, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (5), pp. 101-112.
- Lerner, D., Larramendy, A., & Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza de la historia: aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío y Asociados*, (16), pp. 106- 113.
- Pagés, J. (1999). Es necesario conectar los los contenidos históricos con los problemas del presente. *Novedades Educativas*, (100), pp. 10-11.
- Pagés, J. (2017). ¿Qué ocurre en el mundo, qué historia enseñamos a la juventud en las escuelas? Reflexiones para adecuar la enseñanza de la historia la realidad. *XVIII Congreso de Historia de Colombia*, p. 20.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Plá, S., & Pagés, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la Historia en América Latina*. México, UPN y Bonilla Artiga Editores.
- Prieto, Gómez & Miralles Martínez, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social, una experiencia en bachillerato. *Clío*, (39).
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. La Historia Enseñada. *Memoria Académica*, Clío & Asociados. (14), pp. 34-56.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. *Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica*. México: SEP/ UPN, p. 203.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Nuevo Currículo de la Educación Media Superior*. Campo Disciplinar de las Ciencias Sociales. Bachillerato General. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Programa de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior. México: SEP.



Caberna Librería  
Editores

CONTEXTOS Y PRETEXTOS 3  
LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN

de Elizabeth Aguilar Cruz (coordinadora)

se terminó de imprimir

en el mes de enero de 2021

en los talleres gráficos de Signo Imagen.

Teléfono: (449) 922 78 06.

Email: [simagendigital@hotmail.com](mailto:simagendigital@hotmail.com)

Cuidado de edición a cargo de la coordinadora.

500 ejemplares



