



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

FOMENTO A LA LECTURA DESDE LAS NOVELAS DE HARRY POTTER, EN ALUMNOS DE 5º GRADO DE PRIMARIA UNA PROPUESTA

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

LUZ ELENA BARAJAS ARCOS

ASESOR:

Mtro. Mario Gilberto Ramírez Varela

SINODALES:

Mtra. Rosalinda de la Cruz Cáceres Centeno

Lic. Isabel Eugenia Contreras Lee

Mtra. Claudia Bataller Sala

Lic. María Isabel Aguilar Díaz



México, D.F.

Abril, 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, quiero dar gracias a Dios por nunca abandonarme y permitirme concluir esta empresa, que si bien a veces se tornó larga y pesada me deja grandes enseñanzas y satisfacciones.

Mi reconocimiento eterno a mis padres Elena Arcos Orozco y Bernardino Barajas Solís, a quienes amo profundamente y, además de darme la vida, me han regalado su apoyo sin límites, un invaluable ejemplo de amor y la enseñanza de no rendirme ante los problemas y siempre perseguir mis sueños hasta lograrlos. También a mis hermanos, Víctor, Isa, Francisco, José Luis, Enrique, Vero, Héctor y Oscar, a quienes amo y con los que comparto el inicio de mi historia, entrañables recuerdos, el orgullo de pertenecer a una hermosa familia y de los cuales he recibido siempre su respaldo incondicional.

Deseo agradecer a mis queridos hijos Montserrat y Luis, hermoso regalo que Dios me dio y que son el aliciente para mi superación y me acompañaron pacientemente en la conclusión de mi carrera.

Gracias también a mi asesor Mario Gilberto Ramírez Varela del cual recibí un gran apoyo y la invaluable paciencia y confianza para llevar a término este trabajo.

Mi cariño y gratitud a Yola, Francis, Elia, Rosario, Lulú, Martha, Vicky, Mercedes y Carmen quienes, en su momento, dirigieron y compartieron un espacio terapéutico en el cual me fortalecí y crecí con sus preciosas aportaciones y bella amistad.

Por mucho agradezco también a Emma, Sara, Adriana, Nely, Lupita, Graciela y Gregorio porque siempre me han bendecido con su entrañable amistad, impulso y fe en mí, y también me “han jalado las orejas” afectuosamente de vez en cuando, con el único deseo de ayudarme a crecer.

Expreso mi gratitud a Lety Barragán, Carmelita Silva y al Lic. Felipe Reyes Pérez quienes al brindarme su inapreciable confianza me han dado la posibilidad de vivir dignamente y superarme en el área profesional y humana.

Y por último, quiero agradecer a Tirso García, por acompañarme en la vida durante veintiún años y compartir la maravillosa empresa de ser padres de dos seres humanos maravillosos.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1 LA LECTURA, SU SITUACIÓN EN MÉXICO Y ENFOQUE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.	7
1.1 LECTURA Y LENGUAJE	7
1.1.1 La lectura y las funciones del lenguaje	10
1.1.2 Las operaciones de la lectura	15
1.1.3 Modalidades de la lectura	16
1.1.4 De la formación de lectores	17
1.1.5 Hacia una lectura significativa	21
1.1.6 Tabúes o miedos al libro	24
1.1.7 El papel del intermediario en la lectura.....	26
1.2 BREVE PANORAMA DE LA LECTURA EN MÉXICO	27
1.2.1 Analfabetismo y lectura	29
1.2.2 ¿Cuánto leemos?	30
1.2.3 Calidad de nuestra lectura	40
1.3 ESFUERZOS OFICIALES POR MEJORAR LA LECTURA	42
Capítulo 2 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA LECTURA	50
2.1 JEAN PIAGET: EL COGNOSCITIVISMO Y LAS OPERACIONES FORMALES	52
2.1.1 Serie sucesiva de etapas de desarrollo	56
2.2 LEV SEMONOVICH VIGOTSKY: EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL	72
2.2.1 Procesos psicológicos.....	73
2.2.2 Pensamiento y palabra	77
2.2.3 Pensamiento, afectividad y lenguaje	80
2.3 DAVID AUSUBEL: EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	82
2.3.1 Comentarios a la teoría de Piaget	88
2.3.2 Del aprendizaje de la lectura.....	89
2.4 CARL ROGERS: LIBERTAD Y CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN	91

Capítulo 3	LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO, LA PREADOLESCENCIA.....	97
3.1	ESTUDIOS ACERCA DE LA ADOLESCENCIA.....	97
3.1.1	Antecedentes.....	98
3.1.2	El psicoanálisis.....	99
3.1.3	El enfoque sociocultural.....	102
3.1.4	Entre lo biológico y lo cultural.....	103
3.1.5	El nuevo enfoque psicoanalítico.....	106
3.2	CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA	108
3.3	PREADOLESCENCIA.....	109
3.3.1	Progreso del desarrollo cognoscitivo	110
3.3.2	Características afectivas del preadolescente.....	111
3.3.3	Características sociales del preadolescente	113
3.3.3.1	El preadolescente y su entorno familiar	113
3.3.3.2	El preadolescente y las relaciones entre iguales	114
3.4	INGRESO A LA CULTURA ADOLESCENTE.....	116
3.5	FANTASÍA E IMAGINACIÓN EN EL PREADOLESCENTE.....	118
3.5.1	La imaginación y la creatividad del preadolescente frente a los medios de comunicación.....	120
Capítulo 4	EL PERSONAJE DE HARRY POTTER, UNA PROPUESTA DE TALLER DE LECTURA	122
4.1	EL PERSONAJE DE HARRY POTTER Y EL GUSTO POR LA LECTURA EN EL PREADOLESCENTE.....	122
4.1.1	El fenómeno Harry Potter	123
4.1.2	Harry Potter el héroe	125
4.1.3	Una encuesta	128
4.2	LA TÉCNICA EDUCATIVA	131
4.3	ELABORACION DE UN PROGRAMA Y PRESENTACIÓN DEL TALLER	133
4.3.1	Definición del tipo de unidad didáctica.....	135
4.3.2	Formación del equipo de trabajo	136

4.3.2.1	El equipo en sí.....	137
4.3.2.2	Elementos del trabajo en equipo	139
4.3.2.3	Formación de equipos	140
4.3.2.4	Papel del líder mentor en el equipo de trabajo.....	142
4.3.2.5	Desarrollando equipos	143
4.3.2.6	Estrategias que fomentan el trabajo en equipo.....	145
4.4	RELACION CON EL PLAN DE ESTUDIOS	147
4.4.1	Continuidad, secuencia e integración	148
4.5	ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN CONCRETA DE LA DOCENCIA	150
4.6	ANÁLISIS DE LAS DISCIPLINAS Y PRÁCTICAS PROFESIONALES...151	
4.6.1	Educando, educador, el medio y la asignatura.....	151
4.6.2	¿Qué se tiene que hacer?	152
4.7	SELECCIÓN DE OBJETIVOS, OBJETO DE TRANSFORMACIÓN O PROBLEMAS EJES	154
4.7.1	Selección de objetivos	155
4.7.2	Objeto de transformación	155
4.7.3	Problemas ejes	156
4.8	PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA: TALLER DE LECTURA “EL MUNDO DE HARRY POTTER”	157
4.9	DELIMITACIÓN DEL PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	173
4.10	AJUSTES	175
	CONCLUSIONES.....	176
	ANEXOS.....	180
	FUENTES.....	187

Introducción

Dentro de las tareas educativas nacionales la lectura ha sido tema de discusión en los últimos años, se ha reconocido la importancia que tiene tanto a nivel individual como social y por ello se han implementado numerosas iniciativas para su desarrollo. Sin embargo, éstas no han logrado trascender lo suficiente para que influyan positivamente en la situación de nuestro país. Se hace necesario entonces observar y analizar los fenómenos que intervienen en el ámbito educativo desde el punto de vista pedagógico, para con ello implementar estrategias dentro de nuestro campo de acción, de manera que respondan a la necesidades y realidad que se nos presentan.

El presente trabajo pretende ofrecer una perspectiva de los esfuerzos en pro de la lectura, a la vez de reflexionar acerca de los procesos que intervienen en el aprendizaje y cómo fenómenos sociales mediáticos nos muestran retos y posibilidades que precisan ser interpretados y retomados para con ello auxiliarnos en la compleja labor educativa del fomento de la lectura.

Es así que en el primer capítulo, se define lo que es la lectura y destacamos la estrecha relación que guarda con el lenguaje y sus funciones. De entre las cuales se retoma su función recreativa, pues se considera que es la lectura recreativa la más propicia para la formación de lectores. Del mismo modo, se habla acerca de la formación de hábitos y cómo además de la infancia, la preadolescencia se conforma como una etapa propicia para la constitución de éstos. También se plantea cómo la lectura puede llegar a ser significativa para un individuo, incidiendo no sólo en la esfera intelectual del lector sino en la afectiva, pudiendo incluso contribuir en la construcción de su propia identidad. De esta manera, se destaca el papel del intermediario como constructor de puentes en los que el lector puede ir accediendo a distintos niveles de lectura, reconociéndolo como un trabajo

individual y personalizado. Asimismo, se revisó el estado que guarda la lectura en nuestro país y exponemos algunos de los esfuerzos que a este respecto se están llevando a cabo a nivel gubernamental.

En el segundo capítulo se revisa la Teoría del Desarrollo de Jean Piaget y algunas teorías constructivistas del aprendizaje para fundamentar el papel que juegan el lenguaje y la lectura en estos procesos, para posteriormente en el tercer capítulo abocarse a ofrecer una visión acerca de algunos estudios sobre la adolescencia, ubicando a la preadolescencia como su etapa inicial y destacando el papel que juega la fantasía en la misma. De ahí que se propicie la construcción de una cultura adolescente en donde los medios de comunicación tienen un papel preponderante y en la cual ha surgido un fenómeno muy interesante: Harry Potter, un personaje literario que fue llevado al cine con gran visión y que ha contribuido a que millones de personas, la mayoría preadolescentes, tomaran o retomaran la lectura.

Por tanto, en el cuarto y último capítulo ofrecemos una panorámica de quién es el personaje de Harry Potter y el fenómeno que se ha dado a raíz de la edición de la serie de siete novelas que constituyen su historia. De esta manera y como propuesta para llevar a cabo un ejercicio educativo que pretenda responder a la realidad que se presenta planteamos concretamente un taller dirigido a alumnos de quinto año de primaria, pues consideramos, como lo mencionamos anteriormente, que son precisamente, fenómenos como el de Harry Potter los que los pedagogos podemos tomar en cuenta para que los esfuerzos para promover la lectura respondan a las inquietudes que van mostrando los jóvenes. La sorprendente respuesta surgida supone la necesidad de éstos de encauzar su imaginación hacia la fantasía, de identificarse con héroes como ellos, con aciertos y errores, los hechos lo han corroborado y debemos voltear a verlo.

Capítulo 1

LA LECTURA, SU SITUACIÓN EN MÉXICO Y ENFOQUE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.

El objetivo de este primer capítulo es definir la lectura, revisando la estrecha relación que tiene con el lenguaje, así como sus funciones y operaciones. Asimismo, se revisarán algunos conceptos acerca de la formación de lectores con una visión significativa, incluyendo el papel que juegan los intermediarios en este proceso. Expondremos también un breve panorama de la lectura en nuestro país y el enfoque que, a este respecto, tienen los programas oficiales de educación primaria, específicamente en el quinto grado. Posteriormente se revisarán algunas teorías de aprendizaje que enmarquen nuestra reflexión y propuesta.

1.1 LECTURA Y LENGUAJE

Mucho se habla de la importancia de la lectura y nadie niega que actualmente, junto con el habla y la escritura, se constituye como una habilidad indispensable para la comunicación, la expresión y por ende de todo proceso educativo. Por ello, tratándola de definir podemos decir que la lectura es un proceso mental mediante el cual un individuo interpreta, descifra y comprende el significado de un sistema de símbolos impresos sobre un material cualquiera, es decir, un lenguaje escrito. Por ello ésta es básica en el desarrollo del lenguaje y exige una madurez neurológica que permita descifrar y comprender el mensaje escrito. Esto tiene una profunda relación con lo que plantea Lev S. Vigostky, quien considera que el lenguaje escrito es un proceso superior avanzado que representa la forma más elaborada, exacta y completa del lenguaje, pues se vale únicamente de palabras para expresar su significado, mientras

que el lenguaje oral cuenta con otros apoyos como lo son las inflexiones de voz y la mímica¹. Más adelante abordaremos con más detalle el pensamiento de este autor.

Por otra parte, con la lectura, el cerebro desarrolla una intensa actividad y realiza funciones muy complejas. Primero se descifran los signos gráficos para formar palabras cuyo sentido hay que comprender; después este proceso abarca múltiples niveles, contribuyendo así al desarrollo de la inteligencia.

Actualmente la lectura puede considerarse la base sobre la que se construyen las capacidades intelectuales, el éxito escolar y un firme desarrollo personal y social. A pesar del crecimiento de los medios audiovisuales, la fuente primordial de información para los alumnos de educación básica sigue estando constituida por los libros, los apuntes y notas tomadas en clase. Leer supone, todavía, uno de los principales medios por el cual los niños adquieren el conocimiento, y el único medio que les permite actuar ajustándose a su propio ritmo e intereses. Por ello consideramos que la lectura tiene una especial significación y que de ésta parte su función en la vida de un individuo. En este trabajo se pone principal atención en el papel que juega la lectura en el desarrollo del preadolescente, pero podemos afirmar que estas características son válidas en cualquier etapa del desarrollo de un individuo.

En el desarrollo cultural del ser humano inciden diversos aspectos, éste se encuentra inmerso en la realidad de la que depende, múltiples factores determinan su existencia (económicos, sociales, políticos, culturales, educativos, demográficos, etc.). Todos se interrelacionan en una dinámica compleja y cambiante e influyen en cada una de las actividades humanas, a su vez, el hombre posee el lenguaje con el cual forma parte activa en este proceso.

Felipe Garrido, quien es un escritor y catedrático mexicano que ha trabajado desde hace veinte años en la formación de lectores, plantea que el lenguaje es el instrumento esencial con que

¹ Vigotsky, L.S. *Obras escogidas* T II, Visor, Madrid, 1996. p.327

contamos para llevar a cabo todas las operaciones del intelecto y todas las posibilidades del sentimiento y la emoción. Que éste es el medio más poderoso que poseemos para transformar el mundo.² Podemos encontrar que el lenguaje se manifiesta a través de sus diversas modalidades: gestual, pictográfico, oral y escrito, el escrito posee la cualidad de romper las barreras del espacio y del tiempo, “expande enormemente la memoria humana haciendo posible almacenar más conocimientos remotos de los que ningún cerebro es capaz de guardar. Aún más, el lenguaje escrito nos vincula con las personas en lugares lejanos y tiempos distintos, con autores muertos, etc.”³ El medio por el cual tenemos acceso al lenguaje escrito es indudablemente la lectura y quien no puede leer y escribir no domina su propio idioma.⁴

A través del lenguaje el individuo ya no es un sujeto pasivo ante su medio, no sólo es capaz de observarlo y comprenderlo, sino que también puede leerlo y enunciarlo. Paulo Freire señala que el individuo desde pequeño hace una lectura del mundo al intentar comprender su entorno, siendo éste un acto que antecede a la lectura de la palabra, en donde lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. Posteriormente viene el proceso de aprendizaje y ejercicio de la lectura de la palabra escrita, en donde van implícitas relaciones entre la realidad y el lector quien, a través de la reflexión, toma distancia de su práctica para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo. Esto significa que existe una estrecha relación entre el texto, lo escrito, y el contexto, la realidad, haciendo de la lectura no sólo un acto de conocimiento, sino también un acto creativo y

² Garrido, Felipe. *El buen lector se hace, no nace*. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores. Planeta, México, 1999, p. 43

³ *Ibid* p.44.

⁴ *Ibid* p.13

formativo, puesto que el individuo puede crear y recrear su realidad, a través de la reflexión de su misma acción.⁵

1.1.1 La lectura y las funciones del lenguaje.

Habiendo expuesto la relación tan estrecha que guardan el lenguaje y la lectura citaremos ahora a Felipe Allende y Mabel Condemarín⁶ quienes, con base en otro autor, Halliday, ofrecen un panorama interesante acerca de las funciones del lenguaje y la lectura, pues consideran que, de acuerdo a cada función del lenguaje es la modalidad que adquiere la lectura. Tal vez parezca una clasificación un tanto rígida para la riqueza e importancia que tiene la lectura, pero consideramos que ofrece un marco de referencia para ubicar posteriormente la importancia de la lectura recreativa, la cual constituye el objeto central de nuestra reflexión.

Señalan los autores que las funciones de la lectura se pueden distinguir con base en las funciones del lenguaje y éstas son:

- Representativa - Expresiva - Apelativa

Estas tres funciones toman modalidades propias en la lectura.

* *Función representativa (referencial, denotativa, cognoscitiva)*

La función representativa es la más extendida en el lenguaje y es la más importante para la transmisión del patrimonio cultural, ya que refiere a la función informativa de la lectura, que junto con las matemáticas, son la única actividad escolar que constituyen a la vez materia de

⁵ Freire, Paulo. En Ladrón de Guevara, Moisés, (Comp.), *La lectura*, México, SEP-El Caballito, México, 1985, p.21-30.

⁶ Allende G. Felipe, Condemarín G. Mabel. *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1993, p.9 - 15

instrucción e instrumento para el manejo de otras áreas del currículo. Por lo tanto, a mayor capacidad lectora de un alumno, mayor posibilidad de adquirir información para su éxito escolar.

* *Función expresiva (emotiva, imaginativa)*

Si bien en los textos escritos se pueden ver reflejadas las emociones del autor, en la lectura el texto también incide en el lector y puede provocar la expresión de sus propias emociones.

Halliday expone dos funciones concretas del lenguaje escrito dentro de esta línea:

- La función personal del lenguaje escrito que se desarrolla cuando el individuo hace conscientes sus propios pensamientos e ideas, y busca textos que lo muevan emocionalmente. Un ejemplo es la búsqueda de los textos llamados de autoayuda, que tienen como temática principal el ámbito emocional.

También dentro de esta línea podemos señalar que se encuentran los diarios personales y las planificaciones, todo ello con el fin de organizar su experiencia personal y trascender las limitaciones de espacio y tiempo.

- La función imaginativa de la lectura que se hace patente en la lectura de textos poéticos que mueve la imaginación y emociones del lector, estimulando además también su propia creatividad.

* *Función Apelativa (activa, conativa e interactiva)*

Es la función en la que principalmente se utiliza un tono imperativo al referirse a órdenes e indicaciones. Sin embargo se podría decir que se encuentra en todo texto escrito que llama al lector a interrelacionarse con él. Halliday señala dentro de esta función del lenguaje cinco funciones específicas de los textos escritos:

- *Función normativa*: Aparece en los escritos que sirven para establecer reglas, su mínima expresión pueden ser las señales (“Pare”, “Siga”, “Entrada”, “Salida”). Su forma más compleja se expresa en las leyes, reglamentos que norman la vida social.

- *Función interaccional*. Es la que se desarrolla cuando el que emite el mensaje tiene la intención de producir un efecto determinado en el lector. Este tipo de lenguaje escrito se manifiesta en los recados o mensajes: Invitaciones, tarjetas de saludo e invitación. Los avisos de ocasión también se inscriben en este rubro.

En ciertos mensajes publicitarios se puede observar la combinación del lenguaje informativo e interaccional.

- *Función instrumental*. Es la que se manifiesta cuando el mensaje sirve para orientar al lector en la realización de una actividad o en el manejo de ciertos objetos. Aparece en las instrucciones, manuales y formularios diversos. El avance de la tecnología ha requerido cada vez más de la lectura de este tipo textos más complejos.

- *Función heurística*. Es la que busca recolectar información del lector, como por ejemplo los cuestionarios, y en su expresión más compleja lo escritos reflexivos que no se proponen representar ni producir ningún tipo de interacción con el lector, únicamente plantean una exploración o indagación.

- *Función dramática*. Es la que permite la representación de situaciones o acciones, como ejemplo tenemos las obras de teatro, los libretos y guiones de radio, cine y televisión.

Alliende y Condemarán también refieren que la lectura tiene además lo que ellos llaman una función metalingüística, es decir, la capacidad que tiene la lengua para referirse a sí misma.

Los autores señalan entonces que la lectura tiene tres manifestaciones de esta función.

- *Morfosintáctica*, pues a través de la lectura el sujeto se va familiarizando con las estructuras propias del lenguaje en todos sus niveles incluyendo el lenguaje formal o “culto”

- *Léxica*, al incrementar el vocabulario.

- *Ortográfica*. Ya que existe una correlación entre lectura y ortografía que indica que un buen lector posee una buena ortografía, la lectura le proporciona una imagen gráfica, la cual le permite al lector recordar y reproducir correctamente lo escrito.

Presentamos a continuación un cuadro fundamentado en lo expuesto por los autores en donde se sintetizan las funciones de la lectura, basados a su vez en las funciones del lenguaje:⁷ Figura 1.1

⁷ *Ibid*, p.15

LA LECTURA Y SUS FUNCIONES Figura 1.1

Funciones	Características	Tipología de lectura (textos)
Del lenguaje	Algunas funciones características de la lectura	Textos u operaciones típicas
Representativa (referencial, denotativa, cognoscitiva)	Informativa (Principal medio de estudio)	Se logra a través de: Textos filosóficos, históricos, literarios, religiosos, científicos informativos, cartas, telegramas, avisos informativos.
Expresiva (emotiva, imaginativa)	Personal	Se estimula a través de: autobiografías, diarios de vida, reflexiones.
	Imaginativa y creativa	Textos literarios (expresión poética)
Apelativa (activa, conativa, interactiva)	Normativa	Se logra a través de: Reglamentos, leyes, avisos.
	Interaccional	Cartas, invitaciones, telegramas, comunicaciones, avisos.
	Instrumental	Instrucciones, recetas, indicaciones, manuales.
	Heurística	Textos reflexivos, cuestionarios, encuestas.
Metalingüística	Dramática Léxica	Obras dramáticas. Su efecto es: aumentar el vocabulario y mejorar su uso.
	Ortográfica	Dar imágenes visuales de las secuencias gráficas de las palabras permitiendo su exacta reproducción.
	Morfolingüística	Familiarizar al lector con estructuras lingüísticas propias de los escritos.

1.1.2 Las operaciones de la lectura

Además de las funciones que cumple la lectura, ésta comprende dos operaciones parciales que no siempre se aprenden simultáneamente, siendo importante no confundir el aprendizaje de una operación parcial con el completo dominio de la lectura, ya que es preciso el dominio de ambas operaciones para considerar que un alumno es capaz de leer. Las operaciones de la lectura son entonces:

- La decodificación
- La comprensión.

**La decodificación.* Es la operación que puede ser entendida como la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o un sonido, y transformarlos al lenguaje oral u otro sistema de signos. Por ejemplo, una persona puede conocer el nombre y el sonido del alfabeto griego y ante un texto reproducir los sonidos de cada signo, sin embargo no comprenden su significado, es decir, puede decodificarlo mas no comprenderlo.

** La comprensión.* Es la captación del sentido del mensaje. Durante el proceso de aprendizaje de la lectura ambos procesos se pueden dar en forma separada, pero, como lo habíamos señalado anteriormente, sólo se puede hablar del dominio real de la lectura cuando se llevan a cabo ambas operaciones. Los autores señalan que en el inglés, debido a que las reglas de decodificación son muy numerosas y complejas el proceso de aprendizaje de esta operación es más larga, en cambio en el español las reglas de decodificación son más simples y el proceso de aprendizaje de la decodificación puede ir acompañado de la comprensión, ya que conociendo las vocales y unas pocas consonantes se pueden desarrollar numerosas frases y palabras con sentido. Por ello son criticables los sistemas de aprendizaje de la lectura que disocian ambos procesos y ponen énfasis sólo

en la decodificación. Cabe señalar que el dominio de la comprensión de un texto es un proceso que se va consolidando a medida en que el lector se enfrenta a textos más complicados, de esta manera se puede decir que el aprendizaje real de la lectura implica el dominio progresivo de textos cada vez más complejos, captando su significado. A continuación se presenta un cuadro que esquematiza lo anterior.

LAS OPERACIONES DE LA LECTURA Figura 1.2

Operación	Consiste en	Su aprendizaje se logra a través de
Decodificación	1.- Reconocer signos gráficos. 2.- Traducir signos gráficos a lenguaje oral o a otro sistema de signos.	Conocimiento del alfabeto. Lectura oral o transcripción de un texto.
Comprensión	Captación del sentido o contenido de los mensajes escritos.	Dominio progresivo de textos escritos cada vez más complejos.

1.1.3 Modalidades de la lectura

El ejercicio de la lectura también puede verse desde el punto de vista de la finalidad que se persigue con dicha lectura, ésta puede ser informativa o recreativa. La división entre estas modalidades de lectura no debe verse como una separación rígida, pues pueden estar íntimamente ligadas, dependiendo de los gustos e inclinaciones del lector, por ejemplo, para un amante de la ciencia un texto científico puede ser también recreativo. A saber:

* *Lectura informativa.* Ésta se lleva a cabo cuando el lector busca información específica. Durante su vida escolar ésta formará parte importante de sus actividades y ello implica el desarrollo de ciertas destrezas de estudio, como son la revisión y selección de textos, la organización y registro de la información, así como el manejo de ésta de acuerdo a sus

características. Es decir, cada área de conocimiento requiere de un manejo distinto de la información; Las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Matemáticas al diferir en sus contenidos implican distintas destrezas, también son necesarias la habilidad para el análisis y síntesis de datos, la interpretación de registros y hasta el uso de textos de consulta (diccionarios, enciclopedias y atlas). Todas éstas son destrezas que progresivamente el alumno tendrá que adquirir a lo largo de su desarrollo escolar.

* *La lectura recreativa.* Puede definirse como una lectura voluntaria o independiente, en la cual los materiales, escogidos por el lector, son leídos de acuerdo a un ritmo personal. Es precisamente ésta última la que nos interesa para nuestro trabajo, ya que dada su flexibilidad y proceso más individual tiene la posibilidad de instalarse como un hábito personal que ayudará al alumno a lo largo de toda su vida, independientemente de las necesidades académicas, dentro o fuera de la institución escolar. Por ello tal vez es un hábito más difícil de adquirir.

Alliende y Condemarín señalan que existen tres factores importantes para el desarrollo de la lectura recreativa.

- Los intereses del lector,
- El estímulo que el alumno reciba en casa y la participación de los padres o adultos con los que convive, y nosotros en lo particular, podemos incluir en este rubro, no sólo la influencia del hogar, sino como ya lo hemos explicado anteriormente, consideramos que el peso de los medios de comunicación es muy importante, y
- La enseñanza de la lectura y la literatura que imparte la escuela.

* *Los intereses del lector* irán cambiando de acuerdo a su edad y sexo, y son de mucha utilidad para los padres y maestros. Los autores coinciden con nosotros, como veremos más adelante, que entre los once y catorce años empieza en los preadolescentes el interés por la ficción novelesca, agradándoles las historias en las cuales los personajes enfrentan problemas similares a los que ellos encuentran en su vida diaria. Trataremos más adelante específicamente el significado de la lectura y su papel para la instalación de la lectura como una práctica habitual en los chicos.

* *La influencia de la familia y los medios de comunicación.* Sobre estos aspectos, trataremos el tema con mayor detenimiento en tercer capítulo, sólo señalaremos que con base en un ambiente familiar estimulante para la lectura, los medios pueden alentarla en los alumnos, y no cabe duda subrayar que ambos son factores importantes.

* *La enseñanza de la lectura y literatura* es primordial para el desarrollo del hábito de la lectura en los jóvenes. Las obras literarias constituyen un modo especial de expresión que las distingue de los textos lógicos, discursivos o científicos. Sus contenidos se pueden articular de múltiples maneras de tal modo que inciden tanto el aspecto intelectual, como emocional del lector y de acuerdo a las características que hemos tratado del preadolescente y su circunstancia, es la literatura el medio idóneo para el camino del hábito lector⁸ y por lo tanto mucho depende de ello el que el alumno pueda formarse como un lector asiduo. Sobre el aspecto didáctico de la lectura trataremos más adelante en un apartado en donde hablaremos específicamente del enfoque oficial de la enseñanza de la lengua en quinto año de primaria.

⁸ *Ibid.* pp.259 - 276

1.1.4 De la formación de lectores

Como hemos podido ver, la lectura es un hecho complejo relacionado íntimamente con el lenguaje, tanto más lo es la formación de lectores que posean el hábito de leer no por obligación sino por el gusto que esta práctica les provea, que encuentren en ésta un significado y un medio de creación y recreación, tanto a nivel intelectual como emocional. Acabamos de señalar que Alliende y Condemarín contemplan como factores importantes para la enseñanza de la lectura recreativa los intereses del lector, la influencia de la familia y de los medios de comunicación y la experiencia de aprendizaje que el lector ha tenido de la lectura y la literatura. También a este respecto Silvia Dubovoy, quien ha sido una estudiosa del tema y ha trabajado ampliamente al respecto, plantea que hay tres tipos de lectores:

1. *Los que leen por obligación o necesidad*, como ocurre en el caso de las tareas escolares.

No podemos hablar aquí de auténticos lectores.

2. *Los que leen por inducción*, cuando desde afuera alguien los impulsa a ello, y aunque sólo se trate de iniciación, en esta situación se puede considerar la posibilidad de verdaderos lectores.

3. *Los que leen en forma autónoma espontánea y gustosa*, aunque las motivaciones sean variadas, informativas o recreativas. Es en este caso en el que se puede hablar de lectores habituales.⁹

Felipe Garrido es todavía más puntual y señala que para él un lector es quien:

a) Lee por voluntad propia.

b) Lee todos los días.

c) Comprende lo que lee y si tiene problemas de comprensión busca resolverlos.

d) Puede servirse de la escritura, un lector es alguien capaz de escribir.

e) Suele comprar libros.¹⁰

⁹ Dubovoy, Silvia. *El niño y los libros*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1989. p. 24

Sin embargo del acto de leer a la formación real de un lector existe un amplio camino, Dubovoy define primeramente que “hábito” es un modelo adquirido de conducta y aunque el ser humano tiene la capacidad de adquirirlos durante el transcurso de su existencia, los hábitos básicos y esenciales se conforman en la infancia y la adolescencia.

La autora habla específicamente de la formación del hábito de la lectura en los niños, sin embargo consideramos que ello igualmente se puede aplicar a la preadolescencia, que es la etapa en la que centra nuestro trabajo, por ser como ella misma lo menciona, una fase en la que todavía se establecen los hábitos básicos en una persona. De esta manera plantea que para la formación del hábito de la lectura es preciso un proceso previo de preparación, a nivel físico, intelectual y afectivo o emocional.

La preparación física implica el desarrollo de destrezas motoras que permitan realizar el acto perceptivo de leer.

La preparación intelectual precisa el manejo del lenguaje fundamentalmente oral, pero que se refleja en la posibilidad de captar mensajes del lenguaje escrito: letras, sílabas, palabras y oraciones.

La preparación afectiva o emocional y tal vez la más importante, que presupone el desarrollo de una relación valorativamente positiva y sensitivamente interesante, que provea el mismo acto de leer, así como sus resultados.

También la autora expone que el proceso de formación de este hábito se lleva a cabo fundamentalmente, en tres etapas:

1. La etapa previa al aprendizaje activo de la lectura formal.
2. La etapa del aprendizaje directo y formal de la lectura.
3. La etapa de regularización y uso autónomo de la lectura.¹¹

¹⁰ Garrido, Felipe. *Op. cit.* p.66

¹¹ Dubovoy, S. *op. cit.* p.p.22 - 23

Felipe Garrido a su vez establece que son necesarias tres condiciones básicas para la formación de lectores, a saber:

1ª. Una alfabetización de calidad que dé prioridad a la comprensión y al uso significativo de la escritura.

2ª. El contacto frecuente con diversidad de textos completos e interesantes.

3ª. El diálogo con otros lectores que sean más experimentados, competentes y capaces, de los cuales sea posible aprender.¹²

Es decir, el autor le da también una dimensión socializadora al proceso de formación, no es en lo absoluto una experiencia individual sino que se desarrolla y enriquece en relación con otros lectores.

Podemos ver de este modo que ambos autores coinciden en que la formación del lector es todo un proceso y que el papel intelectual de la lectura está íntimamente relacionado con el afectivo a través de que ésta tenga un significado para el sujeto. Así que uno de los grandes retos para la formación de lectores es precisamente propiciar que la lectura incida en lo significativo, que sea un acto que se constituya en medio de creación, recreación y crecimiento del propio lector.

1.1.5 Hacia una lectura significativa

Felipe Garrido establece que si no se logra dar sentido y significado al texto no se produce la lectura. Para él es preciso darle un sentido como una aprehensión emocional e intuitiva y un significado que incluya el sentimiento pero que lleve a lo intelectual, al manejo de información. Señala también que, desafortunadamente, aprendemos y enseñamos más bien la “simulación de la lectura”, al prestarle mayor atención a lo “accesorio” (modulación de voz, velocidad, la articulación de las palabras, la capacidad de seguir signos de puntuación). Para

¹² Garrido, F. *op. cit.* p.59

este autor ello es consecuencia y no sustituto de la capacidad de identificar, construir y seguir unidades de significado y complejidad creciente, que le den sentido al texto. La comprensión es la primera condición para el placer, siendo sencilla cuando se leen unidades de significado cortas, pero la complejidad va aumentando al encontrar unidades más extensas: párrafos, capítulos volúmenes, hasta llegar a la unidad de significado mayor que es la obra completa.

Para el autor existen entonces cuatro momentos fundamentales en la lectura:

- Acceso a la lectura, a través de la compra o préstamo.
- El acto en sí de leer
- La comprensión de significado, en contraste con la simulación de la que hablamos en el párrafo anterior.
- Compartir o acceder a lecturas de mejor calidad.¹³

Por lo anterior, el camino hacia el establecimiento de una lectura significativa y con sentido se antoja complejo, por lo cual para explicarlo recurriremos también a Michèle Petit quien en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*¹⁴ expone ideas que consideramos valiosas a este respecto. Su obra trata principalmente del papel que juega la lectura en la construcción de la identidad y el significado de la persona, constituyéndose no sólo en un ejercicio intelectual, sino también profundamente emocional. Lo que hace más interesante su trabajo es que éste se enmarca en una investigación en la que participan jóvenes cuya posición hace necesaria ésa búsqueda de significado, son jóvenes franceses habitantes de barrios marginados, principalmente hijos de inmigrantes. Y aunque no hablaríamos de una extrapolación a nuestra realidad, los elementos que aporta la autora son enriquecedores, pues si bien podemos decir que no prevalece ése tipo de marginación en México, sí

¹³ *Ibid.* pp. 98 - 107

¹⁴ Petit, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica. México, 1999. 199 pp.

observamos que nuestros niños y jóvenes se encuentran a merced de infinidad de estímulos que les dificultan encontrar su propio camino, a su particular ritmo; todo sucede tan rápido que no hay ni tiempo ni espacio para reflexionar, no porque ellos no lo quieran, sino porque el paso de las cosas, el vertiginoso ir y venir de modas y modos, la fabricación de necesidades en una sociedad de consumo, la imposición de estereotipos hacen que estén confundidos, (“¡Identifícate con esto, no, con esto otro, esto es más atractivo!). Son los libros y la lectura los que pueden ayudar a que desarrollen un criterio que les permita trazarse un camino decidido por ellos, poder andar unos y desandar otros, pero por decisión personal y a su propio ritmo. La lectura da esta flexibilidad, no tiene horarios, ni cortes comerciales, sólo diversifican sus fuentes de información y con ello acceden a la posibilidad de ir más allá de la programación social, tal como lo menciona la autora: “...a que esos jóvenes se hagan un poco más actores de sus vidas, sujetos de sus destinos, y no solamente objetos del discurso de los demás”¹⁵.

Esta investigación la llevó a cabo Petit junto con otras cuatro investigadoras, entrevistando a noventa jóvenes de entre quince y treinta años de edad. Observaron además diferentes bibliotecas, entrevistaron bibliotecarios y estudiaron la historia, economía, cultura y política de cada uno de los lugares. Los entrevistados hablaron acerca de su experiencia con la lectura y de cómo ésta había incidido en la construcción de su propia identidad, aspecto complejo si se toma en cuenta su situación como hijos de inmigrantes. Expone también cómo éstos, a través de la lectura, lograron reconciliarse con su cultura de origen y la cultura francesa en la que vivían, logrando así un propio enriquecimiento.

Petit comienza planteando que existen dos vertientes en la lectura:

- o Una en la que el lector se apropia del texto, interpretándolo a su manera, poniendo en juego su propia subjetividad.

¹⁵ *Ibid.* p.104

o La otra en la que el lector es “trabajado” por su lectura. En la que las palabras del autor ayudan a ponerle nombre a los sentimientos e ideas del lector, de tal modo que propician el autoconocimiento y la capacidad de compartirlo.¹⁶

En el proceso de lectura, a través de estas dos vertientes, el lector puede ir construyendo su propia experiencia de la lectura, en un espacio tan íntimo como él lo desee. Para ilustrar este aspecto la autora cita a Salman Rushdie:

“La significación es un edificio que construimos con fragmentos, con dogmas, con heridas de la infancia, con artículos de periódicos, con comentarios al azar, con viejas películas, con pequeñas victorias, con gente que odiamos, con gente que queremos”¹⁷

De tal manera que el sentido se construye de manera similar a lo artesanal, en lo cotidiano, constituye una forma de estar atento. Por tanto, leer no aísla, sino al contrario, integra.

Para ejemplificar lo anterior transcribo dos testimonios citados por Petit en su obra. Doud un muchacho de origen senegalés dice:

“La lectura para mi no es sólo una diversión, es algo que me construye. La biblioteca me dio la posibilidad de imaginar películas, mis propias películas, como si fuera un realizador. Muchas veces iba a leer comics, pero me quedaba en el área de libros. Con esos librotos gordos, a veces leía el resumen, me imaginaba la historia, leía la primera página, la primera línea, y me contaba todo lo que pasaba.”¹⁸

Otra joven, O Wassila, menciona:

“La biblioteca representa ya el lugar del saber, porque hay en ella muchos libros sobre los conocimientos históricos, científicos, matemáticos, astronómicos. Se encuentra allí el arte en general, la pintura, la escultura (...) El saber equivale a la libertad porque difícilmente puede uno dejarse engañar.”¹⁹

Reafirmando estos conceptos, la autora se remite a su experiencia con el psicoanálisis, señalando que éste le enseñó que lo que determina en gran medida la vida de los seres humanos es el peso de las palabras o la ausencia de éstas y que por tanto la lectura y la

¹⁶ *Ibid* pp. 26 -31

¹⁷ Rushdie, Salman. *Patrias imaginarias*, Christian Bourgois, Paris, 1993. p.23. *Cit por Petit, M. Op. cit* p.39

¹⁸ Petit, M. *Op. cit.* p.31

¹⁹ *Ibid.* p. 63

relación con los libros constituyen un camino privilegiado para abrirse a un universo simbólico del lenguaje mediante el uso de la lengua.²⁰

1.1.6 Tabúes o miedos hacia el libro

Sin embargo, a pesar de tantas ventajas atribuibles a la lectura, además de la marginación Petit señala que existen otros obstáculos para su acceso, éstos los constituyen lo que ella llama los tabúes o miedos al libro. En primer lugar, de acuerdo a la segunda vertiente en la que la lectura modifica al lector, si tiene éste una identidad frágil, puede afectarlo de manera negativa, desequilibrando su universo simbólico. Pero si esto es superado puede incluso reforzar la autonomía del lector, porque si bien, como anteriormente lo habíamos mencionado, la lectura puede ayudar a construirse, presupone a su vez, que el lector esté suficientemente construido para soportar la soledad y confrontación consigo mismo que el ejercicio de ésta conlleva.²¹

.Para ilustrar lo expuesto cita al escritor italiano Alessandro Baricco:

“Si mucha gente lee mis libros es entre otras cosas porque, como yo, tienen miedo a la realidad, aún cuando no siempre lo sepan (...) Si uno conoce lo que le asusta puede escapar de ello. Nombrar es conocer, por tanto los escritores nos ayudan a disminuir nuestros miedos”²²

Otro miedo o tabú hacia la lectura y el cual consideramos determinante está constituido, aunque no lo parezca, por la insistencia de un gusto por la lectura pero con un sentido meramente utilitario: para mejorar el lenguaje, para alcanzar el conocimiento, para tener buenas calificaciones, etc. Parece que existe un camino trazado entre “lo prohibido” y “lo obligatorio”, manifestado en la expresión: “debes tener gusto por la lectura” se manifiesta entonces una paradoja, “debes desear lo que es obligatorio”.²³ Consideramos que siendo

²⁰ *Ibid.* p. 52

²¹ *Ibid.* pp.118, 123 y 139

²² Magazine littéraire, febrero de 1998, p.81. *cit. por* Petit, M. *op. cit.* p. 142.

²³ Petit, M. *op. cit.* p. 127 - 128

ésta una contradicción, implica una actitud que debemos superar los educadores si queremos seguir el camino hacia el fomento del gusto y hábito de la lectura. Y es precisamente en este aspecto que los intermediarios juegan un papel crucial que enseguida abordaremos.

1.1.7 El papel del intermediario en la lectura

Mucho se habla de la infraestructura necesaria para el fomento del hábito de la lectura, de esto nos puede dar muy bien cuenta Felipe Garrido quien ha dirigido el programa de Rincones de Lectura de la SEP, también Silvia Dubovoy quien ha coordinado Salas Infantiles de la Red de Bibliotecas Públicas del país y la misma Michèle Petit que llevó a cabo su investigación en bibliotecas públicas de Francia. Pero evidentemente es también parte esencial de este proceso el “otro” que lleva a enamorar al niño y al joven hacia esta actividad. Son los padres de familia, los profesores, los bibliotecarios u otros compañeros los que estimulan la formación de este hábito, tal como ya lo habíamos mencionado anteriormente, es el contacto con otros lectores más diestros y gustosos de ello una condición básica para la formación de lectores.

A este respecto, Petit también plantea “..., no es la biblioteca o la escuela lo que despierta el gusto por leer, por aprender, imaginar, descubrir. Es un maestro, un bibliotecario que, llevado por su pasión, y por su deseo de compartirla, quien la transmite en una relación individualizada.”²⁴ Es traspasar umbrales que a cada paso se presentan, porque si bien un niño pudo haber adorado los cuentos que le leía un bibliotecario, puede no volver a abrir un libro en mucho tiempo. Porque los tiempos de los lectores, a diferencia de lo que dice Garrido, son discontinuos, con interrupciones breves o largas. Para la autora entonces, el

²⁴ *Ibid.* p 172

papel del mediador, es en todo momento, el de tender puentes hacia universos culturales cada vez más amplios. En resumen, no hay recetas mágicas para el fomento de la lectura.

“Sólo una atención personal a los niños, a los adolescentes, a las mujeres, a los hombres. (...) Un trabajo a largo plazo, paciente, a menudo ingrato, en la medida en que es poco medible, poco “visible” en los medios, y donde casi siempre los profesionales no tienen “retroalimentación” de lo que hacen, a menos que una investigadora pase por allí y estudie precisamente ese impacto”²⁵

Y para concluir este aspecto señalaremos algo que parece obvio, pero no por ello deja de ser esencial, que el intermediario no puede dar lo que no posee, debe tener el propio gusto por la lectura y, a su vez leer al otro, es decir, conocerlo, saber qué temas le gustan, qué lo mueve, para así ser el puente que lo lleve a cruzar esos nuevos umbrales.

Continuaremos ahora exponiendo brevemente cómo ha sido el camino que nuestro país ha recorrido en el tema de la lectura, cómo se han tendido estos puentes en nuestra población de tal manera que hemos obtenido resultados que, como veremos no son muy halagadores, aunque por ello diversos sectores trabajan constituyéndose como un elemento esperanzador.

1.2 BREVE PANORAMA DE LA LECTURA EN MEXICO

Veremos entonces que en nuestro país, mucho se ha recorrido en México sobre el tema de lectura desde 1922, año en el que José Vasconcelos, entonces ministro de la Secretaría de Educación Pública, con la idea de combatir el tremendo rezago que habían dejado los largos años de lucha revolucionaria, enviaba a pueblos y rancherías a maestros misioneros repartiendo libros de autores clásicos, tratando así de alfabetizar a una población mayormente analfabeta.

Por fortuna, en años recientes el fomento a la lectura ha sido objeto de atención del sector privado y gubernamental, mencionaremos algunas instituciones que trabajan a este respecto:

²⁵ *Ibid.* p.190

- La Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil-IBBY, que tiene 20 años de creado en México y produce permanente información sobre libros infantiles y juveniles, y posee una base de datos de autores, ilustradores y editoriales.
- SM Editores que ha desarrollado diversas iniciativas como la edición de la colección infantil “Barco de Vapor” y la difusión gratuita de su revista “Leer y leer” para profesores de educación básica con información de fomento a la lectura.
- La Asociación Mexicana de Promotores de Lectura que produce una revista y tiene una base de datos con información sobre proyectos de promoción de lectura en el país.
- La Red de Animación a la lectura del Fondo de Cultura Económica, que produce, con circulación en el país y América Latina, el periódico Espacios para la Lectura, y posee una base de datos con información sobre promotores de lectura, autores, editores e investigadores.
- El Centro de Investigaciones Bibliotecológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- El Consejo Puebla de Lectura
- La Dirección de Promoción Editorial y Eventos Especiales de la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, con una base de datos que incluye autores, investigadores y promotores del país y de América Latina.
- La Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Secretaría de Educación Pública que produce diversos textos al respecto
- La Unidad de Publicaciones Educativas, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, que lleva a cabo desde 1986 el programa Rincones de Lectura en las escuelas primarias públicas del país.

Sin embargo, desafortunadamente no se puede decir que estas instancias trabajen articuladamente, lo cual se refleja en la situación actual, de lo cual, para dar cuenta de ello

nos referiremos primeramente al nivel de analfabetismo y a datos interesantes que nos reflejan el estado de la lectura en nuestro país.

1.2.1 Analfabetismo y lectura

Al recurrir a las cifras del analfabetismo en México vemos que por fortuna éste se ha ido abatiendo. El índice nacional de analfabetismo en habitantes mayores de quince años en 1980 era de 16.9 % y en 2005 se redujo al 8.4 %. Es decir que de la población total de nuestro país que en 2005 era de 103'263,388 de habitantes, el 68.4 % de la población era mayor de 15 años, lo que equivale a alrededor de 70 millones, de ellos el 8.4% eran analfabetos, eso significa que en nuestro país en 2005 había aproximadamente seis millones de analfabetos mayores de quince años. Sin embargo hay mucho por hacer si comparamos estas cifras las de otros países latinoamericanos que nos aventajan, tenemos a Venezuela con un 7 % de analfabetismo, Chile con un 4% y Argentina con 3%.²⁶

En su primer informe de gobierno el presidente Felipe Calderón menciona que en 2007 la cifra se redujo un punto, al 7.4 %.²⁷, y si bien los índices de analfabetismo se va reduciendo no podemos dejar de lado también el “analfabetismo funcional”, es decir, los que sabiendo leer no lo hacen por diversas razones, al respecto Felipe Garrido menciona que ése es el mayor problema de lectura y no el analfabetismo en sí. “Nuestro mayor problema de lectura no es el analfabetismo, sino el hecho de que quienes asisten a la escuela no son lectores; quienes terminan una carrera universitaria no son lectores; quienes logran un posgrado no son lectores; la mayoría de nuestros maestros no son lectores.”²⁸

²⁶ Recuperado en julio de 2008 de

<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyector/integracion/inegi3.24.asp2.5=est>.

²⁷ Segundo informe de gobierno. Igualdad de oportunidades. P.15-17 Recuperado en agosto de 2008 de <http://www.informe.gob.mx/pdf-excel/p15-17.pdf>

²⁸ Garrido, Felipe. *Op.cit.* p.57

El autor cita también a Gabriel Zaid:

“Hay millones de personas con estudios universitarios. Por mal que estén económicamente, pertenecen a la capa superior de la población. Pues bien, estos millones de personas superiores en educación y en ingresos no dan mercado para más de dos o tres mil ejemplares por título, o mucho menos. Y si las masas universitarias compran pocos libros, ¿para qué hablar de masas de pobres, analfabetismo, poco poder adquisitivo, precios excesivos?

El problema del libro no está en millones de pobres que apenas saben leer y escribir, sino en los millones de universitarios que no quieren leer, sino escribir. Lo cual implica (porque la lectura hace vicio, como fumar) que nunca le han dado el golpe a la lectura; que nunca han llegado a saber lo que es leer”²⁹

1.2.2 ¿Cuánto leemos?

Nos remitimos entonces a datos que nos arroja la Cámara Nacional de la Industria Editorial que indica que en 2004 se produjeron en México 350 millones de libros, si cerramos a 100 millones de habitantes, se estimaría que a cada persona corresponden 3.5 libros.³⁰

Otro parámetro interesante a este respecto nos lo da la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumos Culturales publicada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CONACULTA) en 2006, la que reveló que el promedio de libros leídos al año en la población mayor de quince años es de uno³¹, a su vez la Encuesta Nacional de Lectura también realizada por el CONACULTA, en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México, en ese mismo año, arroja el dato de 2.9 libros anuales dentro de la población mayor de doce años³², y a pesar de la diferencia de datos el resultado es pobre si se compara con los 20 libros como consumo anual que reflejan países desarrollados como Francia e Inglaterra.³³

La Encuesta Nacional de Lectura muestra datos interesantes que nos mueven a la reflexión. Ésta se llevó a cabo del primero de noviembre al 7 de diciembre de 2005, en la cual se aplicaron 4057 cuestionarios a personas mayores de doce años, en 29 estados de la

²⁹ Zaid, Gabriel, “Interrogantes sobre la difusión del libros”, en *Vuelta*, México, núm. 234, mayo de 1996, p.9 (1999) *Cit. por*. Garrido, *op. cit.* p. 34

³⁰ Recuperado en julio de 2008 de <http://www.conaculta.gob.mx/Saladeprensa/octubre2005>

³¹ Recuperado en julio de 2008 de <http://sic.conaculta.gob.mx/encuesta/encuesta.zip>

³² CONACULTA, Área de Investigación Aplicada de Investigaciones Jurídicas – UNAM. *Encuesta Nacional de lectura. Hacia un país de lectores*. México. 2006. p.36

³³ Tagüeña Parga, Carmen. “El Ceneval: La lectura, decisiva en el rendimiento escolar”, Suplemento Universitario, Campus Milenio, *Milenio Diario*, 9 de enero de 2003, año 1, número 15, México. p.10

república. La población encuestada se dividió en grupos de acuerdo a su edad, sexo, escolaridad y nivel socioeconómico.

Expondremos los datos que nos parecieron más interesantes, resaltando los obtenidos en el grupo de edad de los 12 a los 17 años que es objeto de nuestra reflexión. Cabe señalar que los porcentajes que no suman 100% es por que son obtenidas de acuerdo a repuestas múltiples.

Antes de ocuparnos de la lectura en sí, consideramos interesante observar en qué se utiliza el tiempo libre y el lugar que ocupa la lectura en éste, pues como se puede ver, desafortunadamente ésta no tiene un lugar muy importante entre los principales pasatiempos de los entrevistados, lo cual nos dice mucho acerca del valor que se le da a la lectura como actividad importante.

o *¿En qué se ocupa el tiempo libre?*

. Presentamos los resultados más representativos³⁴.

³⁴ *Encuesta Nacional de Lectura. Op. Cit. p. 86*

Figura 1.3

Ver televisión	41.1%
Descansar	29.2%
Reunirse con amigos o familiares	21.7%
Escuchar música	20.6%
Ir al cine	13.1%
Leer libros	12.3%

Específicamente en el grupo de 12 a 17 años:³⁵

Figura 1.4

Ver televisión	47.7%
Escuchar música	29.2%
Descansar	21.1%
Reunirse con amigos y familiares	20.5%
Practicar deporte	19.8%
Ir al cine	15.1%
Leer	7.7%

³⁵ *Ibid.* p.88

o ¿Qué se lee?

Del total de encuestados los resultados son:³⁶

Figura 1.5

Libros	56.4%
Periódicos,	42%
Revistas	39.9
Historietas	12%
Nunca leyó libros	12.7%

- Los niveles más altos de lectura de libros de acuerdo a grupos de edad son:³⁷

Figura 1.6

18-22 años	69.7%
12-17 años	66.6%
23 -55 años	54 %
55 años o más	41%

³⁶ Ibid. p.19

³⁷ Ibid. p.20

- Cantidad de libros leídos al año (del total de encuestados):³⁸

Figura 1.7

No leyó ninguno	33.5%
Uno	16.7%
Dos	14.2%
3 – 5	16.7%
6 - 10	9.1%
11 o más	4.2%
Promedio Nacional Anual	2.9%

- En cuanto a los tipos de libros que mayormente se leen y se han leído están:³⁹

Figura 1.8

Textos escolares	42.5%
Historia:	22.2%
Novelas	18.7%
Superación personal	16.0%
Biografías	14.7%
Científicos y técnicos	13.4%
Enciclopedias	13.6%
Cuentos	11.3%
Libros para jóvenes	7.5%
Libros para niños	5.8%

- Respecto a título favorito existe una gran dispersión en las respuestas pero es ilustrativo. El más mencionado fue la Biblia con un 4%, Juventud en éxtasis, Don Quijote de la Mancha y Cien años de Soledad con 1.2%. Otras también señalados son Cañitas, El Principito, Harry

³⁸ *Ibid.* p.37

³⁹ *Ibid.* p 22

Potter y Volar sobre el pantano. Llama la atención el porcentaje de entrevistados que contestó no saber (40%), el de los que no contestaron (14.1%) y el de los que dijeron que ninguno (10.4%)⁴⁰

Por grupos de edades: Figura 1.9

56 años o más	La Biblia
46-55 años	- Cien años de soledad
18-30 años	- El Principito - El Código Da Vinci - Un grito desesperado
12-17 años	- Harry Potter
40%	No saben qué título
14%	No contestaron
10.4 %	Dijeron que ninguno

Es interesante observar la calidad literaria de los títulos, la cual es innegable en lo que respecta a la Biblia, Don Quijote de la Mancha, El Principito o Cien años de soledad, y muy cuestionable en los casos de Juventud en éxtasis, Un grito desesperado, Volar sobre el pantano o Cañitas. El caso de Harry Potter será objeto de nuestra reflexión más adelante.

o *¿Por qué se lee?*

De los 4057 cuestionados, eliminando las respuestas “no se” o que no contestaron, el gusto por leer es el siguiente⁴¹:

Figura 1.10

Me gusta poco	36%
Me gusta	33.3%
Me gusta mucho	15.4%
No me gusta	15.3%

⁴⁰ *Ibid.*, p. 23

⁴¹ *Ibid.*, p.47

La mayor proporción de respuesta “me gusta leer” se da entre los jóvenes de 18 a 22 años: 61.3%, disminuyendo conforme aumenta la edad.

En el grupo 12 a 17años la proporción es la siguiente⁴²:

Figura 1.11

Me gusta mucho	12.2%
Me gusta	28%
Me gusta poco	44.6%
No me gusta	15.2%

- Las razones por las que se lee fueron:⁴³

Fig. 1.12

Informarse	24.6%
Estudiar / la escuela	20.5%
Le gusta	9.2%
Crecimiento personal	8%
Actualización / mejora profesional	7.3%
Divertirse	6.8%
Motivos religiosos	3.4%
Para ser culto	3.1%
Para tener qué platicar	1.8%
Otro	1.3%

⁴² *Ibid.* p.48

⁴³ *Ibid.* p.45

En el grupo de 12-17 años (679 casos), los jóvenes leen:⁴⁴

Figura 1.13

Para estudiar	54.8 %
Para informarse	13.3%
Por diversión	6%
Por crecimiento personal	5.5%
Por gusto	4.8%
Por actualización y mejora personal	3.7%
Para tener qué platicar	2.1%
Para ser culto	1.1%
Por motivos religiosos	0.3%

De los que se declararon lectores sus razones para la elección de los títulos fueron porque:⁴⁵

Figura 1.14

⁴⁴ *Ibid.* p.46

⁴⁵ *Ibid.* p. 47

Les parecieron atractivos los temas	58.2%
Se los recomendaron amigos o familiares	30.2%
Tareas	28.6%
Les atrajo el título	26.8%
Porque les gusta leer	16.4%
Porque les gusta el autor	11.2%
Por motivos de trabajo	6.3%
Por comentarios, prensa/T.V./radio	4.7%
Por anuncios en los medios	3.8%

o *Principales razones por las que no se lee.*⁴⁶

Figura 1.15

Falta de tiempo	69%
No le gusta leer	30.4%
Prefieren otras actividades recreativas	19%
Problemas de visión	15.8%
Costo de libros y revistas	14.6%
Es difícil, da pereza	14.4%
Lo que tengo cerca para leer no me interesa	13.2%
No sé qué leer	11.2%

Específicamente dentro del grupo de edad de 12-17 años, las razones con mayor porcentaje por las que no se lee son:⁴⁷

⁴⁶ *Ibid.* p.43

Figura 1.16

Falta de tiempo	60.2%
No me gusta leer	37.4%
Prefiero otras actividades recreativas	30.2%
Es difícil y da pereza	10%
No sé qué leer	16.6%

o *¿Cómo se generan los lectores?*

La información es muy interesante y concuerda con lo que hemos expuesto anteriormente acerca de los factores que influyen en la formación de lectores. De acuerdo con las respuestas de los entrevistados, los padres son el principal estímulo para la lectura cuando se es niño (44%), los maestros cuando se es adolescente (30%) y la propia iniciativa cuando se es adulto.⁴⁸

Al cruzar las respuestas a la pregunta sobre el estímulo de los padres a la lectura de libros con el gusto por la lectura expresado por los entrevistados se encontró una estrecha relación. El porcentaje de quienes declararon que la lectura les gusta mucho es más del doble entre quienes recibieron el estímulo paterno (19.6%) que entre quienes no lo hicieron (8.2%)

Se encuentra una relación similar al cruzar las respuestas acerca si el padre o la madre le leían al entrevistado cuando era niño; casi la tercera parte de quienes respondieron que sus padres siempre les leían (31.3%) expresaron que les gusta mucho leer, en tanto que sólo el 13.7% manifestaron que sus padres nunca les leían.⁴⁹

⁴⁷ *Ibid.* p.44

⁴⁸ *Ibid.* p.97

⁴⁹ *Ibid.* p. 98-99

Por los datos que nos da la Encuesta Nacional de Lectura podemos entonces observar que quienes más leen son los jóvenes, el grupo de 18 a 22 años, seguido por el de 12 a 17 años, es decir que existe un gran potencial en cuanto a la lectura en nuestro país y que es un compromiso irrenunciable para los educadores tomar profundamente este reto, también como la habíamos mencionado, esta encuesta viene a corroborar que son los padres los iniciadores de esta práctica, y podríamos añadir que somos los profesores y bibliotecarios los que debemos continuar este trabajo, o tomarlo si no se hubiese realizado, para profundizarlo a través no sólo de mayor cantidad de lectura, sino en el aumento de la calidad de nuestra lectura. Consideramos que sobre este último aspecto un factor determinante en la calidad de la lectura es la capacidad de comprensión lectora, pues, como lo vimos ésta es la operación de la lectura que implica mayor complejidad pero que cristaliza la posibilidad de que la lectura al ser significativa, sea un medio de crecimiento personal para el lector.

1.2.3 Calidad de nuestra lectura

Si bien, como vimos, esta Encuesta Nacional de Lectura proporciona datos interesantes acerca de la cantidad, sin embargo no nos habla sobre la calidad de lectura que se desarrolla en nuestro país. Un programa de pruebas que ofrece datos al respecto son las pruebas PISA, éstas nos ofrecen un panorama comparativo a nivel internacional pues conforman un programa internacional de evaluación de aprendizaje llamado así por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) que es desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Se ha aplicado a partir del año 2000 a estudiantes de 15 años de edad de los 30 países miembros e invitados. En el 2003 la muestra constó de 250 mil estudiantes y evaluó las áreas de lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas. La prueba llevada a cabo en el

2000 hizo énfasis en el área de las matemáticas y la aplicada en 2003 en la comprensión lectora, lo cual nos permitió observar datos interesantes. Si observamos el resultado en 2003, de manera general es bastante malo, México obtuvo el lugar 34 de entre 41 países examinados, por debajo de países como Finlandia que obtuvo el primer lugar y de países americanos como Canadá que ocupó el segundo lugar y de Estados Unidos que se ubicó en el décimo sexto. Pero si comparamos de acuerdo al nivel de desarrollo del país éste no es inferior al de otros países con un nivel similar, fue el mejor lugar de entre los países latinoamericanos, Argentina se colocó en el lugar 35, Chile en el 36, Brasil en el 37 y Perú en el 41.

De acuerdo a Felipe Martínez Rizo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) uno de los factores que inciden en este resultado es la homogeneidad de la población. México es un país densamente poblado con variedad de grupos étnicos cuya lengua materna no es el español y con un desarrollo social también muy deficiente, mientras que Finlandia es un país chico, desarrollado, con una población más homogénea social y culturalmente hablando, por ello los resultados de México fueron muy dispares; hubo sólo el 6.9% de lo que se definió como buenos lectores (los que manifiestan tener un dominio sofisticado de la lectura, tienen evaluación crítica y manejan hipótesis acerca del texto), el 49.1% se ubicaron entre lectores regulares (quienes integran la información de manera dispersa pero captan las relaciones entre las diferentes parte de un texto) y el 44.2% cae en la categoría de malos lectores (alumnos que localizan una información puntual y sólo captan la idea principal del texto). Finlandia, Canadá y Nueva Zelanda, que se colocaron en los tres primeros lugares tuvieron el 50.1% de buenos lectores el primero, y el segundo y tercero casi el 45% cada uno.

Como podemos observar hay mucho por hacer en cuanto a cantidad y calidad de lectura en nuestro país. Como ya lo habíamos señalado, hay diversas instancias que trabajan al

respecto y variados han sido los esfuerzos para avanzar en este tema. Enseguida haremos una referencia a lo que ha hecho el sector gobierno para promover la lectura.

1.3 ESFUERZOS OFICIALES POR MEJORAR LA LECTURA

Específicamente en el sector gubernamental, los dos organismos responsables del apoyo en las áreas educativa y cultural de nuestro país son la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), éste último creado en 1988. Haciendo una breve retrospectiva, veremos algo de lo que han hecho al respecto ambas instituciones.

Los programas de la SEP hasta 1974 habían dado más énfasis al descifrado que a la comprensión lectora, operaciones de la lectura cuyas características ya hemos definido anteriormente. Debido a ello se fueron implementando diversos programas que le dieran mayor impulso a la comprensión que al descifrado, de entre los cuales se desarrolló el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura (PRONALEES), cuyo objetivo principal era desarrollar en el alumno la comprensión lectora y la capacidad del niño para expresarse en forma escrita. Éste fue un acierto importante ya que propició la revisión de planes, programas y contenidos curriculares en 1993.⁵⁰ Asimismo, se inició en 1986 el programa de “Rincones de Lectura” con el propósito de que cada grupo en todas las escuelas primarias públicas del país tuviera un acervo con libros, juegos y cintas con música y canciones grabadas que promovieran la formación de lectores, al mismo tiempo que se capacitaban a autoridades educativas, directores y maestros en el uso y aprovechamiento de los mismos.⁵¹

⁵⁰ Recuperado en julio 2008 de http://www.consulta.com.mx/interiores/99_pdfs/15_otros_pdf/capitulo%201.pdf

⁵¹ Garrido, Felipe. *El buen lector se hace, no nace*. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores. Planeta, México. 1999. p.13, 59-62

En 1999, bajo el gobierno de Ernesto Zedillo, el entonces secretario de Educación Pública, Miguel Limón Rojas, destacó la designación del periodo escolar 1999-2000 como “Año de la Lectura”. Una acción concreta a este respecto fue la expedición de la Ley de Fomento para la lectura y el libro el 8 de junio del 2000, instituyendo el Consejo Nacional de la Lectura y del Libro como órgano consultivo de la SEP, el cual tiene cuatro objetivos principales:

- I. Fomentar y promover la lectura
- II. Promover la producción, distribución, difusión y calidad del libro mexicano, y facilitar su acceso a toda la población.
- III. Distribuir y coordinar entre los gobiernos federal, estatales y municipales y del D.F. las actividades relacionadas con la función educativa y cultural del fomento a la lectura y el libro.
- IV. Coordinar y concertar a los sectores social y privado en esta materia.⁵²

Cabe señalar que hay mucho por hacer para que esta ley no sea “letra muerta”, por lo que en 2001 bajo el gobierno de Vicente Fox se puso en marcha el Programa Nacional de Lectura (2001-2006). Éste presenta planteamientos interesantes pues considera que la formación de lectores abarca diversos aspectos y que para ello es necesario:

- o Detectar las necesidades sobre este respecto.
- o Promover la producción y acceso de material para proyectos abocados a este aspecto,

⁵² Ley para el Fomento de la Lectura y el libro. Recuperado en julio de 2008 de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/39.pdf>

- o Consolidar espacios para la formación de lectores.
- o Apoyar la formación de mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales)

Bajo este programa la SEP promovió los Libros del Rincón con un promedio de 500 títulos, y fomentó la creación de bibliotecas escolares, de aula y salas de lectura, aunque se reconoció la carencia de espacios físicos adecuados para las mismas y la falta de capacitación de maestros y encargados de bibliotecas escolares. También, complementado la reforma educativa de 1993 se incorporó el enfoque funcional y comunicativo a los programas educativos, cuyo propósito se centró en asegurar que los alumnos adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, y la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.⁵³

Específicamente en lo que respecta a la lectura este nuevo enfoque plantea que aprender a leer en forma comprensiva lleva más tiempo que aprender a descifrar, por lo que pone un especial énfasis en que los alumnos comprendan la funcionalidad de la lectura y la escritura, no solamente con fines comunicativos, sino también lúdicos y se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

Para ello se editaron nuevos materiales para la asignatura de Español:

Libros para el niño que constan de:

Español Lecturas (de primer a cuarto grados)

Español. Actividades (de primer a cuarto grados)

Español. Recortable (de primer a segundo grados)

⁵³ Programas de estudio. Recuperado en julio de 2008 de <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl>

Materiales dirigidos a profesores que son:

Libro para el maestro. Español (de primero a cuarto grados)

Fichero. Actividades didácticas. Español (de primer a sexto grados)

El libro de lecturas es el eje articulador de los materiales, de éstas se proponen actividades que se pueden hacer en el libro de actividades y en el recortable de primer y segundo grado.

Los temas tratados en las lecturas son muy variados y se ha buscado que todos sean de interés para la edad del alumno al que van dirigidos.

En el libro de actividades se ha puesto especial énfasis en que los alumnos comprendan la funcionalidad de la escritura, no solamente con fines comunicativos, sino también lúdicos.

El libro recortable de primer y segundo grados ofrece imágenes y textos que el niño podrá utilizar para construir cuentos, complementar oraciones o establecer relaciones entre imagen y texto.

El libro para el maestro es una guía que propone alternativas de trabajo, así como también el fichero son sugerencias para la vinculación de las actividades.

Dentro de los propósitos de los nuevos programas de Español en lo que respecta a la lectura se encuentra la formación de lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético. Para lograrlo los programas están organizados en función de cuatro componentes:

- o Expresión oral
- o Lectura
- o Escritura
- o Reflexión sobre la lengua

Dentro de cada componente los contenidos se han agrupado en apartados que indican aspectos claves de la enseñanza. El siguiente cuadro sintetiza dichos apartados:

Figura 1.17

Expresión Oral	Lectura	Escritura	Reflexión sobre la lengua
Interacción en la comunicación.	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.	Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita.
Funciones de la comunicación oral.	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores. Comprensión lectora.	Funciones de la escritura, tipos de texto y características. Producción de textos.	Reflexión sobre las funciones de la comunicación.
Discusiones orales, intenciones y situaciones comunicativas.	Conocimiento y uso de fuentes de información.		Reflexión sobre las fuentes de información.

La agrupación de contenidos en estos apartados pretende ayudar al maestro a comprender la lógica interna del programa en cada componente y encontrar o establecer la correlación entre aspectos similares o complementarios que se abordan en distintos componentes dentro de un mismo grado y a lo largo de los seis grados.

Concretamente en el quinto grado, el que corresponde al rango de edad objeto de nuestra reflexión el componente de Lectura, que es también nuestra área de interés, cubre los siguientes aspectos entre otros:

- Funciones y tipos de texto: Se estudia la novela corta: ambientación, introducción de personajes y trama.
- Comprensión lectora: Trata de la identificación del propósito de la lectura y del texto, y se ejercitan diversas estrategias de lectura tales como la activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico.⁵⁴

⁵⁴ *Programas de estudio de Español. Educación Primaria.* Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, México, 2000. p 7-20 y 52-53

Como podemos observar, los esfuerzos que se han realizado a través de la SEP se han encaminado hacia que el alumno adquiriera un manejo funcional del lenguaje, la lectura comprensiva y la capacidad de expresarse adecuadamente en forma oral y escrita. Ahora veremos la otra entidad gubernamental que también tiene injerencia en la formación de lectores, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Hacia 1988 los programas infantiles estaban adscritos a distintos organismos gubernamentales, pero con la creación del CONACULTA en 1995 éstos fueron replanteados. Bajo el concepto de “Alas y Raíces a los Niños” se creó la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil con el objetivo de articular y fortalecer las acciones de política cultural con el sistema educativo nacional. También se llevó a cabo el Programa Nacional de Lectura (2001-2006) con el lema “Hacia un país de lectores”, siguiendo los mismos objetivos. Sus resultados fueron interesantes:

- La Red de Librerías CONACULTA pasó de 47 a 80 en el país.
- Se coorganizaron 250 ferias de libro y lectura en todo el país.⁵⁵
- Se elevó a 6 millones de ejemplares la producción editorial del CONACULTA, 43.5% más que en el período 1995-2000.
- El equipamiento de 2,600 recintos con servicios digitales.
- Se construyeron 1,100 bibliotecas ampliando la Red Nacional de Bibliotecas a 7,210 bibliotecas
- Se construyó la Biblioteca José Vasconcelos.

Cabe mencionar que éste último aspecto, el de las bibliotecas públicas y el de la megabiblioteca Vasconcelos, es muy controvertido, respecto a ello el artículo “*Bibliotecas*

⁵⁵ Entre las que destaca la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil en el Distrito Federal, en 2007 celebró su 27 aniversario y recibió más de cuatrocientos mil visitantes, Las ferias internacionales del Libro en Guadalajara y Monterrey, la de Minería-UNAM en el Distrito y el Festival del Libro Infantil y Juvenil de Aguascalientes. Recuperado en julio de 2008 de [http:// www.conaculta.gob.mx/inegi](http://www.conaculta.gob.mx/inegi)

públicas en el abandono” escrito por Nurit Martínez hace referencia a la escasa capacitación del personal, la falta de un acervo actualizado y la mala calidad de las instalaciones. También cita el estudio “*La megabiblioteca José Vasconcelos y la situación actual de bibliotecas*”, realizado por Alva Flores Romero, jefa del departamento de Catalogación de la Biblioteca de las Artes, del Centro Nacional de las Artes; y María de los Ángeles Ciprés Oliva, jefa del departamento de Procesos Técnicos de la Biblioteca Rubén Bonifaz Nuño, del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, en donde comentan que “antes de construir un nuevo espacio bibliotecario, como lo es la Biblioteca José Vasconcelos, se requiere atender las necesidades de las ya existentes”.⁵⁶

También sobre el caso de la Biblioteca Vasconcelos podemos decir que han levantado gran polémica declaraciones respecto a que su construcción ha sido por demás costosa⁵⁷, y tras su inauguración en mayo de 2006⁵⁸ fue necesario su cierre después de sólo diez meses en marzo de 2007 debido a mala planeación y construcción que produjeron severos problemas de humedad que hacían peligrar el acervo y el edificio mismo.⁵⁹ Después de 19 meses de reparación se llevó a cabo su discreta reapertura en diciembre de 2008, y a un año de ésta se reportan logros que sin embargo son discretos para la gran empresa que es el fomento de la lectura.⁶⁰

⁵⁶ Martínez, Nurit. “Bibliotecas públicas en el abandono”. *El Universal*, 18 de septiembre de 2005. México. p.A14

⁵⁷ 227 millones de pesos de acuerdo a la declaración del director del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Sergio Vela Martínez. (español.news.yahoo.com/s/2905200714). La cual se contrapone con la información expuesta por Ezequiel Soto Martínez, coordinador del grupo Técnico Pedagógico de la Sección 13 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, quien asegura que la Cámara de Diputados tiene información de que el costo de la construcción fue de 2 mil millones de pesos, es decir, la tercera parte del total del presupuesto de Cultura para el 2006 que fue de 6 mil 319 millones de pesos. Recuperado en julio de 2008 de <http://www.correo-gto.com.mx/includes/pop>

⁵⁸ El 16 de mayo de 2006 fue inaugurada la biblioteca por el presidente Vicente Fox con un acervo de 2 millones de libros y 750 computadoras que encabezaría una red virtual de 7,100 bibliotecas públicas en el país y que en declaración del mismo sería una “catedral de la lectura”. Salazar, Eduardo (16 de mayo, 2006) Abre sus puertas la biblioteca José Vasconcelos. *Es mas*. Recuperado en noviembre de 2008 de <http://www.esmas.com/noticierostelevisa/mexico/535637.html>

⁵⁹ Mendoza, Azucena. (16 de marzo de 2007) La biblioteca José Vasconcelos se hace agua. *Es mas*. Recuperado en noviembre de 2008 de www.esmas.com/noticierostelevisa/mexico/612327.html

⁶⁰ “A un año de su reapertura, el 1° de diciembre de 2008, la Biblioteca Vasconcelos ha brindado servicios a 580 mil 124 usuarios del Distrito Federal, Estado de México, Hidalgo, Puebla y Tlaxcala; ha expedido 33 mil 308 credenciales y ha

Sin embargo el 10 de diciembre de 2007 se dio a conocer el Programa Nacional de Cultura 2007-2010, derivado del Plan Nacional de Desarrollo, el cual tendrá una línea de trabajo con base en seis ejes de entre los cuales se encuentra el “Esparcimiento cultural y lectura” en el que se plantea el fortalecimiento de la Red Nacional de Bibliotecas, así como la reestructuración de la Coordinación Nacional de Desarrollo Infantil que ampliará el rango de edad que atiende de 6 -12 años a 4 -18 años. Vale la pena estar pendientes de sus resultados.

Esta ha sido, con base en algunos indicadores que nos parecieron importantes, una breve descripción de la situación de la lectura en nuestro país, así como los esfuerzos a nivel oficial que se han llevado a cabo. Como se puede observar los esfuerzo han sido diversos, mas los resultados, como se mencionó en puntos anteriores no han alcanzado los niveles significativos. Por tanto, mucho es todavía lo que hay que hacer a nivel gubernamental para promover de la lectura.

Ahora en el segundo capítulo pretendemos ofrecer un panorama acerca de algunas teorías del aprendizaje que destacan la importancia de que, tanto los contenidos como los métodos deben ser significativos para que el alumno pueda construir su propio conocimiento con autonomía, logrando con ello que el sujeto pueda dirigir su propia formación, y cómo el aprendizaje y la práctica de la lectura tienen un lugar preponderante en este proceso.

realizado 572 actividades culturales, entre las que se encuentran exposiciones, conciertos, danza folclórica, ópera, obras de teatro, ciclos de cine, presentaciones de libros, talleres y actividades académicas.” Recuperado en de enero de 2010 de *La Biblioteca Vasconcelos recibió más de medio millón de usuarios* en <http://www.ciudadcapital.com.mx/2p=4568>

Capítulo 2

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA LECTURA

Ya en el primer capítulo habíamos mencionado que el proceso de la lectura tiene una característica dual interesante, es una habilidad que se aprende, pero también es un vehículo para la construcción de nuevos aprendizajes, tanto a nivel cognoscitivo como afectivo, y por ello también es determinante para el desarrollo intelectual y emocional en todas las etapas del desarrollo humano. Por lo que el objetivo de este capítulo es exponer las teorías a través de las cuales se pueda explicar el aprendizaje y gusto por la lectura en los preadolescentes, así como también la manera en que este aprendizaje puede realizarse en forma autodirigida y autónoma por parte del alumno.

Nos referiremos en primer lugar, como base, a la teoría del desarrollo cognoscitivista de Jean Piaget pues de ella parten las teorías del aprendizaje que expondremos, además de que no hay aprendizaje sin un desarrollo previo y éste mismo incide en el desarrollo. También planteamos que el aprendizaje se lleva a cabo cuando éste le es significativo al alumno y lo integra así a sus estructuras previas de conocimiento, ya que él es un sujeto activo el cual desde el nacimiento e inclusive “in útero” va integrando aprendizajes con los que construye estructuras y herramientas de conocimiento al servicio de su supervivencia y desarrollo.

La teoría del desarrollo de Jean Piaget, cuyos trabajos estudiaron ampliamente el desarrollo cognoscitivo en los niños, ha sido determinante en el campo de estudio del aprendizaje. Como lo mencionamos anteriormente, ésta muestra al niño como sujeto activo en el proceso de desarrollo del conocimiento en una interacción constante con el medio. Describiremos entonces los principales fundamentos de su teoría, las etapas de desarrollo que plantea, para ubicar la etapa de operaciones formales que es en la que se sitúa el grupo de alumnos hacia los que se dirige nuestra propuesta. Posteriormente hablaremos de dos autores constructivistas, Lev Semonovich Vigotsky y David Ausubel, cabe señalar que en todas éstas

nos referiremos también al lenguaje y a la afectividad, pues como vimos en el capítulo anterior, estos aspectos tienen una relación directa con el proceso de la lectura.

El constructivismo dentro de las diversas teorías de aprendizaje ha tenido gran relevancia en los últimos años, aunque su origen se remonta a la segunda década del siglo XX. De acuerdo a esta corriente, el conocimiento es el resultado de la construcción del ser humano, éste se lleva a cabo con base en esquemas (conocimientos previos) y depende principalmente de dos aspectos:

- Representación inicial de la nueva información.
- Actividad interna o externa que desarrolla el individuo respecto a dicha información.

A su vez la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1ª El sujeto es el responsable último de su propio aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, siendo éste un sujeto activo cuando manipula, explora o inventa e incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2ª La actividad mental constructiva del sujeto se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto implica que el sujeto, desde su infancia está expuesto al conocimiento que es producto de un proceso de construcción social, él no tiene necesariamente que descubrir o inventar todo el conocimiento, este se encuentra en los mensajes que recibe en su interacción social y de manera organizada y definida en los contenidos curriculares de las instituciones educativas.

3ª Dentro de la institución educativa la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno desarrolle

una actividad mental constructiva, sino que debe guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

61

Los autores constructivistas que trataremos ponen el énfasis en distintos momentos de la construcción. Ésta se produce cuando:

- a) El sujeto la realiza en interacción con otros: Vigotsky
- b) Es significativa para el sujeto: Ausubel

También incluiremos a Carl Rogers, quien a pesar de que no se encuentra inscrito dentro de la corriente constructivista creemos que hace interesantes aportes acerca del aprendizaje significativo y la creatividad, los cuales consideramos primordiales para la instalación del gusto por la lectura en los preadolescentes, además de que expone de manera interesante que este aprendizaje puede ser autónomo y autodirigido.

2.1 JEAN PIAGET: EL COGNOSCITIVISMO Y LAS OPERACIONES FORMALES

Jean Piaget fue un psicólogo suizo (1896-1980) que se interesó sobre el desarrollo humano y planteó su teoría subrayando la importancia que tiene la cognición para muchos aspectos del funcionamiento psicológico, en contraposición al pensamiento que supone que el desarrollo depende de factores externos al niño.

En opinión de Piaget, los niños tratan continuamente de captar el sentido de su mundo al relacionarse activamente con objetos y personas. A partir de los encuentros con los acontecimientos, el niño se desplaza constantemente desde las coordinaciones motoras primitivas hacia diversas metas ideales, entre las que figuran las capacidades de:

- a) Razonar en abstracto,
- b) Pensar acerca de situaciones hipotéticas de manera lógica y

⁶¹ Díaz Barriga Arceo, Frida y Hdez. Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. Mc. Graw Hill. México, 2002. p.32

c) Organizar acciones mentales o reglas, a las que Piaget llamó operaciones,

las cuales forman estructuras complejas de orden superior y éstas son:

**Construcción e invención.* A diferencia de teóricos del aprendizaje de corte conductista como el ruso Ivan Pavlov, los norteamericanos E. Thorndike, B.F. Skinner y el canadiense A. Bandura que concentran su atención en el estudio de conductas que son imitativas de lo que el niño ha visto, o en ampliaciones de conductas que han sido recompensadas, Piaget hace énfasis en el hecho de que los niños inventan ideas y conductas que nunca antes habían presenciado, o que no les habían reforzado. Es decir, que los niños tratan activamente de captar el sentido de sus experiencias, intentan organizar sus procesos mentales, comprender lo que está ocurriendo y organizar sus ideas en un todo coherente.

**La adquisición de operaciones.* El concepto capital de la teoría de Piaget es el de "operación". Una operación es una clase especial de rutina mental que transforma la información con algún fin y es reversible; es decir, el niño puede ejecutar la acción opuesta. La operación le permite al niño regresar mentalmente al punto donde comenzó. Elevar al cuadrado el número 8 para obtener 64 es parte de una operación, y podemos ejecutar la operación inversa y sacar la raíz cuadrada de 64 para obtener 8. La adquisición de operaciones constituye el meollo de crecimiento intelectual. Piaget cree que el niño pasa a través de etapas adquiriendo diferentes clases de operaciones, y que gradualmente llega a la etapa más madura de todas durante la adolescencia. Los dos mecanismos principales que le permiten al niño pasar de una etapa a la siguiente son, en primer lugar, la asimilación, y en segundo, la acomodación y el equilibrio de adaptación.

**Asimilación.* La asimilación es la incorporación de un objeto o una idea nueva a una idea o esquema que el niño ya posee. (Piaget utiliza la palabra esquema para designar las coordinaciones perceptivo-motoras del infante; como son, por ejemplo, el buscar objetos o el jalar una cuerda.) En cada edad, el niño cuenta con un conjunto existente de acciones u

operaciones. Ideas u objetos nuevos quedan constantemente asimilados a otros más antiguos. En términos sencillos, la asimilación es la aplicación de viejas ideas y hábitos a objetos nuevos, y la interpretación de sucesos nuevos como parte de esquemas actuales.

**Acomodación y equilibrio de adaptación.* La acomodación es la tendencia a ajustarse a un objeto nuevo, a cambiar los propios esquemas de acción para acomodarlos a éste.

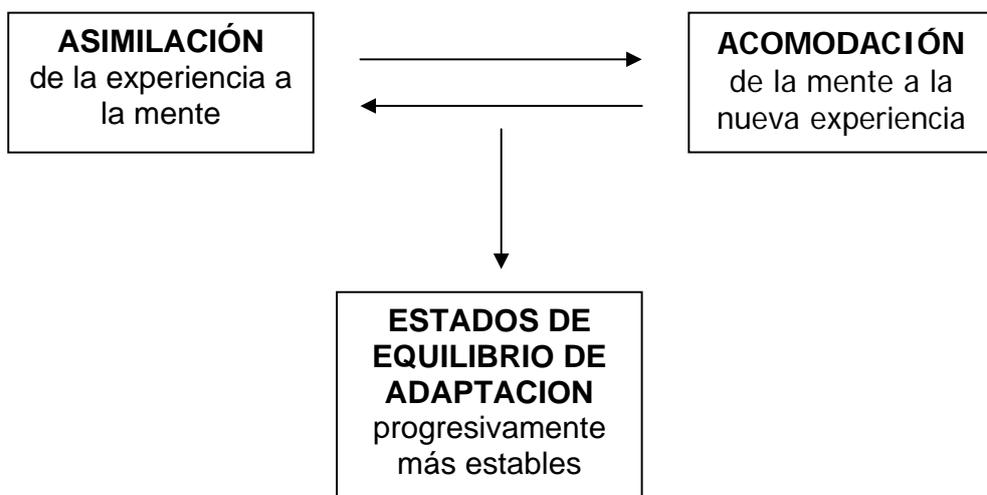
El crecimiento mental encierra la resolución de la tensión entre la asimilación y la acomodación, el conflicto entre utilizar respuestas viejas para situaciones nuevas y adquirir nuevas respuestas (o cambiar viejas respuestas) para ajustarse a los problemas nuevos. El crecimiento intelectual se produce cuando el niño se adapta a situaciones nuevas, cada vez que el niño se acomoda a un acontecimiento o a un nuevo problema su crecimiento intelectual avanza un poco más hacia la maduración, a consecuencia de un cambio de ideas acerca del mundo y de la generación de un esquema más adaptativo. Esta adaptación se manifiesta como un equilibrio. Inicialmente, el niño trata de comprender una experiencia nueva usando viejas ideas y soluciones. Cuando no le dan resultado, el niño se ve obligado a cambiar su comprensión del mundo de modo que, eventualmente, el suceso nuevo está en armonía con creencias anteriores. Por ejemplo, un niño de cinco años de edad ha aprendido que a los objetos que vuelan por el cielo se les llama pájaros. Cuando ve moverse un objeto por el cielo, el pequeño asimila ese acontecimiento a su idea de pájaro. Cuando por primera vez un helicóptero volar y trata de asimilar el objeto a su idea de pájaro, el tamaño, la forma y el ruido del aparato difieren demasiado con su idea de pájaro, efectúa la acomodación a estas dimensiones excepcionales. Ahora el niño está en un estado de desequilibrio, no está seguro de que sea un pájaro, ni tampoco muy seguro de qué otra cosa pueda ser el objeto. Le pregunta a un adulto cómo se llama el objeto y éste le dice que es un helicóptero, que no es un pájaro, le explica la diferencia entre los dos. El niño entonces elabora una nueva

categoría de objetos voladores y se halla transitoriamente en un estado de equilibrio cognoscitivo.

La asimilación y el equilibrio de adaptación son procesos complementarios que tiene lugar simultáneamente. Llegará el día en que el funcionamiento intelectual del niño habrá madurado lo suficiente, hasta el punto en que será capaz de una nueva manera de pensar acerca de un viejo problema. En ese preciso momento, el niño pasará de una etapa de su desarrollo intelectual a la siguiente.⁶² En palabras del propio Piaget: “El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior”⁶³

Esquematizando podríamos ver este proceso de la siguiente manera :

Figura 2.1



Estas estructuras son dinámicas y en conjunto forman un sistema equilibrado ⁶⁴

⁶² Mussen, P.H., Conger, J. y Kagan J. *Desarrollo de la personalidad en el niño.* , Trillas, México, 1983, p 23-25.

⁶³ Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*, Seix Barral, Barcelona, 1983, p11

⁶⁴ Richmond. P.G. *Introducción a Piaget*. Madrid, Fundamentos. 1981, p. 102

2.1.1 Serie sucesiva de etapas del desarrollo

Piaget plantea que existen básicamente cuatro etapas principales del desarrollo intelectual:

- o Sensoriomotriz (Desde el nacimiento hasta los 2 años, aproximadamente)
- o Preoperacional o preconceptual (2 a 7 años de edad)
- o Operaciones concretas (de los 7 a los 12 años en adelante).
- o Operaciones formales (desde los 12 años en adelante, la adolescencia)

Como lo habíamos señalado, es la etapa de las operaciones formales la que nos interesa principalmente explicar para poder establecer cómo podemos estimular el gusto por la lectura en los preadolescentes, pues es en el inicio de esta etapa en la que se ubica nuestro grupo de referencia y por ello resulta determinante su integración.

Por lo tanto, describiremos algunas características de las etapas del desarrollo planteadas por Piaget, para finalizar con la etapa de las operaciones formales, incluyendo una referencia a lo que sucede en el plano afectivo durante cada una de éstas, pues consideramos sumamente interesante y real lo que el autor plantea: ..."toda conducta supone unos instrumentos o una técnica: los movimientos y la inteligencia. Pero toda conducta implica también unos móviles y unos valores finales (el valor de los objetivos): los sentimientos. La afectividad y la inteligencia son, pues, indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana."⁶⁵ Es decir, que existe un paralelismo entre el desarrollo emocional y el cognoscitivo a lo largo de todo el desarrollo humano.

⁶⁵ Piaget, Jean. *Op cit* p.28

o *Etapa Sensorio-motriz* (Desde el nacimiento hasta los 2 años, aproximadamente)

En esta primera etapa el niño, desde el nacimiento, usa sus capacidades sensitivas y motoras para explorar y ganar conocimiento de su medio ambiente, termina aproximadamente cuando el niño adquiere la capacidad del lenguaje.

Piaget divide esta etapa a su vez en tres estadios:

a) El estadio de los reflejos, los cuales define como “coordinaciones sensoriales y motrices montadas de forma absolutamente hereditaria y corresponden a tendencias instintivas tales como la nutrición, no tienen una pasividad mecánica, sino que manifiestan una auténtica actividad que prueba la existencia de una asimilación sensorio-motriz precoz”.⁶⁶ Por ejemplo, el reflejo de succionar de un bebé que se generaliza, no sólo lo hace para alimentarse sino para conocer la textura y el sabor de los objetos que están a su alcance.

b) El estadio de la organización de percepciones y hábitos, en donde los reflejos se diversifican e integran en hábitos y percepciones organizadas, constituyendo el punto de partida de nuevas conductas, dando lugar a lo que Piaget llama “reacción circular”, que consiste en la aplicación de reflejos nuevos para formar nuevos hábitos (por ejemplo el de sujetar los objetos para dar paso al hábito de la manipulación), esta habilidad se desarrolla entre los tres y seis meses. En estas reacciones circulares los nuevos descubrimientos serán asimilados.

c) El estadio de la inteligencia sensorio-motriz, en la cual el niño desarrolla una “inteligencia práctica” en la que, en lugar de palabras y conceptos, utiliza percepciones y movimientos organizados en “esquemas de acción”, por ejemplo: atraer un objeto tirando de una manta o del soporte que descansa. Estos actos de inteligencia práctica se desarrollan principalmente debido a dos factores:

⁶⁶ *Ibid.* p. 20

1 - A que el niño multiplica sus conductas variando intencionalmente sus “reacciones circulares” para estudiar sus resultados, por ejemplo tirar objetos al suelo para analizar caídas y trayectorias.

2 – A su vez, los “esquemas de acción” se multiplican haciendo susceptibles de coordinarse entre sí, por asimilación recíproca, de manera similar a la que más tarde habrán de ser asimiladas las nociones o conceptos del pensamiento propiamente dicho.⁶⁷

En un inicio el bebé se percibe a sí mismo y al exterior como un todo indivisible, entonces el proceso de adquisición de conciencia del yo en oposición al “no yo” producto de sus primeras experiencias se manifiesta con un “egocentrismo inconsciente e integral”, todo lo sucedido lo refiere a él y para él, gradualmente...”los progresos de la inteligencia sensorio-motriz desembocan en la construcción de un universo objetivo dentro del cual el propio cuerpo aparece como un elemento entre otros, y a este universo se opone la vida interior, localizada en ese cuerpo propio”.⁶⁸

Vida afectiva: En lo que se refiere a este aspecto Piaget plantea que la afectividad en esta etapa se manifiesta en un principio ligada a la nutrición con sentimientos de hambre y saciedad. Las emociones primarias están ligadas al sistema fisiológico y posturas físicas, por ejemplo los primeros miedos por la falta de equilibrio o contrastes bruscos. En el proceso de adquisición de hábitos sensorio-motores el pequeño experimenta los primeros sentimientos de fracaso. Con el progreso de las conductas inteligentes los sentimientos relacionados con la actividad se van diferenciando y multiplicando. Al progreso de esa diferenciación recae entonces su afectividad en otros objetos, lo que en psicoanálisis llaman “elección de objeto”, primeramente la madre y luego otras personas más cercanas.

⁶⁷ *Ibid.* pp. 21-23

⁶⁸ *Ibid.* p. 25

o *Etapa Preoperacional* (2 a 7 años de edad)

Es la etapa en la cual los niños comienzan a usar símbolos, responden a los objetos y a los eventos de acuerdo a lo que parecen que “son”; aparece el lenguaje, con ello el niño es capaz de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Esto tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental:

- a) Una socialización de la acción.
- b) Una interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho.
- c) Una interiorización de la acción, que de perceptiva y motriz puede ahora reconstruirse en un plano intuitivo, es decir, el pensamiento intuitivo.

Ahora explicaremos cada una de estas consecuencias:

- a) *La socialización de la acción*: Con la aparición del lenguaje el niño se ve enfrentado a dos mundos nuevos pero estrechamente unidos, el mundo social y el de las representaciones interiores. En un principio, al igual que con los objetos materiales, manifiesta una actitud egocéntrica inconsciente que le permite la asimilación de nuevos elementos, poco a poco asimilación y acomodación se van armonizando entre sí, consiguiendo adaptarse en un mayor equilibrio. Parecería un desfase a planos inferiores pero en realidad son mecanismos de evolución mental.⁶⁹

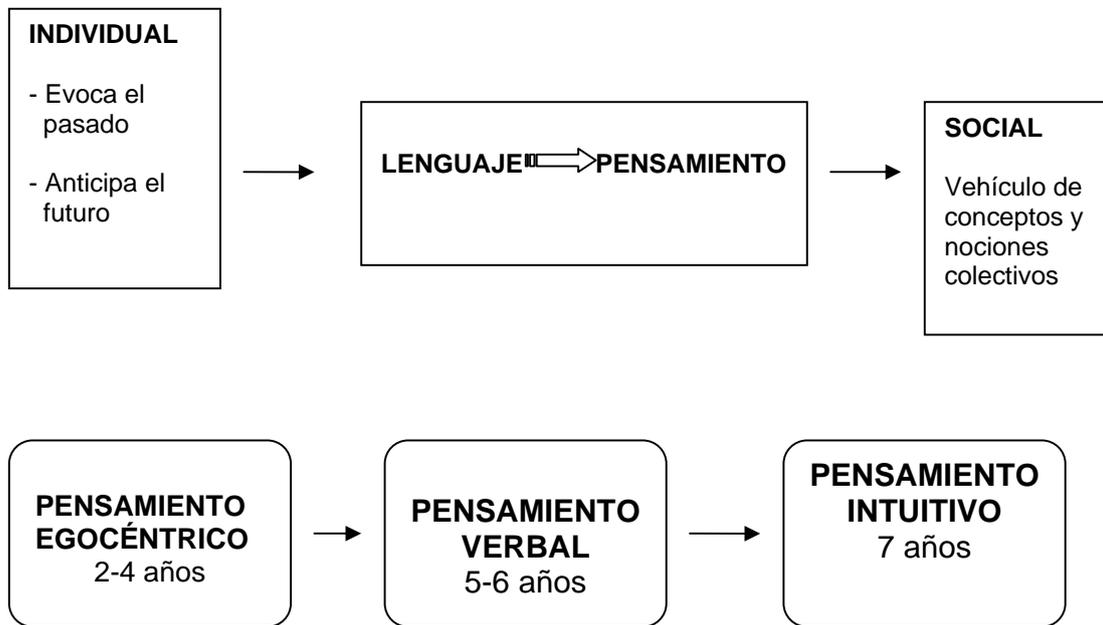
El paso del egocentrismo a lo social es básico, es el proceso en el que el niño primero asimila a su pensamiento lo nuevo y se acomoda posteriormente a lo convenido socialmente, no de una forma sumisa, sino creativa, logrando así un equilibrio más estable.

⁶⁹ *Ibid.* pp. 30-33

b) *Interiorización de la palabra*, la aparición del pensamiento: Hasta alrededor de los siete años el lenguaje del niño todavía es muy egocéntrico, le cuesta trabajo colocarse en el lugar de los demás y se habla constantemente a sí mismo a través de monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción, éstos se distinguen del lenguaje adolescente y adulto porque son pronunciados en voz alta y por su carácter de auxiliares en la acción inmediata. Estos monólogos colectivos de niños entre tres y cuatro años van disminuyendo hasta los siete, cuando se desarrolla lo que Piaget llama pensamiento intuitivo en donde el niño interioriza las percepciones y los movimientos en forma de representaciones e imágenes mentales, considerándose como la lógica de la primera infancia (en el punto “c” lo explicaremos más ampliamente).

Entre el pensamiento egocéntrico y el intuitivo se encuentra el pensamiento verbal el cual constituye una prolongación de los mecanismos de asimilación y la construcción de la realidad, propios del período preverbal.

De esta manera podemos esquematisar el origen del pensamiento: Figura 2.2



Piaget señala algunas características del pensamiento infantil (tres años aproximadamente), las cuales, como veremos se ven permeadas por el egocentrismo inconsciente presente en esta edad.

- *Finalismo*: Si bien los “por qué” de los adultos aluden a una finalidad (¿por qué toma usted este camino?) o a la causa eficiente (¿por qué caen los cuerpos?), los por qué de la primera infancia en cambio están a la mitad del camino entre la finalidad y la causa. Para ellos todo existe en función de ellos o las personas, por lo que los hechos fortuitos, sin relación con las personas les son difíciles de entender, por ejemplo, un lago está para ser visitado, un campo para hacer excursiones. Todas las cosas tienen un fin con relación a ellos y las personas.
- *Animismo*: Piaget la define como: “La tendencia a concebir a las cosas vivas y dotadas de intenciones. Es vivo, al principio, todo objeto que ejerce una

actividad”, sobre todo si es utilizada por el hombre, por ejemplo, la pelota va hacia él, la luna nos sigue, etc. También materializa lo incorpóreo, por ejemplo el pensamiento, para él puede ser una voz, los sueños son imágenes, etc.

- *Artificialismo*: Es “la creencia de que las cosas han sido construidas por el hombre, o por una actividad divina análoga a la forma de fabricación humana”...”las montañas “crecen” por que se han plantado piedras después de fabricarlas, los lagos han sido excavados, etc.”
- *Determinismo*: Para el niño las leyes naturales accesibles a su percepción se confunden con las leyes morales y el determinismo con la obligación: los barcos flotan porque tienen que flotar, y la luna alumbra sólo por la noche porque no es ella quien manda. Es decir, existe una indiferenciación entre lo psíquico y lo físico, así como un egocentrismo intelectual.

Todas estas formas de pensamiento obedecen a una asimilación deformadora a la actividad del niño, Piaget las llama “esquemas de asimilación egocéntrica”, que posteriormente darán pie a acomodaciones más precisas a través del desarrollo del pensamiento intuitivo.

- c) *El pensamiento intuitivo*: Hemos visto cómo el pensamiento egocéntrico le impide al niño diferenciar su propio punto de vista con el de los demás. Hasta alrededor de los siete años, el niño sigue siendo prelógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, la cual es una interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de “experiencias mentales” que únicamente prolongan los esquemas sensorio-motrices sin coordinación propiamente racional. Por ejemplo, se les pide a niños de entre cuatro y cinco años que Pongan igual número de fichas azules, habiéndoseles presentado una

hilera con fichas rojas. Los niños harán una fila del mismo tamaño sin fijarse en el número de fichas. Esta es una forma primitiva de intuición pues sólo valora la cantidad por el espacio ocupado (cualidad perceptiva global), sin analizar las relaciones. A la edad de los cinco o seis años el niño pone una ficha azul en correspondencia con una roja, pero bastará con mover la primera y última ficha, aún en su presencia, para que él concluya que hay más fichas en la hilera más larga, y si se amontonan la equivalencia entre ambas hileras se pierde aún más.⁷⁰ Es decir, “hay equivalencia mientras hay correspondencia visual, pero la igualdad no se conserva por correspondencia lógica; no hay pues aquí operación racional alguna, sino simple intuición. Esta intuición es articulada y no ya global, pero sigue siendo intuición, es decir, que está sometida a la primacía de la percepción”.⁷¹ Estas intuiciones son intermedias entre la experiencia efectiva y la experiencia mental, y no son organizadas entre sí. Piaget describe entonces dos tipos de intuiciones, las intuiciones primarias que son rígidas e irreversibles, comparadas a los hábitos, son por lo tanto, esquemas sensorio-motores traspuestos a actos de pensamientos, pero si esa acción interiorizada logra ser móvil y reversible se transforma en “operación”. Entonces la intuición articulada, como la del ejemplo, es más flexible, anticipa y reconstruye con un equilibrio más estable y móvil para alcanzar el pensamiento operacional.⁷²

⁷⁰ *Ibid.*, pp. 38-51

⁷¹ *Ibid.* p. 25

⁷² *Ibid.* pp. 52-54

Vida afectiva: En este aspecto, en la presente etapa se desarrollan cuatro aspectos importantes:

- Se regulan los intereses y valores. El interés es la prolongación de una necesidad, ya que un objeto es interesante en la medida en que responde a ésta. El interés es pues la orientación de todo acto de asimilación mental, al incorporar un objeto a la actividad del sujeto. Este proceso se inicia en la vida psíquica misma, pues constituye un motivador para el desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz y con el desarrollo del pensamiento intuitivo los intereses se multiplican y diferencian, dando lugar a una disociación progresiva entre los mecanismos energéticos y los mismos valores que engendra. El interés también es regulador de energía, basta que un trabajo interese para que parezca fácil, e implica un sistema de valores: “los intereses”, los cuales se diferencian en el curso del desarrollo mental asignando objetivos cada vez más complejos a la acción.
- Autovaloraciones: Son los sentimientos de inferioridad y superioridad que surgen de los éxitos y fracasos de la actividad propia y se inscriben en una escala de valores. De esta manera el individuo va formando un juicio sobre sí mismo con repercusiones en todo su desarrollo.
- Valores interindividuales espontáneos: Éstos se forman a medida que se van dando los intercambios entre individuos, surgen sentimientos espontáneos y el sistema de valores se va enriqueciendo, de la misma manera que el lenguaje estimula el pensamiento intuitivo.
- Valores morales intuitivos: Surge el respeto como una mezcla de amor y temor, de esta manera la primera moral del niño es la obediencia y el primer criterio del bien es la voluntad de los padres. De esta manera los primeros valores

morales son normativos, pues no están determinados por simples regulaciones espontáneas a manera de simpatías y antipatías, sino que gracias al respeto emanan las reglas. De tal forma, podemos decir que los primeros sentimientos morales del niño son intuitivos, al igual que su pensamiento; dependen de una voluntad exterior, la de los padres, es decir, son heterónomos.

También se puede observar que a esta edad se presentan las “pseudomentiras” que son producto de la deformación que hace el pequeño al tratar de adaptar la realidad a sus deseos como resultado de su egocentrismo inconsciente. Por ejemplo, los niños pueden estar conscientes que es mentira y que merece una sanción decir que uno ha sacado buena nota en la escuela, cuando no fue así, y también afirmar que vieron un perro del tamaño de una vaca, sin embargo para ellos es una mentira “más fea” decir que vieron al perro del tamaño de una vaca porque saben que no existen perros así y que ello merece una sanción mayor a la mentira de la calificación porque a veces sí han tenido buenas notas en la escuela.

Piaget señala que para que los valores se organicen en un sistema coherente y general es necesario que los sentimientos morales adquieran cierta autonomía y para ello, que el respeto deje de ser unilateral para convertirse en mutuo.

o *Etapa de las operaciones concretas (de los 7 a los 12 años en adelante).*

Es esta etapa se presentan grandes progresos en el plano intelectual y emocional, cuando el pequeño trabaja solo es capaz de mayor concentración y en colaboración con otros su desempeño es efectivo. Ya no confunde su punto de vista con el de los demás sino que disocia para coordinarlos, sus explicaciones pueden desarrollarse en el plano del pensamiento y no sólo el de la acción material.

El egocentrismo inconsciente que habíamos señalado anteriormente da lugar a la capacidad de reflexión en el sentido de una deliberación interior o una discusión consigo mismo de manera similar a la que podría mantenerse con interlocutores reales, se puede decir que la reflexión es una conducta social pero interiorizada, de la misma forma en que el pensamiento es el lenguaje interiorizado. Se trata de los inicios de la lógica. Los procesos de asimilación y acomodación para lograr un equilibrio de adaptación se consolidan.⁷³

Las “operaciones concretas” son acciones mentales derivadas de acciones físicas que se han interiorizado en la mente, es decir, que requieren de un sustento físico que provea datos inmediatos, pero que a diferencia de la inteligencia sensorio-motriz éstas tienen la característica de ser reversibles. Esta reversibilidad se puede expresar como inversión, como cuando un frasco se llena y se puede vaciar, o en reciprocidad, cuando se aplica una fuerza opuesta a un objeto al sostenerlo en las manos o cuando se mueven los ojos para compensar cambios de posición de la cabeza.⁷⁴

Piaget plantea un ejemplo claro de esta reversibilidad con el siguiente experimento. Se le presentan a un niño de seis años (preoperacional) veinte cuentas de madera, dieciocho cafés y dos blancas, y se le pregunta de cuáles cuentas hay mayor cantidad, si cuentas de madera o cuentas cafés, el niño responde que cafés porque hay sólo dos blancas, se le cuestiona si las blancas y las cafés son también de madera, lo que responde afirmativamente. Se le vuelve a preguntar entonces, si hay más cafés o más de madera, por lo que vuelve a afirmar que hay más cuentas cafés. Esto significa que, para responder correctamente a los anteriores cuestionamientos el niño tiene que realizar determinadas acciones mentales con las tres clases de cuentas. Tiene que agrupar mentalmente la clase “cuentas blancas” y la clase “cuentas cafés” para formar la clase inclusiva “cuentas de madera”. Tiene también que

⁷³ *Ibid.* pp. 57-65

⁷⁴ Richmond, P.G. *op.cit.* p.p.67-68

invertir mentalmente dicha operación para poder separar la clase “cuentas blancas” de la clase “cuentas de madera”, y así formar de nuevo la clase “cuentas cafés”. La respuesta que da el niño demuestra que aún no puede hacer dichas operaciones mentales, no puede comparar la parte (cuentas cafés) con el todo (cuentas de madera), sino que, por el contrario, compara parte (cuentas cafés) con parte (cuentas blancas). Si se quita una parte, el todo ya no existe.

En forma distinta responde un niño de ocho años aproximadamente, que ya ha adquirido la capacidad del pensamiento operacional concreto, ante la misma situación anterior de las cuentas de madera se le pregunta si hay más cuentas cafés o de madera, a lo que responde que cuentas de madera porque las blancas son también de madera. La respuesta del niño indica que es capaz de invertir la acción mentalmente comparando la parte con el todo.

Piaget plantea que la reversibilidad se puede dar en la inversión de combinaciones, comparando clases como en el ejemplo anterior, o en reciprocidad de diferencias, comparando relaciones, lo cual se explica con otro experimento. Se le muestran a un niño en edad preoperacional dos vasos, uno ancho y otro angosto, se le pide al niño que vacíe la misma cantidad de agua en ambos y el pequeño sólo iguala los niveles porque es incapaz de ser reversible en la altura de los vasos, para igualar correctamente los líquidos en los vasos el niño tendría que ser capaz de realizar una segunda acción que compensa sin contrarrestar la primera condición, siendo el resultado de las dos condiciones un producto de equivalencia. Esta capacidad de reciprocidad de diferencias sólo la adquiere en la etapa de las operaciones concretas.

Otra característica importante de las operaciones concretas es lo que Piaget llama conservación, la cual permite al niño comprender que ciertos aspectos de una condición cambiante son invariables. Conservación y reversibilidad están íntimamente ligadas, puede considerarse que la primera es resultado de la segunda. La conservación de cantidad se

logra aproximadamente entre los seis y ocho años, la de peso entre los nueve y diez años y la de volumen entre los once y doce años.⁷⁵

Vida afectiva: Podemos decir que durante esta etapa el niño es capaz de desarrollar una moral de cooperación y autonomía personal, así como el respeto mutuo como un acuerdo entre pares y no solamente como el respeto a una regla de los padres o adultos, de ahí que se comprende la mentira como tal de la misma manera que se desarrolla el sentimiento de justicia.

Si el logro a nivel intelectual en esta etapa es la operación, en el plano afectivo se desarrolla la voluntad. Piaget la concibe como un regulador de energía que se ha vuelto reversible, de manera similar a la operación. Deseo y deber se contraponen y es aquí donde la voluntad restablece los valores según su jerarquía y de esta manera hace que domine la tendencia de menor fuerza reforzándola, actuando igual que la operación lógica.

- o *Operaciones formales* (desde los 12 años en adelante, la preadolescencia y la adolescencia)

Esta es la etapa cuyas características consideramos básicas para nuestro trabajo. Por lo que iniciaremos planteando que hay estudios que proponen que la adolescencia es una simple crisis pasajera que separa la infancia de la edad adulta, pero Piaget considera que ésta es más relevante, "(...) las conquistas propias de la adolescencia aseguran al pensamiento y a la afectividad un equilibrio superior al que tenían en la segunda infancia (...) al principio los perturba pero luego los hace más firmes"⁷⁶. Como en las etapas anteriores Piaget estudia la adolescencia en dos aspectos: el pensamiento, sus operaciones y la afectividad, incluyendo al comportamiento social.

⁷⁵ *Ibid.* pp. 65-66

⁷⁶ Piaget, Jean. *op.cit.* p.94

a) *El pensamiento y sus operaciones*: El pensamiento concreto del niño que se limita a la realidad tangible se dirige ahora a la construcción de sistemas y “teorías”, algunos escriben, otros hablan o sólo se limitan a “rumiarlas” de un modo íntimo y secreto, pero todas estas reflexiones pretenden transformar el mundo de una forma u otra. Este cambio decisivo se sitúa alrededor de los doce años, y a partir de ahí empieza poco a poco el auge en la dirección de la reflexión libre y desligada de lo real, pasa del pensamiento concreto al pensamiento “formal” o “hipotético-deductivo”. Que al principio, como hemos visto en cada etapa, es egocéntrico, comparable con el egocentrismo del lactante que asimila el universo a su actividad corporal. Este egocentrismo se manifiesta en la creencia de que su reflexión es todopoderosa, como si el mundo tuviera que someterse a los sistemas y no al contrario, los sistemas a la realidad. El equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que la función que le corresponde no es contradecir, sino la de anticiparse e interpretar la experiencia. Es entonces cuando este equilibrio sobrepasa con creces el pensamiento concreto, ya que, además del mundo real, engloba las construcciones indefinidas de la deducción racional y de la vida interior.⁷⁷

En el desarrollo de las operaciones formales el preadolescente y el adolescente (trataremos más adelante este aspecto) combinan clases y propiedades de los objetos, por ejemplo, un niño en etapa de operaciones concretas produciría una declaración como “las palancas metálicas largas y finas se curvan más que las cortas y gruesas”. Si el joven ya es capaz de desarrollar operaciones formales entonces podría concluir, “si las palancas largas se curvan más que las cortas, permaneciendo constantes los demás elementos, entonces mayor longitud causa mayor curvamiento”. Al combinar clases, el chico va produciendo gradualmente un sistema completo de todas las combinaciones posibles. Este sistema empieza a funcionar con independencia de su contenido y se

⁷⁷ *Ibid.* pp.88-99

consolida como un sistema autónomo de pensamiento que puede aplicarse en diversas situaciones. Piaget llama a esta nueva organización de acciones mentales “sistema combinatorio”, el cual es fundamentalmente una totalidad autorreguladora y de sostenimiento. Otra característica del pensamiento formal es la capacidad de formular hipótesis, experimentar y deducir. El joven es capaz de razonar desde lo particular a lo general y a la inversa. En el pensamiento concreto el niño parte de lo real para razonar en lo posible, en el pensamiento formal puede razonar desde diversas condiciones posibles para llegar a lo real, ésta constituye para Piaget la más distintiva de las propiedades de esta etapa del pensamiento.⁷⁸

b) La afectividad de la personalidad en el mundo de los adultos

De forma paralela al pensamiento formal la vida afectiva del adolescente se afirma por la doble conquista de la personalidad y su inserción a la sociedad adulta. El desarrollo de la personalidad, que en un principio, como lo hemos visto en etapas anteriores, es egocéntrico, resulta de la autosumisión del yo a una disciplina cualquiera. Se ha llegado a considerar que la personalidad es un producto social, pues ésta está ligada al papel que desempeña en la sociedad (persona=la máscara del teatro). Al final de la infancia (ocho a doce años) las reglas y los valores se van organizando, y la voluntad se afirma como un regulador y jerarquizador moral de las tendencias, por tanto se comienza a construir un sistema personal que solo puede construirse en esta etapa. Es capaz de conformar un “programa de vida” en el que intervengan la disciplina y a su vez la cooperación hacia los demás en consecuencia del manejo del pensamiento formal o hipotético deductivo. A medida que el adolescente alcanza un equilibrio entre el egocentrismo y la cooperación sus proyectos de vida pueden oscilar entre los sentimientos generosos y proyectos altruistas hasta la “megalomanía” y el egocentrismo consciente.

⁷⁸ Richmond, P.G. *op. cit.* p.p. 83-85

En lo que respecta a la vida social Piaget plantea que hay una fase inicial de “replegamiento” en la que el adolescente parece casi asocial al ser mostrarse crítico de la sociedad real y, por el contrario se asocia con otros jóvenes con quienes reconstruyen el mundo en común, reformando el que perciben. La verdadera adaptación se consolida cuando el adolescente, de reformador, pasará a realizador. Los pensamientos que parecen fuera de proporción en esta etapa son verdaderas preparaciones para la creación personal, mostrando que siempre existe una continuidad entre la formación de la personalidad desde los once o los doce años a la obra posterior de hombre.⁷⁹

El planteamiento de las etapas de desarrollo de la teoría expuesta por Piaget podemos sintetizarlo con una cita del mismo al referir que cada etapa de desarrollo constituye “...una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración”⁸⁰

Piaget ha ejercido una gran influencia en la teoría y la investigación en torno al desarrollo del niño. Sustituyó la concepción tradicional que hacía del niño el pasivo reaccionador ante la experiencia, por lo que ve en el niño a un sujeto que busca activamente soluciones a problemas y elabora soluciones creativas. Más adelante haremos referencia a algunos conceptos expuestos por el autor, principalmente en lo que se refiere a la etapa de las operaciones formales para fundamentar nuestro trabajo.

Enseguida nos referiremos a Vigotsky, quien, como lo habíamos señalado, le da gran importancia a la sociedad y a la cultura, lo que coincide de manera interesante con el fenómeno que tratamos. También incluiremos algunos comentarios hechos por Vigotsky al pensamiento de Piaget, para ir entrelazando puntos opuestos y afines de cada teoría.

⁷⁹ Piaget, Jean. *op. cit* p.p. 100-106

⁸⁰ *Ibid.* p.15

2.2 LEV SEMONOVICH VIGOTSKY: EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL.

Lev Semonovich Vigotsky nació en Rusia (1896-1934) y a pesar de su fallecimiento prematuro su producción fue extensa realizando importantes aportaciones al campo de la psicología. La Guerra Fría mantuvo desconocido su trabajo en occidente por lo que hasta hace aproximadamente veinte años que la psicología occidental ha redescubierto su obra y aún es revisada. Concuera con Piaget en que el aprendizaje es producto de la construcción del propio individuo, pero para Vigotsky el contexto social y cultural es relevante. Los adultos importantes para el estudiante, la cultura y el lenguaje son instrumentos esenciales del desarrollo cognoscitivo.

La principal crítica que hace Vigotsky a Piaget es que éste no le da suficiente valor a la influencia que tiene el ámbito social en el desarrollo intelectual del niño. Cita a Stern⁸¹ quien habla acerca del lenguaje egocéntrico que expone Piaget y argumenta que éste va demasiado lejos al afirmar que, a lo largo de la infancia temprana y hasta los siete años, el habla es más egocéntrica que social y que sólo a partir de esa edad comienza a predominar la función social del lenguaje. Con ello Piaget subestima el contexto social; que la conversación del niño sea más egocéntrica o más social no depende sólo de su edad, sino también de las condiciones que rodean al niño, tales como la vida familiar y la educación formal. El mismo Piaget reconoce que sus estudios tienen la limitante de que se desarrollan en un solo contexto, en el prólogo de su obra a la edición rusa reconoce que es imposible delimitar con exactitud el pensamiento infantil estudiándolo sólo en Ginebra como él lo hizo, que sería preciso estudiar a los niños en los más diversos medios sociales.⁸²

⁸¹ *William Stern* (1871-1938) Psicólogo alemán, especialista en psicología genética, influyó en Vigotsky y en la psicología criminal. Fue uno de los pioneros en el desarrollo de los tests psicológicos. Introdujo el concepto "coeficiente intelectual". En psicología y filosofía mantenía una orientación personalista.

⁸² Vigotsky, L.S. *op. cit.* pp. 76-77

La unidad de análisis de esta teoría es la acción humana mediada por herramientas sociales como el lenguaje, a su vez, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano. En el terreno educativo esto se traduciría en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.⁸³

2.2.1 Procesos Psicológicos

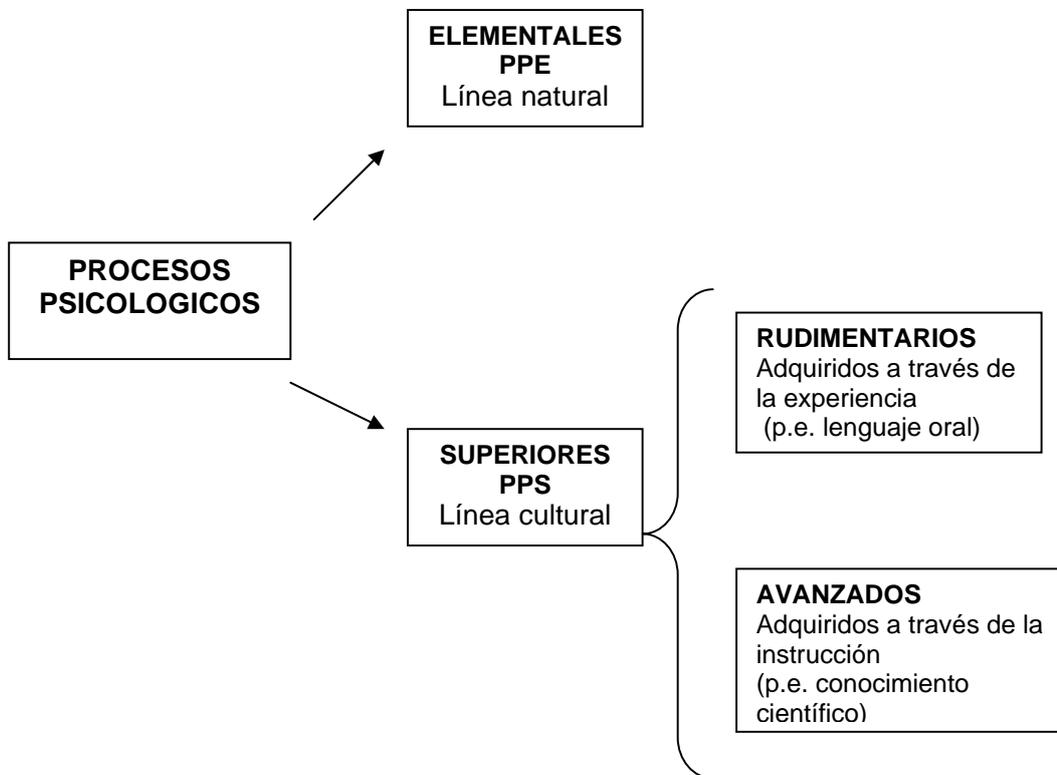
A diferencia de Piaget, Vigotsky no planteó el desarrollo como una sucesión de etapas, señaló más bien que el individuo despliega lo que él llamó procesos psicológicos, los cuales son elementales y superiores. (PPE Y PPS). Con base en éstos el sujeto logra un desarrollo dinámico a medida que va interactuando con su medio social y específicamente con otros, ya sean coetáneos con mayor experiencia o adultos tutores. Los procesos psicológicos elementales son comunes al hombre y a otros animales superiores, un ejemplo de éstos pueden ser la memoria y la atención. Los procesos psicológicos superiores se caracterizan por ser específicamente humanos y se desarrollan en los niños a partir de su incorporación a la cultura, son la combinación de instrumentos, herramientas, signos o símbolos, ejemplos de éstos son la inteligencia, la memoria y el lenguaje. A este último Vigotsky lo refiere como un instrumento de mediación, como signos determinados con una función psicológica, por ejemplo: los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas y todo tipo de signos convencionales, y le otorga una importancia fundamental.

Los PPS se subdividen en rudimentarios y avanzados, los primeros se desarrollan tan sólo por el hecho de participar en una cultura, por ejemplo el lenguaje oral, los segundos requieren de la instrucción, lo cual supone un marco institucional particular: la escuela.

⁸³ Díaz Barriga Arceo, Frida y Hdez. Rojas, Gerardo, *op. cit.* p 29

Ejemplos de éstos son la lengua escrita, los conceptos científicos, la conciencia y la intención.

Figura 2.3

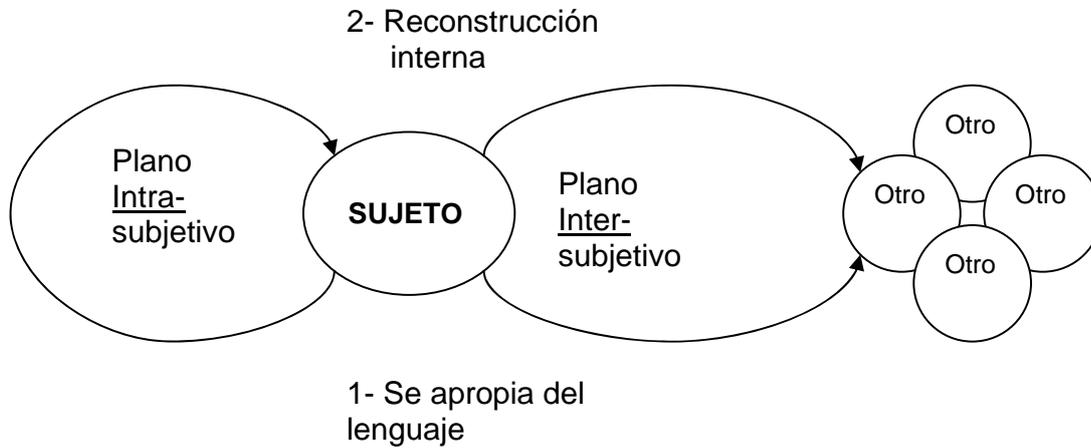


Ley de la Doble Formación (LDF). A su vez Vigotsky plantea que el desarrollo de los PPS en un individuo requiere de la existencia de mecanismos y procesos que permitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación del propio conocimiento.

En el desarrollo cultural del niño toda función evoluciona hacia dos aspectos, a nivel social (intersubjetivo) y a nivel individual (intrasubjetivo). Esto también puede aplicarse a procesos tales como la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Cabe señalar que para el autor todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos y el lenguaje es un ejemplo paradigmático, puesto que cumple el doble papel de ejemplificar los PPS, siendo a su vez el instrumento central de mediación para la interiorización de los mismos procesos psicológicos superiores.

Figura 2.4

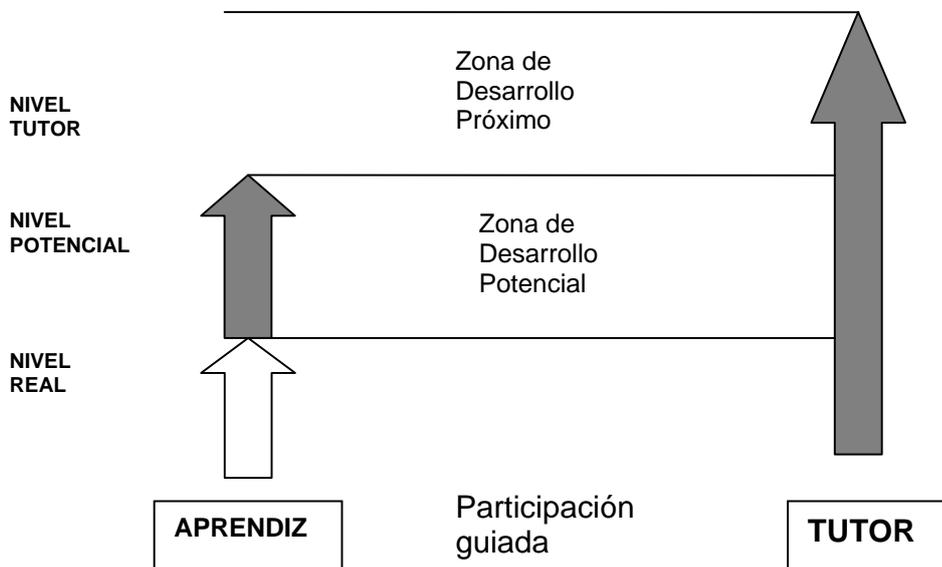
LEY DE LA DOBLE FORMACIÓN



Zona de desarrollo próximo ZDP. El desarrollo que se ha consolidado, ya sea de procesos elementales o superiores para resolver problemas con autonomía de los otros, Vigotsky lo concibe como un desarrollo real, lo ubica en lo que él llama zona de desarrollo real ZDR, pero a su vez, en esta dinámica de relación con el “otro” se encuentra también un desarrollo potencial, zona de desarrollo potencial ZDP, la cual es la diferencia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial que podría alcanzar el sujeto bajo la guía de un tutor o en colaboración con otro compañero, zona de desarrollo próximo. Este concepto evidencia la maduración intelectual y su potencialidad para resolver situaciones problemáticas con o sin intervención del “otro”⁸⁴

⁸⁴ Ley de Doble Formación. Recuperado en noviembre de 2008 de <http://vigotsky.idoneos.com/index.php/293536>

Figura 2.5



Esto implica entonces que los niveles intelectuales varían según el grado de intervención del “otro” y su entorno, a mayor ayuda o guía, aumenta el rendimiento intelectual; a menor diferencia y/o distancia entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo, mayor autonomía y rendimiento con menor intervención.

Estos conceptos cuestionan seriamente los recursos utilizados para “medición” o cuantificación de la inteligencia convencionales (coeficiente intelectual), produciéndose en consecuencia el común etiquetado de los alumnos que superficialmente los docentes realizan, ya que sólo indicarían lo que Vigotsky denominó zona de desarrollo real, pero no sus potencialidades. Queda planteado de esta manera que el aprendizaje no está determinado por el desarrollo, sino que lo precede, acelerando los procesos madurativos y

evolutivos. Por lo tanto el desarrollo se erige en activo e incentivado por distintos agentes socioeducativos tales como la institución educativa.⁸⁵

De esta manera el desarrollo intelectual para Vigotsky es el resultado del desarrollo biológico y la apropiación de la herencia cultural, tanto materialmente como ideológicamente. Los objetos de conocimiento y el contexto se presentan como partes de un proceso singular de desarrollo bio-socio-cultural. Es decir que, sin desarrollo cultural no hay desarrollo mental y el lenguaje como sistema externo de símbolos es fundamental para el individuo en la apropiación del legado cultural y en consecuencia de su desarrollo.

A continuación expondremos la relación que tiene el pensamiento y el lenguaje, procesos psicológicos superiores a los que Vigotsky les otorga vital importancia, y la cual consideramos relevante para nuestro trabajo.

2.2.2 Pensamiento y palabra

Si para Piaget el pensamiento era el lenguaje interiorizado, para Vigotsky el pensamiento es un proceso psicológico superior inherente al hombre, que se expresa en la palabra pero que le antecede guardando una indisoluble relación. El autor considera que ambos aspectos, pensamiento y palabra son producto del proceso de formación del ser humano y que para el estudio del lenguaje lo más preciso es acercarse a la unidad o expresión mínima y más simple de la unión entre éstos, el significado de la palabra. Éste puede ser considerado como un fenómeno del pensamiento en sí, y es la semántica, rama de la lingüística, la que estudia el aspecto significativo del lenguaje.

De acuerdo a la semántica los significados de las palabras evolucionan históricamente, pero para Vigotsky éstos también cambian con el desarrollo del niño conforme al progreso de su

⁸⁵ Riviere A., *La psicología de Vigotsky*, Madrid, Visor, 1985. Recuperado en julio 2008 de <http://vigotsky.idoneos.com//>

pensamiento. Toda palabra constituye una generalización y obedece la dinámica y evolución del pensamiento, éste no se expresa precisamente con la palabra, sino que se realiza en ella. Por ejemplo, en un principio para el niño no hay diferencia entre el nombre del objeto y sus propiedades, una “vaca” se llama así porque tiene cuernos, un “perro” no tiene cuernos y es pequeño; el “coche” no es un animal; es al paso del desarrollo que el niño va separando, la diferencia entre el significado verbal y el objeto se va haciendo patente a medida que desarrolla la generalización.

Cabe considerar que habla y comprensión recorren entonces un camino contrario, la primera exige pasar del plano interno al externo, mientras que la segunda presupone ir de lo externo del lenguaje al interior del pensamiento.

Para Vigotsky el lenguaje egocéntrico del que habla Piaget, que se presenta en el niño aproximadamente desde los dos años, presenta una fase previa al desarrollo del lenguaje interno y a diferencia de éste Vigotsky le otorga una importancia fundamental en lo que respecta al parentesco genético y las relaciones que guardan, el autor considera que Piaget interpretó equivocadamente la naturaleza funcional, estructural y evolutiva del lenguaje egocéntrico. Como habíamos visto anteriormente, Piaget considera que el pensamiento y el lenguaje egocéntricos desaparecen para dar lugar a lo que él llama pensamiento intuitivo al inicio de la edad escolar (siete años aproximadamente), para Vigotsky el lenguaje egocéntrico no desaparece, sino que se convierte en lenguaje interno.⁸⁶

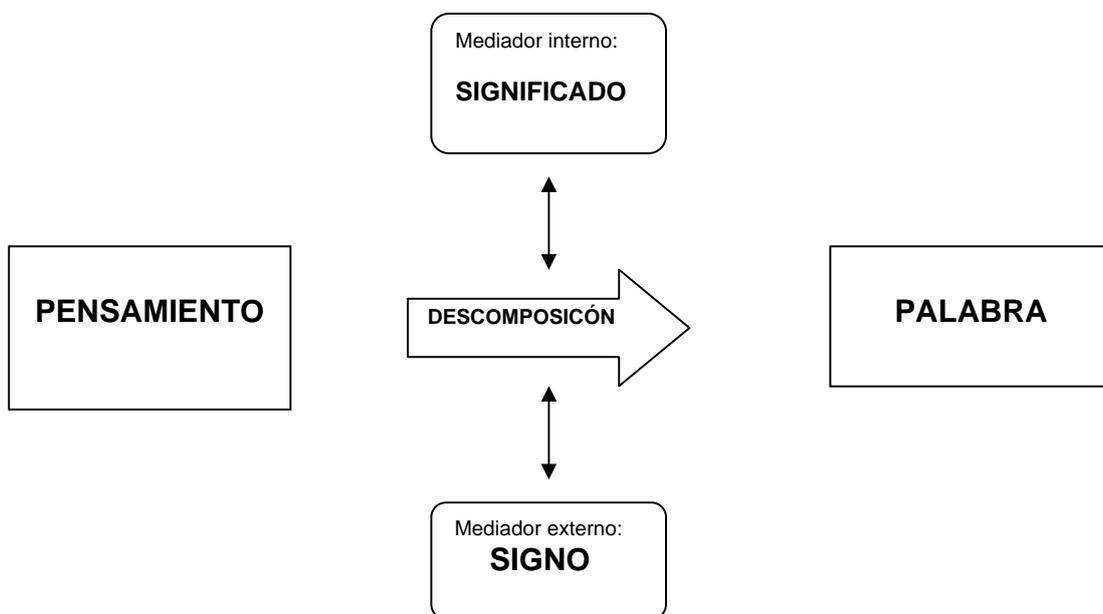
Como habíamos mencionado anteriormente el autor considera al lenguaje escrito como un proceso psicológico superior avanzado, es decir que requiere de una guía y aprendizaje para adquirirlo, siendo la forma más elaborada, exacta y completa del lenguaje porque el lenguaje oral se facilita a través del diálogo, en el que la mímica facial y entonación de voz del interlocutor permiten abreviar y comunicar más fácilmente el contenido del pensamiento,

⁸⁶ Vigotsky, L.S. *op. cit.* pp.287-308

mientras que el lenguaje escrito es un monólogo en el que sólo se utilizan las palabras, lo que el lenguaje oral expresa con otros apoyos.

A pesar de la estrecha relación entre pensamiento y la expresión verbal, éstos no coinciden directamente; el primero no está compuesto por unidades separadas como el lenguaje, es un todo más extenso que una sola palabra, para expresarlo el hablante necesita estructurarlo y exponerlo en varias palabras, es decir, que el contenido simultáneo en el pensamiento se despliega en forma sucesiva en el lenguaje. Vigotsky lo compara como si el pensamiento fuera una densa nube que descarga una lluvia de palabras, siendo el proceso de transición del pensamiento al lenguaje una compleja descomposición del pensamiento y recomposición de palabras, pasando imprescindiblemente por el significado. Podemos ver entonces, como habíamos mencionado anteriormente, que el pensamiento no se refleja en la palabra, sino que se realiza en ella, recorriendo un camino indirecto, mediado externamente por los signos e internamente por los significados.

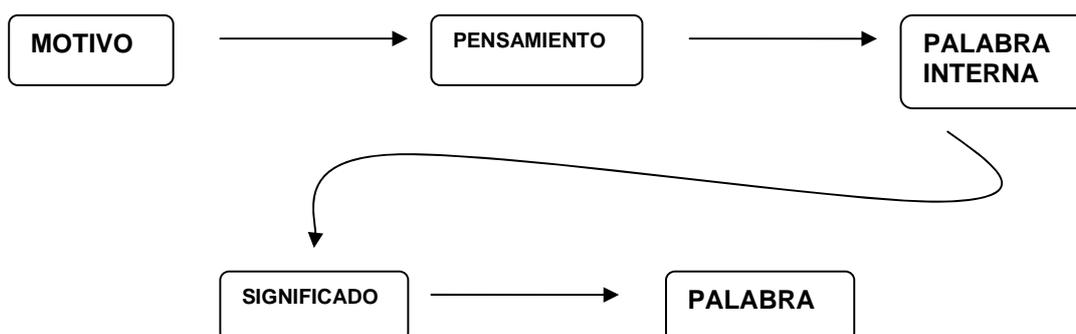
Figura 2.6



2.2.3 Pensamiento, afectividad y lenguaje

Otro elemento fundamental para el desarrollo del lenguaje es el aspecto afectivo, para Vigotsky el pensamiento no nace de sí mismo, ni de otros pensamientos, sino de lo que él llama la esfera motivacional de la conciencia, la cual abarca inclinaciones, necesidades, intereses, impulsos, afectos y emociones. En la metáfora de la nube como pensamiento que arroja una lluvia de palabras, la motivación del pensamiento sería el viento que pone en movimiento las nubes. Esto quiere decir que el análisis psicológico de cualquier expresión sólo está completo cuando descubrimos el plano interno más profundo y más oculto de pensamiento verbal, su motivación. Si el análisis ha partido desde lo externo a lo más interno, en la práctica real el pensamiento verbal es inverso, parte del motivo que engendra cada pensamiento, pasa a la formación de ese pensamiento, luego a la palabra interna, posteriormente, es mediado por los significados para finalmente ser expresado en palabras. Aunque esto es flexible podría ser representado de la siguiente manera

Figura 2.7



Vigotsky incluye también el concepto de conciencia, dándole una última dimensión a esta relación entre pensamiento y lenguaje, él señala:

“...el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto... La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo. Es el microcosmos de la conciencia. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana”⁸⁷

Vemos aquí la importancia tan relevante que le otorga Vigotsky al lenguaje, no sólo es un medio para la comunicación, sino que es el reflejo de todo el proceso evolutivo que ha tenido la humanidad, y que a su vez es la expresión de la conciencia que tiene el ser humano como tal. Es entonces, resumiendo, el lenguaje escrito un proceso psicológico superior avanzado, pues se desarrolla en la medida que el individuo interactúa con su medio social y cultural, pero que precisa de una instrucción para que éste lo domine. A su vez, este proceso se lleva a cabo a través de una doble formación, pues influye en el sujeto intrasubjetivamente, a nivel interno, y en relación con los otros, intersubjetivamente. Así también, el nivel de desarrollo alcanzado por el individuo, desarrollo real, y en este caso el dominio del lenguaje escrito, incluyendo por supuesto a la lectura, tendrá la posibilidad de crecer a través de una participación guiada del otro, que encamine al aprendiz a desarrollar su potencial.

Podemos entonces decir que es en el aprendizaje y ejercicio de la lectura, como en todo el desarrollo del lenguaje, que no sólo se ponen en juego pensamientos, sino que también son las emociones las que los mueven este proceso, y que de acuerdo a Vigotsky, a su vez, a través de la palabra, se constituye como la expresión mínima de conciencia humana. Y he ahí donde reside para nosotros la importancia del ejercicio de la lectura como un acto placentero y habitual para los preadolescentes, pues conlleva en sí todo el conjunto de procesos importantísimos que hemos visto.

⁸⁷ *Ibid.* p.p. 346-347

Y bien, a través de qué medio podemos hacer que el aprendizaje del lenguaje escrito y la lectura se consoliden como una actividad atractiva y cotidiana para los preadolescentes, que los beneficie no sólo en el plano académico sino que en el afectivo también, con la posibilidad de adquisición y desarrollo de toda la gama de factores que hemos visto se ponen juego (emoción, pensamiento, herencia cultural y conciencia humana). Para nosotros viene aquí la intervención del aprendizaje significativo, y es David P. Ausubel quien consideramos como mejor exponente de tal concepción, aportando a nuestro trabajo varios elementos interesantes.

2.3 DAVID AUSUBEL: EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

David P. Ausubel es un psicólogo norteamericano contemporáneo, de origen judío, nacido en Nueva York en 1918. En 1963 desarrolló la Teoría de la Asimilación (originalmente llamada Teoría de Aprendizaje Significativo) que pretende explicar la adquisición, retención y transferencia de aprendizaje. Si bien Ausubel se refiere al aprendizaje en el salón de clase, consideramos que éste también se incluye y se puede aplicar al aprendizaje que se da a través de la lectura.

El autor plantea que el análisis del aprendizaje se puede llevar a cabo en dos dimensiones:

1. En la que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento
2. En la relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del alumno.

En la primera dimensión podemos encontrar a su vez dos tipos de aprendizaje posibles:

- *Aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento*, y en la segunda:
- *Aprendizaje repetitivo y aprendizaje significativo*.

Describiremos cada uno por separado y presentaremos un cuadro en el que se pueden apreciar más claramente.

- I. *Aprendizaje por recepción*: Es en el que el alumno recibe y reproduce el contenido de lo que va a aprender para relacionarlo con otro aprendizaje o para la resolución de problemas.
- II. *Aprendizaje por descubrimiento*. Se refiere al que se lleva a cabo cuando el alumno tiene que descubrir el contenido de lo que va a aprender, antes de incorporarlo a su estructura cognoscitiva. Es común en la solución de problemas cotidianos.
- III. *Aprendizaje repetitivo*. Consiste en la memorización de las proposiciones a aprender, es necesario y conveniente cuando el alumno tiene que aprender asociaciones arbitrarias (por ejemplo: fechas, nombres, capitales, etc), se realiza mediante asociaciones, pero tiene la desventaja de que es poca la retención de la información en cuanto a su duración y capacidad, y es muy vulnerable a la interferencia de materiales similares.
- IV. *Aprendizaje significativo*. Es el que el autor considera más importante y requiere que el alumno relacione la información del material que va a aprender con su estructura cognoscitiva, es decir, con sus conocimientos previos. Esta relación puede ser de dos maneras:
 - a) No arbitrariamente, la idea nueva (lo que se va a aprender) es congruente con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva del alumno en particular.
 - b) Sustancialmente, no literalmente (palabra por palabra), sino que es expresada de manera sinónima comunicando exactamente el mismo significado, es decir sólo la sustancia general de un párrafo.

Por tanto, un alumno aprenderá significativamente un material cuando relacione éste con los conocimientos que ya posee (estructura cognoscitiva), que se relacionen con dicho contenido (no arbitrariamente), como un significado general (sustancialmente).⁸⁸

Presentamos un cuadro que contiene en síntesis las ideas de Ausubel acerca de las situaciones mencionadas, incluyendo algunos ejemplos.⁸⁹ Figura 2.8

⁸⁸ Aladro Lubel, Piedad, compiladora. *Principios psicoinstruccionales de orientación cognitiva-conductual* (Ausubel, Bruner y Gagne)., UNAM, Facultad de Psicología, México 1997 pp. 7-12

⁸⁹ Diaz Barriga Arceo, Frida y Hdez. Rojas, Gerardo. *op. cit.* p.38

Figura 2.8

A. Primera dimensión: modo en que se adquiere la información.

Recepción

- o El contenido se presenta en su forma final.
- o El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva.
- o No es sinónimo de memorización.
- o Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal)
- o Útil en campos establecidos de conocimiento.
- o Ejemplo: se pide al alumno que estudie el fenómeno de difracción en su libro de texto de Física.

Descubrimiento

- o El contenido a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo.
- o Propio de la formación de conceptos y solución de problemas.
- o Puede ser significativo o repetitivo.
- o Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el desarrollo de conceptos y proposiciones.
- o Útil en campos de conocimiento donde no hay respuestas unívocas.
- o Ejemplo: el alumno a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que subyacen en el fenómeno de la combustión

B. Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura del alumno.

Significativo

- o La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.
- o El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado.
- o El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.
- o Se puede construir un entramado o red conceptual.
- o Condiciones:
Material: significado lógico
Alumno: significación psicológica
- o Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales)

Repetitivo

- o Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.
- o El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información.
- o El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los encuentra.
- o Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.
- o Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.
- o Ejemplo, aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones algoritmos.

Es sabido que en las escuelas tradicionales casi siempre la enseñanza está organizada con base en el aprendizaje por recepción, a través del cual se adquiere mucho material de estudio. Ello no quiere decir que recepción y descubrimiento estén contrapuestos; pueden coincidir en cuanto a que el conocimiento adquirido por recepción puede emplearse después para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento, y porque a veces lo aprendido por descubrimiento conduce a su vez al redescubrimiento de proposiciones y conceptos conocidos.

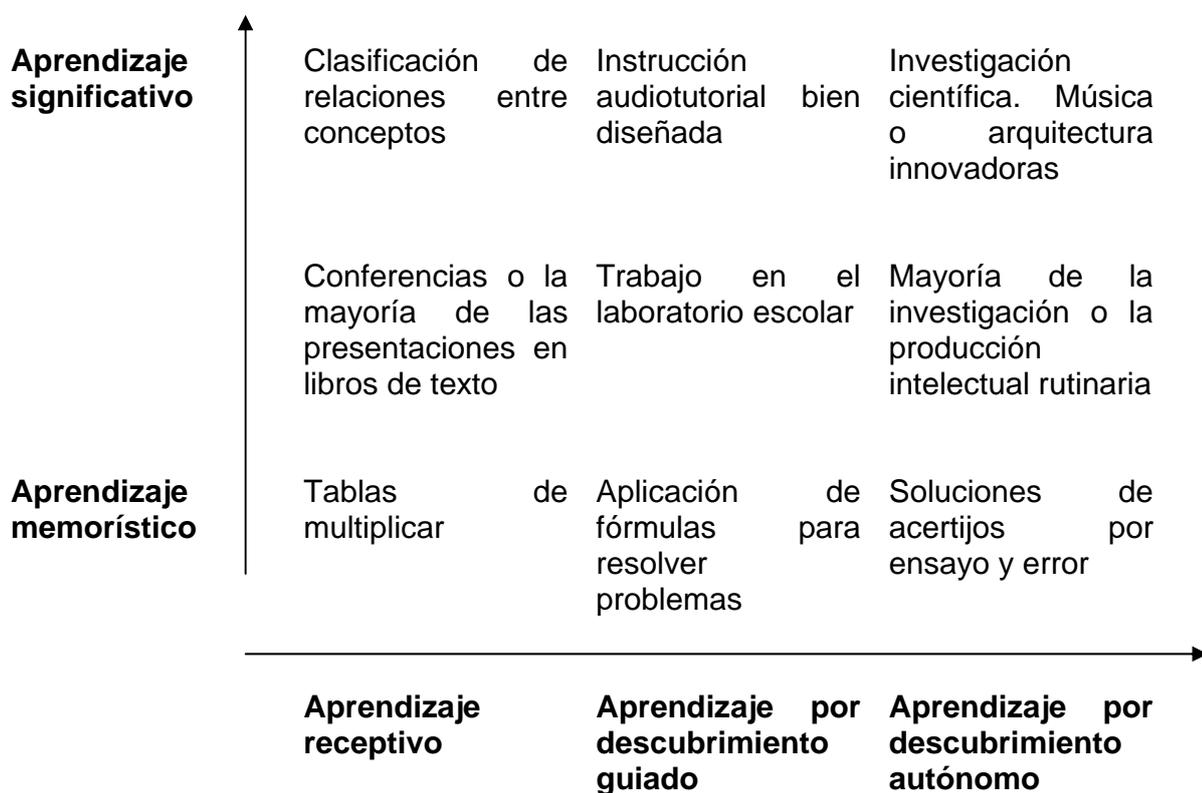
Ausubel planteaba que en la primera infancia y en la edad preescolar, la adquisición de conceptos se realiza principalmente por descubrimiento, resultado del pensamiento inductivo de la experiencia empírica y concreta. En contraste, consideraba que el aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales se presenta en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del alumno y son un indicador de la madurez cognitiva. En la enseñanza media y superior los estudiantes desarrollan un pensamiento más abstracto o formal que les permite manejar las proposiciones verbales y aprovechar el gran bagaje ya existente de conocimientos científicos. Ausubel creía que no era posible ni deseable que se le exigiese al alumno acceder a todo el conocimiento a través de la invención o el descubrimiento. Esto difiere con la concepción de la psicología genética de Piaget que destaca el papel del descubrimiento autónomo, y la de los teóricos de la psicología cognitiva, que plantean la importancia de un procesamiento significativo de la información que se adquiere por recepción, posibilitando la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes y estables que tienen sentido para los alumnos.⁹⁰ Consideramos que Ausubel equilibra ambas visiones, dándoles su justa importancia a las distintas situaciones de aprendizaje, ya que comúnmente los contenidos curriculares son de muy diversa índole, entonces la forma de aprendizaje sería igualmente variada; es labor del docente adecuar la

⁹⁰ *Ibid.* pp.37 y 39.

dinámica conforme a cada circunstancia, contenido, contexto escolar, historia previa de los estudiantes, etc.

A continuación presentamos un cuadro que ejemplifica las dimensiones del aprendizaje que describimos con algunas actividades humanas.⁹¹

Figura 2.9



Si bien, como lo habíamos señalado anteriormente, todos los tipos de aprendizaje son útiles en situaciones específicas, resulta evidente que el aprendizaje significativo es el más relevante, ya que da la posibilidad de adquirir grandes cuerpos de conocimientos integrados, coherentes y estables, con sentido para los alumnos. Presentamos a continuación un cuadro que especifica las condiciones para el logro del aprendizaje significativo y posteriormente retomaremos algunas observaciones que hace Ausubel sobre el pensamiento de Piaget.

⁹¹ *Ibid.* p.42

Condiciones para el logro del aprendizaje significativo

Figura 2.10

Respecto al:

a) Material	<ul style="list-style-type: none">o Interrelación no arbitrariao Interrelación sustancialo Estructura y organización
b) Alumno	<ul style="list-style-type: none">o Disposición o actitudo Naturaleza de su estructura cognitivao Conocimientos y experiencias previas <p>(significado psicológico)</p>

2.3.1 Comentarios a la teoría de Piaget

Anteriormente habíamos comentado la diferencia de ópticas entre Ausubel y Piaget, pues el segundo le daba demasiado peso al aprendizaje por descubrimiento, mientras que Ausubel planteaba que esto no era posible ni deseable en las instituciones educativas, otros puntos planteados por el autor señalan con respecto a Piaget:

- Considera que es “antieducativo” al concebir la asimilación en función de progresiones del desarrollo y no en términos de un fenómeno contemporáneo de aprendizaje.
- Le parece que es “neocoductista” al plantear que las operaciones son sólo “acciones interiorizadas cuyos impulsos eferentes no desarrollan movimientos externos” en contraposición al concepto de que el pensamiento es una organización de elementos

educativos pertinentes en la estructura cognitiva para satisfacer las exigencias de una nueva relación de medios y fines.

- Sólo hace hincapié en la motivación endógena, ignorando así un objetivo relevante de la educación: el desarrollo de nuevas motivaciones a partir de las potencialidades existentes.

- Niega que la educación acelere el desarrollo cognoscitivo o que facilite la transición de una etapa a la siguiente.

- Insiste en que el lenguaje únicamente cumple un papel comunicativo y que no desempeña ninguna función operativa o de proceso en el pensamiento al permitir un mejor manejo de las operaciones cognitivas, mientras que para Ausubel gracias al lenguaje y a la simbolización se desarrollan las formas más complejas de funcionamiento cognoscitivo, para ello cita a Bruner

“Cuando el niño ha logrado internalizar el lenguaje como instrumento cognoscitivo, queda a su alcance representar y transformar sistemáticamente las regularidades de la experiencia con eficacia y flexibilidad mayores que antes.”⁹²

A continuación expondremos algunas precisiones que hace Ausubel específicamente acerca del aprendizaje de la lectura.

2.3.2 Del aprendizaje de la lectura

Para Ausubel aprender a leer es básicamente, por parte del sujeto, aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos, para posteriormente relacionar este significado percibido con la estructura cognoscitiva propia a fin de comprenderlo. El lector principiante ya es capaz de comprender el lenguaje oral, es decir el significado potencial de los mensajes hablados, entonces necesita desarrollar la misma habilidad con los mensajes escritos. Como

⁹² *Jerome Bruner*, psicólogo norteamericano contemporáneo n. en 1915, fuerte exponente del punto de vista cognoscitivo.

ya conoce el significado y la función de las palabras en su forma oral, aprender a leer implica una tarea cognoscitiva menos demandante que el aprendizaje original del lenguaje hablado, es decir, el principiante no está aprendiendo en realidad un código simbólico completamente nuevo, sino el equivalente escrito de un código hablado conocido, cuyos elementos ya domina. Para Ausubel el proceso de aprendizaje de la lectura depende del dominio previo del lenguaje hablado, de su significado y de la capacidad para percibir el significado potencial de los mensajes escritos.⁹³

De tal manera consideramos que la base del aprendizaje de la lectura y su práctica como medio para la obtención de información y recreación es el aprendizaje, comprensión y dominio del lenguaje oral en su más amplio sentido, como sistema de signos convencionales con un significado y una función comunicativa. Expresado a su vez en un lenguaje escrito cuyo dominio y comprensión se tornan imprescindibles para que la lectura se consolide primeramente como una práctica y posteriormente como un hábito placentero que puede constituirse en un medio de aprendizaje y recreación de un individuo, para nuestro trabajo más concretamente, de un preadolescente.

Continuaremos ahora exponiendo algunas ideas básicas de Rogers, quien le otorga al alumno, de manera similar a los anteriores autores, un papel activo, y no sólo eso, sino que le otorga la posibilidad dirigir este proceso de manera creativa, uniendo armónicamente aspectos intelectuales y afectivos.

⁹³ Ausubel, David. P., Novak, J. y Hanesian, H. *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México. 1991. pp. 208 - 209

2.4 CARL ROGERS: LIBERTAD Y CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN

Carl Rogers es un psicólogo norteamericano (1902-1987) que si bien, como lo habíamos señalado anteriormente, no se encuentra inscrito propiamente en la corriente constructivista podríamos decir que sus líneas de reflexión concuerdan con varios de sus fundamentos. Una de sus principales preocupaciones fue lo que el llamó también “aprendizaje significativo o vivencial” y plantea que éste posee:

...“una cualidad de compromiso personal; (pues) en el acto del aprendizaje la persona pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos. Se autoinicia. Aunque el incentivo o el estímulo provienen del exterior, el significado del descubrimiento, de logro, de captación y comprensión se originan en su interior. Es penetrante, diferente de la conducta, las actitudes y quizá también de la personalidad del que aprende. El mismo alumno lo evalúa. Sabe si responde a su necesidad, si lo conduce hacia lo que quiere saber o si explica algún punto oscuro de su vivencia. Podríamos decir que el lugar de la evaluación se encuentra definitivamente en el alumno. Su esencia es el significado. En este tipo de aprendizaje, el elemento del significado se construye dentro de la experiencia global del alumno.”⁹⁴

De acuerdo con su visión el aprendizaje sigue ocho principios, a saber:

- 1) El ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje.
- 2) El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el estudiante percibe el tema de estudio como importante para sus propios objetivos.

⁹⁴ Rogers, Carl. *Libertad y creatividad en la educación: El sistema “no directivo”*. Buenos Aires, Paidós, 1975 p. 14

- 3) El tipo de aprendizaje que implica un cambio en la organización del sí mismo –en la percepción del sí mismo- es amenazador y existe tendencia a rechazarlo. (pues causa contradicción)
- 4) Los aprendizajes que amenazan el sí mismo se perciben y asimilan con mayor facilidad si las amenazas externas son reducidas.
- 5) Cuando no existe una amenaza al sí mismo, la experiencia se percibe de otra manera y resulta más fácil el aprendizaje.
- 6) La mayor parte del aprendizaje significativo se logra mediante la práctica.
- 7) El aprendizaje se facilita cuando el alumno participa de manera responsable en el proceso.
- 8) El aprendizaje autoiniciado que abarca la totalidad de la persona –su afectividad y su intelecto- es el más perdurable y profundo.⁹⁵

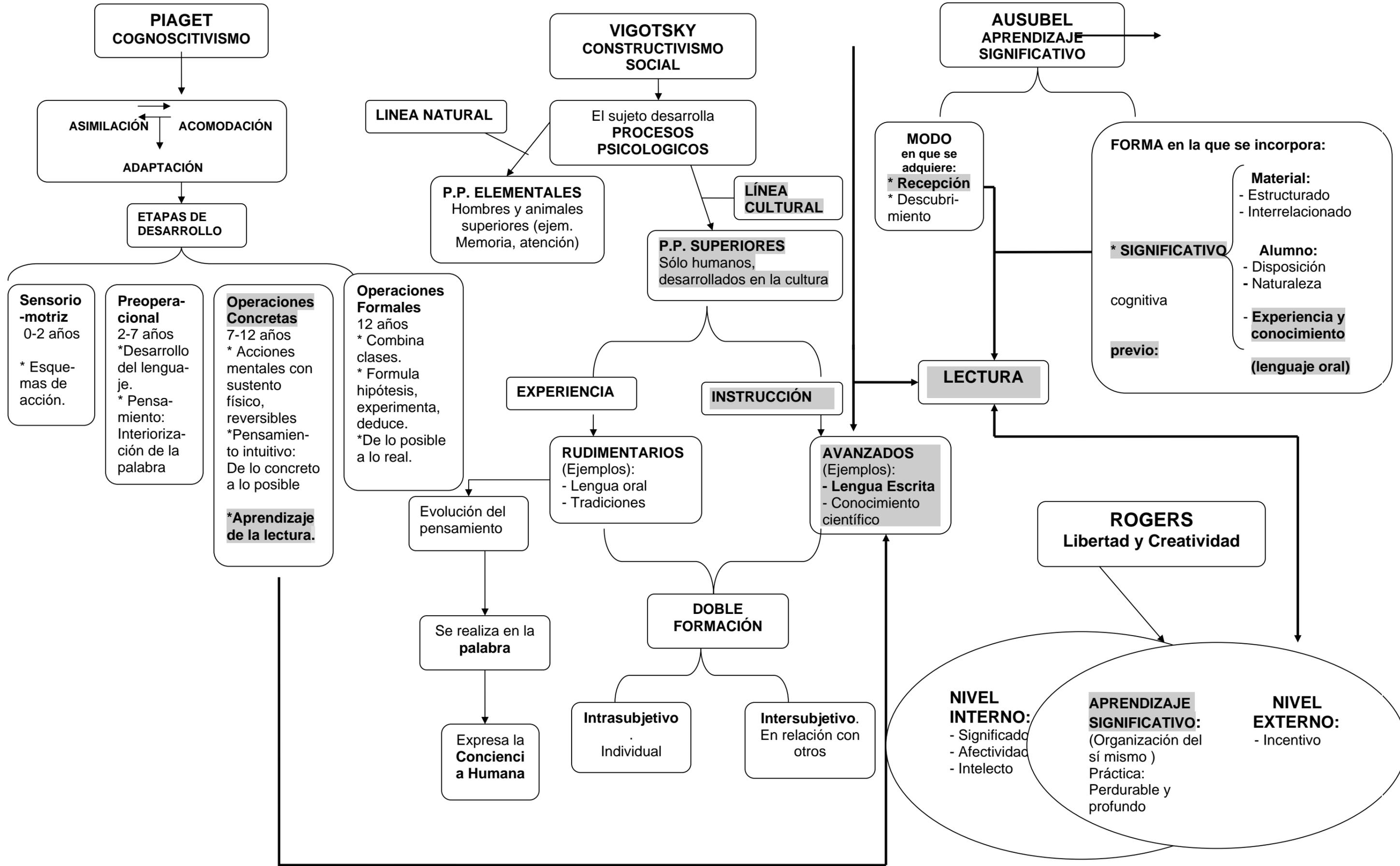
Al referirse al “sí mismo“ Rogers se refiere a una identificación con el contenido a aprender, volviendo a la significación. Vale la pena destacar el papel activo que le concede al alumno y la dimensión cognitiva y afectiva que le da al proceso de aprendizaje, de manera similar a la ley de “Doble Formación“ que expone Vigotsky, lo interesante del autor es que también plantea que el alumno tiene la capacidad de autodirigir este proceso, situación que se aplica perfectamente a la práctica de la lectura recreativa, ésta no requiere de una dirección en sí, el mismo alumno puede intervenir en el camino que va a seguir, sin que ello demerite el aspecto cognitivo.

De esta manera intentamos exponer los autores y conceptos que consideramos aportan elementos interesantes para explicar el problema que nos ocupa, la instalación del gusto y hábito de la lectura en los alumnos de 5º grado de educación básica y su relación con el personaje de Harry Potter. Todo ello a través de sus concepciones de desarrollo, aprendizaje

⁹⁵ *Ibid.* pp.126-130

y su relación con el lenguaje, específicamente con el lenguaje escrito que es decodificado precisamente mediante el ejercicio de la lectura.

Expondremos enseguida un mapa conceptual en el que destacamos los elementos de desarrollo, lenguaje y lectura que hemos tratado y que consideramos claves en cada teoría, los resaltamos con gris y la línea más gruesa es la que los une, pues para nosotros tienen una relación importante. Figura 2.11 Posteriormente, continuaremos en el tercer capítulo exponiendo diversas teorías que han estudiado a la adolescencia, para después delinear las características del preadolescente y su relación con los medios de comunicación.



La teoría cognoscitivista de Piaget plantea que a través de un proceso de adaptación, que se lleva a cabo gracias a la asimilación y la acomodación el individuo atraviesa por cuatro etapas de desarrollo. La etapa de las operaciones concretas es en la que se instaura el aprendizaje de la lectura, previo un aprendizaje del lenguaje oral y desarrollo del pensamiento como interiorización de la palabra.

Vigotsky, por su parte, concibe el aprendizaje como una construcción del mismo individuo en un entorno social, en el cual desarrolla lo que el llamó procesos psicológicos, los cuales son elementales o superiores, los primeros son innatos en el hombre y en algunos animales superiores, ejemplo de éstos son la memoria y la atención. Los procesos psicológicos superiores son desarrollados únicamente por los seres humanos y se desarrollan al estar el individuo insertado en una cultura determinada, éstos pueden ser adquiridos a través de la experiencia, constituyéndose como procesos psicológicos superiores rudimentarios, cuyos ejemplos pueden ser el lenguaje oral y las tradiciones. A través de la instrucción el individuo despliega los procesos psicológicos superiores avanzados, entre los cuales está el conocimiento científico y la lecto-escritura. Estos procesos psicológicos superiores, tanto los rudimentarios como los avanzados, se desarrollan a través de un mecanismo de Doble Formación, pues se lleva a cabo simultáneamente en dos niveles, el Intrasubjetivo en forma individual e Intersubjetivo, es decir en relación con otros sujetos. En este planteamiento encontramos que la lectura es un proceso psicológico superior avanzado pues el individuo la adquiere a través de la línea cultural mediante un proceso de instrucción y cuyo desarrollo se da dentro de una doble formación, es decir a nivel intrasubjetivo e intersubjetivo.

A su vez Ausubel, hace énfasis en el aprendizaje significativo y plantea que éste se puede analizar desde el modo y la forma en que éste se adquiere, pudiendo ser por medio de recepción o a través del descubrimiento, de manera repetitiva, por un lado, o significativa, la

cual requiere de materiales estructurados e interrelacionados y por parte del alumno, disposición, capacidades cognitivas, y de experiencias y conocimientos previos. A la luz de este planteamiento consideramos que la lectura es un aprendizaje que se adquiere por recepción, ya que generalmente se lleva a cabo a través de un proceso de instrucción, y que para que éste sea un aprendizaje significativo implica que ésta instrucción se lleve a cabo con materiales pertinentes y que el alumno tenga un adecuado conocimiento del lenguaje oral.

Para terminar, Rogers señala que el aprendizaje significativo influye en el individuo tanto a nivel interno como externo, pues en él participan la afectividad e intelecto del sujeto, al encontrarle un significado a su aprendizaje, el cual también se puede ver estimulado a través de incentivos externos, tales como el reconocimiento. Este aprendizaje significativo tiene la cualidad de ser perdurable y profundo, ya que es el mismo sujeto el que puede dirigirlo, adquiriendo la autonomía y posibilidad de creación en este proceso. Nosotros consideramos que la lectura puede llegar a tener estas cualidades, ser un medio de aprendizajes significativos que el individuo pueda manejar con autonomía siguiendo su propio ritmo e intereses y en el cual pueda inclusive desarrollar su creatividad.

Capítulo 3

LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO, LA PREADOLESCENCIA

El grupo de alumnos en los que se centra nuestro trabajo son los que cursan el quinto año de primaria, es decir que se encuentran entre los diez y doce años de edad, esto significa que se instalan en lo que algunos estudiosos han llamado la pubertad, la cual proviene del latín “pubertas” que significa “edad viril”, y designa también a la primera fase de la adolescencia, es decir la preadolescencia. Este período de desarrollo es de suma importancia y ha sido objeto de diversos estudios. El objetivo de este capítulo es citar algunas teorías que conceptualizan a la adolescencia desde distintas perspectivas, para plantear posteriormente una caracterización de la preadolescencia como fase inicial de dicha etapa del desarrollo, destacando a su vez cómo los medios de comunicación y la lectura pueden encauzar la fantasía e imaginación características de esta edad en el marco de una cultura adolescente.

3.1 ESTUDIOS ACERCA DE LA ADOLESCENCIA

El vocablo “adolescencia” proviene del verbo latino “adolescere”, que significa “crecer” o “crecer hacia la la madurez”, no sólo debe ser considerada como parte del desarrollo, sino como un proceso en sí: “Es el período de transición en el cual el individuo pasa biofisiológica, psicológica y sociológicamente de la condición de niño a la del adulto.”

⁹⁶ Desde hace mucho tiempo ha sido considerada como una etapa de desarrollo difícil, ya Aristóteles mencionaba trescientos años antes de Cristo que los adolescentes son “apasionados irascibles y propensos a dejarse arrastrar por sus impulsos. Cuando los jóvenes cometen una falta, lo

⁹⁶ Ramírez Salguero, M.I. y Herrera Clavero, F. (junio,2006) *El desarrollo intelectual en la adolescencia* Depto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Recuperado en junio, 2008 de <http://www.ugr.es>

hacen siempre del lado del exceso y de la exageración, pues todo lo llevan demasiado lejos”.⁹⁷

3.1.1 Antecedentes

J.J. Rousseau fue uno de los autores que inició el estudio de la adolescencia, con su obra autobiográfica “El Emilio”, publicada clandestinamente en 1762 debido a la persecución que sufrió la Ilustración. Ha llegado a ser el libro de pedagogía más leído del mundo. Rousseau estructura su obra en cinco libros siguiendo el esquema de la República de Platón.

- I. (0-2 años) Dirigido a las madres que deben amamantar a sus hijos. El padre debe actuar como tutor, la madre como nodriza.
- II. (2-12 años) El niño aprende lo que está al alcance de sus cinco sentidos en un aprendizaje más sensorial que intelectual.
- III. (12-14 años) Se enseña al chico como aprender, para Rousseau la lectura es muy importante, sobre todo de novelas de aventura como “Robison Crusoe” de Defoe.
- IV. (15- 20 años) Dedicado a la adolescencia propiamente, para quien es una etapa decisiva. Tiene tres partes:
 - o Hasta la madurez sexual
 - o La profesión de fe del Vicario Saboyano
 - o La etapa que sigue a la pubertad

Este libro contiene las teorías morales y educativas más importantes de la obra y es, a la vez, un tratado sobre adolescencia.

⁹⁷ Cit. por Marcia, J.E., y Friedman, M.L. “*Ego identity status in collage women*” Journal of Personality. 1970, 38, en Mussen, Conger, Kagan, *op.cit.* p.415

- V. (20-24 años) Es la etapa final de la educación de “Emilio”, trata acerca del noviazgo con Sofía (sabiduría), una mujer para la que propugna una educación diferente a la de todas las mujeres.

Cabe señalar que para Rousseau la madurez sexual del adolescente no debe impedir el conciliar el amor natural innato hacia uno mismo junto con el amor socialmente generado hacia los otros. La sexualidad mueve al adolescente más allá de sí mismo, hacia el amor a la humanidad. “La adolescencia es un segundo nacimiento, pues nacemos dos veces, una para existir y otra para vivir, una para la especie y otra para el sexo”.⁹⁸

3.1.2 El psicoanálisis

Stanley Hall y Sigmund Freud son considerados propiamente como los pioneros de los estudios sobre la adolescencia. En 1909 coincidieron en algunos planteamientos por su punto de vista biológico de las etapas evolutivas del hombre al considerar a la sexualidad como motor biológico del desarrollo humano.

Hall plantea, de manera similar al evolucionismo de Darwin, etapas de desarrollo psicológico, haciendo referencia a las etapas de evolución de la humanidad. La infancia y la niñez corresponden a la fase primitiva humana, la juventud representa la transición de la humanidad, y la adolescencia se refiere a la fase avanzada del desarrollo, previa a la madurez:

- o Infancia (0 - 4 años) Corresponde a la etapa animal en la que se manifiesta un desarrollo sensorial de autoprotección intuitiva.
- o Niñez (4 – 8 años) Etapa cultural, relacionada con el hombre cazador-recolector, por ello el gusto del niño por juegos como el escondite, indios y vaqueros, construir chozas y casas, etc.

⁹⁸ Aguirre Baztán, A. *et.al. Psicología de la adolescencia*. Alfaomega. Bogotá, 1994, pp.6-7

- o Juventud (8-12 años) Etapa preadolescente, de latencia, en la cual se lleva a cabo una vida educativa un tanto monótona, que se puede comparar con el salvajismo. Para Hall ésta es la etapa en la cual hay mayores posibilidades para el “adiestramiento y la disciplina”, pues se caracteriza por una gran maleabilidad para adquirir hábitos y adaptarse a nuevas condiciones. Es la edad óptima para el entrenamiento “exterior y mecánico”, la lectura, escritura, el dibujo, el adiestramiento manual, la técnica musical, los idiomas extranjeros, las matemáticas, etc.
- o Adolescencia (12-22/25 años) Etapa tormentosa y contradictoria (Sturm und Drang) en la que la sexualidad será el gran motor que permitirá pasar del amor a sí al amor a la Humanidad y hasta el amor a Dios.⁹⁹

Freud y seguidores suyos como Ana Freud, Peter Bloss y Kaplan hacen un planteamiento diferente, para ellos los primeros cinco años de vida son los más importantes en el desarrollo de la personalidad, de forma contraria a la de Hall, quien como vimos anteriormente, le da prioridad a la etapa de la juventud. Colocan al “Complejo de Edipo” como piedra angular del comportamiento humano. Las etapas que plantean son:

- Fase oral o canibalística (0 -1 año) Organizada en torno a la boca: consigue placer sexual a través de la obtención del alimento, constituyendo la boca una zona erógena, por ello es llamada caníbal. Dentro de esta misma fase hay dos momentos:
 - oralidad pasiva (succión placentera ambivalente)
 - oralidad sádica (morder: ambivalencia pulsional)
- Fase sádico anal (1-3 años) Estructurada en torno a la evacuación anal. Puede ser:
 - pasiva erótica (placer de evacuación, regalos)
 - activa sádica (obtiene placer a través del control de esfínteres en ejercicio del poder sobre los padres.

⁹⁹ *Ibid.* pp. 9-10

- Fase fálica (o pequeña pubertad) (4-5 años) Configurada en torno a los órganos genitales y es determinante para la vida sexual. En ella se presenta:

- Manipulación de genitales, descubrimiento de las diferencias sexuales anatómicas.
- Se distingue lo masculino y lo femenino hasta después de la organización del Complejo de Edipo (conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que experimenta el niño respecto a sus padres dentro de un esquema triangular y de forma aguda alrededor de los cinco años, desea a la madre y odia al padre como a un rival) .

- Período de latencia (6 -10 años) Se articula de Complejo de Edipo y aparece la pubertad, no sucede la reorganización específica de la personalidad por ello es considerado como “periodo” y no como “fase”. Constituye una barrera contra el incesto por el desplazamiento a los padres del sexo opuesto, por ello puede verse una inversión del objeto sexual en un una “homosexualidad individual grupal” donde chicos y chicas se reúnen con compañeros de su mismo sexo, liberándose de la heterosexualidad parental.

- Adolescencia (11 – 18 años) Plantea varios puntos importantes:

- o Si el desarrollo biológico es universalmente homogéneo, las fases de la niñez, el Complejo de Edipo y la pubertad adolescente serán también universales e independientes del medio ambiental y cultural.
- o Se lleva a cabo una reactivación del Complejo de Edipo.
- o La transformación del púber introduce a la fase de elección de objeto sexual.
- o Se enfrenta a tres pérdidas:

* Pérdida del cuerpo infantil la cual produce

despersonalización.

- * Pérdida de la identidad infantil, a la que le sigue una nueva individuación.
- * Pérdida de los padres de la infancia continuada por un desamparo parental.

Debido a éstas pérdidas, el adolescente puede desarrollar nuevos mecanismos de defensa:

- * El ascetismo (negación de la sexualidad, de la estética corporal, del alimento, etc.)
- * El intelectualismo (sublimación de la sexualidad, negando o bloqueando la nueva realidad, aceptando solamente el rendimiento intelectual o laboral.)

Por tanto, podemos concluir que la importancia esencial de la adolescencia para Freud y sus seguidores, a pesar de la supremacía que le otorgan a la infancia, es que en esta etapa, al plantearse nuevas relaciones objetales, se lleva a cabo una nueva reconstrucción del yo y el desarrollo de nuevos mecanismos de defensa, siendo éste un aspecto importante para la comprensión de la misma.¹⁰⁰

3.1.3 El enfoque sociocultural

La antropóloga Margaret Mead plantea el peso e importancia de la cultura en el desarrollo, de manera distinta a Hall y a Freud quienes le conceden al desarrollo evolutivo gran influencia en la adolescencia como base del comportamiento. Mead, realizó estudios en 1928, en Samoa, en los cuales registra una transición completamente libre de problemas y lagunas entre el status infantil y el status adulto. Con la llegada a la madurez somática y

¹⁰⁰ *Ibid.* pp. 9-13

sexual, “el adolescente pasa a la comunidad de los adultos, en cuya vida ha ido participando desde la infancia –casi siempre, a partir de los seis años.- Los ritos de iniciación caracterizan el final de esta evolución; entonces se admite al sujeto como miembro de la tribu, con plenos derechos; ya está capacitado para contraer matrimonio”.¹⁰¹ Por tanto para Mead la adolescencia no es un mero desarrollo biológico de carácter determinista, sino una configuración, en la que cada cultura tiene sus formas de construir la adolescencia. De manera distinta, en nuestra compleja sociedad occidental, caracterizada por la inseguridad acerca de la posición que se va a ocupar en el futuro, el período de preparación para la adultez resulta largo y sinuoso, más allá del proceso de maduración sexual. Se lleva a cabo un desarrollo excesivamente individualizado, en constante competencia, con lo cual el modelo adolescente conlleva estrés y tensión, y a una búsqueda constante de identidad .¹⁰²

Con base en los anteriores planteamientos podemos decir que todas las fases o etapas de la infancia y la adolescencia son una suerte de “obstáculos a vencer” y constituyen una realidad observable desde la cual se enriquece el estudio de la adolescencia. A continuación nos referiremos a E. Erikson, quien trata de conciliar los enfoques biologists y culturales del estudio del desarrollo evolutivo

3.1.4 Entre lo biológico y lo cultural

E. Erikson retoma el planteamiento freudiano de las fases y lo enriquece con los aportes de la antropología de su época, las décadas de los cincuenta y sesenta. Desplaza el tema de la sexualidad por el de la identidad como núcleo de la personalidad adolescente.

Describe el desarrollo evolutivo del hombre a través de ocho etapas, asentándose cada una en el logro de las anteriores pues, de manera independiente, implican la vivencia y resolución

¹⁰¹ Nickel, Horst. *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. T. II. Herder, Barcelona, 1972.p 324

¹⁰² Aguirre Baztán, *et. al. op.cit.* p.16

de una crisis (vulnerabilidad y desequilibrio), que es superada por una situación positiva (solución e integración).

Brevemente las etapas del hombre son:

1. Confianza contra desconfianza (fase oral freudiana)
 - o Confianza respecto a la madre y de ser digno de la confianza del padre.
 - o Confianza de la satisfacción de sus necesidades cuando ha sido así.
 - o Ser digno de la confianza de los demás
2. Autonomía contra vergüenza y duda (fase anal freudiana)
 - o El control efectivo de esfínteres produce autonomía.
 - o El descontrol interior produce inseguridad exterior (conflicto de quién controla a quién)
 - o La solución negativa provoca vergüenza o duda, cuando se manifiesta la incapacidad de salir de sus propios límites.
3. Iniciativa contra culpa (fase fálica freudiana)
 - o Se inicia al finalizar el tercer año, cuando el niño ya camina y su lenguaje es amplio.
 - o Aparición del complejo de Edipo
 - o El deseo de autonomía lleva a la iniciativa.
 - o La frustración de la iniciativa edípica produce culpa.
4. Laboriosidad contra inferioridad (periodo de latencia freudiano)
 - o Nuevas habilidades para crear y lograr cosas.
 - o La incapacidad de esa industriocidad genera inferioridad que significa un regreso a la protección materna.

5. Identidad contra difusión de la identidad (fase genital freudiana)
 - o Nueva realidad corporal de la pubertad
 - o Búsqueda y superación de una nueva identidad
 - o Confrontación de identidad en las relaciones heterosexuales.
6. Intimidad contra aislamiento (adolescencia)
 - o Desde la identidad se buscan relaciones de intimidad
 - o Aislamiento cuando la intimidad se vive con angustia.
 - o Logro de la intimidad como fusión, sin que se disuelvan las identidades respectivas.
 - o Aislamiento como temor a la intimidad como promiscuidad.
7. Fecundidad contra estancamiento (adulthood)
 - o De los 25 a los 45 años, periodo de máxima productividad.
 - o Procreación y preocupación por las nuevas generaciones
 - o Sin productividad se llega al estancamiento.
 - o En la madurez aparece la capacidad creadora.
8. Integridad del yo contra desesperación (vejez)
 - o Integridad como base de la superación de todos los conflictos.
 - o Percepción crítica de la vida
 - o Filosofía de la vida y de la muerte que impiden la desesperación.

Las etapas preadolescente y adolescente se ubicarían en las fases 5 y 6 respectivamente, centrándose la problemática de éstas en el tema de la identidad del yo (corporalidad, intimidad, vocación, identidad grupal, diferencialidad, etc.) confirmando que la madurez comienza cuando la identidad ya ha sido consolidada (integridad), por esto Erikson concluye:

“De todo ello se infiere, que sólo un sentido de identidad que crezca paulatinamente y tenga sus bases en la salud social y en la solidaridad cultural, obtenidas de cada una de las crisis mayores de la niñez, permite esperar ése periódico restablecimiento del equilibrio en la vida del hombre que dé sentido a la condición humana en la integración de las etapas evolutivas del yo. Pero cuando este sentido se pierde, la integridad cede ante el estancamiento, la intimidad ante el aislamiento y la identidad ante la difusión, se movilizan toda una serie de temores infantiles, porque el súperyo es la internalización de la desigualdad eterna entre el padre y el hijo, y sólo una identidad firmemente arraigada del yo en el patrimonio de una identidad cultural puede contrabalancear al súperyo y producir un equilibrio elaborable”¹⁰³

Es decir, la importancia e influencia del desarrollo evolutivo de un individuo es real y por ello es necesario su consecución para llegar a la madurez, pero es la identidad cultural la que le da estabilidad para su consolidación.

3.1.5 El nuevo enfoque psicoanalítico

A pesar de que, como habíamos visto anteriormente, el psicoanálisis le otorga mucha mayor importancia a la infancia que a la adolescencia en el desarrollo, P. Bloss resume las aportaciones de esta corriente hasta 1961, en su obra *On Adolescence. A Psychoanalytich Interpretation* ¹⁰⁴ plantea abiertamente el estudio global de la adolescencia dividiéndola en cinco estadios:

¹⁰³ Erikson, 1950 cit. por Aguirre Baztán, et. al. *op. cit.* p.21

¹⁰⁴ Cit. por Aguirre Baztán, et. al. *op. cit.* p.22

I) Preadolescencia, ligada al despertar fisiológico de la pubertad. Hay en el chico un aumento de la pulsión sexual, pero aún no existe un nuevo “objeto” afectivo. Sin embargo, reafirma la “barrera contra el incesto” constituida desde el período de latencia.

II) Primera adolescencia. En la que el joven se libera de los antiguos objetos edípicos, realiza un duelo por la pérdida de las figuras parentales y se instala en un mundo “homosexual” (individual o grupal) que le facilita la separación parental, apoyándose principalmente en el grupo de pares.

III) Adolescencia. En la cual el chico descubre el objeto heterosexual con el que consuma el rompimiento de los lazos parentales, pero todavía persiste la confusión entre el deseo de tener a sus padres protectores idealizados (como cuando niño), y la necesidad de alejarse de ellos para acceder a su objeto heterosexual.

IV) Final de la adolescencia. El yo resulta ser “heredero” de la adolescencia, de la misma manera que el superyo lo es del Complejo de Edipo.

La identidad y la mismidad hacen posible el acceso al objeto heterosexual.

V) Postadolescencia. El joven accede a la vida adulta (trabajo, pareja, etc.), donde el objeto amoroso es exterior a sí mismo.

Podemos observar cómo Bloss le concede entonces características particulares a la preadolescencia, las cuales retomaremos más adelante para tratar de delinear un concepto más preciso de esta etapa.

3.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA.

Actualmente, Ramírez Salguero y Herrera Clavero sintetizan en cuatro las características principales de la adolescencia, mismas que de alguna manera han tratado los autores que hemos expuesto y las cuales consideramos pertinentes para nuestra reflexión. Éstas son:

- o Profundidad, puesto que remueve, “decanta” y consolida todas las estructuras de la persona, configurando su futuro de adulto
- o Rapidez, porque se produce en un escaso lapso temporal y, sin embargo, marca de forma decisiva toda la existencia
- o Crisis, provocada por los grandes cambios, cualitativos y cuantitativos, que se operan en todos los órdenes de la persona y que generan conflictos y dificultades. Sobre todo “crisis de identidad”, pues en su transformación el individuo tiene que reconstruir su propia identidad, autoimagen y autoestima.
- o Dificultad, porque el adolescente está en la transición, al ser una persona informe (sin conformación propia), desclasada (no es niño ni adulto), con una tremenda inseguridad provocada precisamente por su falta de identidad, y a quien, de forma continuada, se le está exigiendo responsablemente tome decisiones trascendentes que van a condicionar de sobremanera su futuro.¹⁰⁵

Consideramos que estas cuatro características que permean todo el proceso de crecimiento, desde la etapa preadolescente hasta la consolidación de la madurez, determinándolas de manera significativa.

Por otro lado, hemos podido observar que no todos los autores consideran a la preadolescencia como fase o periodo inicial de la adolescencia, abordaremos entonces esta etapa apoyándonos en los conceptos anteriores, distinguiendo sus características psicológicas y sociales.

¹⁰⁵ Ramírez Salguero, M.I. Y Herrera Clavero, F. *op. cit.* s.p.

3.3 PREADOLESCENCIA

El prefijo “pre” refiere a “delante”, “antes”, por lo cual el término “preadolescente” se refiere a la fase previa a la adolescencia. A pesar de que la adolescencia en sí ha sido objeto de variados estudios, podríamos decir que la preadolescencia ha sido poco estudiada. Para nosotros es un paso dentro de una misma etapa de transición, con características propias y que en ocasiones implica aún más complejidad, con rasgos de la infancia que termina y asomos de la adolescencia por iniciar, con las cuatro características: profundidad, rapidez, crisis y dificultad planteadas en el apartado anterior. Como lo habíamos señalado, a la preadolescencia también se la ha llamado pubertad, término que hace alusión principalmente al desarrollo somático, en el cual se observa la aparición de los caracteres sexuales secundarios. En las chicas, la aparición de vello púbico, crecimiento de mamas e inicio de la menstruación o menarquia, y en los chicos, el crecimiento de vello facial, corporal y pubiano, aumento de la masa muscular, engrosamiento de la voz y la producción de semen, entre otros. A propósito de la pubertad Mussen menciona: “La adolescencia comienza en la biología y termina en la cultura”¹⁰⁶. Son pues los cambios biológicos los que marcan el inicio de una serie de transformaciones, los cuales trascienden al área afectiva, social y cultural. En estos últimos aspectos encontramos diversos enfoques para delimitar y conceptualizar la preadolescencia. Con base en ellos comenzaremos planteando que la preadolescencia puede durar cuatro años aproximadamente, desde los diez a los catorce años en las chicas y desde los once a los quince en los chicos.

Siguiendo una línea de desarrollo integral, además del inicio de los cambios físicos que habíamos mencionado característicos de la pubertad, comienza también la madurez cognoscitiva.

¹⁰⁶ Cit. por García Cabero, en *Psicología de la Adolescencia*, op.cit. p.129

3.3.1 Progreso del desarrollo cognoscitivo

El pensamiento concreto que se limitaba a la realidad tangible en el niño de siete años, alrededor de los once comienza a desarrollarse dirigiéndose hacia la construcción de sistemas y teorías, expresado a través de palabras o de reflexiones para sí mismo. Tales teorías, de una manera u otra, contienen como base el deseo de transformar ése mundo concreto que fue asimilado en la etapa anterior, marcando la transición del “pensamiento concreto” al “pensamiento formal” o “hipotético – deductivo”¹⁰⁷. Por ello ésta es una etapa de gran capacidad creativa, en la que se pueden consolidar numerables aprendizajes, de acuerdo a Erikson, es tarea evolutiva de la misma la conquista de la laboriosidad ante la inferioridad.¹⁰⁸

El incipiente pensamiento formal, como al inicio de cada etapa, se expresa “egocéntrico”, similar al egocentrismo del lactante que asimila el universo a su actividad corporal. Éste se manifiesta “a través de la creencia y en la reflexión todopoderosa, como si el mundo tuviera que someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad.”¹⁰⁹ La estabilidad se alcanza cuando la reflexión del adolescente comprende que su función no es la de controlar ni contradecir la realidad, sino anticiparse e interpretar las experiencias percibidas. Es así como este equilibrio sobrepasa el pensamiento concreto, ya que va más allá del mundo real, elaborando además construcciones deductivas vertidas hacia la vida interior. Investiga en su medio, con la capacidad de utilizar la hipótesis, el experimento y la deducción, pudiendo razonar de lo particular a lo general y viceversa. En el pensamiento concreto el niño parte de lo real para razonar en lo posible, en el pensamiento formal el chico puede razonar desde las diferentes condiciones posibles para llegar a lo real.¹¹⁰ Sin embargo, el camino para ello es

¹⁰⁷ Piaget, J. *op. cit.* p. 95

¹⁰⁸ Aguirre Baztán, *op.cit.* p.20

¹⁰⁹ Piaget, J. *op.cit.* p. 99

¹¹⁰ Richmond. P.G. *op. cit.* pp. 83-84

largo y sólo en la resolución de las tareas de desarrollo de la adolescencia se podrá ver consolidado, pero es en la preadolescencia cuando este proceso se inicia, manifestándose a veces con expresiones radicales, en ocasiones mostrándose indiferente a lo que sucede alrededor y en otras plenamente interesado y apasionado. Veremos pues cómo este progreso del pensamiento influye también en la vida emocional del preadolescente, al conjugarse con su situación sociocultural, expresándose en rasgos afectivos característicos.

3.3.2 Características afectivas del preadolescente

Para Piaget afectividad e inteligencia van de la mano, la primera es el motor de las acciones, pues le asigna un valor a las actividades y regula su energía: "...la tendencia más profunda de toda actividad humana es la marcha hacia el equilibrio, y la razón que expresa las formas superiores de dicho equilibrio reúne en ella inteligencia y afectividad".¹¹¹ A su vez, García Cabero afirma que la tarea fundamental en el plano afectivo durante la adolescencia es la identidad, entendida ésta como el autoconcepto que se desarrolla a medida en el que el sujeto cambia, se integra en el grupo al que pertenece y asimila los valores del mismo.¹¹²

Por tanto, debido a que el preadolescente se encuentra, por decirlo así, "enquistado" en un estado intermedio, en el que ya no es un niño, pero tampoco adulto, éste se esfuerza por acentuar e imponer conscientemente sus sentimientos de autonomía e independencia, movido en principio por el egocentrismo de su incipiente "pensamiento formal", pero al vivenciarse todavía dependiente de sus padres en aspectos emocionales y económicos se enfrenta a fuertes contradicciones en la búsqueda de su propia identidad.

Por otra parte, esta fase previa a la adolescencia rompe el periodo de latencia planteado por Freud (6 -10 años) y está marcada básicamente por la llegada de la pubertad. Como

¹¹¹ Piaget, J. *op. cit.* p. 107

¹¹² García Cabero, Manuel en Aguirre Baztán, et.al. *op. cit.* p.129

habíamos señalado anteriormente, el preadolescente inicia la elaboración de un duelo por la pérdida del cuerpo e identidad infantil y la percepción que tenía de sus padres. Por ello aparece el sentido de “privacidad” que comienza a manifestarse en el pudor acerca del cuerpo, no sólo del propio sino del ajeno. Se burla también de todo lo que le parece “infantil” e intenta demostrar su independencia. Estos duelos se definen como representaciones que acompañan a las pérdidas de objetos o personas que se habían sentido afectivamente como propias; se tratan de heridas dolorosas pero necesarias que generan crisis y cambios que llevan a desarrollar mecanismos de defensa. Es en esta etapa cuando se inicia el desarrollo del mecanismo de defensa que Freud llama ascetismo, el cual se distingue por la negación de la sexualidad, del cuidado personal y se expresa en el característico desaliño y desdén por la higiene personal en los preadolescentes, así como en casos extremos, por el rechazo a la alimentación manifestado en desórdenes alimenticios como la anorexia y la bulimia. Otro mecanismo de defensa que habíamos mencionado es el intelectualismo, que consiste en la sublimación de la pulsión sexual, aceptando sólo el rendimiento laboral o intelectual. A diferencia del infante que “piensa en voz alta”, el preadolescente inicia entonces profundas reflexiones, en lugar de jugar fantasea, como un resquicio del pensamiento visual-concreto que no desaparece del todo¹¹³. Defiende incluso agresivamente sus puntos de vista e intereses, confiando más en los amigos y compañeros que en los adultos. Desarrolla un sentido de la justicia muy particular, poco flexible llegando a juzgar a sí mismo a veces más duramente que los propios adultos, en un intento por mantener el control de sus propios impulsos. Esta elaboración de duelos y mecanismos de defensa varía según el individuo y su circunstancia, marcando el inicio de una reestructuración del yo que se verá consolidada hasta la etapa adulta, pero que sin embargo es determinante en cada paso del desarrollo en la búsqueda del preadolescente por estructurar su identidad.

¹¹³ Vigotsky, L.S. *op.cit.* tomo IV, p.219

3.3.3 Características sociales del preadolescente

El preadolescente, al dejar de ser niño adquiere mayores responsabilidades, pues sus capacidades físicas e intelectuales han aumentado, por lo que confronta las normas y valores de los adultos, a la vez que busca crearse un criterio propio. Todo esto le llega a provocar incertidumbre acerca del lugar que ocupa en su familia y en su entorno social e inicia una búsqueda distanciándose y comparándose con el entorno familiar.

3.3.3.1 El preadolescente y su entorno familiar

Piaget plantea que al inicio de la vida social el preadolescente presenta lo que él llama una “fase inicial de replegamiento”, en la que el chico parece casi asocial, cuestiona y critica la estructura familiar en donde se desarrolló.¹¹⁴

La actitud de los padres ante esto toma un papel importante, Mussen describe seis tipos de patrones conductuales paternos que definen el proceso del desarrollo de la autonomía afectiva que inicia en esta etapa.

- a) Autocrático: En donde los padres se han limitado a indicarles a los hijos sus obligaciones.
- b) Autoritario: Se lleva a cabo un intercambio de ideas con los hijos pero los padres no admiten discusión acerca de las decisiones tomadas desde un principio.
- c) Autoritativo: Padres e hijos participan libremente en la discusión y toma de decisiones, pero la autoridad última es de los padres.
- d) Igualitario: Hay una mínima diferencia entre padre e hijos.
- e) Permisivo: La balanza se inclina hacia el lado de los hijos.
- f) Laissez – faire: Se coloca en el reverso del autocrático, son los hijos los que gozan de la libertad de atender el deseo paterno.

¹¹⁴ Piaget, J. *op.cit.* p 105.

El autor comenta que los patrones extremos es decir, el autocrático y el autoritario, al carecer de modelos de autonomía, cooperación y responsabilidad no proporcionan experiencias a este respecto y desalientan la identificación con los adultos, incluso pueden producir neurosis obsesiva y perversión en el caso del *laissez – faire*. En contraste, los modelos autoritativos asumen comportamientos reglamentados que tienden a propiciar la seguridad e independencia en los preadolescentes al proporcionar oportunidades de experimentar la autonomía en forma gradual con un control adecuando a cada circunstancia y fomentan la identificación positiva con los padres basándose en el respeto.¹¹⁵

3.3.3.2 El preadolescente y las relaciones entre iguales

Ante el replegamiento inicial de la etapa preadolescente que mencionábamos anteriormente, el grupo de amigos desempeña un papel muy importante en su desarrollo psicológico. De igual manera que en la niñez, las relaciones con el grupo de amigos proporcionan una oportunidad para aprender a interactuar, controlar su conducta social, desarrollar destrezas e intereses propios de su edad y compartir problemas y sentimientos. Sin embargo, el aspecto más importante es que éstas constituyen un ensayo de las relaciones adultas posteriores, tanto con los de su mismo género, como con los del sexo opuesto. Fundamentalmente en la preadolescencia las relaciones de amistad tienden a ser grupos del mismo sexo, debido principalmente a la ansiedad que representan los miembros del sexo opuesto, pero paulatinamente éstas se van abriendo.¹¹⁶ Ya que, aunque persista la angustia por la transición, en grupo ésta es más manejable. En el intercambio de experiencias, los preadolescentes construyen y asimilan ésa realidad interna y externa a la que hay que adaptarse. Transfieren parte de la dependencia que habían mantenido con su familia a su

¹¹⁵ Mussen, Conger, Kagan. *op. cit* pp. 434-436.

¹¹⁶ *Ibid.*. p 447-448

grupo de amigos. En resumen, podemos decir que el grupo de amigos en la preadolescencia cumple básicamente tres funciones:

La conquista de la seguridad y de la confianza. Pues permite la confrontación entre iguales permitiéndole desarrollar una imagen de sí mismo, reconociéndose, valorándose, sintiéndose dentro de la realidad, con compañeros que piensan y sienten de igual manera, por lo que es valorado y tomado en serio.

La conquista de otros valores. El grupo de amigos conforma y posee sus propias reglas, tácitas o explícitas, las cuales hay que respetar no porque haya una jerarquía como en la familia, sino por lealtad al grupo.

La dotación de una estructura que le permite experimentar una independencia incipiente. En el grupo de amigos, aunque sea temporalmente, el preadolescente toma decisiones y experimenta consecuencias en pos de sus anhelos de autonomía, constituyendo una preparación para etapas posteriores¹¹⁷

Podemos decir que la influencia del grupo de amigos preadolescentes es tal que desarrollan una subcultura con juegos, normas, valores y hasta tradiciones, en un intento de búsqueda de su propia identidad.¹¹⁸ Esta subcultura es en gran medida una fase previa a la incursión de lo que llamamos cultura adolescente.

¹¹⁷ García Cabero, Manuel. *op.cit.* p 137

¹¹⁸ Marco Tello, Pilar. *Motivación y creatividad en la preadolescencia*. Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidad de Valladolid, Valladolid, 1996, p.21

3.4 INGRESO A LA CULTURA ADOLESCENTE

Si observamos las manifestaciones de nuestra sociedad contemporánea podremos ver que el desarrollo de una cultura adolescente se ha hecho patente en los últimos años, ya sea por los objetivos de una sociedad de consumo o por la necesidad de los incipientes adolescentes por distinguirse y reconocerse, marcando de manera definitiva sus ideales y características.

Aguirre Baztán plantea que cada etapa del ciclo vital del ser humano (infancia, adolescencia, adultez y vejez) posee y desarrolla una cultura propia, ejemplo de ello es la basta cultura infantil manifestada en cantos, juegos y cuentos conocidos en nuestra sociedad. Es a partir de los años sesenta que surge la expresión de una cultura adolescente, a la que se comienza a acceder en la preadolescencia. Aunque esta cultura adolescente es fomentada muchas veces por criterios consumistas es innegable que conforma un medio de comunicación y expresión de grupo para la búsqueda de una identidad propia, que como lo habíamos tratado anteriormente, constituye una tarea básica del desarrollo.

El autor expone que la cultura adolescente está constituida por tres rasgos importantes: - el culto a la corporalidad, - el culto a la comunicación sensorial y - el culto a la imagen. Se habla de “culto” puesto que implica la práctica de un ritual o ceremonia que incluyen experiencias o vivencias para ser comunicadas y participadas.

a) El culto a la corporalidad. Se refleja en la inclinación por el deporte, la competencia, el riesgo y la aventura. Anteriormente era dirigido exclusivamente para los varones, pero actualmente las mujeres también han incursionado en estas áreas. Otra forma de culto al cuerpo es la estética corporal, cuyos modelos subrayan la delgadez de las formas por un lado, y por otro los cuerpos formados atléticamente (fitness). Estas expresiones, el deporte, competitividad y estética se pueden manifestar de manera patológica hasta llegar a la muerte, a través de la práctica de manera obsesiva y sin las debidas medidas de precaución de los llamados “deportes extremos”. También se encuentra presente en los desórdenes

alimenticios como la bulimia, la anorexia, y en la llamada vigorexia, que se manifiesta en la afición desmedida por el ejercicio físico.

b) El culto a la sensorialidad. El avance de la tecnología ha permitido que la experiencia de los sentidos se desarrolle al grado de que medios de comunicación audiovisuales (televisión, cine, radio, música digital, internet, etc) se vivan como una prolongación del sistema nervioso, basta echar un vistazo a estos medios para reconocer la búsqueda de expresión y del placer inmediato.

La música se torna en el lenguaje universal que sobrepasa barreras de espacio y tiempo, y que se cultiva de manera grupal en conciertos multitudinarios o individual utilizando reproductores portátiles que aislan del mundo con sólo un par de audífonos.

c) El culto a la imagen. El adolescente en el descubrimiento de su propio cuerpo centra su atención en él mismo, su imagen es un “eterno presente”, en “eterna juventud” que no necesita pasado (tradicción), ni de futuro (ligado a la experiencia) para llegar a ser, sino intenso presente (presentismo), como el que se revela en el póster triunfante de su ídolo (actor, cantante, deportista, etc.), que ha logrado todo (salud, dinero y amor). Sin embargo, en el mundo de las imágenes no hay imaginación ni creatividad, sino el placer inmediato, producto del consumismo.¹¹⁹

“En el presentismo de la imagen todo cambia (la moda) para que nada cambie, para que no se esfume la “eterna juventud” . De esta manera, la adolescencia ha sido considerada por los adultos como la “imagen de la vida”, como una forma de “imaginarnos la vida”.¹²⁰

Un recurso que el joven adopta para encarar la crisis de entrada a la adolescencia y del cual es capaz de echar mano debido a sus recién desarrolladas capacidades en el pensamiento simbólico es el de la “fantasía”, a través de la cual el preadolescente se puede fugar

¹¹⁹ Aguirre Baztán, Ángel. et. al. *op. cit.* p.36 -39

¹²⁰ *Idem.* p.39

transitoriamente de su realidad en el cumplimiento imaginario de sus deseos personales, y al considerarlo clave para nuestra reflexión lo trataremos de manera especial, pues como lo explicaremos, consideramos que la fantasía es en buena medida el hilo conductor que hace de la lectura un recurso para el preadolescente, y por ello, se constituye esta etapa como propicia para el desarrollo del hábito de la lectura.

3.5 FANTASÍA E IMAGINACIÓN EN EL PREADOLESCENTE

Francoise Dolto refiere que durante el crecimiento del individuo se desarrollan dos vidas imaginarias, la primera tiene lugar en la infancia y su foco de atención lo conforma el grupo de personas más próximos, es decir, los padres, los hermanos y el entorno familiar más íntimo. El mundo exterior no interesa al niño y lo percibe tamizado a través de la relación que guarda con su familia, son su punto de referencia. La segunda vida imaginaria tiene lugar en la adolescencia, los modelos ahora son externos, la familia sigue siendo un refugio, pero su energía se dirige hacia el grupo de compañeros, los medios de comunicación, las lecturas o sus “invenciones en los juegos”. Dolto se refiere a esta etapa como una “eclosión de la pubertad en el umbral de lo imaginario, más allá de la familia, en el mundo exterior.”¹²¹ Vemos aquí cómo la autora le concede relevancia a la imaginación durante el desarrollo, la concibe como una constante con características propias en cada etapa y cuyo cambio señala la transición a la siguiente etapa. De manera similar, Vigotsky conceptúa a la imaginación como indicativa de un avance en el desarrollo, señala que ésta, en la pubertad es “consecuencia que culmina y corona todos los complejos cambios que sufre el adolescente en su vida mental”.¹²² El púber se libera de las imágenes puramente concretas y es capaz de manejar elementos del pensamiento abstracto. Desde “el punto de vista

¹²¹ Dolto, Francoise. *La causa de los adolescentes*, Seix Barral, Barcelona. p. 18-19

¹²² Vigotsky, L.S. *Obras escogidas Tomo IV*, Visor, Madrid, 1996. p. 209

genético, la imaginación en la edad de la transición es la sucesora del juego infantil”¹²³, cuando el niño juega apoyado por elementos concretos, el adolescente fantasea, construye situaciones en su mundo imaginario. Vigotsky menciona que la diferencia entre la fantasía infantil y la adolescente es que, si bien la primera es intensa en emociones y sentimientos, siempre estará basada en lo concreto y la del adolescente, al tornarse abstracta, se enriquece con elementos propios producto del pensamiento abstracto. El autor también señala que la imaginación en la pubertad toma dos cauces, el primero al servicio de la vida emocional, buscando la satisfacción y alivio a sus angustias, y la segunda como fuente de creatividad, manifestada a través del arte o la ciencia, englobando de esta manera su influencia en las esferas emocional y la intelectual.¹²⁴

De manera similar Nickel reconoce el papel preponderante de la fantasía en la vida emocional del adolescente. Para él la fantasía es un recurso del que echa mano el púber, de manera lúdica, para poder superar sus conflictos; en sus “ensueños” se vive superando su ansiedad en la búsqueda de reafirmar su autoestima, es una fuga creativa que ofrece una salida positiva, sin embargo el autor señala que otra forma recurrida por los adolescentes puede ser el consumo de drogas, cuando la ansiedad y los conflictos les rebasan.¹²⁵

Consideramos entonces que el desarrollo de la imaginación, la fantasía y la creatividad en el preadolescente son un factor que abarca tanto lo cognoscitivo como lo afectivo, son por decirlo así, una manifestación de crecimiento y a su vez un recurso de superación de conflictos. Veremos ahora cómo la cultura en la que se desarrolla el preadolescente influye a través de los medios de comunicación sobre estos aspectos, integrando de esta manera la cultura a lo biológico, cognoscitivo y emocional.

¹²³ *Ibid.* p.214

¹²⁴ *Ibid.* pp. 209-214

¹²⁵ Nickel, Hurst. *Op. cit.* pp. 350-351

3.5.1 La imaginación y la creatividad del preadolescente frente a los medios de comunicación

Retomando a Vigotsky, éste plantea que la imaginación tiene su cauce en la creatividad, la cual durante la infancia se expresa fundamentalmente a través del dibujo, y en la pubertad se manifiesta a través de la literatura, con la práctica de la lectura o de la misma producción literaria del chico.¹²⁶ Desgraciadamente, como lo señalamos en el primer capítulo, el ejercicio de la lectura ha decaído enormemente, por lo que los jóvenes han recurrido ahora en mayor medida a la televisión y el cine, que son los medios más populares, y en los que la imagen es el lenguaje fundamental. En nuestro país el cine se coloca como un medio de gran entretenimiento, sólo en 2006 en 3,077 salas cinematográficas existentes se proyectaron 1,342 funciones por sala distribuidas en más de cien ciudades.¹²⁷ Por ello podemos ver actualmente que los niños se habitúan de manera temprana a asimilar y manejar el lenguaje audiovisual a través de los medios, recursos como el flash back, los cortes y las fusiones son tan familiares y habituales como lo son para un adulto los signos ortográficos del texto literario (la coma, el punto y coma, los puntos suspensivos, etc.)¹²⁸ Como lo habíamos señalado anteriormente, en el culto a la imagen se busca el consumo del placer inmediato, quedando de lado la satisfacción de la creación. De acuerdo a las cifras que presentamos en el primer capítulo los chicos leen y escriben poco, lo que se traduce en la falta de capacidad lectora de nuestros jóvenes. Sin embargo, como educadores no debemos perder en cuenta la realidad en la que estamos inmersos y más que plantear una visión negativa de lo que sucede, tenemos que interpretar lo que ésa realidad nos está demostrando. El avance

¹²⁶ Vigotsky, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Ensayo psicológico. Ediciones Coyoacán. México. 2001. p. 43-44

¹²⁷ Recuperado en junio, 2008 de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutina>

¹²⁸ Monteiro, Marialva. *Posibilidades de participación activa el niño en el lenguaje audiovisual*. Dat., 1989 cit. por. Sandroni, Laura. *Lectura y medios de comunicación de masas*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), Aique, Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA), Bogotá-Buenos Aires, 1992, p.34

tecnológico es una carrera imparable que ha simplificado y resuelto muchos aspectos de la vida, sin embargo ha traído consigo nuevas problemáticas que es preciso encarar. En el plano educativo es innegable la influencia que tienen los medios masivos de comunicación, principalmente los que hacen uso de la imagen. Las imágenes (videos, fotografías, dibujos, símbolos, etc) están presentes en la vida de un sujeto desde que nace en un ambiente tecnificado (televisión, publicidad permeando todos los aspectos de la vida, el cine, internet, etc). Esta realidad ha contribuido a que actualmente la lectura haya sido relegada a un ejercicio obligatorio en la disciplina escolar de un preadolescente; por tanto, es necesario que los pedagogos consideremos a los medios de comunicación, como lo que son, medios y no obstáculos, y que la reflexión en torno al fomento de la lectura tome en cuenta esta circunstancia innegable. Si queremos que los niños y jóvenes lean debemos en primera instancia “leer la realidad” en la que se encuentran, para que en referencia a ella diseñemos estrategias para lograr fomentar el gusto y el hábito por la lectura.

Planteado lo anterior expondremos en el siguiente capítulo cómo el personaje de Harry Potter y la serie de novelas y películas que se han realizado han contribuido para que diversos lectores, principalmente preadolescentes hayan iniciado o retomado el gusto por la lectura. Y con base en este fenómeno propondremos un breve taller de lectura que puede ser implementado para alumnos de quinto años de primaria, con el objetivo de fomentar el hábito de la lectura a través del gusto por la literatura fantástica y de este personaje en particular.

CAPÍTULO 4.

EL PERSONAJE DE HARRY POTTER, UNA PROPUESTA DE TALLER DE LECTURA.

4.1. EL PERSONAJE DE HARRY POTTER Y EL GUSTO DE LA LECTURA EN EL PREADOLESCENTE

La autora del personaje es la escritora inglesa Joanne Rowling, bajo el pseudónimo de J.K. Rowling. La historia trata acerca del mundo mágico (un mundo paralelo al de los “muggles”, seres humanos sin capacidades mágicas.) que durante muchos años, había sido aterrorizado por el malvado mago Lord Voldemort, el “innombrable” o el “ya saben quien”.

Todo comienza cuando Voldemort, en su afán de poder, mata a Lily y James Potter, renombrados magos. Sin embargo, cuando intenta matar a su hijo de un año, Harry, la maldición asesina Avada Kedavra se vuelve sobre sí mismo. Por lo cual el cuerpo de Voldemort resulta destruido, pero su espíritu sobrevive: no está muerto ni vivo. Harry no recuerda nada del hecho, pero conserva una cicatriz con forma de rayo en la frente como señal del trágico suceso. Es el único superviviente de la maldición, y a raíz de la misteriosa derrota de Voldemort, el mundo mágico comienza a llamarlo «el niño que vivió».

Rubeus Hagrid, un semi-gigante, deja a Harry con los únicos parientes que le quedan, los Dursley; éstos son su tío Vernon, su tía Petunia y su primo Dudley. Esta familia, a pesar de ser sus únicos parientes no quieren a Harry y le ocultan su pasado mágico (por ejemplo, le dicen que sus padres murieron en un accidente de tráfico, o lo castigan severamente después de cualquier comportamiento extraño). Sin embargo, al cumplir once años, Harry tiene su primer contacto con el mundo mágico cuando recibe cartas del Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería, las cuales eran entregadas por lechuzas, y a pesar de que sus tíos tratan de impedir que pueda leerlas Hagrid se presenta y le revela a Harry su pasado y la existencia de otro mundo mágico, y puesto que él es un mago, ha sido invitado a asistir al colegio. A partir de ese momento, Harry pasa la mayor parte de su tiempo en Hogwarts, donde vive muchas aventuras relacionadas con el segundo ascenso al poder de Voldemort, que continúa con sus planes de dominar el mundo mágico y eliminar el mundo muggle.

Cada libro cuenta un año (generalmente de julio a junio) de los siete que Harry debe pasar en Hogwarts para terminar su formación mágica. Asimismo las novelas tocan temáticas tales como la tolerancia, el cuestionamiento racional de la autoridad, el poder, el amor y el prejuicio. Otro aspecto interesante consiste en que la trama inicia con un Harry preadolescente, pero en el desarrollo de las novelas también crece y madura con las consecuencias que esto conlleva.

La editora Bloomsbury Publishing tiene los derechos de publicación en inglés para Reino Unido y el resto de Europa, mientras que Editorial Salamandra los tiene para el idioma español y su distribución por España, América Latina y Estados Unidos.

4.1.1. El fenómeno Harry Potter.

Se puede considerar a la aparición del personaje y sus novelas como todo un fenómeno actual, tanto en lo económico como en lo literario. Lo podemos constatar en la cifras de ventas que han hecho de la marca Harry Potter una de las más exitosas del mundo, hasta la puesta en venta del último de los siete libros de la serie en julio de 2007 se habían vendido en todo el mundo más de 325 millones de ejemplares,¹²⁹ y han sido traducidas a 64 idiomas, desde el gujarati al griego clásico.¹³⁰

Este éxito comercial ha propiciado críticas literarias encontradas. A su favor Stephen King predijo que Harry soportaría *la prueba del tiempo*, de manera similar a Alicia, Huck, Frodo y Dorothy.¹³¹ En México, Javier Aranda habla del fenómeno como una “democratización de la lectura”, refiere: “El genio de Rowling fue mostrar a millones que los libros pueden ser divertidos y eso, en un mundo donde la cultura es audiovisual reina, no es poca cosa (...) la lectura es al final de cuentas, cosa de dos que pueden ser miles: la correspondencia, el

¹²⁹ Harry Potter traducido a 64 idiomas, 325 millones de Libros Vendidos, *Contacto Magazine*. Recuperado el 17 de noviembre de 2008, de <http://www.contactomagazine.com/articulos/harrypotter0707.htm>

¹³⁰ (22 de diciembre, 2004) Concluye JK el sexto volumen de la saga Harry Potter. *La Jornada*. Recuperado el 17 de noviembre de 2008 de <http://www.jornada.unam.mx/2004/12/22an3cal.php>

¹³¹ Fox, Killian. (31 de diciembre, 2003) JK Rowling: The mistress of all she surveys. *The Observer*. Recuperado el 17 de noviembre de 2008 de <http://observer.guardian.co.uk/books/2006/dec/31/harrypotter.jkjoannekathleenrowling>

diálogo que mantienen en silencio, un par de desconocidos”.¹³² El mismo autor refiere que de manera contraria, el escritor estadounidense Harold Bloom, ganador del premio Alfonso Reyes en 2003, entrevistado por Ericka Montaña, menciona que novelas como las de Harry de Potter son mala literatura contra la que peleará siempre.¹³³

En América Latina no se cuenta con algún estudio que constate la influencia didáctica que las novelas han tenido, pero en Inglaterra una encuesta llevada a cabo en 2006 por *Kids and Family Reading Report* y *Scholastic* reveló que el 51% de los lectores de la serie de entre 5 y 17 años mencionaron que habían comenzado a leer por obligación a Harry Potter, pero que después lo hicieron por iniciativa propia.

Los títulos de cada una de las novelas son:

- o Harry Potter y la Piedra Filosofal (*Harry Potter and the Philosopher's Stone*) Fue publicada en el Reino Unido el 30 de junio de 1997 y en español en marzo de 1999.
- o Harry Potter y la Cámara Secreta (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*). Publicada en inglés el 2 de julio de 1998 y en español de 1999.
- o Harry Potter y el Prisionero de Azkabán (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*). Publicada en inglés el 8 de julio de 1999 y en español en abril de 2000.
- o Harry Potter y el Cáliz de Fuego (*Harry Potter and Goblet of Fire*) Publicada en inglés el 8 de julio de 2000 y en español en marzo de 2001.
- o Harry Potter y la Orden del Fénix (*Harry Potter and the Order of the Phoenix*). Publicada en inglés el 2 de junio de 2003, y en español en febrero de 2004.
- o Harry Potter y el misterio del Príncipe. (*Harry Potter and the Half-Blood Prince*) Publicada en inglés el 16 de julio de 2005 y en español el 23 de febrero de 2006.
- o Harry Potter y las Reliquias de la Muerte (*Harry Potter and the Deathly Hallows*), publicada en inglés el 21 de julio de 2007 y en español el 21 de febrero de 2008.

En lo que respecta al cine, la productora Warner Bros. adquirió los derechos para adaptar los libros a una serie de siete películas, de las cuales ya han sido estrenadas las cinco primeras. La sexta adaptación comenzó a rodarse en septiembre de 2007 y tenía previsto su estreno para noviembre de 2008, pero se cambió la fecha de estreno a julio de 2009.¹³⁴

¹³² Aranda, Javier. Harry Potter y la democratización de la lectura. *La Jornada* (25 de julio, 2007) Recuperado el 17 de noviembre de 2008 de

<http://www.lajornada.unam.mx/2007/07/25index.php?section=opinion&article=a07alcul>

¹³³ Montaña, Ericka. (27 de septiembre, 2003) Pelearé contra la mala literatura hasta que muera: Bloom. *La Jornada*. Recuperado el 17 de noviembre de 2008 en

<http://www.jornada.unam.mx/2003/09/2702an/cul.php?origen=index.htm/&fly=1>

¹³⁴ (15 de agosto, 2008) Cambia Harry Potter su fecha de estreno. *El Financiero*. Recuperado el 17 de noviembre de 2008 de

<http://www.elfinanciero.com.mx/ElFinanciero/portal/efpages/contentmgr.cmfm?docId=137881&doctipo=1&ordert>

También, alrededor del tema de Harry Potter se han lanzado a la venta diversos juegos. Electronic Arts ha creado cinco videojuegos basados en las tramas de las películas y las novelas. Además, EA produjo en 2003 un juego de simulación de Quidditch: Harry Potter: Quidditch World Cup.

Por si esto fuera poco, se construye un parque temático sobre Harry Potter en Orlando, Estados Unidos, llamado The Wizarding World of Harry Potter, cuya fecha de apertura está prevista para el 1 de diciembre de 2009.¹³⁵

Como podemos ver, mucho es lo que ha sucedido alrededor de este personaje, lo que revela una gran estructura mercantil, dentro del cual es necesario analizar el aspecto literario. Revisaremos entonces cómo, desde la literatura, Potter puede ser considerado un héroe posmoderno, lo que da razón a todo este fenómeno. Cómo es que éste ha venido a satisfacer esa necesidad del público, en especial del preadolescente, de identificarse con un personaje como Potter, con un héroe.

4.1.2. Harry Potter, el héroe.

Hace doce años, antes de la aparición de las novelas de Harry Potter, la escritora Lidia Blanco en su artículo “Los héroes posmodernos en la literatura infantil” mencionaba la necesidad infantil de la creación de nuevos héroes, que de manera similar a Peter Pan, a Alicia y otros personajes, vinieran a dar un cambio y un sentido a la confusión que los medios de comunicación habían propiciado, héroes que se sublevaran ante el orden y así salvar al público de la desesperanza del “caos mediático”.¹³⁶

Consideramos que un personaje como Harry Potter ha sido el que ha venido a satisfacer parte de esta ausencia de la que habla Blanco, no sólo se ha enfrentado a los medios, sino que se ha valido de ellos y es que ha sido esa profunda necesidad por parte del público, la que ha llevado a Rowling a tener tal éxito. Ha partido de la intimidad que propicia la lectura de un libro hasta llegar a la socialización e inclusive masificación de los millones de

¹³⁵ (19 de enero, 2008) Parque de atracciones de Harry Potter ¿Abrirá en Diciembre del 2009? Recuperado el 17 de noviembre de 2008 de <http://bloghowarts.com/2008/01/19/parque-de-atracciones-de-harry-potter-abrira-en-diciembre-del-2009/>

¹³⁶ Blanco, Lidia. “Los héroes posmodernos en la literatura infantil de fin de siglo”. En *Espacios para la lectura*. Órgano de la Red de Animación a la Lectura. Fondo de Cultura Económica. Año II, núms. 3 y 4. México, 1996.

espectadores de sus películas, ha sido tema de conversaciones y objeto de culto constatado en los clubes formados por miles de personas en todo el mundo.

Confirmamos de esta manera la dinámica de la que habla Petit en nuestro primer capítulo, el libro modifica al lector, pero el lector también modifica al libro, en este caso llevando a este personaje hasta donde hemos visto que ha llegado.

Gabriela Monteleone quien es una profesora y escritora argentina, hace un análisis muy interesante de las novelas de Harry Potter y del por qué su éxito a nivel mundial, por ello haremos referencia a algunas de sus ideas para nuestro trabajo.¹³⁷ Para Monteleone el éxito de las novelas de Harry Potter no es solamente producto de una poderosa máquina publicitaria, sino que esto se debe a que la estructura de esta historia cubre los elementos de los clásicos cuentos populares, cita entonces a Graciela Montes que menciona que la característica más evidente es que en éstos la magia ocupa un lugar preponderante, también están presentes esos “espíritus elementales y paganos” como lo son las hadas, los ogros, los enanos y las brujas. Un mundo fantástico en el que todo puede suceder y en el que objetos y animales actúan al igual que los humanos.¹³⁸

La autora menciona también el trabajo de Bruno Bettelheim que defiende el efecto benéfico de los cuentos de hadas,¹³⁹ señalando también que las novelas de Harry Potter poseen la misma estructura narrativa de éstos, cuyas características están dadas “..., por las fórmulas de apertura y cierre y relato marco y relato enmarcado”.¹⁴⁰ Del mismo modo, destaca que éstas presentan las tres leyes épicas de las que habla Axel Oirikh: la concentración en un personaje principal (Harry Potter), la ley del contraste (ya que el tema central se basa en la polarización entre lo bueno y lo malo) y la unidad de la trama misma.¹⁴¹

¹³⁷ Monteleone, Gabriela. (abril, 2002) Harry Potter un clásico de la posmodernidad. *Imaginaria*, No 74. Recuperado de <http://www.educared.org.ar/cdc>

¹³⁸ Montes, Graciela. *La frontera indómita*. En torno a la construcción y defensa del espacio poético., Fondo de Cultura Económica, México, 1999. *cit. por* Monteleone, Gabriela *op. cit.*

¹³⁹ Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica, Buenos Aires, 1977. *cit. por* Monteleone, G. *op. cit.*

¹⁴⁰ Boland, Elisa. “Lecturas del docente, itinerario de un viaje”. En revista *La Mancha*. No. 10, noviembre de 1999. *Cit. por* Monteleone, Gabriela *op. cit.*

¹⁴¹ Chertudi, Susana. *El Cuento folklórico*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1967. *cit. por* Monteleone, G. *op. cit.*

Consideramos interesante también el intercambio entre realidad e imaginación presente en la historia de Harry, para ello citaremos a Vigotsky, quien menciona que en la medida en que el niño comprende la realidad es también capaz de irse liberando de ella, al desarrollar aún más su imaginación. Un conocimiento más profundo de la realidad exige una actitud más libre de la conciencia hacia los elementos de esa realidad, un alejarse aparente de ésta permite percibirla mejor, posibilita procesos cada vez más complejos, con ayuda de los cuales el conocimiento de la realidad se complica y enriquece.¹⁴²

Regresando a Monteleone ésta también señala que la figura protagonista en los cuentos clásicos, al igual que Potter despierta un gran interés por sus actos y por su personalidad misma. Si bien no existe un tipo único de héroe, todos ellos presentan rasgos comunes, a la manera de Ulises, Héctor, el Cid y tantos protagonistas de relatos contemporáneos. Uno de estos rasgos fundamentales es su singularidad. Potter, por más que aparezca dentro de un grupo social, su figura se desataca claramente, es el “niño que sobrevivió”, su marca en la frente lo confirma.

Los valores humanos se encuentran presentes, aunque la autora no tenga una intención didáctica. Potter es un niño marginado que comienza a descubrir su valor y se rebela contra la injusticia, pues su capacidad innata para volar refleja su vocación de libertad. La lealtad de la amistad también está presente en los personajes de Hermione y Ron, los amigos inseparables de Harry. La capacidad para enfrentar y superar los miedos se encuentran en el mismo Harry y en sus amigos Ron y Neville, así como el trabajo y perseverancia en Hermione.

Monteleone refiere que J.K. Rowling mantiene una estructura simple que repite en los tres primeros libros: al principio Harry sufre en casa de sus tíos muggles y posteriormente al comenzar las clases llega al mundo mágico de Hogwarts, con retratos móviles y traviosos en las paredes, con fantasmas que pueden resultar hasta simpáticos y asignaturas tales como “Pociones” y “Cuidados de las Criaturas Mágicas”. Nosotros podemos agregar a esto el hecho de que siempre se encuentra con un reto cada vez mayor y del que sale, no sin muchos obstáculos, triunfante y enriquecido, para regresar al final de cada libro a casa de

¹⁴² Vigotsky, L.S. *op. cit.* pp. 437 - 438

sus tíos en un ciclo “partida-regreso” parecido al de los héroes de los cuentos clásicos (por ejemplo Hansel y Gretel).

El personaje parte del mundo real y concreto (aburrido y triste, habitado por adultos malos, estúpidos e incompetentes como los tíos y el primo de Harry) para entrar a un mundo mágico del cual se enriquece, para luego regresar de nuevo a la realidad que le ha tocado vivir. La autora menciona que aquí se ve reflejada una de las funciones de la literatura, y que nosotros referimos también a lo expresado por Petit, la literatura tiene una función liberadora que nos permite soñar con algo mejor, en un mundo donde los niños resuelven los problemas de los adultos. Sin embargo este mundo no cae en la simpleza, es un mundo complejo en los que la crueldad y el horror se encuentran junto a la belleza y el bien. Éste es uno de los secretos del éxito de la historia.

Para finalizar retomamos lo que Monteleone afirma, si bien Harry Potter es un mago, su éxito no es pura magia. Esta historia es (...) “un fruto nuevo de un árbol muy viejo que surge del tronco añoso de la literatura fantástica inglesa. Eso sí un fruto vigoroso, valioso y atractivo.”¹⁴³

4.1.3. Una encuesta.

Como habíamos mencionado anteriormente, no existen estudios en nuestro país acerca del impacto que ha tenido en los alumnos la lectura de las novelas de Harry Potter, sin embargo en los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura a la que hicimos referencia en el primer capítulo el título de Harry Potter es mencionado como el favorito entre los lectores cuya edad fluctúa entre los 12 y 17 años. Por nuestra parte, realizamos una breve encuesta a 40 alumnos de quinto grado, cuyas edades están entre los 10 y 12 años, por supuesto es muy limitada pero sin embargo obtuvimos datos interesantes. (Consultar anexo)

Todos los chicos habían visto por lo menos una película de la serie de Harry Potter y también prácticamente todos, excepto uno, mencionan que en su familia hay quienes les gusta leer, refiriéndose principalmente a sus padres y hermanos. El 37.5% menciona que les gusta leer

¹⁴³ Monteleone, Gabriela, *op. cit.*

mucho y el 32.5% habían leído por lo menos la primera novela de la serie, el 45% no la habían leído pero tenían disposición para hacerlo, y el 20% no estaban interesados.

	Número	%
Les gusta leer mucho	15	37.5
Les gusta leer poco	24	60
No les gusta leer	1	2.5
Total	40	

De los que leen poco o nada 13, es decir el 54% aluden que no lo hacen porque leer es aburrido o les da flojera.

	Número	%
Han visto la película	40	100
Han leído por lo menos una novela	13	32.5
No han leído ninguna pero tiene disposición de hacerlo	18	45
No están interesados	8	20

De los que sí leyeron la novela, (13):

	Número	%
La película los motivó a leerla	10	76.9
Les gustó más la novela	7	73.8
Les gustó más la película	5	38.4
Les gustaron ambas	1	7.6
La lectura de Harry Potter les motivó a leer otras novelas	10	76.9

De la totalidad de los que les gustó más la novela de Harry Potter que la película se refieren a que en la primera hay más eventos y detalles que en la película. Y los refirieron que la película les había gustado más comentan que fue por la imágenes y efectos especiales.

La mayoría de los varones se identifican con el personaje de Harry, aludiendo a su poder, valor e inteligencia y las mujeres con Hermonie, su amiga, también por el valor, inteligencia y capacidad de líder. Algunos mencionan a Ron, el otro amigo de Harry quien es distraído e inseguro pero inteligente y leal.

Los valores que encuentran en la historia son el valor, la determinación, el estudio, la inteligencia, el trabajo, la guía de los maestros y la fortaleza. Varios destacan también la lucha de los amigos por lo que quieren, así como su lealtad.

Es interesante también señalar que de los que mencionan que la lectura de Harry Potter les motivó a leer otros textos el 50% leyeron también Las Crónicas de Narnia. Consideramos que este dato nos confirma que puede ser éste un medio para el inicio o continuación de la lectura en los alumnos y que existen otras obras similares, del género fantástico, de las que nos podemos auxiliar.

Como podemos observar, casi la mitad de los alumnos (45%) que no han leído la novela manifiestan tener interés por hacerlo a raíz de ver alguna de las películas de la serie. Esto es un dato importante si observamos que éstos pueden ser lectores potenciales que se inicien en el gusto por la lectura, debido a ello contemplamos el planteamiento de un taller que capte la atención de estos estudiantes y que al socializar su experiencia puedan acceder a la lectura de éstas y otras novelas.

Como sustento y para clarificar nuestra propuesta, antes de describir y presentar el taller desarrollaremos algunos puntos bajo los cuales se pretende plantear éste, para posteriormente ya ocuparnos del taller mismo.

4.2 LA TÉCNICA EDUCATIVA

Habiendo visto los aspectos teóricos de la lectura y los retos que presenta su fomento en los preadolescentes, proponemos ahora de manera concreta una alternativa. Para ello se hace necesario entonces observar los aspectos prácticos que ofrece la pedagogía a través de la técnica, la cual, por supuesto, responde a una determinada corriente de pensamiento. Iniciaremos clarificando el término *técnica*, para luego comentar la *técnica educativa*, su relación con el aprendizaje significativo, para posteriormente tratar los pasos de elaboración de un programa, con lo cual pretendemos fundamentar y dirigir la presentación de nuestra propuesta.

Encontramos que los sinónimos de *Técnica* son pericia, habilidad, maña, práctica, destreza, y el modo. La o las *técnicas*, es el conjunto de procedimientos propios de --o, de que se sirve-- un arte, ciencia u oficio; y es la habilidad con que se utilizan esos procedimientos. Indica el autor Lorenzo Luzuriaga que se ha afirmado con frecuencia que la pedagogía es una técnica, la técnica de la educación. La técnica se debe basar en una ciencia; pues de lo contrario es simplemente una actividad rutinaria, mecánica, y la técnica de la educación se basa en una ciencia que es la pedagogía. Pero la palabra "técnica" puede asemejarse a "método", "habilidad", o "táctica".

Las técnicas son procesos de trabajo o de producción que suponen una manera desarrollada del aprendizaje, pero no un saber teórico o dotes artísticas particularmente desarrollados. Las técnicas pueden ser usadas de forma --más o menos-- mecánica por parte de quien las utilice, aunque para su aplicación no es necesario que haya un propósito de aprendizaje.

En una situación de enseñanza-aprendizaje determinada, en ocasiones se complica separar lo que implica el término aprendizaje como tal, de una técnica o un procedimiento. Pero, dice el autor Monereo y equipo,¹⁴⁴ que esta diferenciación puede facilitarse y ser más práctica si nos centramos en los objetivos de aprendizaje que se buscan; pero ¿cómo puede ser esto?: Objetivos dirigidos alumno-objetivo... cuando, como profesores, usamos la repetición y el convencimiento --y, sobre todo, la afirmación-- los pasos adecuados y correctos del uso de tal o cual plan; con esto esperaríamos que nuestros alumnos conozcan y usen un procedimiento para resolver una tarea concreta. Con ello, las actividades que podemos plantearles irían dirigidas a asegurar la correcta aplicación de ese procedimiento.

¿Dónde entran las estrategias de aprendizaje? Si, además, el profesor pretende favorecer el análisis de las ventajas de un procedimiento sobre otro, en función de las características de la actividad concreta que se deberá realizar, o la reflexión sobre cuándo y por qué es útil aquella técnica o método en cuestión, entonces enseñaríamos a los alumnos a planificar su actuación, a controlar el proceso mientras resuelven la tarea y a valorar la manera en que esta tarea se ha realizado. Pero, en esta fase el proceso se complica y, entonces, entran en juego las denominadas "estrategias de aprendizaje".

Ver lo que se tiene y poner atención en lo nuevo, y relacionarlo, hacer una "mezcla" ... por lo anterior, a través de la toma consciente de decisiones, facilita el aprendizaje significativo; esta forma de aprender propicia --o, promueve-- que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben (los conocimientos que ya poseen) y la nueva información (objetivos y peculiaridades de la tarea que deben realizar), decidiendo de forma menos aleatoria cuáles son los procedimientos más adecuados para llevar a cabo la actividad-tarea encomendada.

¹⁴⁴ Monereo, Carlos et al. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. 1998. pp. 18-23.

¿Resultados hacia la persona del alumno? ... el estudiante...

- aprende la forma cómo usar determinados procedimientos,
- cuándo y por qué puede utilizarlos; y
- en que medida favorecen el proceso de resolución de la tarea encomendada.

Bien, esta sería la manera en que la técnica educativa y las estrategias, en este caso el taller, promovería un aprendizaje significativo, ahora nos preguntaríamos ¿cómo se va a evaluar éste, ¿Cómo se va a garantizar que los alumnos-objetivo se interesarían por este taller?; asimismo, ¿Cómo se asegura el logro del objetivo, cuál es el producto final del taller? Para ello, a continuación vamos a tratar en forma general la estructura didáctica de un programa, ver sus particularidades, y dentro de ésta describir en concreto nuestra propuesta, que por supuesto pretenderá seguir la línea de lo que a continuación presentamos. Nos basaremos principalmente en conceptos expuestos por Margarita Pansza y colaboradores,¹⁴⁵ aunque también enriqueceremos los mismos con otros autores.

4.3 ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA

Una de las tareas prioritarias de la pedagogía es la elaboración de los programas de estudio, dirigido a las diversas unidades didácticas, que conforman el plan de estudios de una institución educativa.

Este trabajo permite concretar los diversos conceptos teóricos e ideológicos, que sobre el acto educativo sustentan las personas que integran la institución. Esta tarea debe ser realizada por los docentes responsables de cada unidad de enseñanza, ya que el programa es la herramienta fundamental del trabajo que realiza el docente, y está muy relacionado con los problemas de finalidad (consciente e inconsciente) y con el propósito que caracteriza a la práctica docente.

¹⁴⁵ Pansza González, Margarita et. al. *Operatividad de la didáctica*, Vol. II, México, 1986, Gernika.

La confección de los programas de estudios, proporciona una visión más profunda de la problemática que se afronta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de un determinado curso.

El *programa de estudios* se refiere a una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretende lograr en una unidad didáctica de las que componen el *plan de estudios*, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que la integran.

En todo programa también es importante considerar el tiempo con que se cuenta para desarrollar el trabajo docente, así como las condiciones en que este trabajo docente se llevará a cabo, por ello, el programa escolar debe ser concebido como una propuesta mínima de aprendizajes relativos a un curso particular.

Si se tiene presente el programa como lo visualizamos en los párrafos anteriores, hay que precisar qué tipo de concepto de aprendizaje y de conocimiento se sustenta, ya que esto nos dará una forma de concebir la elaboración e instrumentación de los programas. Por ello, algunas de las propuestas para la preparación de programas están orientados más a la elaboración técnica de objetivos de aprendizaje, que a la consideración de la forma en que este programa destaca: las características del curso, las nociones básicas que se desarrollarán las relaciones que guarda esta materia con los problemas concretos que ayuda a resolver.

Existen diversos métodos que se proponen para la elaboración de un programa escolar, pero es necesario hacer a la justa medida de lo que se requiere a cualquier situación de docencia, donde es necesario hacerle los ajustes a la misma. En cuanto a la problemática docente concreta los coautores de "*Operatividad de la didáctica*" proponen determinadas etapas, cuya secuencia no es necesariamente lineal:

1. Definición del tipo de unidad didáctica;
2. Formación del equipo de trabajo;
3. Relación con el plan de estudios;
4. Análisis de la situación concreta de docencia;

5. Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales;
6. Selección de objetivos, objeto de transformación o problemas ejes;
7. Presentación del programa
8. Delimitación del plan de evaluación del programa,
9. Ajustes.

Se hace entonces necesario definir, qué tipo de unidad didáctica es más conveniente, de acuerdo a la estrategia didáctica general contemplada en el plan de estudios; y, a esto, la selección puede hacerse entre diversas formas: a) curso, b) seminario, c) taller, d) laboratorio, e) práctica social, y f) otras.

De esta manera, a continuación exponemos las etapas de elaboración de un programa para presentar nuestra propuesta, subrayando que ésta sólo implica una forma de unidad didáctica pero que pretende seguir y apoyar un programa de estudios concreto, en este caso el programa de Español de quinto grado.

4.3.1 Definición del tipo de unidad didáctica

Concebimos nuestra propuesta dentro de la modalidad de taller pues consideramos que si parte de nuestro objetivo es el fomento de la lectura recreativa éste posee un carácter lúdico y práctico, útil en la dinámica de nuestra finalidad, además de que como lo mencionamos anteriormente, el aspecto técnico también es muy importante.

El taller es una modalidad pedagógica donde la responsabilidad del aprendizaje recae en el alumno. Es vivencial y parte de la propia experiencia del estudiante, desarrollándose de esta manera el aprendizaje por descubrimiento, es decir, aprender haciendo. Por tanto, los alumnos al ser partícipes de su aprendizaje obtendrán conocimientos más significativos.

Se pretende que sobre la base de ciertos lineamientos el trabajo sea esencialmente por equipo. A continuación presentamos entonces algunos puntos acerca del trabajo en equipo, que son planteados para la elaboración de programas pero que consideramos pueden ser también tomados en cuenta para el trabajo del taller, pues éste será una unidad didáctica

que se irá gestando a través de las aportaciones de sus participantes como lo expondremos en la presentación del mismo.

4.3.2 Formación del equipo de trabajo

La coautora Margarita Pansza y colaboradores recomiendan que la elaboración de un programa de estudio sea un trabajo hecho en equipo.¹⁴⁶ Un trabajo donde cada persona se concentra en su propia tarea, pero donde la serie de habilidades necesarias se combinan de modo que pueden complementarse y apoyarse entre sí, es el único requisito esencial de la productividad".¹⁴⁷

Hay que escoger a los integrantes del equipo buscando que se apoyen mutuamente, y que establezcan entre sí relaciones personales propicias al desarrollo del trabajo. Entonces, agrega Pansza, en diseño de programas hay algunos criterios que pueden tomarse en cuenta para la integración de un equipo de trabajo y que faciliten la viabilidad de aquellos, a saber:

- Que haya entre los integrantes del equipo, un mínimo de empatía, esto es, que en lo posible NO existan antecedentes de rivalidad y/o competencia para que el trabajo no constituya un espacio donde los conflictos interpersonales se agraven, en detrimento de la productividad.
- Que exista interés por los problemas de la enseñanza a los que se aboca el programa, y disposición para intercambiar experiencias.
- Propiciar la reunión en el equipo, de personas que tengan un mismo enfoque teórico; esto facilita la integración del programa de estudios.

¹⁴⁶ Hay que tener presente que el programa es una HERRAMIENTA de trabajo para profesores y alumnos. Por otra parte, la experiencia del profesor en la enseñanza con grupos, es una ORIENTACIÓN muy valiosa en la TOMA DE DECISIONES, que implica la elaboración de un programa de estudios.

¹⁴⁷ H. Taba, *Elaboración del currículum*, en Margarita Pansza González et. al. *op. cit.* p. 21.

- Delimitar un plan de trabajo que permita a los integrantes del equipo conocer las actividades que se realizarán en conjunto, y aquéllas que sean específicamente encargadas a cada persona. Se calendarizarían las actividades en forma realista y flexible

4.3.2.1 El equipo en sí.

Lo planteado anteriormente se visualiza de manera ideal, pero ¿Los alumnos saben trabajar en equipo? Visto desde el punto de vista empresarial, que no dista mucho del ámbito de trabajo educativo y del que consideramos podemos obtener elementos valiosos, las tendencias laborales modernas y la necesidad de reducir costos, llevaron a las empresas a pensar en los equipos como una forma de trabajo habitual. Alcanzar y mantener el *éxito* en las organizaciones modernas requiere talentos prácticamente imposibles de encontrar en un solo individuo.

El **trabajo en equipo** es un concepto al que Peter Senge le dio una relevancia drástica cuando publicó su libro *La Quinta Disciplina*, en la cual el "trabajo en equipo" es una de las 5 disciplinas que deben ejercitar las organizaciones inteligentes u organizaciones abiertas al aprendizaje. Es una tendencia actual en las organizaciones modernas. Si bien es cierto se ha requerido de éste siempre y en todas las sociedades humanas, pero hoy se evidencia como condición sine-qua-non para avanzar con paso firme y más rápidamente.¹⁴⁸ Los beneficios determinan: Disminuye la carga de trabajo, ya que varias personas colaboran; se obtienen mejores resultados; se desarrolla el respeto y la escucha; permite organizarse de una mejor manera; mejora la calidad del comercio interno y externo.

Hay sectores de actividad en los cuales el trabajo en equipo es parte de la estrategia para minimizar los accidentes fatales. Trabajar en equipo asegura, siempre que haya condiciones, una mejor calidad de los resultados. Trabajar en equipo pone en práctica el concepto de la sinergia, al potenciar los resultados. Para que exista trabajo en equipo se deben tener varias condiciones: La gente que hace parte debe saber cual es el objetivo del equipo, debe haber un crecimiento individual y las personas saben cuál es el producto que dan a los demás

¹⁴⁸ Senge, Peter M. *La quinta disciplina en la práctica: cómo construir una organización inteligente*. Ediciones Granica, 2004. Buenos Aires.

como equipo. Muchas otras cosas se unen para que esta forma de trabajo se dé, la buena comunicación, un buen plan de trabajo, seguimiento a la labor, respeto, saber resolver su conflictos, cordialidad, reglas conocidas y roles designados. Uno de estos factores puede llevar al fracaso a un equipo de trabajo, no existe un número adecuado de miembros, existen de 5, 7, 11 personas es conveniente que sea un número impar por las decisiones que se tiene que tomar y que se pueden llevar a votaciones.

Toda organización es fundamentalmente un equipo constituido por sus miembros, aquí es donde incluimos el equipo de trabajo de nuestro taller de lectura. Desde el nacimiento de ésta, el acuerdo básico que establecen sus integrantes es el de trabajar en conjunto; o sea, el de formar un equipo de trabajo. De aquí surgen dos conceptos importantes de aclarar: equipo de trabajo y trabajo en equipo. →El equipo de trabajo es el conjunto de personas asignadas o autoasignadas, de acuerdo a habilidades y *competencias* específicas, para cumplir una determinada meta bajo la conducción de un coordinador. →El trabajo en equipo se refiere a la serie de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr las metas propuestas.¹⁴⁹

Sobre trabajo en equipo hay una serie de definiciones, de las cuales hemos elegido las dos siguientes:

- "Número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidad mutua compartida". Katzenbach y K. Smith.
- "Un equipo es un conjunto de personas que realiza una tarea para alcanzar resultados". Fainstein Héctor.

Ahora trataremos acerca de los componentes necesarios en el equipo de trabajo.

¹⁴⁹ Recuperado el 13 de diciembre de 2009 de: Trabajo en equipo
<http://www.monografias.com/trabajos10/tequip/tequip.shtml>

4.3.2.2 Elementos del trabajo en equipo

Aprender a trabajar de forma efectiva como equipo requiere su tiempo, dado que se han de adquirir habilidades y capacidades especiales necesarias para el desempeño armónico de su labor.

Características del trabajo en equipo.

- Es una integración armónica de funciones y actividades desarrolladas por diferentes personas.
- Para su implementación requiere que las responsabilidades sean compartidas por sus miembros.
- Necesita que las actividades desarrolladas se realicen en forma coordinada.
- Requiere que los programas que se planifiquen en equipo apunten a un objetivo común.

Existen distintos aspectos necesarios para un adecuado trabajo en equipo, entre ellos podemos mencionar:

1. *Liderazgo efectivo*, es decir, contar con un proceso de creación de una visión del futuro que tenga en cuenta los intereses de los integrantes de la organización, desarrollando una estrategia racional para acercarse a dicha visión, consiguiendo el apoyo de los centros fundamentales del poder para lograr lo anterior e incentivando a las personas cuyos actos son esenciales para poner en práctica la estrategia.
2. *Promover canales de comunicación*, tanto formales como informales, eliminando al mismo tiempo las barreras comunicacionales y fomentando además una adecuada retroalimentación.
3. *Existencia de un ambiente de trabajo armónico*, permitiendo y promoviendo la participación de los integrantes de los equipos, donde se aproveche el desacuerdo para buscar una mejora en el desempeño.

4.3.2.3 Formación de equipos

Hay cinco subtemas a considerar en la formación de equipos, al momento de poner en práctica propuestas de aprendizaje colaborativo cuando se organizan grupos para que funcionen eficientemente y permitan el desarrollo del *aprendizaje colaborativo* (aquél que se desarrolla a partir de propuestas de trabajo grupal). Para hacer referencia al trabajo en equipo, la especialista Susan Ledlow considera necesario establecer previamente la diferencia entre *grupo* y *equipo*. Señala que un grupo es "un conjunto de personas que se unen porque comparten algo en común". Lo que comparten puede ser tan insignificante como el deseo de subir a un ómnibus. En cambio, señala Ledlow, un equipo es "un grupo de personas que comparten un nombre, una misión, una historia, un conjunto de metas u objetivos y de expectativas en común". Para que un grupo se transforme en un equipo es necesario favorecer un proceso en el cual se exploren y elaboren aspectos relacionados con los siguientes conceptos:

Cohesión	Se refiere a la atracción que ejerce la condición de ser miembro de un grupo. Los grupos tienen cohesión en la medida en que ser miembro de ellos sea considerado algo positivo y los miembros se sienten atraídos por el grupo. En los grupos que tienen asignada una tarea, el concepto se puede plantear desde dos perspectivas: <i>cohesión social</i> y <i>cohesión para una tarea</i> . La <i>cohesión social</i> se refiere a los lazos de atracción interpersonal que ligan a los miembros del grupo. La <i>cohesión para la tarea</i> se relaciona con el modo en que las aptitudes y habilidades del grupo se conjugan para permitir un desempeño óptimo. Existen actividades para la formación de grupos con un componente de diversión o juego que pueden ser de gran utilidad para promover la cohesión social. Algunos ejemplos son: diseñar un logotipo u otra clase de identificación del equipo, compartir información sobre sus primeros trabajos, o promover actividades que revelen las características en común de los integrantes. Para desarrollar la cohesión para las tareas, resulta útil realizar actividades que permitan a los miembros del grupo evaluar sus respectivas habilidades, fortalezas y debilidades.
Asignación de	Con el transcurso del tiempo, todos los grupos asignan roles a sus integrantes y

roles y normas	establecen normas aunque esto no se discuta explícitamente. Las normas son las reglas que gobiernan el comportamiento de los miembros del grupo. Atenerse a roles explícitamente definidos permite al grupo realizar las tareas de modo eficiente. Cuando se trabaja en el aula con grupos, en muchas oportunidades los roles y las normas que rigen su funcionamiento son impuestas por el docente. Sin embargo, puede resultar positivo realizar actividades en las cuales se discutan y acuerden los roles y normas del grupo para garantizar su apropiación por parte de los integrantes. En este sentido, muchos docentes proponen a los grupos que elaboren sus propias reglas o establezcan un "código de cooperación". Respecto de los roles, algunos sugieren que los alumnos identifiquen cuáles son los roles necesarios para llevar adelante un tarea y se encarguen de distribuirlos entre los miembros del equipo.
Comunicación	Una buena <u>comunicación</u> interpersonal es vital para el <u>desarrollo</u> de cualquier tipo de tarea. Los grupos pueden tener estilos de funcionamiento que faciliten o que obstaculicen <u>la comunicación</u> . Se pueden realizar actividades en donde se analicen estos estilos. Algunos especialistas sugieren realizar ejercicios donde los integrantes deban escuchar a los demás y dar y recibir información.
Definición de objetivos	Es muy importante que los integrantes del equipo tengan objetivos en común en relación con el trabajo del equipo y que cada uno pueda explicitar claramente cuáles son sus objetivos individuales. Para ello se sugiere asignar a los grupos recién formados la tarea de definir su misión y sus objetivos, teniendo en cuenta que los objetivos compartidos son una de las propiedades definitorias del concepto "equipo".
Interdependencia positiva	El aprendizaje colaborativo se caracteriza por la <i>interdependencia positiva</i> entre las personas participantes en un equipo, quienes son responsables tanto de su propio <u>aprendizaje</u> como del aprendizaje del equipo en general. Sus miembros se necesitan unos a otros y cada estudiante aprende de los demás compañeros con los que interactúa día a día. Para que los integrantes tomen conciencia y experimenten lo que significa la interdependencia, algunos docentes sugieren poner en práctica un ejercicio denominado "Supervivencia en una isla" en el que los compañeros de equipo deben imaginar cuáles son los elementos que necesitarían para sobrevivir en una isla desierta luego de un naufragio. Luego, deben realizar el mismo análisis de modo grupal. En general, los <i>ranking</i> grupales suelen ser más precisos que la mayoría de los individuales.

Tener en cuenta estos elementos puede ser de gran utilidad para pensar actividades tendientes a promover un verdadero trabajo en equipo donde "el todo sea mucho más que la suma de las partes"

Condiciones que deben reunir los integrantes del equipo:

Quienes integran el equipo deben saber que son parte de un grupo; por lo mismo, deben cumplir cada uno su papel sin perder la noción del equipo. Para ello, tienen que reunir las siguientes características:

1. Ser capaces de poder establecer relaciones satisfactorias con los integrantes del equipo.
2. Ser leales consigo mismo y con los demás.
3. Tener espíritu de autocrítica y de crítica constructiva.
4. Tener sentido de responsabilidad para cumplir con los objetivos.
5. Tener capacidad de autodeterminación, optimismo, iniciativa y tenacidad.
6. Tener inquietud de perfeccionamiento, para la superación.

4.3.2.4 Papel del líder mentor en el equipo de trabajo ¹⁵⁰

El líder es el que moldea o da forma a la estructura de cada grupo. Con su conducción el líder puede o no formar grupos de personas que funciones como equipo de trabajo. El líder basado en el lema *"Divide y reinarás"*, gobierna con éxito el grupo de trabajo pero no produce equipos, sólo agrupa personas para realizar una tarea. El buen líder con su accionar desarrolla equipos de trabajo, utilizando la mezcla adecuada de lealtad, motivación y confianza que todo ser humano necesita para creer y emprender en pos de los objetivos grupales. La diferencia entre un grupo de personas y un equipo de trabajo es la determina la eficiencia de una empresa (o, una escuela, en nuestro caso). El sentimiento de pertenecer a un equipo de trabajo perdura a través del tiempo, y aunque uno haya dejado de pertenecer a ese equipo, ese sentimiento de lealtad se mantiene.

Si las reglas claras conservan la amistad, entonces en un grupo, las reglas claras fomentan y mantienen la lealtad mutua entre el líder y seguidores. ¿Cómo liderar? ¿Cómo conducir? ¿Cómo dirigir? ¿Cómo hacer una institución eficiente? Ese es el desafío. Con su ejemplo motivan a sus seguidores, con sus acciones determinan el accionar de los grupos, con su capacidad de hacer se transforman en líderes modelos. ¿Cuál es el mejor? La respuesta es muy sencilla: "EL QUE LA GENTE ELIJA".

¹⁵⁰ Fischman., David *El espejo del Líder*. 2000. UPC/El comercio (Oct. 2000).

Características de los líderes de equipo. Un líder de equipos de trabajo debe ser una persona tranquila, sensata y que se preocupe por su tarea; su comportamiento debe responder a las siguientes pautas:

Iniciación:	El líder inicia, facilita o resiste nuevas ideas y prácticas.
Calidad de socio:	El líder se mezcla con el grupo, interactúa e intercambia <u>servicios</u> personales con los miembros.
Representación:	El líder defiende al grupo contra el ataque, manifiesta los intereses del grupo y actúa en nombre de éste.
Integración:	El líder subordina el comportamiento individual, estimula una <u>atmósfera</u> agradable, reduce los <u>conflictos</u> y promueve al ajuste individual al grupo.
Organización:	El líder estructura su propio trabajo, el de los otros miembros y las relaciones entre ellos en realización de las tareas.
Dominio:	El líder limita el comportamiento de los miembros o del grupo en acción, toma decisiones y expresa opiniones.
Comunicación:	El líder suministra y obtiene información de los miembros, y muestra conocimientos de cualquier materia relacionada con el grupo.
Reconocimiento:	El líder expresa aprobación o desaprobación de la conducta de los miembros del grupo.
Producción:	El líder fija niveles de esfuerzo o cumplimiento y estimula a los miembros en cuanto a su rendimiento.

El líder ideal tiene el apoyo --o, debe tenerlo-- de los miembros de su equipo en cada dimensión de su actividad.

4.3.2.5 Desarrollando equipos ¹⁵¹

El mejor acercamiento para desarrollar equipos es de empezar oportunamente y ser abierto y honesto con todos los que están involucrados. Todos necesitan saber que están en el equipo por una razón en particular y que su contribución es vital. La gente joven y/o tímida podría tener que ser convencida para participar. Un problema común en equipos técnicos es el joven arrogante (o anciano) que piensa que el o ella es la persona mas inteligente en el cuarto. "Algunas veces tienes un cañón suelto (ellos piensan que tienen una mejor forma).

¹⁵¹ Dyer, William G *Formación de equipos*. Serie del desarrollo Organizacional. Problemas y alternativas –2ª edición. p. 42.

Son ferozmente independientes y lo saben todo", indica Robichaud en un tono exasperado. Esto es cuando el administrador tiene que asumir un papel autoritario y decirle al técnico como se supone que debe hacerse el proyecto.

TÉCNICAS DE TRABAJO EN EQUIPO
Los procedimientos para luego de identificado el problema, buscar las soluciones, optimizar la mejor de estas y decidir cual es la mas adecuada.
Caminos que orientan al equipo sobre cómo debe trabajar, y que le indican la ruta a seguir, pues facilitan la consecución de los objetivos a lograr.
Las maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar las actividades del equipo.
Los medios o los métodos empleados en situaciones grupales, buscando la interacción de todos los miembros de un equipo a fin de lograr los objetivos propuestos.

Para mover a un equipo, es necesario que los participantes documenten sus ideas y estrategias para crear el producto final. Luego es conveniente reunir a todos para discutir sus ideas y llegar a un plan común. Una vez que el plan esté establecido, es importante mantener a todos involucrados en un continuo flujo de información. Uno o más de estas técnicas pueden ser usadas para mantener al equipo

VENTAJAS DEL TRABAJO EN EQUIPO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quienes creen que un equipo de trabajo deben formarlo gente con formas de pensar y actuar semejantes están equivocados. Lo fundamental es que lo integren personas distintas. ▪ Cada uno de los miembros del equipo debe aportar ideas diferentes para que las decisiones de carácter intelectual u operativo que tome la organización sean las mejores. Cuando hay diferencias y discrepancias surgen propuestas y soluciones más creativas. ▪ Es algo similar a un equipo de futbol, voleibol o lo que sea siempre que sea en conjunto. Cada uno ocupa un puesto diferente (defensa, volante, delantero, o matadora, levantadora), pero todos dirigen sus energías hacia la consecución de un mismo objetivo. ▪ No hay lugar para el intolerante.

4.3.2.6 Estrategias que fomentan el trabajo en equipo y sus requisitos

Entregar toda la información para que el equipo funcione: Debe brindarse toda la información requerida, o indicar dónde o con quién hablar para obtenerla. La información debe ser siempre fidedigna y útil.

1. **Generar un clima de trabajo agradable:** Incluye tanto aspectos físicos como psicológicos.
 - ✓ En lo físico es importante que el lugar en donde se funcione sea relativamente cómodo, sin interferencias, y que cuente con elementos para el trabajo; las personas mostrarían lo que han hecho y se estimula, de esa manera, la discusión grupal.
 - ✓ En lo psicológico, se deben emplear las habilidades de comunicación interpersonal -es decir, atención, respeto y comprensión del otro- así como una buena planificación de reuniones. También es importante recompensar los avances, tanto individuales como grupales, expresando verbal y corporalmente la satisfacción.
2. **Definir claramente los tiempos para lograr la tarea:** es bueno recordar que una manera de darse cuenta de los avances del equipo es mediante la clara definición de plazos para cada tarea. Es recomendable recordar a tiempo los días de reunión y las fechas de término de los plazos, así como lograr que todos estén de acuerdo en los días y horas de tales reuniones.

Requisitos:

Si se logra cumplir el desafío de motivar y comprometer a los socios en la organización, en este caso escolar, surge un nuevo desafío: que su ingreso a equipos de trabajo sea acogedor y estimulante.

- **Buenas comunicaciones interpersonales.** El papel de todo dirigente y de todo encargado de un equipo es generar un clima en el cual la comunicación sea fluida, que se escuche a los otros y se manifiesten los desacuerdos, que exista respeto entre las personas, que se dé un nivel mínimo de real comprensión por el otro y que haya algún grado de afecto entre los integrantes.
- **Equipo concentrado en la tarea.** Se deben generar las condiciones para que el equipo se concentre en la tarea y aparezca la creatividad individual, y de todo el grupo, en función de lo programado.
- **Definir la organización del equipo.** Deben delimitarse las funciones que cumplirá cada persona, dar a conocer las normas de funcionamiento, cómo va a ser la dirección y quién la ejercerá y establecer un

calendario de reuniones. Además, se deben respetar las funciones específicas de cada uno de los miembros.

- **Establecer la situación, tema o problema a trabajar.** Es necesario establecer claramente la situación, tema o problema en el cual se va a trabajar; preparar un programa objetivo, con una clara y precisa definición de objetivos y con metas alcanzables.
- **Interés por alcanzar el objetivo.** Debe haber interés por alcanzar el objetivo común y estar de acuerdo en éste, considerando las motivaciones de cada miembro del grupo.
- **Crear un clima democrático.** Es importante lograr un clima democrático propicio, en donde cada persona pueda expresarse libremente sin ser juzgado por sus compañeros, y donde cada idea pasa a ser del grupo, por lo tanto el rechazar una idea no significa rechazar a la persona.
- **Ejercitar el consenso en la toma de decisiones;** en la medida que se escuchan las opiniones de todos, se obtiene el máximo de información antes de decidir, y los integrantes se convencen con argumentos más que con votaciones.
- **Disposición a colaborar y a intercambiar conocimientos y destrezas;** el último requisito que es importante lograr para un buen trabajo en equipo es el desarrollo de la disposición a colaborar y a intercambiar conocimientos y destrezas. Esto implica contar con tiempo necesario para que cada integrante pueda mostrar a los otros lo que sabe y esté dispuesto a entregar los conocimientos que posee para que los demás también lo aprendan.

Podemos concluir que el trabajo de equipo en cualquier ámbito requiere de una dirección y características especiales, pero los resultados son satisfactorios y alentadores si se lleva a cabo de manera adecuada, la misma fuente citada menciona a manera de conclusión:

- Aprender a trabajar de forma efectiva como equipo requiere su tiempo, dado que se han de adquirir habilidades y capacidades especiales necesarias para el desempeño armónico de su labor.
- Los componentes del equipo deben ser capaces de: gestionar su tiempo para llevar a cabo su trabajo diario además de participar en las actividades del equipo; alternar fácilmente entre varios procesos de pensamiento para tomar decisiones y resolver problemas, y comprender el proceso de toma de decisiones comunicándose eficazmente para negociar las diferencias individuales.
- ¿Qué beneficios tiene trabajar en equipo? Dos cabezas piensan mejor que una, tres mejor, para que el equipo funcione bien, es necesario tener claro lo que se quiere lograr, reconocer qué labores puede desarrollar cada uno de los miembros del equipo; Es así

como un equipo descubre para qué son buenos sus miembros, teniendo como resultado que funcione bien el equipo de trabajo.

Beneficios:

- o Disminuye la carga de trabajo, ya que los demás también colaboran.
- o Se tienen mejores resultados, ya que dos o más lo hacen mejor que uno.
- o Se aprende a escuchar y a respetar a los demás.
- o Permite organizarse de una mejor manera.
- o Mejora la calidad del aprendizaje.

De esta manera pretendemos que el taller que proponemos presente una dinámica de trabajo en equipo en la que los elementos que hemos mencionado sean promovidos por los guías o mentores del mismo y que ellos también reúnan las características de líder enunciadas.

Hemos podido observar además, que a pesar del carácter recreativo que se le pretende dar al taller, conlleva el seguimiento de estrategias importantes para la optimización de los recursos de cada uno de los integrantes y así lograr la consecución de sus objetivos.

Pasaremos ahora entonces a analizar lo que dicen Margarita Pansza y colaboradores acerca de relacionar las unidades didácticas con el plan de estudios y explicaremos la correspondencia que existe entre nuestra propuesta y el plan de estudios de educación básica, específicamente dentro del programa de quinto grado, en la materia de Español.

4.4 RELACIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS

Los programas, dice Margarita Pansza y colaboradores, no son unidades aisladas; forman parte del Plan de Estudios de una o varias carreras, o bien de un ciclo de enseñanza –como lo es el caso del bachillerato--.¹⁵² “El plan de estudios es la síntesis instrumental, mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de

¹⁵² Es común, dicen los autores de *Operatividad de la didáctica*, que los profesores encargados de diseñar un programa no se den tiempo para el análisis del mismo, con respecto a su inserción dentro del plan de estudios. Esto obviamente se refleja en la CALIDAD e INCIDENCIA de dicho programa en el plan de estudios.

una profesión que se consideran social y culturalmente valiosas (sic) profesionalmente eficientes”.¹⁵³

En esta síntesis instrumental, dicen los tres coautores referenciados, están contenidas las orientaciones ideológicas y sociales que sustenta la institución escolar, así como el concepto del profesional que forma y el papel de éste frente a la sociedad. El plan de estudios, de igual forma, ofrece importantes orientaciones sobre el concepto del conocimiento y del aprendizaje de las disciplinas que se hacen concurrir en él. En este sentido, se puede decir que sobredetermina la construcción de los programas de estudios.

Para la construcción de programas de estudio, así como de sus unidades didácticas es básico el conocimiento general del plan de estudios, pues permite lograr tres aspectos fundamentales: la continuidad, secuencia y la integración, tanto en el plan como en los programas.

4.4.1 Continuidad, secuencia e integración

a) La continuidad, dicen los coautores Pansza, Pérez y Morán «se refiere a la reiteración vertical de los elementos esenciales del currículum ... la continuidad aparece, entonces, como el principal factor de una organización vertical efectiva»;

b) la secuencia «pone el acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva y no en la repetición»; y

c) la integración «se refiere a la relación horizontal de actividades del currículum»; la organización de estas actividades debe ser de tal forma que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado.¹⁵⁴

Cabe recalcar que estos criterios de continuidad, secuencia e integración, deben ser considerados tanto en la relación del programa con el plan de estudios, como dentro del programa mismo, cuando se decide el orden de las unidades temáticas que lo componen, criterios mismos que deben ser retomados en el diseño y evaluación de las actividades de aprendizaje.

¹⁵³ Glazman y M. Ibarrola, *Diseño de planes de estudio*, México, CISE-UNAM, en Pansza González Margarita z, et. al. Op. Cit., p. 22.

¹⁵⁴ Tyler, R. *Principios básicos del currículum*. Troquel, en Pansza González, Margarita et. al. Op. Cit., p. 24.

Por lo anterior, podemos decir que nuestra propuesta responde al programa de la materia de Español integrado en el plan de estudios oficial de educación básica. Ya en el primer capítulo del presente trabajo tratamos el aspecto de los esfuerzos oficiales por mejorar la calidad de lectura dentro de los alumnos de educación básica, así como el objetivo de lograr la lectura comprensiva y habitual en los alumnos. También señalamos los componentes y algunos contenidos de los programa de Español, por lo que cabe subrayar que en el taller se ejercitarían tres de los cuatro componentes integradores del programa:

- Expresión oral
- Lectura
- Escritura

El cuarto componente se refiere a Reflexión de la lengua, el cual contiene elementos de análisis de aspectos funcionales y estructurales de nuestro idioma.

Específicamente, dentro del programa de quinto grado el taller aporta elementos importantes para el componente de Lectura, en cuanto a que se trabaja sobre :

- *Funciones y tipos de texto*, estando entre éstos la novela corta, y en donde se analiza la ambientación, la introducción, los personajes y la trama.
- *Comprensión lectora*, identificando el propósito de la lectura y del texto. Ejercitando también diversas estrategias de lectura, como la activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo o inferencias para la interpretación del significado global y específico.

Cabe señalar que a pesar de que el taller es una propuesta y por ello es una unidad didáctica opcional que no se encuentra contemplada en el programa de Español, ésta pretende responder a los objetivos de la materia y del plan de estudios, guardando una continuidad y un seguimiento planeado de tal manera que aporte elementos útiles al alumno para el desarrollo de sus competencias lectoras.

4.5 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN CONCRETA DE LA DOCENCIA

La elaboración de un programa de estudios, requiere del conocimiento y análisis de la situación concreta que caracteriza la acción educativa en la institución escolar.

En el caso de nuestra propuesta de unidad didáctica ésta será de gran ayuda para conocer también la situación, intereses y expectativas de los alumnos. Producto ésta de las experiencias previas y de la labor docente. Contar con el diagnóstico de los conocimientos y habilidades que tienen los mismos es de gran ayuda, estos datos se pueden obtener mediante cuestionarios, encuestas, etcétera. Y ello resulta de un valor incalculable. Aunque los coautores Pansza, Pérez y Morán mencionan que estas entrevistas estarán centradas en aspectos evaluatorios del programa mismo, así como en la detección de los problemas de aprendizaje,¹⁵⁵ para nuestra propuesta esta evaluación también nos proveerá de información acerca del grado de conocimiento e interés de los alumnos en el tema de la lectura y más específicamente de la literatura fantástica y las características concretas de la población escolar hacia la que está dirigida, posibilitando de esta manera ajustar el diseño de la unidad didáctica un poco más a la realidad que se vive y a la que se enfrenta.

Para la presente propuesta se considera útil la aplicación del cuestionario presentado en el 4.1.3 el cual fue aplicado a un grupo muestra para la formulación del programa del taller¹⁵⁶. Lo consideramos de utilidad pues proveería información importante de cada grupo específico. También, sobre este aspecto, sería interesante, a través de una entrevista grupal, explorar las experiencias previas acerca de la interacción que han tenido los alumnos con los docentes en relación al tema de la lectura, para con ello dirigir los contenidos, así como la actitud y trabajo de los guías o moderadores del taller.

¹⁵⁵ P. ej. Si el mobiliario escolar propicia el trabajo grupal, si hay el suficiente interés en los alumnos, el orden, la disciplina, entre otros aspectos.

¹⁵⁶ Los elementos del cuestionario se especifican en el anexo 2.

4.6 ANÁLISIS DE LAS DISCIPLINAS Y PRÁCTICAS PROFESIONALES

Una fase importante en la elaboración de programas de estudio, recalcan los coautores Pansza, Pérez y Morán, la constituye el análisis de las disciplinas y prácticas profesionales. La **organización del conocimiento, la estructuración del mismo con fines de aprendizaje**, en ocasiones es quizá uno de los aspectos más descuidados por los docentes.¹⁵⁷ Nos parece interesante entonces clarificar lo siguiente.

4.6.1 Educando, educador, el medio y la asignatura.

De los cuatro tópicos de la educación —el educando, el educador, el medio y la asignatura— (lo que se intenta enseñar o aprender), dicen los tres coautores consultados que ninguno ha sido tan completamente descuidado como el último, la materia, durante el medio siglo XX pasado «Hemos tenido una cantidad más que suficiente de investigación, discusión y polémica acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza, gracias a la popularidad de las investigaciones psicológicas, tanto la clase como la sociedad, el estado político y la organización escolar han sido definidos y vueltos a definir, estudiados y reexaminados en forma similar.»¹⁵⁸

Los tres coautores consultados, Pansza, Pérez y Morán, dicen que difieren de Schwab en el sentido de creer que la investigación sobre los otros temas de la educación es suficiente, concuerdan con él en la afirmación de que el asunto menos estudiado es el relativo al conocimiento organizado con fines de enseñanza.¹⁵⁹

Joseph Schwab, en 1969, manifestó que el campo del currículum había fracasado; Lo consideraba así porque pudo observar que el currículum se había corrido a un planteamiento teórico, alejándose de su naturaleza práctica. Para revivir el campo del currículum consideró que era de suma importancia acercarse a la naturaleza práctica del mismo. Para esta distinción es necesario reconocer la existencia de dos tipos de acciones:

¹⁵⁷ Los tres coautores consultados, al respecto, dicen que suele ser más fácil introducir cambios en la forma de abordar el conocimiento, es decir, en la metodología didáctica, que pensar en diversas formas de articulación del conocimiento que permitan un mayor interjuego en el objeto y el sujeto del conocimiento.

¹⁵⁸ Joseph Schwab, *La educación y la estructura del conocimiento*, “Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículo”, Buenos Aires, ELAM, Biblioteca Nuevas orientaciones en educación. Ateneo, p. 2.

¹⁵⁹ Afirman que es poco frecuente que en los cursos de formación de profesores, se incluyan trabajos relativos al análisis mismo de las disciplinas que se enseñan, pues éstas son tomadas como algo dado, cuya estructuración es estática. Pocas veces se considera el carácter de arbitrariedad cultural y control ideológico que implican las disciplinas.

- i. La acción técnica.- Ésta es dirigida por una trama de ideas teóricas preestablecidas; la podemos apreciar porque es básicamente un seguimiento de reglas, evaluadas en términos de eficiencia y efectividad, constituyéndose esto en la parte central, motivo de la acción técnica. La acción técnica se refiere a *cómo* deben hacerse las cosas mientras la acción práctica si se *pueden o deben* hacer.
- ii. La acción práctica.- Consiste en hacer la acción. Se guía por ideas morales relacionadas con el bien de la humanidad. Se relaciona con el tipo de juicios morales que las personas hacen cuando quieren actuar correctamente.¹⁶⁰

Para nuestra propuesta de unidad didáctica consideramos que el análisis de la disciplina que nos atañe, la lectura y su fomento, ya se ha realizado y se encuentra contenido en los capítulos uno y dos del presente trabajo, en ellos se define lo que es la lectura, sus implicaciones, los juegos que existen entre el texto y el lector, su significación y ejemplos de su situación concreta en nuestro país.

Sin embargo, nos parece interesante exponer algunos puntos al respecto de este tema planteado por los coautores que hemos consultado para apoyarnos en nuestra propuesta.

4.6.2 ¿Qué se tiene que hacer?

El primer trabajo que al respecto se debe de realizar es aclarar lo que se entiende por *disciplina*, sus límites, los posibles juegos de articulación interna de la misma y la factibilidad de la interrelación de varias disciplinas, para abordar en forma interdisciplinaria el objeto del conocimiento.

«El término *disciplina* es usado en el mismo sentido de *ciencia*, aunque disciplina conlleva la noción de *enseñar una ciencia*... la actividad disciplinaria desemboca en una formulación y reformulación incesante del actual cuerpo de conocimientos sobre una materia.»¹⁶¹ En otros párrafos de este segmento, se ha insistido en la necesidad de considerar al conocimiento como un proceso de construcción indisoluble; este concepto debe reflejarse en los programas, que no pueden ser concebidos como estáticos y permanentes.

¹⁶⁰ Recuperado el 13 octubre de 2009 de: Gerardo Priego Castro, <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2003/SCHWAB%20%20TEORIA%20DEL%20CURR+CULUM%20-%20GerardoPriegoCastro%2020ago03.pdf>.

¹⁶¹ Heckhausen, H. *Interdisciplinarietà*. “Problemas en la enseñanza y la investigación en las universidades”, Biblioteca de la escuela superior ANUIES, pp. 89-90.

Heckhausen señala 7 criterios para definir una disciplina (en el caso de las disciplinas empíricas), cuya consideración resulta de gran utilidad, cuando un equipo de diseño está entregado a la definición de la disciplina y a la consideración de lo que seleccionará de ella para incluirlo en el programa de estudios; estos criterios son:

- Dominio material; comprende la serie de objetos en el sentido habitual del término en el que está basada la disciplina.
- Dominio de estudio de las disciplinas; Es la perspectiva desde la cual una disciplina considera el dominio material; depende de los axiomas, de decisiones previas dentro de una disciplina dada.
- Nivel de investigación teórica de las disciplinas; es el nivel de madurez que han logrado las disciplinas; en este sentido, se hace referencia de disciplinas en formación o disciplinas con campos bien delimitados.
- Los métodos de las disciplinas; Una disciplina desarrolla sus propios métodos (y, si dice que ha ganado en autonomía cuando ha logrado desarrollarlos. Por lo común, en una disciplina se usan varios métodos. Cuando se están diseñando programas de estudio, lo importante es considerar cuáles de ellos son indispensables para que el alumno se pueda desarrollar profesionalmente, y en qué unidades del plan de estudios se lleva a cabo el aprendizaje de los mismos, para saber cuáles serían las necesidades de formación metodológica que se van a atender en el programa que se está diseñando y la forma cómo se va a instrumentar éste.
- Los “instrumentos de análisis” de las disciplinas; se apoyan sobre las estrategias lógicas, los razonamientos matemáticos y la construcción de modelos para procesos complejos de retroalimentación o retroinformación.
- Aplicaciones prácticas de las disciplinas; en esta parte se trata de que el equipo de diseño, se esfuerce en pensar qué aplicación práctica tiene la disciplina; estas aplicaciones pueden en un momento dado orientar los programas hacia un pragmatismo inmediateista.
- Contingencias históricas de la disciplina; éstas aceleran o retardan el desarrollo y progreso de una disciplina que no se debe en exclusiva a la lógica interna de la misma.¹⁶²

Otra forma de realizar el análisis disciplinario, exponen Pansza, Pérea y Morán, es la que propone Elam respecto a la organización de las disciplinas, y consiste en identificar la *estructura sustantiva* y la *estructura sintáctica* de las disciplinas.

¹⁶² Estos puntos señalados por Heckhausen, proporcionan orientaciones concretas de la forma de realizar los análisis disciplinarios, OJO pero debe tenerse en cuenta que estos criterios están CORRELACIONADOS ENTRE SÍ, y que no se pueden ajustar mecánicamente a cualquier disciplina. Tienen la VENTAJA de permitir una reflexión sobre aspectos teóricos, metodológicos, prácticos e históricos de las disciplinas. Por ello, llevar a cabo este tipo de análisis, permite clarificar la orientación que va a tener el programa de estudios e identificar entre todo el contenido disciplinario AQUELLO QUE SEA MÁS SIGNIFICATIVO para la formación del alumno.

a) Estructura sustantiva; hace referencia a los conceptos más importantes que forman la disciplina, y a las posibles formas de estructuración de ésta. El trabajo a realizar consiste en identificar los conceptos claves y estudiar las formas de relación que se advierten entre éstos para detectar la estructuración que facilite más el aprendizaje.

b) Estructura sintáctica; hace referencia a la vía por la cual una disciplina se mueve desde sus datos brutos hasta sus conclusiones; esto es, la forma en que se van construyendo los conceptos, hipótesis, teorías y leyes que constituyen el campo disciplinario.

Para concluir este subpunto diremos que, el análisis de la disciplina es importante, pero es necesario que se complete con el análisis de la definición de la profesión y de las prácticas profesionales que fueron contempladas en el diseño del plan de estudios, **para evitar así el riesgo de que el programa se base exclusivamente en la disciplina y no en la realidad donde el alumno actuará**. El análisis de las disciplinas, **permite tener criterios en base a los cuales se pueden fijar la secuencia de las unidades que deben componer el programa**, así como el número de las mismas.

4.7 SELECCIÓN DE OBJETIVOS, OBJETO DE TRANSFORMACIÓN O PROBLEMAS EJES ¹⁶³

Una vez que se han aclarado todos los aspectos que tienen que ver con el programa --que no son sólo a las consideraciones sobre la disciplina--, es necesario comenzar a delimitar con precisión los aprendizajes mínimos que SE PRETENDEN en un curso, mismos que representan la finalidad explícita y la intencionalidad de la labor docente, con la cual profesores y alumnos tendrían que trabajar.

Según las modalidades del plan de estudios, estos fines pueden expresarse en forma de **objetivos, objetos de transformación o problemas ejes**. En cualquier caso, llevan implícitos un concepto de aprendizaje y de conocimiento. Es importante que estos

¹⁶³ Hasta ahora, los pasos para la construcción de un programa que se han visto (que no siguen necesariamente una secuencia lineal, ha conducido a la construcción del marco teórico de referencia del mismo).

enunciados expresen con claridad lo que se pretende que los alumnos puedan aprender y fijen criterios para la evaluación-acreditación.

4.7.1 Selección de los objetivos.

Los objetivos de aprendizaje, pueden ser interpretados de diversas formas, según las orientaciones de la didáctica tradicional, la didáctica tecnocrática o la didáctica crítica. Es importante delimitar el tipo de objetivos que se va a incluir en el programa. En este sentido, y conforme a su nivel de generalidad, se pueden incluir dos tipos de objetivos, cuya función es a la vez distinta y complementaria.

- Objetivos terminales de curso; y
- Objetivos de unidad temática.

Si se atiende a la tendencia de no fragmentación y atomización de la información y del aprendizaje, con estos dos niveles de generalidad, se puede orientar adecuadamente la evaluación-acreditación y el trabajo didáctico, dándoles a la vez amplitud, de forma tal que no se caiga en una limitación que necesite (o que exija, obligue o condicione) el trabajo grupal.

El objetivo del aprendizaje debe ser redactado en términos que impliquen la manifestación de la conducta

4.7.2 Objeto de transformación.

En los planes modulares de estudio, se introduce la consideración de los objetos de transformación, cuya observación es indispensable en la elaboración de los módulos. “El objeto de transformación recibe tal denominación de por lo menos tres niveles explicativos que lo fundamenta. Hay razones de orden epistemológico, de orden metodológico y de orden psicopedagógico, que están estrechamente vinculadas a esta denominación y sobre cuya base es posible comprender la estructura interna del módulo”.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Rojas, G. *Seminario de integración metodológica*, México, octubre 1975, UAM-X, Centro de Investigaciones Educativas, p. 19.

- El nivel epistemológico implica un concepto de la ciencia que enfatiza su carácter instrumental para la transformación de la realidad, que expresa un significado interdisciplinario de la ciencia y del conocimiento científico, y considera la realidad como una totalidad concreta en la que todos los elementos están interconectados y en proceso.
- El nivel metodológico alude al elemento o problema de la realidad, sobre el cual el alumno va a realizar su práctica.
- El nivel psicopedagógico es el elemento que asegura el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de la situación modular. “Los parámetros para la determinación del objeto de transformación, están dados por tres elementos fundamentales: la actitud crítica, la capacidad creativa y la racionalidad científica. Cualquier objeto de la realidad puede ser un objeto de transformación, pero no todo objeto de la realidad asegura, con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que puedan desarrollarse estos tres elementos, que son muy importantes dentro de el proyecto de universidad y estrechamente vinculados al problema de la metodología modular”.

En algunos diseños de enseñanza modular, dicen los coautores Pansza, Pérez y Morán, después de formular expresamente los objetivos de transformación, se formulan objetivos de aprendizaje. En todo caso, dicen los tres coautores referidos, ellos consideran que la formulación de los objetos de transformación, a partir del análisis histórico-crítico de la práctica profesional, constituye un elemento importante para orientar las investigaciones que deberán realizar los alumnos y señala líneas en torno a la evaluación-acreditación.

4.7.3 Problemas ejes.

Dentro de la perspectiva de la didáctica crítica, los coautores Pansza, Pérez y Morán encontraron intentos de construcción de programas, en torno a problemas que deberán resolver los alumnos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, de todo el programa y de cada unidad. Esta, constituye una alternativa de interés, frente al problema de la fragmentación del conocimiento y de la disociación del aprendizaje.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Implica, desde luego, tener muy clara la situación concreta de enseñanza y ofrece una serie de posibilidades para la integración de las diversas disciplinas que confluyen en los currícula de enseñanza media superior o superior.

Los objetivos del aprendizaje (entendidos como expresión de productos de aprendizaje complejos e integrados), los **objetos de transformación, o los problemas ejes, constituyen alternativas metodológicas en la construcción de programas de estudio, desde una perspectiva crítica.**¹⁶⁶ En este sentido, los coautores enfatizan que son simplemente concreciones de aspectos más amplios, relacionados con el concepto de la docencia como un proceso histórico; de la realidad misma, del proceso del conocimiento, del aprendizaje, como procesos dialécticos. **La clara delimitación de los aprendizajes pretendidos, permite descubrir –entre la inmensa gama de medios de enseñanza (sic) aprendizajes posibles—aquellos que mejor se ajustan a las características de una instrumentación crítica.**

4.8 PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

Habiendo planteado y ampliado algunos de los puntos previos para la elaboración de programas de estudio expuestos por Panza presentamos ahora nuestra propuesta, que aunque solo abarca una unidad didáctica, un taller, hemos pretendido seguir los puntos expuestos por los coautores.

¹⁶⁶ ... pero, indican Panza, Juárez y Morán, que en sí mismos son insuficientes si no están apoyados en la consideración histórico crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de la interrelación de los elementos que intervienen en ella.

Taller de Lectura:

EL MUNDO DE HARRY POTTER

Introducción.

Para enmarcar la propuesta de este taller de lectura consideramos pertinente hacer a manera de introducción una breve recapitulación de las ideas que se han expuesto en nuestro trabajo, subrayando como hilo conductor de nuestra idea la promoción del hábito de la lectura recreativa en los preadolescentes.

Como se planteó en el primer capítulo, la formación de lectores es un proceso complejo en el cual la comprensión es imprescindible para que ésta sea significativa y pueda llegar a ser una práctica habitual, que promueva la construcción de diversos aspectos en el lector, desde conceptos a nivel cognitivo, afectivo o hasta la propia identidad personal. Sin embargo, se observó que también existen miedos o resistencias ante la obligatoriedad de una actividad que puede ser eminentemente placentera. Por otra parte, los intermediarios (padres, educadores, bibliotecarios, etcétera) juegan un papel muy importante como facilitadores de este proceso que permite a los lectores el acceso a otros niveles de conocimiento.

En nuestro país, de acuerdo a estadísticas, se han conseguido logros al abatir los niveles de analfabetismo, y en cuanto a la calidad de la lectura México se ubica a la cabeza de los países latinoamericanos, pero en un lugar poco favorable con respecto a otros más desarrollados; planteamos entonces que es pertinente que los pedagogos, al percatarnos de esta realidad actuemos implementando estrategias que ayuden a que los esfuerzos de promoción de la lectura tengan mayor impacto, adecuándonos a la realidad que también tenemos que ir “leyendo”.

Se mencionó también que una de las causas de los bajos resultados de índice de calidad de la lectura era que la población de nuestro país es muy heterogénea, desde lo cultural hasta lo económico; en ella prevalecen comunidades indígenas ricas culturalmente hablando, pero que subsisten en precarias condiciones económicas con pocas opciones educativas, y en la que a su vez podemos encontrar grandes comunidades urbanas con mayor acceso a servicios de salud, vivienda y educativos. Y si bien se desarrollan programas de fomento a la lectura a nivel nacional, son igualmente necesarias acciones desde lo particular; que partan de una realidad específica, en cada escuela y en cada comunidad.

De esta manera, nos dimos a la tarea de revisar el proceso de desarrollo cognoscitivo en los niños planteado por Jean Piaget para ubicar a los alumnos que pretendemos participen en el taller. Encontramos entonces que los chicos de quinto grado de primaria, de aproximadamente once años de edad se encuentran en la transición de la etapa de las operaciones concretas, en la que su pensamiento intuitivo, que parte de lo concreto a lo posible, comienza a desarrollar las operaciones formales, formulando hipótesis, experimentando y deduciendo, planteando posibilidades para llegar a lo real. Por ello la fantasía tiene especial importancia en esta etapa.

A su vez, los preadolescentes, al dominar la habilidad de la lecto-escritura, de acuerdo a Lev S. Vigotsky, han llevado a cabo este proceso psicológico superior avanzado, el cual dentro del taller, al ser una experiencia colectiva, promueve el desarrollo potencial en la relación con otros. Se pretende además que ésta experiencia sea un aprendizaje significativo que, a su vez, sea vehículo de otros aprendizajes, como lo enuncia Ausubel y que se consolide como una práctica perdurable y profunda que propicie la libertad y la creatividad, tanto a nivel interno, como externo, a través de una vivencia estimulante, que lleve al alumno a autodirigir su propio proceso de manera responsable tal y como lo propone Carl Rogers.

Planteado lo anterior nos concentramos entonces en exponer las características de la adolescencia desde algunas ópticas de pensamiento, con lo cual ubicamos a la preadolescencia como la primera fase de ésta, población hacia la cual está dirigida nuestra propuesta. Describiendo luego la existencia de una cultura adolescente en donde la imaginación, creatividad y fantasía presentes en esta etapa como producto del desarrollo

cognitivo y afectivo juegan un papel importante, y la influencia que por ello ejercen los medios de comunicación.

Bajo este marco nos abocamos entonces a describir y ubicar, a través de información de ventas y encuestas realizadas, cómo el fenómeno de Harry Potter ha influido para que gran cantidad de personas, mayoritariamente preadolescentes y adolescentes iniciaran o retomaran la lectura como una actividad recreativa, abriendo a su vez la posibilidad para su instalación como un ejercicio habitual. Objetivo éste, como lo hemos visto, de innumerables esfuerzos educativos.

De este modo y respondiendo al razonamiento arriba mencionado de que las acciones educativas deben partir desde una realidad particular, la que los pedagogos debemos de observar y atender proponemos el presente **taller de lectura para alumnos de quinto grado de primaria**. El presente taller tendría como objetivo terminal acercar a los alumnos de quinto grado a la lectura recreativa, de manera que se pueda instalar de manera habitual y autónoma.

Llevará una línea básica pero será autogestivo en el sentido de que la experiencia de cada alumno con respecto a la lectura y a Harry Potter es individual y por lo tanto los integrantes podrán sugerir actividades de acuerdo a sus preferencias y necesidades. Además, tratando de aprovechar el fenómeno que ha sido este personaje y lo que alrededor de éste se ha desarrollado en el cine, se incluye ver la primera película de la serie, basándonos en que el lenguaje de las imágenes puede ser un excelente auxiliar para acercarnos al lenguaje escrito.

Está dirigido a alumnos de quinto grado de primaria, siendo lo ideal que se realice en las instalaciones de una escuela y el número de asistentes no debe ser mayor a dieciseis, ya que al pretender partir de la experiencia individual de cada alumno consideramos que ésta puede ser muy variada, desde la percepción superficial del personaje de Harry Potter, hasta tal vez el conocimiento profundo del mago y sus aventuras, por lo que se complicaría la dinámica del taller si el número de asistentes fuera mayor. Por consiguiente también el taller sería coordinado por dos moderadores o guías, para poder atender de mejor manera a los los participantes.

A manera de evaluación se pretende que dentro del taller se organice e instale un Club de lectores con una Biblioteca Ambulante que ayudarían al seguimiento del proceso de lectura en los asistentes a lo largo del curso escolar. Al llegar a esta meta podríamos decir que el taller ha motivado a tal grado a los alumnos que han podido planear ellos mismos la manera de dirigir sus inquietudes y compartirlas en un Club de lectura.

Objetivo terminal del taller

El taller pretende ser una propuesta en la que los alumnos se acerquen a la lectura recreativa y significativa a través del gusto por las aventuras de Harry Potter y concluir en la creación de un Club de Lectores organizado por ellos mismos, con la factibilidad de instalarse como una actividad habitual.

Descripción.

Constará de seis sesiones semanales de dos horas cada una y se incluirá también la lectura entre cada sesión por parte de los alumnos.

Como actividad anterior al taller se hará una convocatoria para su asistencia, ya que es preciso que los participantes tengan preferencia o cierta inclinación por la temática y posteriormente se les aplicarán un cuestionario para explorar su interés hacia la lectura y el personaje de Harry Potter.¹⁶⁷

a) Primera sesión:

Tema: *¿Quién es Harry Potter?*

Con la aplicación previa del cuestionario mencionado se hace preciso entonces que los moderadores y asistentes exploren las experiencias que han tenido los alumnos para con los profesores al respecto, esto se llevará a cabo a través de una entrevista grupal aparentemente informal que explorará acerca de la huella que han dejado los docentes hacia

¹⁶⁷ Anexo 2

la práctica de la lectura y su posible práctica como ejercicio recreativo. También indagarán sobre la idea y conocimiento que tienen los alumnos del personaje para partir de su experiencia concreta, para con ello dirigir las actividades subsecuentes y así lograr una vivencia significativa para todos, de acuerdo a su realidad, en cuanto a la lectura y al conocimiento del personaje.

Objetivo particular:

Que los alumnos expongan el conocimiento acerca del personaje y su historia, y con ello delinear un perfil que permita esclarecer los elementos con los que éstos se identifican.

Actividades:

De inicio en el taller es necesario contar con dos o tres colecciones de la serie de Harry Potter que podrá ser formada con volúmenes propiedad de los mismos participantes.

Las actividades se organizarán de la siguiente manera:

Contenidos	Objetivos	Actividades	Recursos	Tiempo
Presentación	Que los alumnos se conozcan entre sí y su vez apreciar el grado de conocimiento acerca de Harry Potter, así como sus expectativas respecto al taller.	Platicarán con un compañero durante 5 minutos y lo presentarán al grupo. Mencionando su nombre, el por qué se inscribió al taller y qué le gusta del personaje de Harry Potter		20 min.
¿Quién es Harry Potter?	Explorar el conocimiento previo que tienen los asistentes acerca del personaje.	Los moderadores del taller pedirán comentarios acerca del personaje e irán enlistando sus características principales de acuerdo a la opinión de los participantes	Pizarrón	15 min.
Primera parte de la película "Harry Potter y la Piedra Filosofal"	Que los chicos reconozcan los elementos del lenguaje audiovisual para posteriormente compararlo con el lenguaje literario.	Verán la primera parte de la película, buscando los momentos claves de la trama.	Película en DVD, reproductor y Televisión.	75 min.
Comentarios finales	Que los participantes distinguan elementos precisos a identificar para la lectura de alguna novela de la serie durante la semana.	Realizarán un breve comentario de lo que vieron y los moderadores del taller les indicarán las actividades a seguir durante la semana.	Guía de actividades.	10 min.

Al final de la sesión se les invitará a que inicien o retomen alguna de las novelas de la serie de acuerdo a su avance personal, esta lectura no es obligatoria, pero se les señalará que enriquecerá su participación en el taller. Pidiéndoles además que como guía de actividades anoten:

- 1- Con qué personaje se identifican más y por qué.
- 2- Qué momento de la historia les ha gustado más y por qué.
- 3- Qué valores o mensajes encuentran en la trama que están leyendo.
- 4- Que diferencias encuentran entre la película y lo que han leído.

b) Segunda sesión:

Tema: *¿Qué me gusta de la historia de Harry Potter?*

En esta sesión los alumnos ya han distinguido y aportado su conocimiento acerca del personaje, ahora ubicarán la historia y su dinámica, así como los elementos de ésta que más les llamen la atención. Se hace entonces necesario conocer la identificación intelectual y afectiva con algunos de los personajes, reconocer los puntos de conexión emocional que existen o pueden desarrollarse en los chicos que los anime a continuar llevando a cabo la lectura.

Objetivo particular:

Que los participantes determinen qué características de los personajes y de la trama de la primera novela les atraen más, identificando los elementos que el texto y la imagen proporcionan para este ejercicio.

Actividades:

Habiendo visto la primera parte de la película “Harry Potter y la Piedra Filosofal” y ,durante la semana, realizando la lectura parcial de alguna novela de la serie, en esta segunda sesión terminarán de ver la película para posteriormente comentar lo que leyeron y hacer un análisis comparativo entre la película y el texto. Las actividades serán:

Contenidos	Objetivos	Actividades	Recursos	Tiempo
Actividades realizadas durante la semana.	Que los participantes identifiquen y expongan su opinión acerca de lo que han conocido del personaje y la trama de la novela.	Los participantes y los moderadores, con base en las notas y comentarios delinearán los elementos de su mayor interés, invitándolos a ver posteriormente la segunda parte de la película.	Pizarrón y textos de comentarios realizados durante la semana por los alumnos.	20 min.
Segunda parte de la película “Harry Potter y la Piedra Filosofal”	Que los chicos reconozcan los elementos del lenguaje audiovisual.	Verán la segunda parte de la película	Película en DVD, reproductor y Televisión.	75 min.
Comentarios a la película.	Que los alumnos distingan las diferencias entre la película y el texto.	Los participantes comentarán sus preferencias hacia el texto o la película, tratando de apreciar las principales diferencias entre uno y otro.	Pizarrón	25 min.

Para la siguiente sesión se les invitará a continuar leyendo alguna de las novelas de la serie resaltando los elementos mencionados en las sesiones. No se pretende que la lectura sea obligatoria, será solo una invitación, procurando de esta manera que, a través de apreciar la película y de los comentarios de los compañeros que sí han leído se despierte en los chicos que no tienen la inclinación hacia la lectura el deseo de conocer el texto que sin duda es más enriquecedor.

c) Tercera sesión:

Tema: *Imagino con Harry Potter*

Ya habiendo delineado el personaje y la historia de Harry Potter se pretende ahora estimular la creatividad de los participantes invitándolos a planear una tarea en donde expresen su imaginación e intereses, así como también desarrollar su capacidad de trabajo en equipo. Para ello los moderadores se guiarán en los conceptos vertidos anteriormente para guiar el trabajo en equipo.

Cabe señalar también que es aquí donde se pondrán en juego las capacidades cognitivas adquiridas de los preadolescentes, al plantear desde lo posible actividades sencillas a concretar, así también como la habilidad de exponer, escuchar, acordar y programar ideas y tareas concebidas por ellos mismos. Ambos aspectos importantes para su formación.

Objetivo particular:

Que los asistentes propongan y planteen de manera creativa una actividad a través de la cual expresen elementos de la historia de Harry Potter que hayan sido de su interés.

Actividades:

De la misma manera que en la sesión anterior, moderadores y asistentes analizarán las diferencias entre texto y película, destacando también las escenas y aspectos más gustados por los participantes. Posteriormente, de acuerdo al nivel de integración del grupo, de forma voluntaria o dirigidos por los guías (con la visión de trabajo en equipo expuesta anteriormente) los chicos se dividirán en cuatro equipos y elegirán un líder. Éstos tendrán nombres de los equipos de Hogwarts, la escuela de magos:

- Gryffindor
- Hufflepuff
- Ravenclaw
- Slytherin

Organizados de esta manera comenzarán a plantear una actividad, de acuerdo a sus gustos o preferencias particulares. Se les sugerirá idear un juego a través de búsqueda de pistas tal vez, planear una dramatización adaptada de algún pasaje de la historia, o hacer una muestra plástica con obras de su autoría. El desarrollo del juego o presentación no debe ser mayor a 30 minutos para no romper la dinámica del taller. El resultado de este trabajo se presentará en la quinta sesión del taller. Cabe señalar que esta tarea se alternará con la lectura continuada durante la semana, para su posterior comentario en el taller.

La sesión se organizará de esta manera:

Contenidos	Objetivos	Actividades	Recursos	Tiempo
Actividades realizadas durante la semana.	Que los participantes identifiquen y expongan su opinión acerca de lo que han conocido del personaje y la trama de la novela	Los alumnos y moderadores, con base en las notas y comentarios delinearán los elementos de su mayor interés.	Pizarrón y textos de comentarios realizados durante la semana por los alumnos.	30 min.
Formación de equipos	Organizar a los alumnos por equipos.	De acuerdo al nivel de integración del grupo los moderadores decidirán la formación de equipos.	Pizarrón	15 min.
Inicio de planeación de la actividad	Que los chicos planteen una actividad basada en la temática de la historia de Harry Potter, con base en sus gustos y preferencias.	Los alumnos en trabajo por equipos decidirán qué actividad desarrollarán y comenzarán a plantear los pasos a seguir, el material que necesitarán, etc. Los moderadores orientarán a cada equipo al respecto.	Papel y pluma para anotaciones de cada equipo.	60 min.
Actividades de la siguiente sesión	Los moderadores plantearán las actividades a realizar durante la semana y el objetivo de la sesión de la siguiente semana.	Los moderadores harán mención de la necesidad de continuar con la lectura y anotaciones durante la semana y de presentarse la siguiente sesión con lo necesario para desarrollar la actividad que han comenzado a plantear cada uno de los equipos.		15 min.

d) Cuarta sesión:

Tema: *Realizo con Harry Potter*

Habiéndose organizado en la sesión anterior equipos de trabajo, en ésta los asistentes llevarán a cabo las actividades para concretar lo planeado anteriormente, ejercitando habilidades, compartiendo y enriqueciendo ideas. Es de vital importancia que los moderadores del taller estimulen este proceso, interesándose por cada uno de los proyectos y encauzándolos para el logro de los objetivos de cada equipo.

Objetivo particular:

Que los alumnos lleven a cabo las actividades y estrategias para el logro de un fin establecido previamente por equipo en la sesión anterior.

Actividades:

De manera inicial se comentará la lectura realizada durante la semana y posteriormente se continuará con el desarrollo de la actividad que los equipos habían comenzado a esbozar en la sesión anterior. Deberán llevar el material necesario para su realización y continuarán organizándose. Aquí la participación de los moderadores es importante pues deben motivar y facilitar la realización de lo planteado por los equipos, principalmente en los casos en los que algún miembro haya omitido llevar o realizar lo convenido. Para ello será preciso que lleven material que pudiera ser de ayuda de acuerdo a lo que comenzaron a planear los equipos en la sesión anterior. Es importante señalar que los moderadores ante todo deben fomentar la creatividad y expresión de los alumnos a través de preguntas y planteamientos que les ayuden a esclarecer sus ideas.

Contenidos	Objetivos	Actividades	Recursos	Tiempo
Actividades realizadas durante la semana.	Que los participantes identifiquen y expongan su opinión acerca de lo que han conocido del personaje y la trama de la novela	Los alumnos y moderadores, con base en las notas y comentarios enriquecerán lo planteado acerca de la historia.	Pizarrón y textos de comentarios realizados durante la semana por los alumnos.	30 min.
Actividad planeada por los equipos.	Que los alumnos, por equipos desarrollen y concluyan las estrategias planteadas la sesión anterior.	Los participantes continuarán llevando a cabo la actividad previamente organizada con la guía de los moderadores.	Los preparados por los equipos de acuerdo a cada actividad	70 min.
Explicación de la dinámica de la siguiente sesión.	Que los chicos conozcan el objetivo de la siguiente sesión y se preparen para ello.	Los moderadores explicarán que en la siguiente sesión presentarán la actividad que han planeado. Pudiendo haber invitados para ver las obras plásticas, presentaciones o participar en los juegos.		20 min.

e) Quinta sesión:

Tema: *Me divierto con Harry Potter*

Los asistentes al taller, trabajaron en la sesión anterior para realizar en forma creativa una actividad partiendo desde un aspecto de su interés acerca de Harry Potter o su historia, toca ahora en esta sesión exponerla ante los compañeros e invitados en un acto que pretende socializar y enriquecer la experiencia del placer de la lectura. Todo esto debe estar sin duda estimulado y orientado por los moderadores del taller y retroalimentado por los otros compañeros y asistentes a la muestra. Subrayando también el ejercicio de la lectura como

una actividad creativa y recreativa, en donde se cristalizan las capacidades tanto intelectuales como afectivas de los preadolescentes.

Objetivo particular:

Que los asistentes reconozcan los beneficios y ventajas obtenidos al exponer el trabajo realizado en anteriores sesiones compartiendo las estrategias, dificultades y logros que encontraron al llevarlo a cabo.

Actividades:

En esta sesión los alumnos expondrán el trabajo realizado en equipo. Se sugiere la presencia de invitados que retroalimenten el mismo (amigos, familiares, autoridades de la escuela, etcétera) Cada equipo contará con 25 minutos para el desarrollo de su exposición. Al final de la sesión se pedirán comentarios al trabajo de los chicos y se les invitará a la última sesión en la que se plantearán conclusiones. (20 minutos).

f) Sexta sesión:

Tema: *Leo con Harry Potter*

Como se mencionó anteriormente, al haber cristalizado una idea concebida en equipo, exponiéndola a su vez a otros, se pretende socializar la experiencia de la lectura, en un acto que permita al lector ver la dimensión que esta actividad puede tener. En esta última sesión se compartirán estas experiencias y el papel de los moderadores será precisamente hacer consciente este proceso a los chicos y procurar que se concluya con la intención de proseguir con este ejercicio de la lectura, en la búsqueda de un mayor conocimiento del personaje y su historia, de otras narraciones similares o de distinto corte, en una búsqueda

de la variedad y además en la creación de una instancia organizada por los mismos chicos pero con apoyo de los docentes y autoridades de la escuela, el Club de Lectores.

Objetivo particular:

Que los alumnos distingan los elementos que construyeron a través de la participación en este taller, así como también planteen actividades a seguir para el mantenimiento de la lectura como una actividad creativa, recreativa y placentera.

Actividades:

Los moderadores invitarán a los participantes a comentar sus experiencias acerca de la sesión anterior así como también ofrecer sugerencias acerca de la temática y dinámica del taller. De la misma manera, los moderadores mostrarán y comentarán algunos títulos relacionados con la serie Harry Potter y la literatura fantástica (consultar anexo 2). Incluyendo el inicio en la organización de un Círculo o Club de Lectores con una Biblioteca Ambulante para la adquisición, préstamo y lectura de textos, con asesoría inicial de los moderadores, apoyo de docentes y autoridades de la escuela.

Es evidente que para la organización de dicho club sesenta minutos es insuficiente, este tiempo sólo se considera a manera de introducción y para que los asistentes desarrollen su propio proyecto en sesiones posteriores determinadas por ellos mismos, por eso no las consideramos en este taller. Pero es claro que este paso es determinante y evidencia si el mismo taller ha logrado sus objetivos.

Contenidos	Objetivos	Actividades	Recursos	Tiempo
Actividades de la sesión anterior.	Que los participantes expongan sus ideas acerca de la experiencia de presentar el trabajo realizado por equipos y evalúen los resultados del taller	Los alumnos y moderadores comentarán lo sucedido en la sesión anterior y harán sugerencias por escrito. A manera de evaluación, relacionarán lo aprendido con lo que han visto en la materia de Español del curso escolar. Siguiendo asimismo los aspectos de evaluación expuestos en el siguiente apartado.	Pizarrón y textos de comentarios realizados por los alumnos.	30 min.
Libros relacionados con Harry Potter y de literatura fantástica	Que los chicos conozcan otros títulos del mismo género de Harry Potter y de otros (aventuras, románticas, etc.) que pudieran ser de su interés.	Los moderadores mostrarán algunos libros afines al género fantástico y comentarán su temática, invitando a su lectura. Asimismo invitarán a organizar un club de lectores entre los asistentes para la adquisición y lectura de otros títulos.	Diversos títulos de literatura fantástica.	30 min.
Club de Lectores	Iniciar la organización de un Club de Lectores coordinado por alumnos para la lectura de títulos de su interés, que fomente la lectura autónoma de sus integrantes.	Los moderadores iniciarán la organización de un Club de Lectores dirigido por los mismos alumnos, en el que éstos con cooperación de la escuela y de los asistentes adquieran títulos que circulen entre sus miembros como préstamo. Así como la coordinación de sesiones posteriores para su consecución y desarrollo.		60 min.

Para cerrar este apartado cabe subrayar, que uno de los objetivos del taller, así como medio de evaluación es la organización de un Club de Lectores, y mucho depende de la dirección de los moderadores y de las condiciones previas de los alumnos para que éste se dé. Se

pretende que la lectura que suele partir de una experiencia individual e íntima pueda llegar a ser un ejercicio desarrollado también en un ambiente social y compartido.

4.9 DELIMITACIÓN DEL PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Regresando a lo que dicen los autores Pansza, Pérez y Morán la evaluación del programa implica detectar las deficiencias y aciertos del mismo. Por ello el mismo puede llevarse a cabo en relación a ciertas preguntas, como:

- 1) Los objetivos que se persiguen ¿son adecuados a los requerimientos de los alumnos y del plan de estudios?;
 - 2) La estructuración del programa ¿facilita los aprendizajes?;
 - 3) La selección bibliográfica ¿es coherente con las características de la disciplina y las de los alumnos?;
 - 4) El lenguaje empleado ¿facilita la comunicación profesor-alumno?;
 - 5) ¿Está actualizado el programa, en relación a los avances disciplinarios?
- entre otros aspectos ...

Entonces, recalca Pansza y et.al. que la evaluación es:

- Un proceso continuo y facilita la constante actualización del programa;
- puede ser abordada como una empresa colectiva, en donde participen los profesores y el grupo de alumnos;
- con fines de perfeccionamiento del mismo –antes de su instrumentación--, puede lograrse sometiéndolo a la crítica y discusión de las academias, cuerpos colegiados, etcétera. Por ello, todo programa de estudio, puede ser mejorado (o, perfeccionado).

“El empleo del término evaluación –para abarcar una gran variedad de significados y describir numerosos procesos--, ha provocado una confusión considerable. En primera instancia, en el currículum de las escuelas, todo puede ser evaluado”.¹⁶⁸ Los tres coautores

¹⁶⁸ Taba, H. op. cit. en Pansza González et. al., p. 39. Al respecto, dicen los tres coautores, que la reflexión sobre esta cita, lleva a considerar la frecuencia con que suele pensarse que el proceso de la evaluación debe centrarse en los aprendizajes de los alumnos, descuidando la evaluación sistemática de otros elementos, entre los cuales figura el programa de estudios mismo.

han considerado el programa de estudios como una formulación hipotética y, en este sentido, la evaluación del mismo tendría una función esencial para lograr validez a la hipótesis sobre la cual se basa el currículum.¹⁶⁹ Se puede entonces agregar que unidades didácticas como la que proponemos deben basarse en el plan de estudios al que pretende apoyar y es susceptible de una supervisión y evaluación constante. Además de no perder de vista la posibilidad de realizar los ajustes necesarios de acuerdo a la situación concreta y necesidades de las instancias participantes: grupo escolar, moderadores, docentes, planes y programas de estudio y autoridades institucionales, para la consecución de los objetivos terminales y particulares planteados.

Para la evaluación de la presente propuesta se tiene contemplada una sesión con los directivos de la escuela, profesores y moderadores del taller, para con ello formular un camino a seguir de acuerdo a los resultados obtenidos, los cuales se verán reflejados en los comentarios de los mismos asistentes, que previamente debieron haber dejado por escrito y en un proyecto de Club de lectores autogestivo. De esta manera se analizarán los resultados desde los siguientes elementos:

a) *Contenido del taller.*

- ¿El tema fue interesante y adecuado para los alumnos?
- ¿El poder de convocatoria fue el esperado?
- ¿Se lograron los objetivos del taller?
- ¿Las estrategias propuestas fueron pertinentes para el logro de estos objetivos?
- Los recursos materiales con los que se contaron ¿fueron suficientes?
- ¿Las actividades de cierre del taller fueron idóneas para su consecución en un Club de lectores?
- ¿Qué elementos se pueden optimizar o aportar para mejorar los contenidos del taller?

¹⁶⁹ Cfr. Taba, H. Op. cit. en Pansza et. al. p. 39.

b) Trabajo de los guías o moderadores:

- ¿Su actitud fue la indicada para desarrollar el interés de los alumnos?
- ¿Tuvieron la capacidad para propiciar un ambiente de trabajo en equipo?
- Para el desarrollo de posteriores talleres y de Clubes de lectores ¿Qué aspectos pueden mejorar?

c) Participantes al taller

- ¿Cuál fue su actitud durante el desarrollo del taller?
- ¿Lograron un adecuado trabajo en equipo?
- ¿Qué elementos pueden ser claves para el posterior desarrollo del Club de lectores y cómo podría apoyárseles?

d) Docentes y directivos de la escuela

- ¿Cuál fue su parecer con respecto a la implementación del taller?
- ¿Su intervención para el apoyo de la propuesta fue la adecuada?
- ¿Qué sugerencias pueden aportar para la mejora de esta unidad didáctica?

4.10 AJUSTES

Habiendo realizado la evaluación de la unidad didáctica los ajustes se llevarán a cabo con base en sus resultados. Subrayando de manera importante que éstos deben ser gestados por los elementos del taller: participantes, moderadores, docentes y directivos de la escuela y concretando las actividades a seguir por los mismos, siempre encaminados al logro de los objetivos particulares y terminales del mismo.

CONCLUSIONES

La lectura y la escritura han marcado la historia del hombre, dividiéndola en época prehistórica e historia. Mucho se ha escrito al respecto y ha sido un tema que nos ha apasionado desde hace tiempo.

La presente es sólo una sencilla propuesta, pero en el desarrollo de este trabajo encontramos material sumamente valioso e interesante y pretendimos seguir una línea marcada por nuestra formación como pedagogos. Sin embargo, la lectura puede sin duda ser vista desde múltiples enfoques. Como lo observamos en nuestra reflexión, los aportes pedagógicos, psicológicos, sociológicos y antropológicos nos dan una perspectiva un poco más completa sobre el tema, nos muestran lo profundo que es el proceso del lenguaje y su vinculación con la lectura, el cual tienen un papel preponderante en el desarrollo y el aprendizaje, puesto que la lectura posee la característica de ser una habilidad que se aprende y que a su vez promueve la adquisición de otros aprendizajes, propiciando así el desarrollo y formación del individuo.

También cabe recalcar que los conceptos constructivistas vertidos en el presente trabajo representan una base y herramienta con las cuales se puede seguir un camino con infinitas posibilidades, tantas como los individuos mismos implicados en esta tarea, ya que como se planteó, cada uno es una inconmensurable fuente de recursos desde los cuales, de manera personal y también grupal pueden surgir estrategias nuevas para el desarrollo de la lectura, sólo es necesario que esta creatividad, este bagaje de posibilidades sea tomado en cuenta y a su vez desarrollado a través de un trabajo consciente y siempre reflexionado de los elementos en cuestión, partiendo de una realidad concreta, tanto personal como social,

fundamentado invariablemente en los conocimientos, recursos, posibilidades y potencial de cada uno de los participantes en esta dinámica.

Por tanto, plantearé nuestras conclusiones abarcando tres ámbitos desde los cuales pretendemos apreciar el papel que juega la lectura y en consecuencia, la importancia que tiene su fomento en la población, dentro de la cual los preadolescentes han sido objeto de nuestro interés por sus características propias y el fenómeno mediático de Harry Potter suscitado durante los últimos años.

En el ámbito **personal** se puede referir que la lectura abarca tres aspectos fundamentales:

- *Educativo*: En donde, desde el nivel cognitivo, durante la adquisición y en la consolidación de la habilidad lectora ésta se manifiesta catalizadora de numerosos procesos intelectuales, que le permitirán proveer y desarrollar otros saberes promoviendo así la evolución del alumno, no sólo de la esfera intelectual sino de la afectiva también.
- *Formativo*: Al incidir en que el lector pueda configurar una identidad propia, como individuo y como ser social, en un proceso de constante identificación y reflexión, en la apreciación de sí mismo como ser único e individual y como elemento vigente del entramado social en donde se encuentra.
- *Recreativo*: En la posibilidad que otorga la lectura para desarrollar elementos lúdicos que estimulen el desenvolvimiento de la imaginación, con los cuales el lector puede recrearse en mundos contruidos por diversos autores, así como también crear lo suyos propios, sin importar barreras de espacio y tiempo.

En el ámbito de **la cultura preadolescente** que se ha desarrollado amén de diversos fenómenos sociológicos y psicológicos observamos que ésta es una etapa de transición en la que la fantasía e imaginación tienen un especial florecimiento y en la cual, la necesidad de una identificación propia ha llevado a este sector de la población (cuyas edades fluctúan entre los diez y quince años) a desarrollar y consumir un concepto de lo que es ser adolescente en la sociedad actual que si bien, no siempre es el idóneo para el adecuado desarrollo de su personalidad, es un hecho ineludible que los educadores debemos voltear a ver, analizar y aprovechar para encaminar los esfuerzos educativos de cualquier índole, gubernamental o privado. Que los maestros leamos lo que Freire llamó el *contexto*, la realidad, que con sus fenómenos nos proporcionan luces a seguir, y en la globalización que los medios masivos de comunicación han propiciado podemos apreciar fenómenos mundiales interesantes, como el del surgimiento del personaje literario Harry Potter, cuya autora y empresarios utilizaron para llevarlo a las masas y por el cual millones de personas han tomado o retomado la lectura como una práctica fundamentalmente recreativa.

Desde el entorno **nacional**, sobre el cual hay mucho todavía por reflexionar, pero principalmente por hacer al respecto. Estadísticas, encuestas y evaluaciones nos dan cuenta de que la situación de la cultura en nuestro país, y concretamente de la lectura son todavía una gran empresa y que es preciso coordinar los múltiples esfuerzos, tanto a nivel privado como gubernamental para que reflejen resultados alentadores. También se hace necesario dejar de lado los intereses que están puestos en juego, porque sin lugar a dudas el tema del poder está implícito, ya que la lectura nos lleva al conocimiento, a la toma de conciencia, a la libertad de decidir y ello sin duda implica poder y lo que esto conlleva. Por tanto, no es de extrañarse las diversas trampas de simulación que encontramos en nuestro gobierno, que a

la vez de que habla de fomentar la lectura recorta presupuesto a la cultura, o lo gasta en obras monumentales y centralizadoras como lo es la Biblioteca José Vasconcelos, que si bien después de varios tropiezos ofrece importantes servicios culturales y avanzada tecnología de información, todavía existen hoy en día sectores de la población no sólo desprovistos de bibliotecas, sino de escuelas adecuadas para su educación. Y son estos profundos contrastes de oportunidades en lo económico, social y cultural los que no permiten en gran medida el desarrollo de México como nación.

Por último, haciendo un salto desde lo nacional regresemos a la esfera de lo íntimo, donde la lectura como árbol fecundo, echa raíces en la personalidad del lector y se llega a la conclusión de que no puede constituirse en obligación algo que se realiza por el gusto de hacerlo, por la satisfacción que su práctica ofrece. Un ejercicio que como hábito placentero se disfruta en un momento particular e irrepetible, pero que sin embargo oculta el poder infinito de que a través del lenguaje se pueda construir un individuo y a su vez, toda una nación.

La lectura es entonces un viaje que puede tocar lo más recóndito de nuestro ser, pero que también puede mover a un país entero, y cuyo motor es el amoroso acto de conexión entre autor y lector a través de la palabra. Es aquí donde los educadores como guías comprometidos podemos ser puentes en este acto con posibilidades sin fin. De nosotros depende.

ANEXOS

Anexo 1

Bibliografía complementaria de literatura fantástica.

- Colbert, David. *Los mundos mágicos de Harry Potter*. Ediciones B. España
- Cooper, Susan. *Los seis signos de la luz*. Ediciones Destino, España.
- Ende Michael. *El Dragón y la Mariposa*. Alfaguara, México.
- Ende Michael. *El Espejo en el Espejo*. Alfaguara, México.
- Ende Michael. *La Historia interminable*. Alfaguara, México.
- Ende Michael. *Momo*. Alfaguara, México.
- Ende Michael. *El Ponche de los Deseos*. SM Ediciones. España.
- Funke, Cornelia. *El jinete del dragón*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Gonzalez, Luis Daniel. *Una magia profunda: Guía de las Crónicas de Narnia*. Ediciones Palabra. España.
- Hohlbein, Wolfgang. *El Abismo*. Pearson Alhambra, España.
- Hohlbein, Wolfgang. *La crónica de los inmortales: El Vampiro, La leyenda de Camelot II. La espada de los Elbos*. Pearson Alhambra, España.
- Lewis, C.S. *Crónicas de Narnia*:
 1. El sobrino del Mago
 2. El león, la bruja y el armario
 3. El caballo y el muchacho
 4. El príncipe Caspián
 5. La travesía del Viajero del Alba
 6. La silla de plata
 7. La última batallaEditorial Destino, España.

- Paolini, Christopher, *Eldest*. Roca Editorial
- Paolini, Christopher. *Eragon*. Roca Editorial
- Pullman, Phillip. *La materia oscura*:
 - Volumen 1. *Luces de Norte (La brújula dorada)*
 - 2. *La Daga*
 - 3. *El Catalejo Lacado*.

Ediciones B, España.

- Pullman, Phillip. *Lila y el secreto de los fuegos*. Ediciones B, España.
- Pullman, Phillip. *El Conde Karlstein*. Ediciones B, España
- Robillard, Anne. *Los Caballeros de la Esmeralda*. Urano. España.
- Roderick, Gordon. *Túneles*. Urano. España
- Rowling J.K. *Quidditch a través de los tiempos*. Kennilworthy Whisp. Ediciones Salamandra, España
- Rowling J.K. *Animales fantásticos y dónde encontrarlos*. Newt Scamander. Ediciones Salamandra, España
- Scott, Michael D. *El Alquimista*. Roca Editorial. España.
- Scheen, Ben. *Qué pasará en Harry Potter 7, quién vive, quién muere, quién se enamora y cómo terminará la aventura*. Roca Editorial. España.
- Wilkinson, Caroline. *La luna del Dragón*. Ediciones B. España
- Zola Kronzek, Allan. *El diccionario del mago Harry Potter*. Ediciones B. España.

Anexo 2

CUESTIONARIO APLICADO A ALUMNOS DE 5º GRADO DE PRIMARIA.

EL HÁBITO DE LA LECTURA

Por favor, lee con atención y contesta con detalle las preguntas, tu información es importante para nosotros y será absolutamente confidencial. Gracias

Sexo..... (H) (M) Edad _____

1. ¿Hay en tu casa libros o enciclopedias que puedas consultar? (si) (no)

2. En tu familia ¿Hay alguien a quien le guste leer? (si) (no)
¿Quién o quiénes son? _____

3. ¿Consideras que te gusta leer? - mucho - poco - nada
¿Por qué? _____

4. Si te gusta leer, ¿Qué consideras que te proporciona lectura? Puedes marcar con una x más de una opción.

- ____ información para el trabajo de tu escuela
- ____ información para resolver problemas de la vida diaria
- ____ entretenimiento
- ____ conocimiento de distintas formas de pensar
- ____ Otras ¿Cuáles? _____

5. Enumera del 1 al 7 los materiales que prefieres leer, asignándole el 1 al que más te guste el 2 al que le siga y así sucesivamente.

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| ___ Revistas | ___ Libros de los temas de mi |
| ___ Periódicos | preferencia. |
| ___ Comics o historietas | ___ Novelas y cuentos |
| ___ Libros de texto o escolares | ___ Internet |

6. Señala con una x los temas de los que te guste leer, pueden ser varios:

- | | |
|---|--|
| ___ Aventuras | ___ Autoayuda, superación personal |
| ___ Biografías o pasajes de la Historia | ___ Historias de amor |
| ___ La naturaleza, animales | ___ Tecnología y ciencia (Máquinas, autos, experimentos científicos) |
| ___ Deportes | ___ Noticias |
| ___ Actores y cantantes famosos | |
| ___ Otros | ¿Cuáles? _____ |

7. ¿Usas la Internet? - mucho - poco -nada

8. ¿Para qué fines usas la Internet? Enumera los motivos del 1 al 4 de acuerdo a la frecuencia.

- | | |
|----------------------------------|--|
| ___ Tareas de la escuela | ___ Buscar información que te interesa |
| ___ Revisar tu buzón electrónico | ___ Chatear |

9. ¿Te gusta ver películas, ya sea en cine o DVD? (si) (no)

¿Por qué? _____

10. ¿Has visto alguna película de Harry Potter? (si) (no)

¿Cuál (es)? _____

11. ¿Te gustó la película? - mucho - poco - nada
¿Por qué? _____

12. ¿Has leído alguna novela de Harry Potter? (si) (no)
¿Cuál (es)? _____

13. Si no has leído alguna ¿Por qué ha sido? _____

14. Si no has leído ninguna novela, ¿Alguno de tus amigos lo ha hecho? (si) (no)

15. ¿Te gustaría leer alguna? (si) (no)
¿ Por qué? _____

16. Si también has visto alguna película de Harry Potter ¿Qué conociste primero?
- La película - La novela

19. ¿Crees que ver la película te motivó a leer la novela? (si) (no)

20. ¿Qué te gustó más? - La película - La novela
¿Por qué? _____

21 ¿Qué parte de la historia de “Harry Potter y la piedra filosofal” te gusta más? Márcala con una (x)

- Cuando llegan las cartas que invitan a Harry al colegio Hogwarts y Hagrid llega por él a casa de su tío.
- El viaje en el tren y la llegada de Harry a Hogwarts.
- El partido de Quidditch
- El juego de ajedrez gigante
- El enfrentamiento de Harry con el hombre de dos caras
- El festejo del triunfo del equipo de Gryffindor

¿Por qué? _____

22. ¿Hay otro pasaje de la historia que te guste, cuál es? _____

¿Por qué? _____

23. ¿Con cuál personaje te identificas más?

Harry Potter Hermione

Ron Hagrid

Otro ¿Cuál? _____

¿Por qué? _____

24. De los mensajes o moralejas que hay en la historia de Harry Potter, ¿Cuál o cuáles te gustan más? Márcalos con una (x)

- Harry es un joven que a pesar de ser huérfano logra con valor, preparación y determinación superar muchos problemas.
- Hermonie al ser estudiosa, trabajadora e inteligente siempre ayuda a su amigo Harry
- El origen de Harry, el amor de sus padres, aunque ausentes son su fuente de fortaleza.
- Harry triunfa también porque escucha los consejos de sus maestros

25. ¿Encuentras otro mensaje o moraleja? (si) (no)

¿Cuál? _____

¿Por qué? _____

26. ¿Crees que después de que leíste Harry Potter leíste más? (si) (no)

27. ¿Qué otros libros leíste después de leer Harry Potter? _____

FUENTES

* BIBLIOGRAFICAS

- Aguirre Baztán, A. et. al. *Psicología de la adolescencia*. Alfaomega, Bogotá, 1994, 337 p.
- Aladro Lubel, Piedad (comp.), *Principios psicoinstruccionales de orientación cognitiva-conductual (Ausubel, Bruner y Gagne)*. Fac de Psicología/ UNAM México, 1997, 82 p.
- Alliende G. Felipe, Condemarín G. Mabel. *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1993, 313 p.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México, 1991, 623 p.
- Bettelheim, Bruno y Karen Zelan. *Aprender a leer*, Crítica, Gpo. Editorial Grijalbo, Barcelona, 1989.
- CONACULTA, Área de Investigación Aplicada de Investigaciones Jurídicas - UNAM. *Encuesta Nacional de Lectura. Hacia un país de lectores México*, 2006, 257 p.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hdez. Rojas Gerardo. *Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc. Graw Hill. México, 2002
- Dolto, Françoise. *La causa de los adolescentes*. Seis Barral. Barcelona, 1990, 258 p.
- Dubovoy, Silvia. *El niño y los libros*. Manual teórico práctico. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1989. p 65.
- Dyer, William G *Formación de equipos*. Serie del desarrollo Organizacional. Problemas y alternativas –2ª edición

- Garrido, Felipe. *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y la formación de lectores*. Ariel, México, 1999. 143 p.
- Heckhausen, H. *Interdisciplinariedad*. “Problemas en la enseñanza y la investigación en las universidades”, Biblioteca de la escuela superior ANUIES
- INBA. *Senderos hacia la lectura. Memoria del primer seminario internacional en torno al fomento de la lectura*, INBA, México, 1990, 450 p.
- Ladrón de Guevara, Moisés, (Comp.), *La lectura*, México, SEP-El Caballito, México, 1985. 159 p.
- Marco Tello, Pilar. *Motivación y creatividad en la preadolescencia*. Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidad de Valladolid, 1996, 270 p.
- Monereo, Carlos et al. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. 1998.
- Mussen, Conger, Kagan, *Desarrollo de la personalidad en el niño*, Trillas, México, 1983. 563 p.
- Níkel, Horst. *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia. T. II*,
- Herder, Barcelona. Pansza González, Margarita et. al. *Operatividad de la didáctica*, Vol. II, México, 1986, Gernika.
- Piaget, Jean *Seis estudios de psicología*, Seix Barral, Barcelona, 1983. 227 p.
- Petit, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001. 199p.
- Richmond, P.G. *Introducción a Piaget*, Fundamentos, Madrid , 1981, 158 p.
- Riviere, A. *La psicología de Vigotsky*, Visor, Madrid, 1985.
- Rogers, Carl. *Libertad y creatividad en la educación: El sistema “no directivo”*, Paidós, Buenos Aires, 1975. 256 p.
- Rojas, G. *Seminario de integración metodológica*, México, octubre 1975, UAM-Xochimilco, Centro de Investigaciones Educativas

- Sandroni, Laura Constanca. *Lectura y medios de comunicación de masas*, Aique, Buenos Aires, 1992, 135 p.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *Programas de estudio de Español. Educación Primaria.*, México, 2000.
- Senge, Peter M. *La quinta disciplina en la práctica: cómo construir una organización inteligente*. Ediciones Granica, 2004. Buenos Aires.
- Vigotsky, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*, Ediciones y Distribuciones Hispánicas, México, 1987.
- Vigotsky, L.S. *Obras escogidas, T. II y T IV*, Visor, Madrid, 1996, 484 p.

* **HEMEROGRÁFICAS**

- Blanco, Lidia. "Los héroes posmodernos en la literatura infantil de fin de siglo". En Espacios para la lectura. Órgano de la Red de Animación a la Lectura. Fondo de Cultura Económica. Año II, núms. 3 y 4. México, 1996.
- EDUCACIÓN 2001, Edit. Educación 2001, Nueva época, año X, num. 117, febrero 2005, México.
- Fischman., David *El espejo del Líder*. 2000. UPC/El comercio (Oct. 2000).
- Martínez, Nurit. "Bibliotecas públicas en el abandono". El Universal, 18 de septiembre de 2005. México. p.A14
- Tagüeña Parga, Carmen. "El Ceneval: La lectura, decisiva en el rendimiento escolar", Suplemento Universitario, campus Milenio, Milenio Diario, 9 de enero de 2003, año 1, número 15, México.

* ELECTRÓNICAS

<http://bloghowarts.com/2008/01/19/parque-de-atracciones-de-harry-potter-abrira-en-diciembre-del-2009/>

<http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl>

<http://observer.guardian.co.uk/books/2006/dec/31/harrypotter.jkjoannekathleenrowling>

<http://vigotsky.idoneos.com/index.php/293536>

<http://www.ciudadcapital.com.mx/2p=4568>

<http://www.conaculta.gob.mx/inegi>

<http://www.conaculta.gob.mx/Saladeprensa/octubre2005>

<http://www.contactomagazine.com/articulos/harrypotter0707.htm>

<http://www.correo-gto.com.mx/includes/pop>

http://www.consulta.com.mx/interiores/99_pdfs/15_otros_pdfs/Capitulo%101.pdf

http://www.consulta.com.mx/interiores99pdfs/15_otros_pdf/capitulo%201.pdf

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/39.pdf>

<http://www.educared.org.ar./cdc>

<http://www.elfinanciero.com.mx/ElFinanciero/portal/efpages/contentmgr.cmfm?docId=137881&doctipo=1&ordert>

<http://www.esmas.com./noticierostelevisa/mexico/612327.html>

<http://www.esmas.com./noticierostelevisa/mexico/535637.html>

<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutina>

<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyector/integracion/inegi3.24.asp2.5=est>

<http://www.informe.gob.mx/pdf-excel/p15-17.pdf>

<http://www.jornada.unam.mx/2003/09/2702an/cul.php?origen=index.htm/&fly=1>

<http://www.jornada.unam.mx/2004/12/22an3cal.php>

<http://www.lajornada.unam.mx/2007/07/25index.php?section=opinion&article=a07alcul>

<http://www.monografias.com/trabajos10/tequip/tequip.shtml>

<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2003/SCHWAB%20%20TEORIA%20DEL%20CURR+CULUM%20-%20GerardoPriegoCastro%2020ago03.pdf>.

