



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

La formación de lectores en la educación básica:
la experiencia del taller de lectura en el Colegio Madrid

INFORME ACADÉMICO POR
ACTIVIDAD PROFESIONAL
que para obtener el título de
LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURA HISPÁNICAS



PRESENTA:
Ruth Karina Orozco Hernández

Asesor: Lic. Felipe Garrido Reyes



Facultad de Filosofía
y Letras



MÉXICO, D.F., ABRIL 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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

A

FELIPE GARRIDO

POR SU INTERÉS, LAS CONVERSACIONES Y LA EXPERIENCIA

BEATRIZ ESCALANTE Y MARIANA FIORDELISIO

POR COMPARTIR EL ENTUSIASMO, LAS CONTRARIEDADES Y LA LECTURA

DEDICATORIA

A

ELIZABETH HERNÁNDEZ GARCÍA, MI MADRE
POR ENSEÑARME EL CAMINO DE LA LIBERTAD

HÉCTOR OROZCO, MI HERMANO
PORQUE CRECER JUNTOS TAMBIÉN HA SIDO CONSTRUIRNOS JUNTOS

ALONSO BORJA
POR EL INMENSO AMOR Y EL SOSIEGO
POR LA HERMOSA MELODÍA EN QUE NOS HEMOS FUNDIDO

Índice

Breve reflexión sobre la lectura y la formación de lectores en la escuela	1
Sobre el informe	11
Primer grado	19
Segundo grado	29
Tercer grado	37
Cuarto grado	50
Quinto grado	61
Sexto grado	76
Pensar y construir lectores	89
Sugerencias para la elaboración de estrategias que permitan el logro de los objetivos de un taller de lectura	99
Bibliografía	106

El lenguaje está en todo lo que nos rodea. Todo aquello que conocemos y también lo que desconocemos tiene un nombre y se inscribe en un contexto enunciado por el lenguaje mismo.

El lenguaje por antonomasia es el lenguaje verbal¹ y tiene dos formas: el habla –y por consiguiente la escucha– y la escritura –y por tanto la lectura–. No está de más decir que sus manifestaciones son tan diversas y singulares como lo son las culturas y los individuos que se sirven de ellas. Sin embargo, el proceso de apropiación² del lenguaje en cada cultura es el mismo y la forma en que los individuos se integran a éste se encuentra determinada por cada comunidad de habla. Este proceso también tendrá dos formas: la primera, la más común y la más difícil de descifrar y entender, es el habla de la lengua materna; la segunda es la escritura, proceso que es bastante más visible, pues se da en la escuela o en espacios caracterizados por un ambiente en el que leer y escribir adquieren un sentido para quienes practican estas actividades ya sea enseñando o aprendiendo.

El lenguaje hablado ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes; la tradición oral, que ha traído todo tipo de saberes hasta nuestros oídos, integra a la humanidad a partir de una necesidad: la comunicación. La apropiación del habla requiere de un aprendizaje que se da de una manera natural, pues alrededor de un niño siempre habrá otras personas que hablen y éste expresará sus necesidades, sentimientos, ideas, su imaginación mediante el habla, de la que se apropiará a partir de la experiencia y del intercambio social. Por su parte, la integración de los individuos a la cultura escrita, que también cuenta con una tradición milenaria, corresponde a una capacidad que no está profundamente arraigada como el habla, se trata de una capacidad que corresponde a una etapa muy posterior en el desarrollo de la humanidad.

¹ Al hacer esta aseveración me parece pertinente remitirme a Saussure quien “pensaba que la lingüística no era más que una parte de la ciencia general de los signos” o semiología. Sin embargo, discusiones posteriores arrojaron luces sobre la siguiente reflexión: Primero, “La semiología tiene por objeto todos los sistemas de signos, cualquiera que fuere la sustancia y los límites de estos sistemas: las imágenes, los gestos, los sonidos melódicos, los objetos y los conjuntos de estas sustancias [...] constituyen si no «lenguajes», al menos sistemas de significación”. Segundo, Dado que “todo sistema semiológico tiene que ver con el lenguaje”, se dificulta concebir que los significados de un sistema de imágenes o de objetos puedan existir fuera del lenguaje. En otras palabras, “para percibir lo que una sustancia significa, necesariamente hay que recurrir al trabajo de articulación llevado a cabo por la lengua: no hay sentido que no esté nombrado, y el mundo de los significados no es más que el mundo del lenguaje”. (Roland Barthes, *Elementos de Semiología*, Madrid, Alberto Corazón Editor, 1971, pp. 13-16)

² Me refiero a apropiación y no a adquisición de la lengua, pues el concepto de apropiación alude a la adquisición del lenguaje como un código establecido y además incorpora la práctica de la lengua escrita en diversos contextos sociales. Ver: Judith Kalman, “La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque”, *Revista interamericana de educación de adultos*, 1 (4), México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe, p. 9-23.

Quien aprende a escribir y leer necesita de alguien que le enseñe a entender que los sonidos tienen una representación gráfica y que las representaciones gráficas tienen no sólo un sonido sino un sentido y un significado. Según Paul Ricoeur la lectura, en sus dimensiones social y colectiva, puede entenderse como una “apropiación” en un doble sentido: “por un lado la apropiación designa la ‘efectuación’, la ‘actualización’ de las posibilidades semánticas del texto; por otro lado, sitúa la interpretación del texto como la mediación a través de la cual el lector puede llevar a cabo la comprensión en sí y la construcción de la ‘realidad’”.³ Entender la lectura, y también la escritura, de esta forma nos permite visualizarlas como un acto interpretativo y de construcción de sentido; realmente podemos afirmar que una persona lee cuando puede dar sentido y significado a un texto y que escribe cuando utiliza el lenguaje para expresarse y comunicarse. Roger Chartier lo dice de este modo: “la lectura es una práctica de invención de sentido, una producción de sentido (...) que está siempre inscrita dentro de coacciones, restricciones y limitaciones compartidas.”⁴

El proceso de integración de las sociedades a la cultura escrita ha sido demorado y paulatino, desde sus orígenes esta actividad estaba reservada para quienes por su condición social podían, debían y luego, probablemente, necesitaban y deseaban tener acceso a las letras. Actualmente, cada vez más gente lee y escribe y, sin embargo, aún es cuestionable que las sociedades se encuentren totalmente integradas a esa cultura.

El discurso de la igualdad⁵ ha dado pie a que tanto gobiernos como el común de la gente se convenzan de la necesidad de darle a toda la población la oportunidad de integrarse a la cultura escrita. Esta idea de *democratizar* la educación es bastante reciente y los esfuerzos que realizan tanto sociedades como gobiernos por conseguirlo son importantes. Sin embargo, es necesario detenernos en dos cuestiones fundamentales: la primera es entender qué significa estar incorporado o participar en la cultura escrita, y la segunda es reflexionar en torno a la idea misma de si es necesario integrar a toda la población a la cultura escrita.

Al hablar de cultura escrita consideramos la intervención de dos actividades que no pueden ni deben estar separadas: la lectura y la escritura. Cuando un niño aprende a hablar

³ Roger Chartier, “Lecturas y lectores ‘populares’ desde el Renacimiento hasta la época clásica” en Cavallo y Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, 2006, p. 424.

⁴ Roger Chartier, *Cultura escrita, literatura e historia*, México, FCE, 1999, p. 41.

⁵ Entendamos *discurso de la igualdad* como uno de los pilares en los que se sustenta la legitimidad del Estado democrático moderno. Sin embargo, hacerle creer a la población que gozamos de igualdad de oportunidades, o bien que se trabaja por conseguirla, no es más que demagogia según se presente la coyuntura. La realidad es que los mexicanos vivimos en desigualdad de condiciones y que es necesario construir este escenario de igualdad con base en la diferencia y diversidad cultural.

está aprendiendo a darle sentido y significado tanto a lo que escucha como a lo que dice, y lo mismo pasa, o debería pasar, cuando aprende a leer y a escribir. Por esto, enseñar y aprender estas actividades va mucho más allá de alfabetizar, dicho de otro modo la alfabetización habrá de entenderse como el primer eslabón de la cadena de la lectura.⁶ Un niño aprenderá a trazar las letras, aprenderá que la letra que está trazando tiene un sonido y que al juntar esa letra con otras puede pronunciar una palabra escrita en un papel; pero lo realmente importante es que distinga que una palabra no es sólo sonido; que distinga que las palabras que lee significan algo y que al establecerse una relación con su propio contexto, lo que lee adquiere un sentido.

Si ser parte de la cultura hablada significa apropiarse del lenguaje y utilizarlo en diversas situaciones con intenciones específicas, formar parte de la cultura escrita significa apropiarse de una tradición de lectura y escritura,⁷ involucrarse de diferentes maneras con los textos y con los autores de los mismos, y manifestarse mediante textos propios de acuerdo con diversas intenciones.

Para vincular a los niños de manera efectiva y eficiente con la cultura escrita es necesario saber que el principal lugar en donde se da la construcción de esta cultura es la escuela, y por ello se torna necesario analizar lo que sucede en esta materia en las escuelas con la finalidad elaborar propuestas encaminadas al logro de objetivos relacionados con la lectura y la escritura como herramientas para la adquisición, apropiación y manipulación de un conocimiento integral.

Ahora bien, detengámonos en la siguiente cuestión: ¿es en verdad necesario que los niños se incorporen a la cultura escrita? Esta pregunta presupone un *si* apresurado, pero no hay que ir tan rápido.

Aunque sería *incorrecto* decir que no es necesario integrar a los niños a la cultura escrita, se sabe —consciente e inconscientemente— que dar acceso a los libros representa un peligro,⁸ pues tanto la lectura como la escritura abren la posibilidad de que los individuos

⁶ Aunque “las definiciones actuales de alfabetismo van más allá de las aptitudes relacionadas normalmente con la lectura y la escritura (pronunciación, ortografía, conocimiento de las reglas gramaticales, capacidad de lectura oral, etc.), para incluir no sólo el procesamiento o producción de textos escritos, sino también el habla que rodea el uso del lenguaje escrito”, en este momento me refiero a alfabetización como la adquisición del código gráfico y el aprendizaje de sus reglas, proceso en el que se le dificulta al alfabetizado la atribución de sentido y significado de un texto, sin embargo, lejos de excluir, comparto la definición de alfabetización, propuesta por algunos investigadores en la que ésta es entendida como “una multiplicidad de prácticas sociales mediadas por textos escritos”. Ver: Judith Kalman, *Escribir en la plaza*, México, PCE, 2003, p. 43 y 18.

⁷ Delia Lerner en Felipe Garrido, *Para leer mejor*, México, Planeta, 2004, p. 42.

⁸ El sistema educativo “más bien los teme [a los lectores] o los considera superfluos, porque en sus manos la lectura deja de ser instrumento para el estudio y el trabajo, y se vuelve un fin en ella misma; porque la lectura puede hacerlos demasiado libres. Esto es consecuencia de un sistema social que regula la función de la escuela y de las bibliotecas. Se pretende que la educación capacite a la población para el trabajo, y se considera innecesariamente —o peligroso— ir más lejos.” Felipe Garrido, *Op. Cit.*, 2004, p. 29.

tengan acceso no sólo al conocimiento sino a niveles más profundos de conciencia y por tanto a cuestionar más a fondo lo que sucede en su derredor y llegar a soluciones distintas a las que se les han propuesto.

De acuerdo con Armando Petrucci (quien en su ensayo alude el texto de Foucault *El orden del discurso*) “en cualquier sociedad la producción del discurso es a la vez controlada, seleccionada, organizada y distribuida por medio de un cierto número de procedimientos [la interdicción, la marginación, la voluntad de verdad, el comentario, la disciplina, los rituales socioculturales, las doctrinas reconocidas y los sistemas educativos] que tienen la función de conjurar los poderes y los peligros, de gobernar el evento aleatorio”,⁹ es decir, todo aquello que puede provocar el formar parte la cultura escrita; por un lado, la lectura de textos que tienden al confinamiento de la población debido a los procedimientos mencionados por Petrucci, pues “la barrera principal que los marginados deben superar para crecer social e intelectualmente, y para apropiarse de prácticas legítimas y públicas de lengua escrita, no es su escaso gusto por los libros y la lectura, sino el sentimiento de imposibilidad e inferioridad que resulta de una vida de encierro físico, intelectual y social”;¹⁰ y por otro lado encontramos la producción de textos, que es concebida como una actividad tendiente a la libertad en el sentido de que se puede realizar en cualquier lugar, de cualquier manera, ajena al control y la censura, aunque, qué tanto se encuentra determinada por el control ejercido sobre los textos a los que tienen acceso los escolarizados en el sistema educativo mexicano y qué tanto desarrollan esta habilidad en este sentido libre del que se ha hablado. De cualquier forma, el peligro que representa la posibilidad de que la gente sea participe de la cultura escrita es que *se nos salga de las manos*.

Si bien es cierto que quizá jamás escucharemos a nadie decir que no debemos hacer del nuestro un país de lectores y practicantes de la escritura, la realidad deja mucho que desear en el terreno de la formación de lectores. Desde mi punto de vista, es necesario dejar abierta la ventana de la cultura escrita a los niños, y a la mayor cantidad de gente posible, y correr el riesgo de que *se nos salgan de las manos*, pues esto se traducirá en hacer de los niños ciudadanos más libres, condición necesaria para el desarrollo integral de los individuos y del país.

Existen dos lugares por excelencia propicios para integrarse a la cultura escrita. El primer lugar en el que los niños pueden contagiarse de lectura, como quien se contagia de gripa por convivir con un agripado, es el hogar, es con la familia. Quien crece entre libros y

⁹ Armando Petrucci, “Leer por leer: un porvenir para la lectura” en Cavallo y Chartier, *Op. Cit.*, p. 527.

¹⁰ Gregorio Hernández Zamora, “Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México” en: *Lecturas sobre lecturas*, núm. 14, México, CONACULTA.

lectores, o para decirlo en otras palabras, quien crece rodeado de oportunidades para tener acceso a las historias, al conocimiento, al entendimiento, a diferentes tipos de textos y por lo tanto a diversos usos de los mismos, tiene muchas más posibilidades de convertirse en lector por mero contagio familiar: por la mera curiosidad de saber qué es *eso* que producen los libros que los hace permanecer entre las manos y ante los ojos de quienes nos rodean. Sin embargo, el hogar como un espacio propicio para la formación de lectores es limitado debido a que son escasos los hogares en los que esta práctica es una costumbre y al mismo tiempo el análisis de este espacio puede ser igualmente limitado por su carácter íntimo y privado. El segundo lugar es la escuela; en ella los niños y jóvenes permanecen muchos años, 10 quienes cursan sólo la educación básica y obligatoria, el doble quienes cursan la educación media superior y terminan una licenciatura. Durante los primeros 10 años de formación básica y obligatoria, los maestros bien podrían darse a la tarea de formar lectores.

A continuación reviso una serie de situaciones que muestran claramente por qué es difícil concebir la escuela como un espacio para la formación de lectores.

Una de las carencias más importantes del sistema educativo mexicano es que tanto docentes como alumnos conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad que prioriza la memorización por encima del entendimiento, esto propicia que el proceso de formación de los estudiantes sea limitado, es decir, que al concluir el ciclo escolar no estén mejor capacitados para pensar, analizar y discernir, para hacerse entender y entender a los demás, para hacerse de un criterio propio y compartir con los demás sus opiniones, propuestas y su visión del mundo. Éste debería ser el propósito y la intención con que los docentes se dieran a la labor de enseñar a leer y a escribir en un sentido formativo, es decir, significativo y trascendente.

Es cierto que los programas de estudio de español en educación primaria sí suponen esta meta; su propósito general es *propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños*, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales. Para ello se considera necesario que los niños:

...desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes, en distintas situaciones comunicativas; desarrollen conocimientos y estrategias para comprender distintos tipos de textos escritos; se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético; desarrollen conocimientos y habilidades para buscar, seleccionar, procesar y emplear información, dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo; practiquen

la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad.¹¹

Sin embargo, estos objetivos no se reflejan en el acontecer cotidiano del ámbito escolar. Esta disociación entre lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone y lo que sucede en las aulas encuentra su origen en diversos problemas que expondré de manera puntual.

Siguiendo a Delia Lerner, se puede afirmar que la lectura en la escuela es fundamentalmente un objeto de enseñanza, es decir, una herramienta que los docentes proporcionan a sus alumnos con un fin específico: que se valgan de ésta para estudiar. Según sus propias palabras: “Dado que la función (explícita) de la institución escolar es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas”.¹²

Lo que sucede en la escuela es que a los docentes se le dificulta diversificar estas actividades y realizarlas de acuerdo con una multiplicidad de propósitos comunicativos vinculados con el contexto comunitario y social, con la finalidad de convertirlas en algo más que una herramienta para la enseñanza. Dicho de otra manera, la escritura y la lectura tienen una función social que trasciende o debería trascender los muros escolares, sin embargo, para comprender esta función se requiere experimentarla tanto dentro como fuera de ésta con una diversidad de objetivos afines tanto al currículum como a los estudiantes.

Así pues, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la escuela suele colocar en un segundo plano la construcción de sentido como una condición necesaria para el aprendizaje; para el sistema educativo mexicano el estudio y la lectura, concebidos como un instrumento para el estudio, son entendidos “como una actividad obligatoria cuyo objetivo es memorizar cierta información por el tiempo necesario para cubrir el trámite de un examen y que generalmente incluye una simulación de la lectura.”¹³ Una persona que lee sin atribuir sentido y significado estará, necesariamente, simulando la lectura. La mayor parte de los estudiantes lee simulando, es decir, al contar con las herramientas básicas para leer, identifica sonidos y palabras pero no logra que éstas hagan eco en su mente. La simulación de la lectura se convierte en lectura en el momento en que se empieza a dar sentido al texto para posteriormente otorgarle significado. El sentido se refiere a una forma de aprehensión más emocional e intuitiva en tanto que el significado es una operación más intelectual, es

¹¹ *Programa de estudio de Español/Educación Primaria*, México, SEP, 1993, p. 13.

¹² Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2001, p. 29.

¹³ Felipe Garrido, *La necesidad de entender*, México, Norma, 2005, p. 27.

por esto que dar sentido y significado al texto se hace imprescindible cuando hablamos de lectura y no de simulación de la lectura. Quizá lo que haga falta entender, pero sobre todo experimentar y apreciar en el aula, es que un alumno que aprende a leer construyendo el sentido y el significado del texto tiene más posibilidades de ser un mejor estudiante, pues estará aprendiendo a construir el conocimiento.

Recuerdo que al principio de cada ciclo escolar una de las cosas que más me emocionaba era recibir los libros de texto que la SEP mandaba a mi escuela. No sólo yo me emocionaba. Casi todos mis compañeros de clase nos sentábamos, durante lo que a mí me parecían horas, en nuestros pupitres o en el suelo a hojearlos; recuerdo que el que más me gustaba recibir era el libro de lecturas. Estos son los libros en los que los niños mexicanos aprendimos, y continuamos aprendiendo, a leer y a escribir; los contenidos, las actividades, las ilustraciones y el diseño, indudablemente, eran y son de calidad. Recuerdo también que en mi escuela, la Escuela Activa, teníamos acceso a dos bibliotecas: la del salón de clases que se nutría de los libros que más nos gustaban y que donábamos, de los que nos heredaban los compañeros que habían estado en ese salón el año anterior y de otros libros de consulta sobre temas específicos, y la biblioteca general, a la que sólo íbamos cuando teníamos que consultar diccionarios, enciclopedias o atlas e investigar. De esta manera utilizábamos los libros de texto para tomar nuestras clases y recurriamos a la biblioteca del salón en momentos que los maestros llamaban *ratos libres* o cuando teníamos algún tema sobre el cual investigar o alguna duda que consultar en diccionarios y enciclopedias.

Proveer a los alumnos de libros que apunten el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura y, como algo deseable, la formación de lectores, es sumamente necesario, que sólo sucede en algunas escuelas, la mayor parte de las veces en escuelas particulares.

Pensando en la necesidad de formar lectores capaces de leer por el gusto de hacerlo, en los años ochenta se creó el programa *Rincones de Lectura*¹⁴ y durante 2000-2006, se puso en marcha un programa similar, *Programa Nacional de Lectura*,¹⁵ cuyo objetivo es que

¹⁴ *Rincones de Lectura* se inició en 1986. En 2001, con el cambio de gobierno y la supresión de la Unidad de Publicaciones Educativas el programa desaparece, dando paso al Programa Nacional de Lectura. *Rincones de Lectura* fue un programa creado con la finalidad de "formar lectores capaces de leer por el gusto de hacerlo, de expresarse, informarse y comunicarse por escrito", de que hubiera en las escuelas primarias "libros para leer; que los alumnos tuvieran la oportunidad de experimentar otra forma de lectura, desligada del estudio; de hojear y leer materiales diversos". En este lapso se vio la necesidad de crear diversos materiales tanto para alumnos como para maestros, así como la de capacitar alrededor de setenta mil docentes en el terreno de la formación de lectores. Así pues, en este período "se repartieron más de dieciocho millones de ejemplares de primeras ediciones y más de veinticinco y medio de reimpressiones. En total 43 920 250 de ejemplares". Felipe Garrido, "Estudio *versus* lectura", *Lecturas sobre lecturas*, núm. 3, CONACULTA, México, 2002, p. 54-56.

¹⁵ Este programa se puso en marcha en 2002 ampliando su cobertura hacia los niveles de educación preescolar y secundaria, con lo que abarca los diez años de educación básica. El programa encuentra su

los alumnos cuenten con una biblioteca en su salón para investigar o simplemente para leer literatura, atendiendo a la importancia de hacer de México un país de lectores. Sin embargo, el uso que se le ha dado a estos libros, que en estricto sentido no son materiales de apoyo para las actividades curriculares, está prácticamente limitado a estas últimas. Leer una diversidad de textos relacionados con los contenidos curriculares contribuye a fines de aprendizaje, sin embargo, sobre todo debido a que ese no es el objetivo, aporta poco a la formación de lectores autónomos.

Como bien sabemos la lectura y la escritura cumplen múltiples funciones sociales; desde la perspectiva de la escuela tendrán varios propósitos: resolver un problema práctico, informarse sobre un tema de interés, profundizar el conocimiento respecto de un tema sobre el cual hay que escribir un trabajo escolar, encontrar informaciones específicas, entre otras; desde una perspectiva fundamentada en la delectación: compartir con otros lectores, entretenerse, informarse sobre un tema que cause curiosidad e interés, conocer a un autor, compenetrarse con un personaje predilecto, vivir aventuras que van más allá de la realidad, entre otras. Leer y escribir tienen tantas funciones como propósitos de lectura y escritura tenga un individuo, y dado que cumplen diversas funciones dentro y fuera de la escuela, ésta es el escenario propicio para que los niños las conozcan, reconozcan y practiquen. En este sentido, la labor de los maestros es la de proveer a los niños de los recursos necesarios para que identifiquen, por un lado, la utilidad lectura,¹⁶ y por otro, el placer hacia la misma.

Varios son los motivos por los cuales la implementación de los programas mencionados pocas veces coincide con el logro de sus objetivos. En primer lugar, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura es necesario determinar

fundamento en cuatro líneas estratégicas, a saber: a) Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza; b) Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos; c) Formación y actualización de recursos humanos, y d) Generación y difusión de información. "En este periodo hay a la fecha alrededor de 60 títulos en cada salón, más la entrega de la selección 2005, prevista para marzo-abril de 2006. Hasta 2004 se habían seleccionado, para bibliotecas escolares de educación básica 718 títulos, con 54 795 000 ejemplares, y destinado a las aulas 752 títulos con 56 182 000 volúmenes. Es importante señalar que más allá de los datos duros en términos de los libros que han sido distribuidos en las escuelas, actualmente no contamos con los resultados de la encuesta que la SEP en colaboración con el INEGI realizaban anualmente para enterarnos de los resultados de este programa y que tendrían que realizar durante este 2006, dado que finaliza el sexenio. Más allá de que nos encontremos a la espera de datos que hablen del programa en términos cualitativos, es importante resaltar que las líneas estratégicas hablan de un programa que vuelve a vincular las actividades escolares con la lectura, condición de la que *Razonos de lectura* considero necesario despojarse dado que el objetivo principal fue el de formar lectores autónomos. Carola Díez, "Leer en la escuela", en *Hijo por hijo*, p. 11, febrero 2006. Programa Nacional de Lectura, www.biblioteca.dgmic.sep.gob.mx, consultado el 14 de marzo de 2006.

¹⁶ Cuando hablo de la lectura como una actividad de utilidad, pienso sobre todo en la actitud que los lectores toman frente a ésta, es decir, es una realidad que la lectura y la literatura sirven para algo, sin embargo es necesario prestar atención en dónde se concentra dicha utilidad, no sólo habrá de servir con fines académicos y escolares, la lectura y la literatura poseen un fin en sí mismas que puede rebasar el ámbito escolar, pero para que esto suceda es necesario dar muestras de ello a los niños, es decir, ayudarlos a encontrar en la lectura y en la literatura un referente con sus propias vidas, sus intereses, inquietudes, formas de pensar y entender lo que los rodea.

propósitos que las orienten, pues de este modo los niños estarán otorgándole sentido a la actividad, es decir, la carencia de propósitos limita las posibilidades de practicarlas con una diversidad de intenciones comunicativas, académicas o recreativas.

Otra explicación tiene que ver con el tiempo. El número de horas semanales destinadas a cada materia están contadas y los temas o contenidos de los programas de estudio deben distribuirse en ellas. Esto ocasiona que el tiempo destinado a la lectura y a la escritura se limite a su aprendizaje y la lectura de textos breves.¹⁷ Este es el motivo por el cual no hay tiempo ni espacio para lecturas –ya no digamos para la lectura de obras completas– que no estén incluidas en los libros de texto.

Además, existen otras situaciones que motivan a los niños a no leer por gusto: “La visión [de la lectura] como una actividad ajena, (...) propia de la generación adulta, por su asociación con la etapa infantil al llegar la adolescencia, (...) la percepción de la literatura como una mera asignatura escolar, o bien, por el contrario, como una actividad optativa, incompatible con la imposición de textos u obligaciones lectoras”.¹⁸ Por su parte la evaluación que es un mecanismo mediante el cual los maestros pueden conocer qué avances tienen sus alumnos,¹⁹ en el contexto escolar pueden ser un obstáculo. Una forma concreta de evaluar en qué parte del proceso de aprendizaje de la lectura están los niños es la lectura en voz alta. Una vez que han aprendido a sonorizar, existe la tendencia a que la evaluación se centre en aspectos tales como la fluidez, la acentuación, la puntuación y la pronunciación clara. Pero cuando la atención del alumno se centra en estos elementos la comprensión del texto queda en segundo plano o peor aún, desaparece. Con esto la formación de lectores se dificulta sobremanera, pues la lectura no se concibe como una actividad en la que el alumno construya sentidos y significados.

En relación con la comprensión entendida como un acto interpretativo que realiza el lector, es posible –y de hecho se sugiere– que el maestro asuma el papel de mediador, y no de interprete que legitima un punto de vista,²⁰ cuando pone en contacto a los niños con un texto; al asumir este papel estará ayudando a los niños a encontrarle sentido a su lectura, compartiendo la construcción del significado. El maestro puede ser un intermediario entre el texto y sus alumnos que exponga temas o contenidos, explique conceptos y palabras

¹⁷ Durante el primer ciclo escolar, las 20 horas semanales se distribuyen de la siguiente manera: Español, 9 horas; Matemáticas, 6; Conocimiento del medio, 3; Educación Artística, 1, y Educación física, 1. Durante el segundo y tercer ciclos Español, 6; Matemáticas, 5; Ciencias Naturales, 3; Historia, 1,5; Geografía, 1,5; Educación Cívica, 1; Educación Artística, 1, y Educación Física, 1.

¹⁸ Teresa Colomer, *Andar entre libros/ La lectura literaria en la escuela*, México, UCA, 2005, p. 155.

¹⁹ “La evaluación es la parte del proceso de aprendizaje que comporta la *revisión sistemática y organizada de información y su interpretación*, de manera que permita modificar y reconducir el proceso educativo y corregir sus errores y sus desviaciones.” Daniel Cassany, *et al.*, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 1997, pp. 74-77.

²⁰ Ver Teresa Colomer, *Op. Cit.*, p. 144.

nuevas carentes de contexto que para éstos carecen de significado, o bien, puede ser un intermediario cuyo propósito sea que los niños sean quienes den sentido y el significado a la lectura colectiva e individual de manera autónoma.

En la medida en que los maestros den espacio a las interpretaciones de los niños, se abrirá la posibilidad, por un lado, de hacerles saber que también ellos pueden externar sus opiniones y, por el otro y como consecuencia de ello, se dará pie a construir una interpretación acorde con el imaginario colectivo del salón de clases. De esta forma el acto interpretativo dejará de ser exclusivo de los docentes.

Evaluar la comprensión es mucho más difícil que evaluar el aprendizaje de la lectura mecánica. Por ello, cuando en las escuelas se evalúa la comprensión de lectura los alumnos prestan atención a lo que el maestro dice del texto porque, seguramente, eso les preguntará en clase o en un examen: aquí lo que pesa realmente es la interpretación del maestro; esta manera de evaluar debería desaparecer y ser sustituida por entregarse a la tarea de escuchar a los alumnos y construir junto con ellos el sentido y el significado de sus lecturas.

En resumen, la lectura en la escuela es considerada como una herramienta para la transmisión de conocimientos, esta visión dificulta que los alumnos le asignen un significado diferente, propio, en su acontecer cotidiano. Atendiendo a los propósitos de los planes y programas de estudio de la materia de español, los alumnos debieran formarse como lectores que valoran críticamente y disfrutan la lectura, formarse de criterios propios, practicar la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad estar capacitados para construir el conocimiento, para resolver diversas situaciones en el terreno de la comunicación a las que se enfrentan de manera cotidiana; sin embargo, entre lo deseable y la realidad hay una brecha enorme que es imperativo zanjar. Es, pues, necesario plantear el otro escenario, el de aquello que debería suceder en la escuela en términos de lectura y formación de lectores.

Mi primer acercamiento al tema de los niños y la lectura fue una publicación periódica para niños de 6 a 11 años titulada *El pasamanos*. El proyecto nació, como tantos otros, de una plática entre amigos en la que coincidimos en la idea de hacer una revista para jóvenes. Pero después de las primeras pláticas y tras pensar mucho el tema algunos concluimos que la formación de lectores es una tarea que debe ponerse en práctica desde la infancia. Motivados por este argumento, decidimos hacer *El pasamanos*, una publicación para niños.

El pasamanos, publicación para los niños y las niñas de la ciudad de México entró a concurso en la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal, y fue beneficiado con los recursos del Programa de Coinversión Novib. Con el dinero que recibió el proyecto se publicaron, a partir de 2001, ocho números mensuales con un tiraje de 20 mil ejemplares cada uno.

El pasamanos era una publicación monográfica. Cada sección tocaba el tema del mes desde su enfoque particular.²¹ Cada texto era leído, discutido y corregido por el consejo editorial; las ilustraciones —elaboradas a partir de los textos— estaban a cargo del Taller del perro. Desde mi perspectiva *El pasamanos* fue una publicación muy exitosa y al mismo tiempo con grandes errores que tuvieron que ver con la inexperiencia en torno al trabajo para niños,²² así como con la distribución y el financiamiento de un proyecto de este tipo.

En octubre de 2003 comencé a trabajar en la sección primaria del Colegio Madrid. Los padres de los niños que asisten a esta escuela tienen un nivel económico que les permite pagar una colegiatura anual²³ y la mayoría son profesionistas; ambos, padres y colegio, interesados en construir un capital cultural nutrido y sólido y coinciden en el interés y la necesidad de formar estudiantes autónomos, con capacidad de análisis y criterio.

De este modo, durante el ciclo escolar 2003-2004, la primaria atendió a mil 49 estudiantes de 6 a 12 años que, en general, mostraban confianza al expresarse de manera

²¹ La publicación contaba con once secciones en las que se trabajaron de manera transversal los siguientes temas: a) Conformación histórica, patrimonial y cultural de la ciudad de México y del país; b) Formación educativa en los campos de la ciencia, el arte, las humanidades, la salud y la ecología; c) Fomento de una cultura democrática partiendo de los principios de equidad, diversidad y tolerancia; promoción de los derechos y obligaciones de los niños; d) Participación editorial de la comunidad infantil, y e) Desarrollo de las capacidades lúdicas y creativas de los niños.

²² Este proyecto nació de un genuino interés en la infancia, en la lectura, en proporcionar a los niños una publicación con la que se sintieran identificados no sólo como niños sino como habitantes de la ciudad de México. Sin embargo, considero que a nuestro trabajo le faltó investigación. Trabajamos de manera intuitiva y aun así el periódico tuvo mucho éxito. ¿Qué habría pasado si el consejo editorial se hubiera documentado y trabajado sobre el tema de la formación de lectores, que sin duda era el que motivaba nuestra publicación?

²³ Que oscila entre los 52 mil 245 y los 55 mil 780 pesos. (Datos de abril de 2008).

verbal: ideas, ocurrencias, dudas, y estaban acostumbrados a cuestionar y debatir sobre lo que se dice tanto dentro como fuera del aula.

Por su parte el Colegio tiene un interés especial en que los estudiantes tengan un acercamiento a la lectura entendida como una herramienta de formación integral, en ese sentido, la sección primaria se encarga de facilitar las condiciones para el cumplimiento de los objetivos del Taller de lectura y dispone de la biblioteca de la primaria²⁴ para su desarrollo y adquieren libros, seleccionados por quien imparte el taller, que son leídos durante el ciclo escolar.

Durante tres meses, mi actividad consistió en suplir a los profesores titulares de grupo cuando se ausentaban. Esto me permitió conocer a los niños y a los grupos, sus dinámicas de trabajo en el aula y su personalidad, individual en algunos casos y colectiva.

La idea era que a mitad del ciclo escolar –después del periodo vacacional de diciembre– empezara a dar el Taller de lectura que se imparte a todos los niños de la primaria del colegio, de tal modo que esos tres meses me sirvieron también para desarrollar un plan de trabajo de tres²⁵ lecturas por grado y grupo. En el Colegio Madrid hay cinco grupos de cada grado con 35 a 37 estudiantes por grupo.

Los niños tomaban una hora de taller en la biblioteca cada quince días: una semana le tocaba a los cinco grupos de 1º a 3º y la siguiente a los de 4º a 6º. La biblioteca, además de ser el espacio físico del taller de lectura, permanecía abierta durante los dos recreos²⁶ y los niños podían ir a buscar libros o a hacer uso de la ludoteca. Así pues, es un espacio que se encuentra dentro de la escuela, y también es considerado por algunos niños como un espacio de esparcimiento.

Cuando empecé a trabajar con los grupos, supuse que no era lo mismo trabajar con niños de 6 que de 12 años; pude confirmarlo. Con los niños de primero a quinto grado las actividades podían ser muy lúdicas mientras que en los grupos de sexto y algunos de quinto una buena parte de los niños ya no estaba dispuesta a ser tratada como *niños*. Sobre todo durante la segunda parte del ciclo escolar, les interesaba iniciar su vida de adolescentes, por lo que su sentido del juego era diferente.

Para cumplir con los objetivos propuestos en mi plan de trabajo el espacio destinado al taller fue sumamente importante. Hablando de formación de lectores es

²⁴ Además hay una biblioteca general.

²⁵ Finalmente trabajé en ese periodo un total de seis o siete lecturas por grupo, debido a que estas tres fueron insuficientes en términos de tiempo. A lo largo del año los niños trabajaron de 7 a 13 lecturas por grupo –con la maestra anterior y conmigo–. Esta variación dependió de la disposición de los niños y de la extensión de los textos principalmente.

²⁶ El primer recreo era para los niños de 1º a 3º grados y el segundo para los de 4º a 6º.

fundamental tener un lugar particular para la lectura, que se encuentre lo menos relacionado posible con las actividades curriculares de la educación primaria, de tal manera que los alumnos identifiquen que leer no es una actividad exclusivamente relacionada con el estudio. En este sentido, es importante que el taller de lectura se impartiera en la biblioteca.

Sobre la biblioteca además hay que mencionar lo relacionado con su acervo y con el mobiliario. Debido a que quien imparte el taller es al mismo tiempo el encargado de ordenar el acervo bibliográfico y la ludoteca, el tiempo era insuficiente para mantener el acervo debidamente organizado. Por otro lado no había ficheros para la búsqueda de libros, muchos libros se encontraban en mal estado, había muchos ejemplares de un título ocupando espacio que bien podía haber ocupado una diversidad más amplia de títulos y los pasillos entre los libreros eran angostos. Estas circunstancias propiciaban que a los niños se les dificultara tener acceso al acervo. Por su parte, los muebles de la biblioteca ya tenían mucho tiempo y, cuando comencé a dar el taller, el Colegio cambió los libreros; con ello vino, por un lado, el reacomodo del espacio para el acervo, la ludoteca y el taller y, por otro, ciertas expectativas de los niños, relacionadas con la idea de renovar la biblioteca.²⁷

Otro aspecto importante para el cumplimiento de los objetivos era la planeación y la adecuación de las estrategias. Debido a que los estudiantes alumnos tomaban el Taller de lectura cada quince días durante una hora se nos dificultaba dar seguimiento a las lecturas, cuando se trataba de novelas era sumamente complicado: después de 15 días ya habían olvidado de qué trataba lo que estábamos leyendo y por supuesto habían perdido el interés. Así pues, tenía que ingeniármelas para motivarlos con sus lecturas: los hacía participar en las actividades propias de una biblioteca (fichar y organizar el acervo, acomodar libros, préstamo a casa, manejo de la ludoteca, etc.) y con una diversidad de actividades en la que procuré involucrar sus inquietudes e intereses y plantear ideas y situaciones que los hicieran reflexionar durante la hora del taller; estas actividades involucraron desde la lectura misma hasta una cascarita futbolera.

Por último, el tema de la evaluación; a diferencia del resto de las materias obligatorias, así como de las clases de inglés y artes plásticas, el taller de lectura no era evaluado. Esto también tuvo implicaciones. Algunas veces, cuando los niños no querían ni asomarse a la biblioteca, llegué a pensar que si el taller no era evaluado mis alumnos no se sentían en la necesidad de tomarlo ni mucho menos en la de leer. Pronto me di cuenta de

²⁷ A los niños siempre les atrae todo aquello que sea nuevo. En reiteradas ocasiones sucedió que al ofrecerles un libro, preferían tomar los ejemplares nuevos, despreciando los viejos, aunque supieran que los contenidos eran los mismos.

que precisamente el carácter de obligatoriedad que tenía mi clase era lo que a los niños no les gustaba, e hice grandes esfuerzos por convertir al taller en la hora que tenían cada 15 días para pasar un rato agradable en la escuela además del recreo. Creo que lo logré sólo parcialmente. Conforme fui conociendo a mis alumnos pude identificar a varios grupos. Había algunos a quienes les interesaba leer. Estos niños muchas veces se acercaron a mí para platicar sobre las lecturas del taller, para que les diera sugerencias de otros libros y escritores, e incluso para que los ayudara con trabajos de investigación que desarrollaban en clase. A otros les gustaban las historias pero el ejercicio de la lectura les daba mucha flojera y preferían que les leyera o contaran los cuentos. A ellos no los forzaba a leer, simplemente los dejaba escuchar, bajo el entendido de que también se lee escuchando. Por último batallé con los niños a quienes sencillamente no les interesaba ni el taller, ni la lectura, ni la literatura: niños que tenían ocupada su mente en diversos asuntos e intereses, con estos chicos intenté establecer una buena relación, de manera que dejaran de boicotear el taller. Al final entendí que todos los niños –con sus intereses e inquietudes– son diferentes y que es imposible lograr un solo objetivo para todos. Es decir, entendí que era necesario “desterrar el mito de la homogeneidad que impera en la institución escolar y sustituirlo por la aceptación de la diversidad cultural e individual de los alumnos”,²⁸ pues en la medida que entendemos la identidad como la particularidad de los individuos, se evita marginar a no lectores de lectores.

Acerca del taller de lectura

Los tres meses previos a que comencé a impartir el taller me dediqué a tres actividades en la escuela. Como lo mencioné, a conocer a los niños y a los grupos en el aula; a observarlos en el taller de lectura en la biblioteca, y a retomar los elementos tanto positivos como negativos de la dinámica del taller impartido por la maestra que en ese momento lo tenía bajo su responsabilidad.

Por otro lado, me encargué de revisar el libro de la SEP, *Programas de estudio de Español*, concentrándome en sus propósitos y en la organización de los programas que gira en torno a cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua.

Esta revisión tuvo como finalidad no elaborar mi plan de trabajo en función de los programas de la SEP, sino conocerlos para evitar planear actividades que estuvieran fuera

²⁸ Delia Lerner, *Op. Cit.*, p. 65.

del alcance de los niños atendiendo a las competencias y conocimientos que adquieren y desarrollan en función del currículum de la educación básica.

El apartado dedicado a la lectura está organizado en cuatro áreas temáticas: Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos; funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes –en el caso de primer grado– y portadores –en el caso de segundo a sexto grados–; comprensión lectora, y conocimiento y uso de fuentes de información. Los objetivos particulares del apartado dedicado a la comprensión lectora están agrupados conforme a los ciclos escolares, a saber, primer y segundo grados: que los niños *se inicien* en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos; tercer y cuarto grados: que los niños *avancen* en el desarrollo y uso de estrategias de lectura básicas para la comprensión de textos escritos, y quinto y sexto grados: que los niños *avancen* en el desarrollo y uso de estrategias de lectura *para comprender y analizar críticamente lo leído*. Asimismo los programas de estudio determinan actividades progresivas y acumulativas con base en las cuales se lograrán los objetivos.²⁹

Estas observaciones me permitieron organizar un taller de lectura que por un lado considerara lo propuesto por la SEP de acuerdo con el desarrollo de habilidades y por el otro, que se distinguiera de las actividades curriculares.

El objetivo general del taller fue acercar a los niños a diversas formas de apreciar la lectura a través de la literatura; y los objetivos particulares:

- Desarrollar las habilidades de los niños para la comprensión y aprehensión de diversos textos.
- Identificar distintas funciones de la lectura y la escritura y participar en ellas para familiarizarse con la forma y el contenido de textos literarios y no literarios.
- Comprender y analizar críticamente lo leído.
- Propiciar que los niños distingan y aprecien la actividad lectora como herramienta para el estudio y como una práctica recreativa.
- Sensibilizarlos frente a la literatura como expresión artística.

Para el primer plan de trabajo, programé tres lecturas por grado –dieciocho actividades– cada una con un objetivo específico atendiendo al objetivo general del taller.

En la selección de las lecturas intervinieron varios factores, en primer lugar investigué qué lecturas había realizado cada grupo de tal manera que al presentarles los textos fueran nuevos para ellos, del mismo modo traté de seleccionar textos que a mí me gustaban y que quería compartir con los niños. En otro momento, al presenciar el Taller de

²⁹ Programa de estudio de Español/ Educación Primaria, México, SEP, 1993, pp. 25 y 26, 31 y 32, 37 y 38, 46, 53 y 60.

lectura impartido por la maestra que me antecedió, intenté identificar algunos intereses o gustos de los grupos de modo general, sin embargo, desistí de este intento porque me di cuenta de que esta información se obtiene durante la interacción con los niños en el aula y de que el tiempo y los momentos que había tenido para conocerlos era insuficiente; principalmente por esta última razón fue que comencé a leer algunos ejemplares del acervo de la biblioteca –la mayoría de ellos no eran Libros del Rincón– constituido por los libros que anualmente son comprados del Fondo de Cultura Económica, Alfaguara y SM, por mencionar algunas editoriales, para que los niños los lean en el taller y que, a fin de curso, son donados a la biblioteca. Así pues, un primer factor que determinó mi selección tuvo que ver con la clasificación de lectores por edad de las editoriales y un segundo factor tuvo que ver con la lectura que yo realizaba de los textos, es decir, al leer cada cuento, poema o novela traté de imaginar cómo recibirían los niños el texto, sobre qué temas podíamos reflexionar, qué tipo de actividades podíamos realizar, incluso llegué a imaginarme de niña leyendo esos textos, para tratar de adivinar si les gustarían o no.

Hasta aquí todo estaba en el papel. En enero de 2004 empecé a impartir el taller y a poner en práctica las estrategias con base en la cuales llevaría a cabo mis objetivos. En algunos casos las actividades se desarrollaron tal como las tenía planeadas; sin embargo hubo una serie de factores que no había previsto y que dificultaron la puesta en práctica del taller, que me obligaron a modificar las estrategias, las más de las veces sobre marcha.

Estos son algunos de los factores que no había tomado en cuenta:³⁰

Los horarios. Identifiqué dos horarios críticos, después del recreo y la última hora. Los grupos que entraban a la biblioteca al finalizar el recreo las más de las veces llegaban muy excitados y poco dispuestos a trabajar, y los grupos a los que les tocaba la hora de la salida la mayoría de las veces se distraían en empezar contar los últimos veinte minutos de clase para irse de la escuela.

La presencia de los maestros titulares. Algunas veces yo iba por los niños a sus salones, sobre todo por los que tomaban clase a primera hora o después de los recreos; otras, sus maestros los llevaban a la biblioteca y en ocasiones se quedaban a observar el taller o a trabajar. Su presencia en la biblioteca influía en los niños, según la relación de éstos con los grupos, y en el desarrollo del taller. Para mí, lo mejor era que se ausentaran, de tal manera que no tuvieran ninguna injerencia ni intervención, ya fuera para llamar la atención a los niños si se distraían, si no querían leer o si estaban jugando, o para participar en el taller con sugerencias sobre cómo trabajar con el grupo.

³⁰ Más adelante, en el desarrollo de las actividades, expongo las adecuaciones al plan de trabajo original y el análisis del trabajo con dos grupos de cada grado por lectura.

El estado de ánimo de los niños. Los niños no siempre estaban dispuestos a leer y a hacer las actividades. Esta circunstancia tenía orígenes diferentes en cada niño y en cada grupo, por lo tanto las estrategias tenían que adaptarse. Era común que jugaran, hicieran bromas pesadas, se rieran si algún compañero se equivocaba al leer. Al principio se me dificultó encontrar la forma de intervenir para atraer su atención a la lectura, pero poco a poco fui encontrando la manera de trabajar con cada grupo.

El cómo de la lectura. De acuerdo con su planeación, algunas lecturas las realizaba en voz alta y en otras eran los niños quienes leían. En el primer caso leía por lo menos un par de veces el libro antes leerlo en el taller, para conseguir la entonación adecuada. Sin embargo, al estar frente al grupo no siempre encontré un tono que animara la lectura. Esto tenía implicaciones más graves si los niños no contaban con un libro para seguir la lectura, porque se distraían con mayor facilidad. En el segundo caso, había niños que al leer voz alta leían muy lento, se equivocaban, confundían unas palabras con otras, y esto entorpecía el ritmo de la lectura, por lo que tenía que volver a leer yo o permitir que los niños continuaran leyendo a fin de que se generara un ambiente de más tolerancia frente a este hecho.

Acercas del informe

El objetivo de este informe es mostrar algunas conductas de los grupos en el taller de lectura y a partir de esto identificar ciertos indicadores para la elaboración de una propuesta para mejorar la formación de lectores en educación primaria. Por este motivo, seleccioné dos grupos de cada grado, para dar a conocer y comparar dos experiencias disímiles. Sin embargo, es importante señalar que las tres actividades programadas por grado fueron leídas en los cinco grupos de cada grado escolar del Colegio.

Este informe está basado en el registro diario de cada una de las lecturas que realicé con los cinco grupos de cada grado de la primaria. El objetivo principal de este diario fue, por un lado, tomar registrar la forma en que los alumnos recibían las lecturas, sus reacciones y reflexiones en torno a las mismas; por otro, identificar las características y conductas del grupo, de los estudiantes, de los conflictos entre alumnos, entre alumnos y docente titular, entre los alumnos y yo, con la finalidad de prever situaciones y pensar en estrategias de intervención durante las sesiones.

La estructura del informe está constituida por: LECTURA, es decir, la ficha bibliográfica; SÍNTESIS, con el objeto de que quien lea este informe conozca de qué tratan los textos e identifique el tono en que el fueron escritos; OBJETIVO, en donde expongo los

motivos y las finalidades por que elegí los dieciocho textos; LA ACTIVIDAD, describe la planeación de las sesiones y establece las estrategias y dinámicas que se pondrán en juego durante las mismas, y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD, en donde describo lo que sucedió en el taller.

PRIMER GRADO

LECTURA 1

La escuela vuela de Eveline Hasler

SÍNTESIS

Si tuviera que describir con una sola palabra a Andi, el protagonista de este cuento, sería con la palabra *inconforme*: cuando su mamá le hornea un pastel de manzanas a él se le antoja uno de ciruelas; cuando Nina, su única amiga en la escuela, lo anima a jugar, Andi, molesto, dirige al suelo su adusta mirada y se niega con la cabeza.

Una mañana, en la parada del autobús, se topa con una anciana que, preocupada por la infelicidad y la insatisfacción de Andi, le hace un regalo: ese día podrá pedir tres deseos que le serán concedidos con sólo pensarlo.

Ya en salón de clases, la maestra reparte los cuadernos y se dispone a iniciar el dictado. Andi, enojado por la actividad del día, empieza a escribir mal cada frase que la maestra dicta al grupo y ésta le llama la atención. Andi, aún más enojado, piensa: “¿Qué escuela tan tonta, ¡ojalá se fuera al Congo!” El edificio se despega del suelo y vuela hasta el Congo, en donde los alumnos y la maestra empiezan a sentir un fuerte cambio de temperatura. Abren las ventanas y la puerta, y se descubren rodeados de palmeras y papagayos. Max, el más inquieto de sus compañeros, empieza a atraer la atención del resto del grupo; ahí, en medio de la selva, había una palmera y Max comienza a alardear y a decir que puede bajar cocos para todos; mientras tanto, Nina jala a Andi del brazo y lo lleva a dar un paseo. Conocen a una niña nativa del Congo, Limi, con quien se ponen a jugar en el río. De pronto aparecen flotando varios troncos, Limi pega un grito y a jalones los saca del agua: eran cocodrilos. Andi asustado trata de ponerse los zapatos y descubre que los han invadido las hormigas, enojado por las mordeduras, se da media vuelta y dice: “esto ya es demasiado”.

Regresan a buscar a sus compañeros y encuentran a la maestra pidiéndole a los alumnos que se metan al salón porque deben continuar con el dictado, pero dentro del salón hace tanto calor, que Andi comienza a fastidiarse y murmura: “¡Este calor es horroroso!, ¡me gustaría que la escuela estuviera en el Polo Norte!” Con sólo decirlo, la escuela se despega nuevamente de la tierra y al aterrizar en tan frío lugar los vidrios de las ventanas se cubren de vaho y los niños entumecidos corren a ponerse sus suéteres.

con el niño de más de la escuela se acercaban, el niño era impopular, los niños comenzaban a tener hambre, en mitad de todo esto, Andi recordó la estancia de su casa y la sopa calentita con la que mamá lo esperaba todas las tardes. Entonces Andi deseó: “Me gustaría que nuestra escuela volviera a donde siempre ha estado, para que todos podamos regresar a casa”. Apenas lo pensó, la escuela voló a su lugar de origen.

De regreso a casa, Andi, gustoso, se puso de acuerdo con Nina para ir a andar en bici en la tarde, se mostró más perceptivo a lo que había a su alrededor: dejó de caminar mirando al suelo, observó lo linda que era su calle, las casas con sus balcones, las plantas y los letreros.

En la parada del autobús se encontró a la anciana de los deseos, quien le dijo: “Pareces contento, Andi. ¿Has deseado algo bueno?” y Andi le responde: “He deseado que todo permanezca como está”.

OBJETIVO

Cuando leí *La escuela vuela* lo primero que vino a mi mente fue la imagen de mis alumnos, sentados en su salón de clase, pensando en cualquier cosa menos en lo que ahí ocurría. Al mismo tiempo pensé en la molestia o el enojo que los niños sienten cuando *tienen* que hacer alguna actividad que les desagrade: la escuela, admitámoslo, no siempre es el lugar favorito de los niños.

Por otro lado, Andi es un personaje con el cual los niños podrían sentirse identificados, al igual que con la historia que narra *La escuela vuela*. Así pues el objetivo que me propuse con esta lectura fue lograr que los niños encontraran elementos a partir de los cuales pudieran expresar sus sentimientos y pensamientos en relación a una serie de actividades que realizan cotidianamente tanto en la escuela como fuera de ésta.

LA ACTIVIDAD¹¹

Cada niño tendrá un ejemplar de *La escuela vuela* ya para ir siguiendo la lectura –que haré en voz alta– ya para ir viendo las ilustraciones; esto será decisión de los niños.

Durante la lectura, me iré deteniendo para preguntarles qué es lo que creen que puede pasar, de manera tal que vayan haciendo algunas inferencias y predicciones sobre el curso de la historia.

Una vez leído el cuento, lo iremos recapitulando y al mismo tiempo propiciaré que los niños identifiquen lo que a Andi le molesta y de qué manera lo manifiesta. A partir esto,

¹¹ La actividad es una descripción de lo que me propuse hacer en clase, mientras que en el *Desarrollo de la actividad* expondré lo que realmente sucedió.

pediré a los niños que sean ellos quienes hablen de las situaciones que les molestan por lo que tienen que hacer en el ámbito escolar y una vez identificadas las contrastaremos aquellas que les agradan.

Esto quedará plasmado en una hoja de papel rotafolio en la que iré anotando en dos columnas *lo que les molesta de lo que tienen que hacer* y *lo que les agrada de lo que tienen que hacer*. Para cerrar la actividad los niños harán una ilustración sobre lo que más les haya llamado la atención de lo que quedó escrito en la hoja, y con los dibujos harán el marco del papel rotafolio.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

1º "A" es un grupo dispuesto a seguir la lectura; tratan de ir siguiéndola y van viendo las ilustraciones. En general, están atentos al cambio de página en el orden en que voy haciendo la lectura. Aunque el 1º "C" es también es un grupo dispuesto, la mayoría de los niños establecía más contacto visual conmigo que con el libro: estaban más atentos a escuchar la lectura que a leerla por ellos mismos o a ver las ilustraciones.

Durante la lectura, en el 1º "A" no tuve que hacer pausas para indicar a los niños en qué parte del texto íbamos, porque lo seguían de por sí, mientras que en el 1º "C" la lectura se veía interrumpida porque los niños se perdían en el libro y ellos mismos preguntaban "¿En dónde vamos?" En este sentido los planteamientos de inferencias con 1º "A" fueron mucho más fluidos en comparación con el otro grupo, en el que hubo más distracción.

En el 1º "A" se apegaron a mis indicaciones y al elaborar el listado se refirieron específicamente al ámbito escolar. El 1º "C" llevó la actividad al ámbito familiar.

En ambos grupos el listado de lo que les molesta fue más numeroso y al armar la marquesina del papel rotafolio, los dibujos del lado de lo que más les agradaba quedó semidescubierto.

Cada grupo se llevó su pliego de papel al salón de clases. Los niños del 1º "A" propusieron mostrarle el trabajo a su maestra, con la finalidad de que ella tomara en cuenta todo lo que no les gustaba hacer en la escuela. Los chicos del otro grupo no mostraron un interés particular, llevándose el pliego simplemente.

LECTURA 2

La abuelita aventurera de Ana María Machado

SÍNTESIS

Esta es la historia de una simpática viejecita que vivía en la montaña y que tenía muchas ganas de viajar. Mas la abuelita no tenía dinero para el camión y mucho menos para el avión; lo que sí tenía era mucha imaginación, entonces decidió fabricar un globo enorme. Cosió y cosió la rela, tejió y tejió la cesta de mimbre y luego de varios días, el globo estaba listo en la pradera. Reunió pan y bizcochos, salchichas y conservas y luego de todo esto, encendió la hoguera para calentar el aire y hacer que el globo subiera.

En esas estaba, cuando se apareció el ratón quien miró de reojo la merienda y preguntó: "¿Puedo ir contigo?" a lo que la abuelita respondió: "Poder... poder... sí puedes. Pero tendrás que portarte como Dios manda" y con esa advertencia el ratón al globo se subió. En estas estaban, cuando se apareció el gato y preguntó: "¿Puedo ir yo también?" a lo que la abuelita respondió: "Poder... poder... sí puedes. Pero tendrás que portarte como Dios manda" y con esa advertencia el gato al globo se subió. Estaban los tres reunidos, cuando el perro se apareció y asimismo preguntó: "¿Puedo ir yo también?" a lo que la abuelita respondió: "Poder... poder... sí puedes. Pero tendrás que portarte como Dios manda" y con esa advertencia el perro al globo se trepó. En eso llegó la cabra y a la abuelita preguntó: "¿Puedo ir yo también?" a lo que la ésta respondió: "Poder... poder... sí puedes. Pero tendrás que portarte como Dios manda" y con esa advertencia la cabra al globo subió. Entonces, corriendo a todo galope, el caballo llegó y preguntó: "¿Puedo ir yo también?" a lo que la abuelita respondió: "Poder... poder... sí puedes. Pero tendrás que portarte como Dios manda" y con esa advertencia también el caballo al globo subió. Por si no fuera un exceso, el buey rumiando se acercó: "¿Puedo ir yo también?" a lo que la abuelita respondió: "Poder... poder... sí puedes. Pero tendrás que portarte como Dios manda" y con esa advertencia el buey al globo subió.

Estaban todos apretados ya en el globo, cuando la mosca se apareció, mas por miedo a que la espantaran no pidió permiso y se quedó ahí quieta, disimulando. Cuando el globo se elevó, pegó un brinco y en medio de todos se acomodó.

Llevaban poco tiempo viajando cuando el ratón decidió, sin esperar a que fuera la hora, probar la comida. Cuando iba a dar la primera mordida, la mosca voló y se posó a su lado para ver si pescaba algún trocito. Entonces el gato la espantó y enfadado le dijo: "¡Váyase a molestar al buey!" y como a la mosca le encanta molestar fue con el buey. Tanta

lata le dio, que éste, fastidiado, le lanzó una cornada; como la mosca es muy pequeña no acertó y el cuerno en el caballo se ensartó: vaya lío el que se armó.

La abuelita, enfadada, les gritó: “¡Prometisteis que os ibas a portar como Dios manda!”³² El globo empezó lentamente a descender porque en medio del jaleo muchas cuerdas se rompieron. Enfurecida la abuelita dijo a todos los animales que si dentro de unos días no tenía un globo nuevo los vendería en el mercado y con el dinero de la venta le daría la vuelta al mundo en avión. Y como la abuelita siempre cumplía lo que decía, los animales se pusieron juntos a trabajar, mas lo que los movió a actuar no fue el temor de acabar vendidos en un mercado sino el deseo de permanecer con ella, porque “en el fondo... en el fondo... ¿dónde iban a encontrar una abuelita tan aventurera?”

OBJETIVO

La abuelita aventurera narra la historia de un conflicto que se presenta entre un grupo de animales que, como en las fábulas, bien puede estar representando a un grupo de personas. Es la historia de cómo un grupo de animales, no sólo diferentes entre sí sino enemigos naturales, necesita ponerse de acuerdo para hacer un viaje. Con esta lectura el propósito es, en primer lugar, propiciar que cada uno de los niños se identifique con un animal – personaje– y en segunda instancia que, al igual que los animales del cuento, se ponga de acuerdo con su equipo para resolver una problemática concreta.

LA ACTIVIDAD

En esta ocasión los niños prescindirán del libro, bajo el entendido de que leer no sólo es descifrar visualmente un texto; también al escuchar estamos leyendo.

Al término de la lectura, pediré a los niños que se organicen en equipos de siete y a cada uno le repartiré un gafete con el dibujo del animal que representarán. Considerando que hay grupos de más de 35 niños, quienes queden solos se integrarán en equipos hasta de ocho personas. Cada equipo tendrá una cuerda y cinta canela, con lo que armarán una pequeña rueda —en representación del globo en el que viajan los personajes del cuento—, pero la circunferencia de la cuerda no será lo suficientemente grande para dar cabida a todos los niños, de tal modo que tendrán que valerse del ingenio para conseguir viajar todos juntos sin incomodidades.

³² La edición española de *La abuelita aventurera* es una traducción del portugués de Manuel Barbadillo, de este modo algunas expresiones corresponden al español hablado en España, tales como ésta. Al realizar la lectura la modifiqué por: “¡Prometieron que se iban a portar como Dios manda!”.

En ambos grupos la actividad se llevó a cabo de manera similar, pues la disposición de los alumnos para escuchar la lectura y trabajar partió de la misma motivación: en cada mesa había una cuerda y un rollo de cinta canela, que generaron varias expectativas.

Antes de leer el texto pedí a los niños que se agruparan en equipos de siete y se sentaran en el suelo a escuchar.

Curiosamente y debido a que en la lectura se repite constantemente la frase “Poder... poder... sí puedes. Pero tendrás que portarte como Dios manda”, los alumnos lograron memorizarla y gritarla a coro, antes de que yo la leyera, cuando tocó el turno al perro que es el tercer animal.

En el 1º “A” justo en el momento en que los animales del cuento ya se encontraban arriba del globo, uno de los niños preguntó: “¿Y ahora?”, pregunta que yo aproveché para hacer una pausa e incitar a los demás niños a imaginar qué pasaría. Algunos dijeron que los animales tendrían un lindo día de campo, lejos de su casa; otros dijeron que tal vez el globo caería por tanto peso; unos más que llegarían a la ciudad o que viajarían por siempre, conociendo otros lugares; los más trágicos mencionaron que, como siempre, habría problemas, pues difícilmente podrían mantenerse tantos animales juntos, en tan poco espacio. Luego de esta pausa continué la lectura y cada niño pudo corroborar sus especulaciones o desecharlas.

En el 1º “C”, justo en el momento en que los animales comenzaban a pelear, escuchamos la voz de un niño que dijo: “Tsssss... la abuelita se va a enojar”. Hice entonces una pausa con la intención de preguntar, como en el otro grupo, qué creían que pasaría. Sin embargo antes de poder preguntar nada, los niños me solicitaron que continuara la lectura para conocer lo que sucedería. Ellos no tenían ninguna intención de inventar; querían saber ya qué seguía en el texto.

Al término de la lectura, en ambos grupos, entregué todos los personificadores (gafetes) para que ellos se los distribuyeran. Curiosamente, en ninguno de los equipos alguien quiso ser la mosca. Para resolver este conflicto tuve que explicar, en algunos equipos, que la mosca también tenía un papel importante en la historia, pues sin ella no habría habido conflicto y el cuento no sería lo que es. En otros casos, cuando bajo ninguna explicación aceptaban ser la mosca, tuve que recoger los gafetes y repartirlos al azar.

A continuación, pedí a cada equipo que tomara su cuerda y su rollo de cinta canela y trataran de *subirse* al globo y *viajar* cómodamente. Para realizar esta actividad, contarían con 15 minutos, a partir de mi indicación. Algunos equipos convirtieron la actividad en un

conflicto y no lograron ponerse de acuerdo. Otros resolvieron “subirse” al globo armando pirámides humanas; algunos más decidieron dejar la cuerda en el piso y poner un solo pie de cada integrante dentro de la circunferencia, para simular que ya estaban todos dentro.

Pasado el tiempo de la actividad, pedí a cada equipo que comentara si había logrado viajar y cómo lo había conseguido.

En los equipos que no lograron ponerse de acuerdo se evidenciaron conflictos personales que había entre ellos, pues en lugar de proponer se culpaban unos a otros por haber fracasado. En general las niñas intentaban mediar en el conflicto y resolver de alguna forma. Pero los niños casi no lo permitían, por lo que en estos equipos pesó más la discordia.

En los equipos que sí lograron ponerse de acuerdo, resolvieron el conflicto, en términos generales y en ambos grupos, de tres formas: siguiendo la propuesta de uno de los integrantes del equipo, proponiendo todos y votando por la mejor idea, o haciendo alguno de ellos una propuesta, que otro retomaba y mejoraba y así consecutivamente hasta armar la que mejor les pareciera a todos.

En ambos grupos esta actividad resultó bastante satisfactoria, pues a pesar de los conflictos, la mayoría de los niños mostró una enorme disposición, desde la escucha atenta de la narración, hasta la comunicación de resultados por equipo en la que se dio lugar a la reflexión.

LECTURA 3

La peor señora del mundo de Francisco Hinojosa

SÍNTESIS

En el norte de Turambul vivía una señora mala, terrible, espantosa, malvadisima: la peor de las peores señoras del mundo; era la más malvada de las malvadas. Era gorda, fumaba puro, tenía los colmillos puntiagudos y brillantes, y uñas largas y filosas con las que le gustaba rasguñar a la gente.

A sus cinco hijos les pegaba si sacaban buenas o malas calificaciones, les echaba limón en los ojos si hacían travesuras o la tarea, todas las mañanas les servía comida para perros por desayuno.

La gente de Turambul se echaba a correr en cuanto la veía aparecer; incluso perros, gatos, gallinas, gaviotas y hormigas corrían para salvar sus vidas porque sabían que peligraban al estar cerca de esta malvada mujer. Era tan mala que un día sus hijos y la gente del pueblo, cansados de ella, decidieron huir.

El pueblo quedó vacío y silencioso, sin nadie a quien la mala mujer pudiera morder, rasguñar o molestar. Sólo quedó en su jaula, en la casa de una vecina, una paloma mensajera con la que esta terrible mujer se divertía dándole de comer migas de pan mojadas en salsa de chile, quitándole las plumas y torciéndole los dedos de las patas. Cuando la señora vio que la paloma estaba a punto de morir, desesperada por no tener a quien pegarle, se dio cuenta de que la paloma era la única que podría ayudarle a traer de vuelta a los habitantes del pueblo y así fue como empezó a alimentar y cuidar de ella, hasta que tuvo la fortaleza necesaria para servir nuevamente de mensajera. Con ella envió un recado a los habitantes del pueblo que decía: "Quiero que me perdonen. He recapacitado y creo que yo era una mala persona. Ya no volveré a ser como era antes. Para que me crean, me voy a dejar pisar y rasguñar por todos los que quieran hacerlo." Así, la gente regresó y con júbilo rasguñó y pisó a la mujer.

Sin embargo, una noche, mientras todos dormían, la señora se dedicó a construir una muralla alrededor del pueblo para que nadie pudiera escapar, y volvió entonces a ser la peor de las mujeres del mundo.

Una tarde mientras la señora dormía su siesta, la gente del pueblo se reunió en la plaza central. El jefe de los bomberos, dijo: "esto no puede seguir así", y el boticario propuso tirar la muralla y correr "a todo lo que den nuestros pies", entonces un niño preguntó: ¿por qué no la convencemos de que ya nos deje de molestar? Todos pegaron una

sonora carcajada que acallaron de inmediato por temor a despertarla. El último en hablar fue el más viejo del pueblo: No. Lo que debemos hacer es engañarla. ¡Oh, oh! –exclamaron todos con los ojos abiertos– No es mala idea. Y así, puestos de acuerdo, comenzaron a fingir satisfacción y agradecimiento cada vez que ella les mordía las orejas o pateaba las espinillas, y a mostrar enojo o desagrado cada que ella realizaba alguna *buena* acción. Así lo hicieron, entonces la señora más mala del mundo llena de furia al ver la contradictoria reacción de la gente ante sus violentos gestos derribó la muralla, comenzó a regalar helados a los niños, a dar limosna a los vagabundos, a dar cereal con miel por desayuno a sus hijos en lugar de comida para perros, pensando que con ello le haría daño a la gente.

Desde entonces todos vivieron felices, pues la peor señora del mundo empezó a hacer las cosas malas más buenas del mundo.

OBJETIVO

Este cuento de Francisco Hinojosa tiene la particularidad de provocar hilaridad en el lector, ya sea niño o adulto; de tal modo que el principal objetivo de esta lectura es que los niños se diviertan con la crueldad de la peor señora del mundo. El otro objetivo es que el grupo reflexione respecto a cómo se dio el cambio de actitud de la señora y los motivos por los que esto sucedió.

LA ACTIVIDAD

Al término de la lectura, platicaremos de la peor señora del mundo, cómo se comporta, qué le hace a la gente del pueblo y cómo reaccionan quienes la rodean, enfocándonos en construir una explicación con respecto a su cambio de actitud a lo largo de la historia.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Debido a que no contaba con libros suficientes, a la mala disposición de las mesas y a la insistencia de los niños de ver las ilustraciones, en el caso de 1^o “A” la lectura tuvo que interrumpirse constantemente para mostrarles mesa por mesa cada una de las ilustraciones lo que provocó que la comprensión se viera afectada. Para evitar que sucediera lo mismo con el otro grupo, antes de comenzar la lectura pedí a los alumnos que se sentaran en el piso formando una rueda de tal manera que se facilitara mostrar los dibujos. A pesar de que las interrupciones fueron menos prolongadas la comprensión continuó siendo deficiente.

Cuando los niños perdían el hilo de la lectura pedía a otros compañeros que les recordarán lo que había pasado. Si nadie lo recordaba, lo hacía yo.

Al término de la lectura pregunté a los niños si les había gustado el cuento y qué les había gustado más, con la finalidad de conocer hasta dónde habían comprendido la historia, y en general les costó trabajo decir si les había gustado y a quienes sí había gustado el cuento les costó trabajo explicar por qué. A continuación conversamos sobre la actitud y las acciones de la peor señora del mundo para después hablar de la reacción del pueblo frente a sus agresiones haciendo hincapié en el cambio de actitud de los vecinos, en primer lugar, y de la señora después. Los alumnos de ambos grupos no lograban comprender el porqué de las reacciones tanto del pueblo como de la señora y me vi obligada a explicar cómo y por qué se habían dado esos cambios.

Esta actividad no resultó como la planteé, pues la complejidad del texto no permitió que los niños pudieran comprender e interpretar la historia, pues las distracciones durante la lectura fueron recurrentes y al interpretar no contaban con los elementos suficientes.

Esta lectura, en definitiva, no es para alumnos de primer grado. Varios fueron los factores que incidieron en la elección de los textos; en este caso uno de ellos fue la clasificación de la editorial: *Para los que están aprendiendo a leer*; sin embargo este texto podría ser mejor asimilado por niños de otros grados.

SEGUNDO GRADO

LECTURA I

El gis mágico de Geneviève Brisac

SÍNTESIS

Violeta es una niña malhumorada a la que no le gustaba ir al parque. Siempre que su mamá quería llevarla trataba de convencerla de que ese paseo era maravilloso, pero Violeta no sentía que fuera así. Cada vez que salían al parque, Violeta se resistía arrastrando los pies como cuando los perros encuentran un árbol para hacer pipí tranquilamente y les jalan la correa. No le gustaba ir porque no la dejaban arrancar las flores, porque el arenero siempre estaba lleno de niños bobos y porque las palomas nunca se dejaban atrapar: el parque era el lugar en donde más se aburría Violeta.

Una vez ahí, Violeta se sentaba en la tierra e intentaba cavar un pasadizo para escapar, pero no le salía bien y apenas lograba hacer un hoyo del tamaño de una canica.

Pero un día todo fue diferente. Estaba sentada en la tierra cavando con un palito cuando apareció una mujer muy vieja, quien con su aguda voz le dijo: "¡Qué suerte tienes de cavar tu camino hacia la libertad!" Una vez pronunciada esta frase, desapareció dejando tras de sí un gis, un gis común y corriente al que Violeta miró con desprecio, pero de pronto comenzó a rebotar en la tierra haciendo ruidos muy simpáticos, obligando a Violeta a recogerlo, sólo por curiosidad.

Esta mujer era una bruja que quién sabe por qué había escogido precisamente el parque en el que estaba Violeta para hacer su aparición.

Violeta tomó el gis y empezó a pensar qué dibujar con él. Lo primero que hizo fue una marmota que apenas estuvo terminada huyó a toda velocidad: ¡Violeta no lo podía creer! Primero sintió ganas de llorar, pero mejor decidió sacarle provecho a su gis. Pensó, pensó y pensó... "¿Y si me dibujo una amiga?" Y luego de diez trazos estuvo lista Coral, quien molesta le reclamó haberla dibujado tan fea, sin pestañas, con ese vestido que parecía costal de papas. Violeta le propuso jugar, pero Coral quería que la arreglara un poco: le cambió el cabello, el vestido, los zapatos y se pusieron felices a jugar con el gis.

Cuando el gis estaba por terminarse, Violeta y Coral se pusieron a pensar qué sería mejor hacer con el último pedacito, de pronto, gritaron al mismo tiempo: "¡Ya sé!" y con un solo trazo dibujaron una bonita puerta, la abrieron y al otro lado de ésta se desplegó un paisaje maravilloso. Violeta no pudo hacer otra cosa que gritar de felicidad.

Así, tomadas de la mano, escaparon al otro lado.

Este texto utiliza ilustraciones para completar la historia, por ejemplo, cuando dice que el personaje “puso una cara así”, debajo observamos una imagen ilustrando su expresión.

OBJETIVO

Tengo que confesar que la primera lectura que hice de *El gis mágico* dejó en mí una sensación de inconformidad por dos motivos. Por un lado me pareció que el final de la historia es sumamente abrupto; por otro, me perturbó que Geneviève Brisac, a través de su personaje, una niña amargada y enojada, propusiera a sus lectores la escapatoria como una forma de enfrentar, mejor dicho, de no enfrentar la realidad.

Debido a lo anterior, decidí trabajar con esta lectura dos objetivos: discutir lo sucedido a Violeta y ver si los niños comparten la interpretación que yo hice del cuento y motivar a los niños a reflexionar sobre la idea del escape como una manera de enfrentar situaciones en las que puedan sentirse enojados, invitándolos a idear o compartir otras posibles formas de enfrentar los conflictos.

LA ACTIVIDAD

Debido a que a lo largo del texto Brisac se vale de los dibujos de Heyleana Flores para *ilustrar* la historia, pediré a los niños que vayan siguiendo, cada uno en su libro, tanto el texto como las ilustraciones, con el objetivo de que reconozcan la imagen como otra forma de leer.

Al terminar de leer, conversaremos sobre algunas situaciones que a los alumnos les molestan tanto que sienten la necesidad de salir huyendo. Y orientaré la reflexión hacia las actitudes de Violeta y su necesidad de escapar de la realidad, invitándolos a proponer otras posibles reacciones ante situaciones semejantes.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Antes de iniciar la lectura pedí a los niños que hojearan el libro de principio a fin, con el propósito de que imaginaran de qué se trataba. Tanto en 2º “B” como en 2º “D” los niños mostraron disposición. Sin embargo, en ninguno de los grupos lograron imaginar una historia completa; sólo alcanzaron a identificar que el personaje al principio parecía molesto y hacia el final cambiaba su estado de ánimo.

En ambos grupos la lectura se dio de manera fluida y se logró mantener la atención.

Al finalizar pedí a los niños que externaran su apreciación sobre el texto: si les había gustado la historia, cómo les había caído Violeta y qué opinaban del final. A partir de sus comentarios me di cuenta de que no compartían mi opinión sobre el texto pues les había fascinado la idea de que Violeta convirtiera en realidad su deseo de escapar. Todos empezaron a argumentar sobre las ventajas de tener la posibilidad de cambiar una realidad conflictiva por otra mucho más agradable. Luego de escucharlos intenté orientar la discusión hacia las desventajas de no enfrentar este tipo de situaciones. Sin embargo, los niños seguían considerando el escape como la mejor alternativa.

Para conseguir el objetivo que me propuse, pedí a los alumnos que se imaginaran en el del cuento, que se trasladaran hacia la última página del cuento y pensaran que una vez que habían escapado ya no podrían regresar. Lancé varias interrogantes: "imaginen que ya no van a volver a ver a sus mamás, cómo van a sobrevivir del otro lado de la puerta, con quién más van a jugar si sólo existe Coral, si no se van a aburrir de tener sólo una amiga, etc." Sólo entonces empezaron a reflexionarlo y lo manifestaron en sus actitudes corporales: miraban el techo, ponían cara de susto, se movían en sus sillas... En cuanto identifiqué que estaban reflexionando los interrumpí con la pregunta: "¿Qué otras opciones existen además del escape para enfrentar una situación de inconformidad?" Hasta ese momento pude lograr acercarme al objetivo planteado. Los niños empezaron a proponer el diálogo y la tolerancia como posibles alternativas.

LECTURA 2

Del otro lado de los sueños de Eliseo Alberto

SÍNTESIS

Eliseo Alberto nos recuerda que si un sueño se cuenta no se cumple, por eso invita a sus lectores a pintarlos.

Un niño se pregunta si los sueños son verdad o mentira. Sueña que los caballitos del carrusel están vivos y concluye que, verdad o mentira, los sueños son viajes.

Su abuelo le aconseja no contar sus sueños. Le dice que soñar no cuesta nada; a este chico le encantaría invitarlo a dormir con él y compartirle que la ventana de su cuarto es un pasadizo secreto, que en sus sueños las estrellas no están en el cielo sino en la hierba, que las enredaderas crecen en los cajones y que los pájaros trinan en todos los idiomas. El niño sueña con aquello que desea soñar, se duerme temprano para que el tiempo le alcance para vivir sus aventuras nocturnas: ¡Soñar es tan divertido!

De pronto, en sus sueños, siente que empieza a amanecer, escucha el canto de un gallo, el despertador de su mamá, la tos del abuelo cuando camina por el pasillo. Desde su sueño se apura a regresar a la cama: ¡Arre caballo! Cuando se levanta, recuerda su aventura, no quiere olvidar el color de las alas de aquel caballo, que el cielo era el mar, que volaba entre las nubes rodeado de peces de colores. Entonces cierra los ojos y sueña despierto.

Tiene tantas ganas de llegar a la escuela y contarle a sus amigos lo que ha soñado... pero los sueños no se cuentan porque si no, no se cumplen. Eso le ha dicho el abuelo. Por eso, mejor los pinta: "por favor, ¿me pasas la acuarela?"

OBJETIVO

La mayor parte de las actividades planteadas en este taller se desarrollarán de manera colectiva. Sin embargo, esta actividad se realizará de manera individual. Desde mi perspectiva, lo más sobresaliente de este texto es la invitación que Eliseo Alberto hace a los niños para ponerse en contacto con sus sueños primero a través de este cuento y luego a través de sus propias expresiones, en este caso el dibujo.

El objetivo de esta lectura es generar una atmósfera en medio de la cual los niños se pongan en contacto con sus sueños y los pinten como lo propone el escritor.

LA ACTIVIDAD

Sentados en círculo, daré lectura al texto y al mismo tiempo les mostraré las ilustraciones. Al término de la lectura repartiré cartoncillos y acuarelas para que dibujen sus sueños. Si al terminar alguno desea platicar a sus compañeros de grupo el sueño que dibujaron podrá hacerlo. Los dibujos se exhibirán en su salón de clases en donde todos los niños podrán verlos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Cuando realicé esta actividad tuve que ir a los salones a trabajar con los niños debido a que la biblioteca estaba inhabilitada. La dinámica en ambos grupos 2º “B” y 2º “D” se dio prácticamente del mismo modo. En un primer momento pensé que la actividad se iba a ver afectada por el espacio, ya que al permanecer en el salón de clases no existía la posibilidad de sacar a los alumnos del contexto académico. Sin embargo no fue así.

Durante la lectura se mantuvo la atención en el texto y los niños se mostraron interesados en las ilustraciones; llamó mi atención que los niños estuvieron sumamente tranquilos durante la lectura incluso cuando la interrumpía para mostrar los dibujos.

Debido a que no contaba con el material suficiente, al término de la lectura pedí a los niños que se integraran en equipos y usaran una paleta de acuarelas entre varios. Esto no afectó mayormente la actividad salvo porque algunos colores (azul, verde y negro) se acabaron muy rápido. Al trabajar tan cerca unos de otros compartiendo el mismo material se propició que los alumnos estuvieran pendientes de los dibujos de sus compañeros, lo cual modificó el planteamiento original de la actividad que consistía en que el trabajo se realizara de manera individual y posteriormente se compartiera sólo si así lo deseaban.

Bajo el entendido de que un sueño no se realiza al ser contado, algunos niños dibujaron sus pesadillas y las compartieron con el resto de grupo, mientras que los que dibujaron un sueño que deseaban se convirtiera en realidad simplemente pegaron su dibujo en el pedazo de pared que más les gustó.

LECTURA 3

El rey que se equivocó de cuento de Antonio Granados

SÍNTESIS

En un castillo embrujado, en una pintura, encontrábase el rey Gestocaradura; por magia o por puro azar sucedió que el rey cambió de tiempo y lugar: del pasado se fue al presente y del cuadro a un desierto bruscamente fue a parar.

En medio del calor del desierto no tuvo más que perder la compostura, se le descosió un zapato y caminó sediento hasta parar en el borde de la carretera en donde pidió un aventón a una joven que en su auto pasaba. Al subir al auto exclamó: “¡A esta carreta, so rayos, le hacen falta los caballos!” y la joven que amable lo recogió contra el rey arremetió: “¡Ah, canijo vagabundo, limosnero y con garrote, bájese me de volada!” Y en la calle se quedó.

Caminó triste por la calle y a su paso se encontró a tres tipos que lo tomaron por mal chiste y a sus costillas se rieron de él. Siguiendo por la calle encontró un circo, donde el empresario lo contrató de payaso y así fue como por sed, por hambre o por lo mismo, aprendió malabarismo. Se fue en busca de otro empleo y tras un meneo violento con el que lo sacudió el metro se vio de nuevo en la calle.

El humo de la calle no lo dejaba mirar, el ruido lo entorpecía y harto de no encontrar exclamó: “¡A mi reino quiero regresar!” Sólo cuando llegó a un parque sintió tranquilidad, una niña le prestó su bicicleta y ahí encontró remedio para sus males.

Mas un resto de malos tragos lo aguardarían... en eso apareció un hada que le dio taquitos de nada y agua de la fantasía, acompañada de un duendecito risueño que le echó de sus polvos de sueño, y así fue como el rey se durmió.

Cuando despertó amaneció en la prisión y con sus anillos de oro pudo pagar para salir bajo fianza. Sin anillos y una vez más en la calle se, sintió más ser humano y buscó su suerte aclarar. Decidió que en un crucero trabajaría como cirquero para sus tortas poderse comprar, y en cada esquina que se paraba a la gente una sonrisa daba. Así, viviendo en la cuerda floja, algunos piensan que no tiene ni un problema o que vive en un poema, donde todo es de papel. Quién fuera como él cuando dice sin nostalgia: “¡La vida es la pura magia!”

OBJETIVO

Este cuento narra la historia de un rey que intempestiva y mágicamente se ve orillado a buscarse la vida de malabarista; ante la sorpresa de encontrar al personaje del rey en una historia diferente a las historias de reyes, los niños identificarán que los personajes prototípicos no necesariamente se presentarán en historias prototípicas y que precisamente esa es una más de las características de la literatura, que los escritores pueden jugar a sacar a los personajes de contextos definidos para inventar nuevos cuentos.

Otra característica de este cuento es que es al mismo tiempo una melodía, pues está narrado en verso. Por ello, al darle lectura jugaremos con el ritmo de la historia.

LA ACTIVIDAD

Dado que la poesía y la música mantienen un vínculo estrecho, entre todos realizaremos la lectura en voz alta, con el fin de que escuchen e interioricen el ritmo del texto.

Al término de la lectura platicaremos sobre el rey y las aventuras que vivió en la ciudad: qué habrá sido lo que el rey pensó cuando se vio en medio del desierto, cuando se subió a un coche o al metro; cómo creen que se habrá sentido al darse cuenta de que no tenía nada y que debía trabajar para comer; cómo se sintió cuando amaneció en prisión, y cómo creen que se sintió al tener que renunciar a su condición de rey que todo lo tenía y que se había convertido en un simple malabarista. Todas estas preguntas irán encaminadas a reflexionar sobre cómo una persona puede cambiar su forma de pensar cuando le suceden cosas diferentes a las que está acostumbrada. A partir de esta reflexión cada niño elegirá un personaje de algún cuento de hadas, por ejemplo, y lo sacará de su contexto. Sobre esto les daré a elegir entre escribir o dibujar la nueva historia de su personaje.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para comenzar la lectura pedí a los niños, en ambos grupos, que entre todos fuéramos leyendo la historia en voz alta. En ambos grupos los niños mostraron disposición e interés en el libro y empezamos a leer todos al mismo tiempo.

En 2° "D" observé que los niños seguían el ritmo y decidí guardar silencio, ellos continuaron la lectura hasta el final sin la necesidad de que yo tuviera que marcarles el ritmo. En 2° "B" quise hacer lo mismo, pero cuando los niños dejaron de escuchar mi voz guardaron silencio y esperaron a que yo reanudara la lectura para mantener el ritmo. El hecho de participar en la lectura motivó a los niños y propició la comprensión del texto.

Al finalizar la lectura y preguntarles a los niños qué pensaban sobre el rey y todo lo que le había pasado, algunos se compadecieron de su situación y otros consideraron que el

rey era un personaje muy valiente, pues siempre que se le presentaba una complicación salía adelante, pues lo que el rey manifestaba era una actitud alegre. Los niños que se compadecieron del rey no lograron darse cuenta de esta actitud y consideraron en todo momento que debía regresar a su condición original: ser un rey que lo tiene todo. En torno a esta discrepancia se generó en ambos grupos un debate. A modo de conclusión di validez a ambas ideas, rescatando lo más valioso de cada una.

Debido a que el debate se prolongó con el grupo de 2º "B" no pude realizar la actividad que tenía planeada, y sólo pude pedirles que pensaran en un personaje de algún cuento de hadas, lo sacaran de su historia original y lo imaginaran en un contexto diferente. La maestra del grupo ofreció continuar la actividad en el salón de clases, con el compromiso de que en la siguiente sesión trajeran el texto que habían elaborado. La siguiente sesión, los niños llevaron sus escritos acompañados de sendos dibujos que fueron colocados en las paredes de la biblioteca.

A partir de la experiencia anterior orienté el debate desde el inicio evitando que se prolongara, lo cual permitió que la actividad planeada se desarrollara cabalmente.

Cuando los niños terminaron de escribir, pedí que los que quisieran nos compartieran sus historias, así pude darme cuenta de que algunos niños sí lograron sacar al personaje elegido de su historia original y otros no.

Los personajes más recurrentes entre las niñas fueron las princesas y las brujas y entre los niños superhéroes y monstruos, en todos los grupos.

TERCER GRADO

LECTURA 1

Preguntario de Anibal Jairo Niño

SÍNTESIS

De este poemario seleccioné cuatro poemas:

¿Qué es el gato?

El gato
es una gota
de tigre.

¿Qué es la gaviota?

La gaviota
es un barquito de papel
que aprendió a volar.

¿Qué es la despedida?

La despedida es una mano
que es un pañuelo
que es el corazón
y la distancia.
La despedida es una mano
que es un pañuelo
que es una mano
en el corazón
de la distancia.

El caballo

—¿Qué tiene en el bolsillo?
Un caballo.
—No es posible, niña tonta.
Tengo un caballo
Que come hojas de menta
y bebe café.
—Embustera, tiene cero en conducta.
Mi caballo canta
y toca el armonio
y baila boleros
bundes y reggae
—¿Se volvió loca?
Mi caballo galopa
dentro del bolsillo
de mi delantal
y salta en el prado
que brilla en la punta

de mis zapatos de colegial.
—Eso es algo descabellado.
Mi caballo es rojo,
azul o violeta,
es naranja, blanco o verde limón,
depende del paso del sol.
Posee unos ojos color de melón
y una cola larga
que termina en flor.
—Tiene cero en dibujo.
Mi caballo me ha dado mil alegrías,
ochenta nubes, un caracol,
un mapa, un barco, tres marineros,
dos mariposas y una ilusión.
—Tiene cero en aritmética.
Qué lástima y que pena
que usted no vea
al caballo que tengo
dentro de mi bolsillo.
Y la niña sacó el caballo del bolsillo
de su delantal, montó en él
y se fue volando.

OBJETIVO

Quizá el primer acercamiento que los niños tienen a la literatura es la música, y la poesía sin lugar a dudas es la música hecha literatura o viceversa.

Con esta selección de poemas el objetivo es que los niños identifiquen qué es una imagen poética, por lo que trazaremos un camino que vaya del sonido (la lectura) a la imaginación y culmine con la imagen.

LA ACTIVIDAD

Previo a la clase, escribiré la selección de poemas en grandes trozos de papel para que los niños los tengan a la vista. Una vez frente al grupo, les pediré que cierren los ojos y escuchen los poemas tratando de visualizar las imágenes que los poemas les evoquen. Luego de mi lectura les pediré que sean ellos quienes los lean en voz alta, para que puedan identificar la sonoridad de la poesía con sus propias voces.

Finalmente cada niño pasará a tomar de una mesa hojas de colores y diferentes utensilios (lápices de colores, crayones, acuarelas, pasteles, etc.) para ilustrar las imágenes que más les hayan gustado.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Antes de que los niños de 3º “A” llegaran a la biblioteca coloqué en las paredes los poemas. Cuando empezaron a entrar, lo primero que hicieron fue acercarse a las paredes a leerlos; aunque esto no lo tenía previsto como parte de la actividad los dejé leer y cuando terminaron de leer les pedí que tomaran sus lugares. Dado que ya habían experimentado por sí mismos un primer acercamiento a los poemas, les pedí que cerraran los ojos y escucharan la lectura esforzándose por “ver” en su mente la imagen que éstos les evocaran.

Al finalizar les pregunté qué habían imaginado. Para algunos niños fue sencillo verbalizar lo que habían imaginado, para otros no. Entonces les pedí que tomaran las hojas y que dibujaran la imagen que les había venido a la mente al escuchar los poemas.

La mayor parte de los niños eligió los tres poemas más cortos -¿Qué es una gato?, ¿Qué es una gaviota? y ¿Qué es la despedida?- quizá porque éstos les resultaron más aprehensibles e inmediatamente podían identificar al gato, a la gaviota y a la mano, el pañuelo y el corazón.

Al final les pedí que levantaran sus dibujos y los mostraran a sus compañeros. Los niños se pusieron de pie y empezaron a caminar entre las mesas, observando los trabajos de los demás; en ese momento se dieron cuenta de que varios habían imaginado lo mismo y que la realización de sus dibujos era muy parecida, esto les sorprendió, parecía que no esperaban compartir con sus compañeros la forma de crear una imagen a partir de un poema.

Con base en dicha experiencia, decidí no colocar los poemas en las paredes hasta que los niños del grupo de 3º “E” estuvieran sentados y hubieran escuchado una primera lectura con los ojos cerrados.

Luego de haber dado lectura a los poemas, los pegué en las paredes y los invité a leerlos en voz alta para que siguieran la sonoridad de los mismos con su propia voz. Debido a que en los poemas no hay rima, el aspecto de la sonoridad fue irrelevante, en lo que los niños se concentraron fue en el contenido de los textos; entonces comenzaron a cuestionar las respuestas que el poeta había dado a cada pregunta.

A partir de sus comentarios decidí pedirles que tomaran las hojas de colores y que en ellas intentaran dar una respuesta propia a cada una de las preguntas o que, apegándome lo planeado, dibujaran la imagen visualizada.

Al finalizar la actividad ocurrió algo muy parecido a lo del grupo anterior, salvo porque en este grupo no todos los niños quisieron mostrar sus dibujos, y a los que habían escrito sus propias respuestas les pedí que las leyeran en voz alta.

Las ilustraciones en ambos grupos eran muy similares, en el caso del poema del gato casi todos dibujaron un tigre del que se desprendía una gota que poco a poco se iba convirtiendo en gato; en el poema de la gaviota la mayoría dibujó un barco de papel en el mar que poco a poco elevaba el vuelo hasta convertirse en gaviota. En el poema de la despedida dibujaron elementos aislados: un pañuelo, una mano y un corazón. Las respuestas por escrito en algunos casos fueron muy parecidas a la propuesta del autor: “El gato es una gota de pantera”; otros niños crearon respuestas totalmente diferentes: “La gaviota es un avión pedido en alta mar”.

El resultado de la actividad superó mis expectativas, pues yo sólo había considerado la posibilidad de visualizar imágenes poéticas, no de crearlas. Fue una gran sorpresa que esta nueva actividad surgiera de los propios niños, y que se generaron respuestas verdaderamente creativas.

SÍNTESIS

El niño que protagoniza y narra esta historia es miembro de una familia muy especial. Su papá es el más previsor de los previsores, todo lo tiene bajo control: paga sus impuestos el primer día, compra artículos repetidos por si se rompen o extravían, tiene pagado el funeral de toda la familia... es más, es tan previsor que un día anunció a la familia que iba a operarse, ¿a operarse de qué si gozaba de una salud excepcional?, pues iba a operarse de lo que hiciera falta, el apéndice, la garganta... y eso hizo: se operó. Su mamá es la más despistada de las despistadas: para cenar prepara huevos con jugo de naranja, olvida el dónde está la escuela de sus hijos, se pierde en su propia casa, es tan despistada que hay que hacerle mapas para que vaya de una recámara a la otra. Su hermana, aunque es muy guapa, es la más malhumorada de las malhumoradas, todos los días y a todas horas está enojada. Por último está su abuela, una anciana apacible y tierna, siempre y cuando al platicar con ella no escuche pronunciar una sola palabra que tenga la vocal "e" porque se tira a piso y hace pataletas, rompe cosas y echa baba por la boca, se cubre con un sudario y se hace la muerta durante unos días.

Un día a la maestra de civismo se le ocurrió la grandiosa idea de invitar a las familias de todos los niños y hacer un convivio con concursos, por supuesto, cuando nuestro protagonista escuchó el anuncio se asombró y pensó que si sabía de qué se tratarían los concursos podría prevenir a su familia, pero era un secreto.

El día del convivio pasó lo que tenía que pasar, a su mamá le tocó concursar en el Laberinto: entró muy decidida y salió de él, pero cuatro horas después. A su abuela le tocó la prueba llamada Adivina la Palabra y la palabra era "santiamén": ya habían reunido todas las letras menos la "e" y ni él ni la abuela se atrevían a pronunciarla, pero a algún abusado se le ocurrió gritarles ¡Eecccceeh! ¡No sean zonzos! ¡Qué no ven que les falta la "e"? Y entonces la abuela hizo lo propio, fue por su sudario y se envolvió en él. A su hermana le tocó el juego de Mímica que, por supuesto perdió, pues con su cara de enojo todos pensaban que estaba representado películas de terror. Su papá lo único que hizo fue quejarse del desorden que imperaba en aquel convivio.

Todo esto le valió a nuestro narrador para decir: ¡Basta ya, no aguanto, quiero cambiar de familia! Y así lo hizo. Le pidió a sus padres que durante las vacaciones de verano, 60 días, lo mandaran de campamento, pero en lugar de eso se fue a casa de su

amigo Lorenzo, quien, por cierto, también tenía una familia muy especial. En la casa había siete perros, pero eso no era tan especial como su mamá, con quien sólo podían comunicarse vía telefónica o como su papá, quien era muy chillón pero también muy enojón, lo cual no le resultó molesto. Lo que era insoportable era que todo el tiempo discutían sobre el dinero, si les preguntabas cómo habían estado sus vacaciones, respondían: ¡carísimas! Así pues, nuestro buscador de familia, salió huyendo de la casa de Lorenzo, al fin y al cabo le quedaban 40 días para encontrar una nueva.

Huyó de madrugada y ahí, en la calle, encontró un hombre, el Cascajo, que estaba buscando basura, éste le preguntó que qué hacía solo y de madrugada vagando por las calles y al chico no lo quedó más que decirle la verdad. El sucio hombre le ofreció llevarlo con él para que conociera al Rey de la Basura y decidiera si se quedaba o no con ellos. Durante 25 días permaneció en el basurero: se levantaba todos los días a las cinco de la mañana, fisgoneaba en la basura y la clasificaba; dormía en un cascarón de auto herrumbroso y comía sobras y migajas que obtenía de la basura. Un día escuchó una discusión entre el Rey de la Basura y el Cascajo y se dio cuenta de una cosa: ellos dos eran como padre e hijo; entendió que había muchos tipos de familia y que no necesariamente tenían que ser padres e hijos. A ellos los unía la sobrevivencia; buscaban sobrevivir costara lo que costara: mintiendo, engañando o robando... así estaba la cosa. Por esta razón, decidió, una vez más escapar.

Caminando llegó a un circo y luego de ver el espectáculo se acercó al enano, Miquismiquis, y le pidió que lo dejara quedarse con ellos. El trato era el siguiente: tenía que pasar a cada camerino a ofrecer sus servicios y demostrar que era útil. Así pues, rasuraba a la mujer barbuda, servía de pesa al hombre fuerte y untaba crema al elefante. En el circo conoció a una pareja de payasos, Franz y su padre. Una noche, al pasar junto a su camerino, los escuchó discutir. Cuando Franz salió del camerino le explicó cómo hacía para encontrarle a todas las cosas el lado chistoso: cada que su papá lo regañaba él pensaba: "¡qué payaso!" y con eso tenía para reírse por dentro.

Fue entonces cuando pensó que si Franz, teniendo un papá tan malgeniudo, no se tomaba las cosas tan en serio entonces él no tenía por qué avergonzarse de las excentricidades de su familia. En ese momento sintió nostalgia y le dieron ganas de regresar a casa...

Cuando entró a casa gritó: ¡Abuela! ¡Ya regreséééé! Apenas terminó de decirlo, la abuela voló por su sudario; fue en ese momento cuando, por primera vez, le dio risa en vez de vergüenza.

OBJETIVO

Familias familiares narra la historia de un niño avergonzado de su familia y narra la realización de la fantasía de este chico: buscar, aunque el resultado haya sido fallido, una familia con la que se sintiera más conforme.

Podría asegurar que todos los niños han experimentado este sentimiento, cuando menos una vez, por algún miembro de su familia. Por ello, pienso que se sentirán identificados con la temática de esta historia.

Este cuento está dividido en seis capítulos, motivo por el cual decidí trabajar en dos sesiones. El objetivo de la primera sesión es lograr que los niños se enganchen con la historia. El objetivo de la segunda, que los niños reflexionen sobre sus propias familias y externen de manera verbal los sentimientos que les haya generado esta historia. De este modo apuntalaremos el desarrollo de la comunicación verbal.

LA ACTIVIDAD

Sesión 1

Cada niño tendrá un ejemplar del libro en sus manos. La lectura la haremos en relevos, cada lector tendrá un número que irá sacando al azar. Cuando hayamos terminado de leer los tres capítulos correspondientes a la primera sesión, escribiremos en un papel rotafolio de manera colectiva una síntesis de la historia, que los chicos pegarán en el salón de clases para que la tengan presente durante los siguientes quince días. Designaremos, también al azar, un responsable para llevar a la siguiente clase la síntesis de la primera parte de la lectura.

Sesión 2

Esta sesión dará comienzo con la lectura de la síntesis. La segunda parte de la lectura la realizaré yo, con la finalidad de que nos quede tiempo para llevar a cabo la actividad, y los niños podrán seguirla en su libro o simplemente escucharla.

Al término de la lectura haré varias preguntas a los niños:

- ¿Qué les gustó de *Familias familiares*?
- ¿Hubo algo que no les gustara de la historia?
- ¿Cómo se llama el protagonista? ¿Por qué creen que Viviane Mansour no le puso nombre al personaje principal? ¿Qué nombre le darían?
- ¿Por qué creen que este niño va en busca de una nueva familia?

- ¿Quién de ustedes ha querido tener otra mamá, otro papá u otros hermanos y por qué?
- ¿Quién de ustedes se ha avergonzado de su familia?
- ¿Por qué han sentido vergüenza? ¿Qué hacen cuando la han sentido?
- ¿Qué se siente sentir vergüenza?
- ¿Por qué piensan que el protagonista de la historia quiso regresar con su familia si le avergonzaba tanto?

Por último sacaremos conclusiones de todas las respuestas que den los niños con el fin de que entiendan la vergüenza no como un sentimiento bueno o malo, sino como algo que todos sentimos, así como el enojo, la tristeza o la alegría.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

En ambos grupos se desarrolló la primera sesión conforme a lo planeado. Durante la lectura los niños se mostraron interesados en el texto pues les pareció muy divertido; al término de la lectura de los tres primeros capítulos les pedí que cerraran los libros, pegué en el pizarrón el papel rotafolio para escribir la síntesis y elegí al azar al encargado de traerla para la siguiente sesión. Los niños del 3° "A", a quienes no les avisé que durante esta sesión sólo leeríamos la mitad del libro por cuestión de tiempo, querían seguir leyendo, pues justo a la mitad del libro es cuando el personaje decide escapar. Por ello escribir la síntesis resultó una actividad que los niños hicieron con desgano. Sin embargo, con los niños de 3° "E" esta actividad se realizó con menos animadversión, pues tomé la precaución de indicarles la dinámica de la sesión.

Quince días después, cada grupo llevó a la biblioteca sus respectivas síntesis y los encargados las leyeron en voz alta.

Explicué a los niños que tenían la expectativa de leer del mismo modo que la sesión anterior, que yo leería el texto para que nos diera tiempo de realizar la actividad. Algunos se mostraron indiferentes ante mi indicación, otros se quedaron con ganas de ser ellos quienes leyeran.

Una vez terminada la lectura, empecé a preguntarles qué opinaban sobre el texto. A partir de sus comentarios realicé sólo algunas de las preguntas que me había planteado, pues en sus aportaciones ya estaban presentes algunas de las respuestas.

En ambos grupos la actividad se desarrolló de manera similar. Por la forma en que fui planteando las preguntas, los niños se sintieron en la confianza de externar los momentos en que habían sentido vergüenza de su familia o de algún miembro de su

ramita, lo que dio pie a que casi todos los niños quisieran narrar sus anécdotas. En el caso de 3º "A" este momento se prolongó, de tal manera que el cierre de la actividad se precipitó y no dio tiempo de orientar al grupo a sacar una conclusión colectiva. Sin embargo, la posibilidad de que se generara un espacio en que pudieran contar sus propias experiencias fue muy rica: los niños salieron de la biblioteca muy animados e incluso hubo quienes salieron de ahí conversando sobre el tema.

Con los niños de 3º "E" pude encaminar tanto sus reflexiones como sus anécdotas hacia el objetivo planteado. Algunos expresaron no sentirse "bien" al tener vergüenza y no poder evitar sentirla. Les pregunté entonces, cómo pensaban que podían reconciliarse con ese sentimiento. Dar respuesta a esta pregunta les resultó difícil, pues los niños suelen moverse en un discurso que oscila entre lo "bueno" y lo "malo" e identificaban a la vergüenza como un sentimiento negativo, que no debía ser experimentado. Al final expliqué a los niños que la vergüenza es un sentimiento como cualquier otro y que experimentarlo no tiene por qué ser necesariamente malo. Al explicar esto algunos niños trataron de validar mi reflexión; sin embargo la mayoría mantuvo la idea de que la vergüenza es mala y no está bien sentirla.

SÍNTESIS

Chris es un inquieto niño de ocho años que quiere saber de dónde vienen los bebés; esta historia empezó una noche a la hora de la merienda cuando Chris sorprendió a su papá con la pregunta: "¿De dónde vienen los bebés, papá?" Y papá nervioso contestó: "Bueno. Este. Sí, bueno... vienen de..., de..., este..., así es ¿sabes, Chris?, bueno, vienen del huerto de coles. Sí, vienen del huerto de coles." Los cinco hermanos de Chris y su mamá sabían que esa respuesta era una mentira, pero Chris no pensaba lo mismo y con esa idea revoloteando en su cabeza se fue a la cama.

Esa noche todos se fueron a dormir y cuando el hermano mayor de Chris, con quien compartía la habitación, estaba empezando a quedarse dormido lo escuchó descender de la litera —linterna en mano— y salir sigilosamente del cuarto. Rápidamente se puso una sudadera y salió detrás de él, lo siguió hasta el patio trasero en donde tenían una hortaliza. Chris, quien no podía alejar de su mente las palabras de papá, salió a husmear entre las coles. De pronto su hermano lo sorprendió y le preguntó: "¿Qué es lo que crees que estás haciendo?" Chris con toda naturalidad le respondió: "Estoy buscando bebés. Papá piensa que esta noche podría brotar uno. No podemos dejarlo aquí afuera hasta la mañana. Podría resfriarse y morir". Por supuesto que a su hermano le pareció descabellada la idea, pero le siguió el juego y ambos se pusieron a buscar. De pronto escucharon lo inimaginable: el llanto de un bebé.

Chris tomó entre sus brazos al bebé verde de barba puntiaguda y lo llevó adentro de la casa con sus papás. Todo en este bebé era raro, la forma en que había aparecido en el huerto, su color, la forma de su cara y... que no dejaba que nadie que no fuera Chris lo cargara porque en ese momento tomaba aire, arrugaba la nariz, cerraba los ojos y dejaba de respirar.

En un primer momento a Chris le encantó la idea de convertirse en el papá de ese bebé. Lo cuidaba, le cambiaba los pañales, le daba sus mamilas, lo bañaba, iba con él a todas partes. Chris y su familia se hicieron famosos: a su casa llegaron doctores, científicos y hasta la televisión. Chris estaba muy contento. Se había tomado dos semanas sin escuela para cuidar a su bebé, pero al cabo de ese tiempo su mamá le dijo que era momento de volver a la escuela en donde ya todo estaba dispuesto para recibirlos a ambos. Así lo hizo.

Todos los niños y la maestra lo esperaban para ver a su bebé, mas Chris no se imaginaba nada de lo que le pasaría esa mañana.

Cuando Chris empezó a trabajar matemáticas, la materia que más le gustaba, el bebé se puso a llorar y tuvo que suspender su trabajo para darle su mamila. Luego tuvo que hacerlo eructar y todos los niños soltaron tremenda carcajada. A la hora del recreo, mientras todos jugaban quemados, Chris le dio el bebé a una amiga y su reacción fue la de costumbre, dejó de respirar, se puso morado y el pobre Chris tuvo que quedarse con él. Cuando se quedó dormido en sus piernas se acercaron a ellos las niñas con sus muñecas verdes y empezaron a imitarlo: si Chris le daba su chupón al bebé, ellas hacían lo mismo. Chris intentó escapar de ellas pero lo seguían por todas partes. Cuando acabó el recreo alguien dijo: “¿Quién se echó una pluma? Uffff, ¡qué olor!” Todos fruncían la nariz y gritaban: “¡Qué asco!”

Chris regresó a casa llorando, desesperado. Ya no quería tener al bebé. Estaba dispuesto a dejarlo morir con tal de recuperar su libertad. Esa noche, con el mismo sigilo con que fue a buscar al huerto, tomó al bebé en sus brazos dispuesto a dejarlo en el mismo lugar en el que lo había encontrado. Su hermano salió detrás de él e intentó convencerlo de que no lo hiciera pero Chris estaba decidido; ya estaba cansado. Lo dejó en la tierra, se dio vuelta y se fue corriendo. Su hermano cargó al bebé, pero éste no respiraba, estaba tan morado que pensó que había muerto. En eso Chris regresó, se lo arrebató y exclamó: “No puedo hacerlo”.

De pronto el hermano de Chris notó que en el huerto había una enorme col que crecía y crecía. Creció hasta que tuvo el tamaño de una casa. Los niños sorprendidos quisieron ir en busca de su papá, pero antes de que pudieran hacerlo una enorme hoja cayó al suelo y del interior de la col salió una mujercita verde con la barba puntiaguda que gritaba furiosa en un idioma que no podían entender... lo que sí pudieron entender es que lo que quería era a su bebé de vuelta y Chris con una sonrisa en la boca se lo entregó.

Este es el final de la historia del bebé que vino del huerto de coles. Pero aún faltaba algo por resolver. Mamá habló con papá y le pidió que le explicara a Chris de dónde en verdad venían los bebés y eso hizo.

Esa noche, Chris salió de su cuarto y subió al techo de la casa. Su hermano lo siguió hasta ahí y le preguntó: “¿Pero qué diablos estás haciendo?”, papá le había dicho a Chris que las cigüeñas traen a los bebés y los dejan caer por la chimenea. Entonces su hermano le explicó que los bebés crecen dentro de la barriga de sus madres y aunque al principio se

mostró incrédulo, al fin y al cabo terminó por convencerse de que esa era la única verdad y que era él quien tenía que explicárselo al pobre de papá.

OBJETIVO

En el principio de este cuento el hermano de Chris se encarga de contarnos cómo es su papá y cómo genera el ambiente propicio para que la historia de desarrolle; ya al final nos contará la reacción de Chris ante la imposibilidad de su padre para explicarle de dónde vienen los niños, dificultad que algunos padres e hijos experimentarán.

El embuste de las coles nos permite ver dos temas: el ya expuesto y la ficción por medio de la cual Chris tiene un bebé. Así pues, el principal objetivo de esta lectura será, como siempre, poner en juego la comprensión lectora para lo cual, al término de la lectura, haremos una recapitulación de la historia de manera verbal.

LA ACTIVIDAD

La lectura se realizará de manera colectiva, yo incluida; cada punto y seguido y punto y aparte cambiaremos de lector, con el objeto de fijar la atención de los niños.

Al finalizar la lectura pediré a los niños que en 10 minutos se agrupen libremente en equipos, recapitulen entre ellos la historia y elijan un vocero. Pasado este tiempo numeraré los equipos y pediré que en ese orden y por relevos vayan narrando la historia.

Para cerrar les pediré que elaboren una ilustración alusiva al fragmento de la historia que contaron, para con ellas reescribir la historia plásticamente.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Cuando los niños de ambos grupos llegaron a la biblioteca y tuvieron el libro en sus manos, mostraron cierto desagrado. Parecía que el título no atraía su interés y que la imagen de la portada no les gustaba. Algunos niños preguntaron el significado de la palabra embuste y les sugerí en el 3º “A” que iniciáramos la lectura para ver si con ello identificaban el concepto; en el caso de 3º “E” pregunté al grupo si alguien conocía la palabra para que nos explicara su significado. Un par de niños intentaron hacerlo, pero su explicación no fue clara, así que hice lo mismo que en 3º “A”.

Más o menos a mitad de la lectura en ambos grupos, los niños comprendieron que la palabra embuste tenía que ver con el engaño y algunos de ellos lo manifestaron el voz alta, sobre todo a partir de la segunda “explicación” del padre. Para no interrumpir la lectura, simplemente hice un gesto afirmativo, confirmando a los niños su acierto.

Luego de explicarles la dinámica de lectura, comenzamos. Al finalizar pregunté qué les había parecido la historia, los niños se concentraron en lo que había pasado con Chris. Debido a que la lectura se vio interrumpida por diferentes motivos –cambio de palabras o lectura lenta– nadie reparó en que el hermano de Chris era quien estaba contando la historia por lo que tuve que recordárselos.

Entonces les pedí que se agruparan en equipos para recapitular la historia. Luego de elegir a sus voceros comenzamos la narración por relevos. Al finalizar pregunté si había quedado algo sin decir y completamos lo que no mencionaron.

Por último elaboraron la ilustración del fragmento narrado y una vez que terminaron armamos una especie de tira cómica con sus dibujos. Al observar la narración plástica en su conjunto, algunos niños mencionaron que de no ser porque todos habían leído el mismo texto y desarrollado juntos la misma actividad, parecería que cada cuadro pertenecía a una historia diferente, pues cada equipo dibujó, tanto a los personajes como a su contexto a su manera.

LECTURA 1

El diario de un gato asesino de Anne Fine

SÍNTESIS

Como todos los diarios, el diario de Tufy, el gato ¿asesino?, es narrado por su protagonista.

Lunes. Para empezar la semana nutrida de aventuras, Tufy mató un pajarito, lo llevó hasta la alfombra de la casa y ahí lo desplumó a placer. La madre de Eli, la dueña de Tufy, salió corriendo por periódicos viejos, el padre de Eli se apresuró a llenar una cubeta con agua jabonosa para lavar el desperfecto del felino y Eli lloriqueaba y le gritaba a Tufy: ¿Cómo pudiste hacer eso? Tufy pensaba para sus adentros: ¿Cómo que como pude: acaso no soy un gato?

Martes. En un ataque de sentimentalismo, Eli envolvió al pajarito en una tela de algodón y lo metió en una cajita para darle sepultura en el jardín de la casa.

Miércoles. Pero si sólo era un ratón, además Tufy no lo había matado, sólo se encargó de meterlo a la casa, claro, esto le valió al pobre gato para recibir uno más de los sermones de Eli: “Sé que eres gato, que es natural y todo eso. Pero por favor, por mi propio bien, no lo hagas más... Hablo en serio Tufy. Te quiero mucho y entiendo cómo te sientes. Pero debes dejar de hacer esto, ¿está bien?” Esa misma tarde hubo otro funeral.

Jueves. Esto era el colmo, Tufy había metido a la casa el cadáver de Thumper, el conejo de la familia vecina. Toda la familia, vuelta loca, se puso a pensar en la forma de ocultar el asesinato de Thumper. El papá de Eli llenó otra cubeta con agua jabonosa, la mamá de Eli bañó al conejo y Eli, con la secadora de cabello, lo dejó esponjadito esponjadito.

Viernes. Ya por la noche el papá de Eli, vestido de negro, se arrastró por el jardín con Thumper metido en una bolsa y lo colocó en su jaula, esperando que a la mañana siguiente los vecinos lo encontrarán placidamente muerto. Ese mismo día el papá de Eli colocó clavos a la puerta para gatos y le dijo, “Con esto eres libre de salir, pero no de regresar, puedes quedarte afuera, perderte o desaparecer para siempre”.

Sábado. Esa mañana la mamá de Eli fue al súper mientras Eli y su papá llevaban a Tufy al veterinario a ponerle una vacuna. Al salir de ambos lugares se reunió la familia y cuál sería su sorpresa al ver aparecer a su vecina... fue tal el impacto que a la mamá de Eli

se le cayeron las bolsas y rodaron por el suelo las latas de comida para gato, Eli las recogió y pudo leer que la etiqueta decía “conejo en trozos” y se puso a llorar.

—Hablando de conejos —dijo la vecina— en nuestra casa sucedió algo de lo más extraordinario... Y les contó la historia de cómo habían encontrado la mañana del miércoles a Thumper muerto en su jaula, de cómo lo habían enterrado en el jardín, de cómo había desaparecido y de cómo había vuelto a aparecer limpiecito en su jaula como si nunca lo hubieran enterrado...

Al llegar a casa ambos padres se volvieron en contra del pobre Tufy, lo llamaron mentiroso, embustero, criatura falsa... y la única que lo defendió y trató como a un héroe por haber llevado al Thumper a la casa para asegurarse de que fuera enterrado otra vez dignamente fue Eli. Lo abrazó cariñosamente y le preguntó “¿Verdad que fue por eso por lo que trajiste a Thumper a casa?” “Yo no digo nada, ¿o sí? Soy un gato. Así que me senté a observar mientras quitaban los clavos de la salida para gatos”.

OBJETIVO

Al colocar como narrador del cuento a Tufy, Anne Fine logra de manera extraordinaria crear un personaje a la altura de todo el cinismo disfrazado de indiferencia con los que un gato común y corriente suele actuar. Sin temor a equivocarme, puedo decir que con esta lectura los niños pasarán un rato sumamente divertido, y el propósito principal de esta lectura es que los niños se diviertan.

Ahora bien, el título del libro propone que el gato es un asesino y sólo hasta el final de la historia se descubre que en realidad Tufy no mató al conejo. Sin embargo, su condición gatuna nos habla de un animal que de manera instintiva caza aves, ratones, lagartijas, ya por divertimento ya por sobrevivencia. A lo largo de la historia, Eli sufre mucho cada vez que el gato llega con un animal muerto y los padres de Eli nos lo presentan como una mala mascota. Para los niños, las más de las veces, es muy fácil establecer juicios de valor en torno a los que es bueno y lo que es malo; por ello, el otro propósito de esta lectura será reflexionar en torno a los juicios que los niños suelen hacer y en específico hablaremos respecto a lo que hace el gato en términos de lo bueno y lo malo, sin el fin de inducir el tema hacia uno de ambos juicios sino dejando que sean los niños quienes saquen sus conclusiones.

LA ACTIVIDAD

Esta lectura la trabajaremos en dos sesiones:

Sesión 1

Al principio de la clase designaremos dos *secretarios*, que serán los encargados de escribir la síntesis del cuento que leerán en la siguiente sesión. La lectura la realizaremos entre todos, cambiando de lector cada punto y seguido o cada punto y aparte. Al término de esta sesión habremos leído hasta el día jueves del diario, que termina cuando la familia ya ha bañado al conejo Thumper, pero aún no nos dicen lo que harán con él.

Sesión 2

Los secretarios, que ya habrán trabajado para hacer una sola síntesis, la leerán al grupo.

Del mismo modo que en la sesión anterior, terminaremos de leer el cuento y al terminar pediré a los niños que nos dividamos en dos grupos: de un lado estarán quienes piensan que Tufy es un asesino y del otro quienes piensan que no lo es. Cada uno de los grupos acordará los argumentos para sostener su postura y posteriormente los confrontarán con la finalidad de persuadir a los niños del grupo contrario. Al final veremos quiénes, y por qué motivos, cambiaron de parecer.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

En la primera sesión ambos grupos se mostraron dispuestos a realizar la lectura como se tenía planeado. A pesar de que la lectura de algunos niños no era fluida y otros más se equivocaban constantemente, la atención de los niños se mantuvo durante toda la sesión. Desde mi punto de vista, esto se debió a que la narrativa del texto era muy fluida y divertida. En este sentido el propósito de darles una lectura que los divirtiera se estaba cumpliendo.

Al término de la lectura les pedí que se propusieran como secretarios para escribir una síntesis de los que habíamos leído, pero los niños, en ambos grupos, ya estaban tan enganchados con la lectura que mi propuesta les incomodó, pues querían seguir leyendo. Entonces expliqué a los niños que era importante hacerlo, porque la siguiente sesión continuaríamos con la lectura y esa síntesis serviría para que pudieran recordar lo que ya se había leído. En el caso de 4º "A", a los niños seguía desagradándoles la propuesta, por ello tuve que realizar un sorteo para elegir a los secretarios, pues nadie quería hacerse cargo. En 4º "E", fue distinto, varios niños levantaron la mano y, pese a que yo había pensado que sólo hubiera dos responsables, le di la oportunidad a cinco de que hicieran sus síntesis.

A lo largo de los quince días que transcurrieron entre una sesión y otra, fui a visitar a ambos grupos para preguntarles cómo iban sus síntesis. Los chicos de 4º "A" habían avanzado y se estaban poniendo de acuerdo entre los dos para hacer una sola síntesis; en el

otro grupo, los cinco niños que se habían propuesto estaban trabajando de manera individual y no mostraban interés en ponerse de acuerdo, por lo que les di la oportunidad de que siguieran trabajando así.

Al iniciar la segunda sesión, pedí a los secretarios, en ambos grupos, que compartieran sus síntesis con los demás. En el 4º “A”, los dos secretarios habían elaborado una muy buena síntesis y eso dio pie a que siguiéramos con la lectura casi de inmediato y a que los niños mostraran mayor interés en continuar. En 4º “E”, debido a que eran cinco secretarios y todos habían escrito sus propias síntesis, esta primera parte se prolongó. Sin embargo, el hecho de que varios alumnos hubieran querido participar escribiendo y compartiendo sus trabajos resultó muy enriquecedor y gratificante.

Al final de la lectura en 4º “A” pregunté a los niños qué les había parecido el texto. Después los invité a reflexionar sobre la actitud del gato y de los padres de Eli para luego dividirlos en dos equipos: los que pensaban que el gato actuaba bien y los que pensaban que el gato era un asesino. Antes de iniciar la discusión entre ambos equipos, les pedí que reflexionaran y argumentaran entre ellos su posición durante diez minutos. Una vez que terminaron se dio inicio al debate.

Los argumentos del equipo que consideraba que Tuffý no era un asesino giraban en torno a la naturaleza de los felinos: dijeron que los gatos cazan por instinto e incluso hablaron de las cadenas alimenticias. Sin embargo en el otro equipo se dividieron las posiciones, unos niños dijeron que si bien Tuffý mataba por instinto no tenía por qué hacerlo, pues en casa lo alimentaban. Los otros niños más bien jugaban con la idea de Tuffý como asesino por el sólo gusto de bromear y exaltarlo como asesino.

En 4º “E”, esta parte de la actividad se dio de manera similar. Sin embargo, debido a que al inicio de la sesión se había prolongado, no fue posible llegar a conclusiones entre ambos equipos, pues sólo les dio tiempo de discutirlo en cada equipo.

A partir de esta lectura y de otras experiencias noté que en la manera en que se formulan las preguntas se encuentra una clave importante para obtener la o las respuestas esperadas. Al preguntar a los niños si les gustó o disgustó el cuento, lo más probable es que contesten sí o no; para lograr que den argumentos es necesario mostrarles cómo reflexionar o juzgar, para que vean de qué se trata.

LECTURA 2

El pizarrón encantado de Emilio Carballido

SÍNTESIS

Una tarde, Adrián regresó de jugar y encontró sobre la mesa una nota de su mamá en la que le decía que su papá se había enfermado y que tenía que irse con él, pues hacía tiempo se había ido de bracero a otro país. Le dejó cinco pesos para que se fuera a casa de su tío Austero y así lo hizo. Esa noche tomó la maleta que mamá le había dejado y cerró el departamento con llave.

La casa de los tíos era grande. En ella vivían la tía Cleopatra y el tío Austero con sus tres hijos Eduardo, Agamemnon y Titina –que ya tenían como treinta años–, y la tía Pompila que era una anciana. Además vivía ahí un loro malhumorado y tres amistosos gatos Pitirifas, Fadrique y Numa.

Los días en casa del tío Austero se le estaban haciendo una eternidad a Adrián. El tío todas las tardes le concedía un rato de plática, le preguntaba las capitales de la república y le explicaba cosas de hipotenusas; Eduardo trabajaba en un banco, de los tres primos era el más elegante; Agamemnon estudiaba en secreto la carrera de payaso, y Titina tenía un novio que la visitaba todas las tardes, al cual, junto con toda la familia, la tía Pompila ponía a rezar.

A veces, en las tardes Adrián jugaba con los gatos. Una de esas tardes estaban jugando al escondite y los gatos corrieron a meterse por una puerta que daba al sótano. Adrián se asomó a buscarlos y de pronto la vieja puerta se zafó... el cuarto estaba lleno de cosas viejas y cumosas, y así, curioseando, encontró un hermoso pizarrón que cambiaba de colores y unos gises. Tomó el pizarrón con gran curiosidad y entonces escribió: GATOS. Los gatos, nerviosos, intentaron advertirle algo, pero no lo consiguieron. Borró la G y puso una P y quedó escrito: PATOS. Entonces los gatos se convirtieron en patos y salieron alereando del sótano muy enojados. La tía Cleopatra quiso cocinarlos, pero Adrián volvió a escribir una G en lugar de la P y los patos volvieron a ser lo que eran antes.

Con ese descubrimiento Adrián se dio cuenta de que podía hacer muchos cambios. Los rezos de la tarde los convirtió en besos; una tarde en plena travesura convirtió al loro en toro y luego en moro; pero también hizo cambios importantes: la tarde que el tío Austero le dijo a Agamemnon que le había conseguido un trabajo en un despacho, Adrián escribió en el pizarrón: TRABAJOS CERCA, DIVERSOS, DE MERITORIO y lo cambió por TRABAJO CIRCO DIVERSIÓN DE MÉRITO.



Los tíos se dieron cuenta de que algo raro estaba pasando en casa; se acordaron del pizarrón y pensaron que sólo Adrián era podía estar haciendo esos cambios. Esperaron a la noche para buscarlo y quitárselo, pero esa noche, Adrián que se había dado cuenta de que podía hacer cambios importantes escribió en el pizarrón: PAPÁ ENFERMO, borró enfermo y escribió SANO, pero la palabra cambiada se borró y volvió a aparecer ENFERMO. Entonces se dio cuenta de que los cambios tenían que realizarse poco a poco, entonces escribió: PAPÁ SIN SALUD DE BRACERO Y EN POBREZA CON TRABAS PARA SU VUELTA. Quitó SIN y puso CON, borró BR, puso una A; borró EN, borró POB, aumentó GRE y ya luego el pizarrón con voluntad propia cambió la Z por S, cambió el SU de lugar, quitó un S, puso JO, escribió DE en vez de PARA SU. Puso una A y ahora se leía: PAPA CON SALUD DE ACERO YA REGRESA CON SU TRABAJO DEVUELTO.

Adrián se había dado cuenta de que sus tíos estaban buscando el pizarrón y al día siguiente pasaron dos cosas: escribió en el pizarrón: PIZARRÓN VISIBLE a lo cual le agregó el prefijo IN y el pizarrón desapareció de la vista de todos. Sus padres regresaron por él con la noticia de que su papá estaba más sano que nunca y que le habían devuelto el empleo. Adrián no podía dejar de pensar en la cantidad de cosas que en adelante podría cambiar para hacer de la vida algo mucho mejor.

OBJETIVO

Elegí esta lectura porque el autor escribe la historia de cómo Adrián, hijo de un bracero, descubre la mágica manera de hacer cambios en la vida de su familia que los llevarán a mejorar. Este tipo de personajes no son tan comunes en la literatura para niños. Las más de las veces los autores se ocupan de escribir sobre personajes fantásticos y en este caso me parece que la lectura propicia que los niños lean un cuento en el que, si bien suceden situaciones fantásticas, el protagonista es un niño "real".

Por otro lado me parece afortunado que el manejo de la fantasía sea a través de las palabras, pues me valdré de esto para poner en juego la imaginación de los niños al leer el cuento en clase y, por otro lado, al realizar la actividad estaremos trabajando con creación literaria.

LA ACTIVIDAD

La lectura la realizaré en voz alta y una vez que Adrián haya encontrado el pizarrón y empiece a jugar con las palabras, escribiré la palabra en el pizarrón y preguntaré a los niños qué cambio creen que la palabra va a sufrir.

Al término de la lectura preguntaré a los niños por aquello que les haya gustado y disgustado del cuento, si les pareció divertido, entretenido, aburrido. Luego de esto les pediré que imaginen que son ellos quienes tienen un pizarrón encantado y que en hojas de colores, simulando que éstas son su pizarrón, escriban frases o bien una historia a la cual puedan hacerle los cambios que ellos quieran.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

En ambos grupos la dinámica de lectura se dio de manera similar. Durante la primera parte del texto, cuando aún no ha aparecido el pizarrón, los niños no mostraban demasiado entusiasmo, quizá debido a que esa parte del cuento no contiene elementos fantásticos o no plantea una aventura.

En cuanto a Adrián halla el pizarrón y comienzo a escribir las palabras y a preguntar qué cambios les harían, su entusiasmo se hizo evidente: cuando Adrián escribe “gatos”, y yo también, pedí a los niños que dijeran en qué palabra podría transformarse; viendo hacia el pizarrón del salón, los niños comenzaron a imaginar los cambios: ratos, patos, sapos, tacos, vasos, manos. Entonces yo continuaba la lectura para que se dieran cuenta de cuál había sido la decisión de Adrián. Cuando Adrián escribió “rezos”, los niños dijeron: besos, pesos, sesos, quesos, retos. Cuando escribió “loro”, ellos lo cambiaron por: toro, oro, coro, mono, lobo, moro, loto.

Cuando comenzaron a aparecer en el cuento frases más largas, yo hice los cambios directamente en el pizarrón y los niños continuaron participando y opinando, sin que yo les preguntara nada: seguían atentos a la historia y al ejercicio.

Al término de la lectura pregunté a los niños qué opinaban del cuento. Algunos dijeron que les había gustado. Otros dijeron que no les había parecido tan divertido. Para evitar que nos quedáramos simplemente con esa opinión y se cerrara la discusión, les pedí que argumentaran sus comentarios, diciendo por qué sí les había gustado o por qué no.

Luego repartí las hojas de colores y les pedí que imaginaran que las hojas eran pizarrones mágicos, en los que podían jugar con palabras, frases o historias y hacerles cambios.

En ambos grupos, hubo niños a los que esta actividad les resultó muy complicada y lograron intercambiar solamente letras a una o varias palabras sueltas; a otros les resultó más fácil escribir frases e intercambiar palabras.

En este sentido es importante identificar la pertinencia de las actividades y ayudar a los niños a desarrollarlas o proponer modificaciones de tal suerte que se alcancen los objetivos.

LECTURA 3

Pinocho con botas de Luigi Malerba

SÍNTESIS

Pinocho estaba nadando en el mar cuando se da cuenta de que está a punto de llegar al último capítulo del cuento en el cual se convertirá en un niño de carne y hueso. Esta idea a Pinocho le molesta sobremanera; él quiere ser títere el resto de sus días; un títere travieso, vanidoso, perezoso, entrometido, glotón, impertinente y mentiroso.

La última noche que Pinocho sería títere, se aparece en sus sueños el Hada madrina para darle la noticia y explicarle cómo será su vida de niño, pero Pinocho se escapa corriendo en busca de una nueva fábula.

Caminando y caminando llega al bosque en donde se encuentra al lobo que está esperando a Caperucita Roja. Intenta convencer al lobo de que le dé su papel, pero lo único que consigue es hacerlo enfurecer; entonces va en busca de Caperucita pero tampoco la convence. Ninguno de los dos personajes está dispuesto a abandonar su papel y mucho menos a cambiar el rumbo de su fábula. Así que Pinocho decide ir en busca de otra.

Caminando y caminando llega al castillo en donde vivía el Príncipe de Cenicienta. Entra al castillo y encuentra al Príncipe a quien, de igual forma, trata de convencer de que le deje su papel, pero el Príncipe se ríe de él y le argumenta que también las fábulas tienen sus reglas y que eso no se puede cambiar. Luego de una larga plática, llegan los guardias a echar violentamente del castillo a Pinocho, pero el Príncipe era tan buena persona que les pide que le enseñen la salida.

Pinocho sigue caminando y caminando hasta llegar a un molino de agua en donde escucha una conversación entre el molinero y su gato. Es la parte de la historia en la que el molinero se duele amargamente por su situación de pobreza; es la parte de la historia en que el molinero está por darle un par de botas al gato para mandarle al rey un conejo, pero Pinocho los interrumpe y convence al molinero de que con él, un títere que sabe cantar y bailar, se va a volver más rico que con el gato. En su ambición, el molinero junto con Pinocho, decide meter al gato en el costal y darle las botas a Pinocho para que sea él quien se dirija al palacio del Rey.

Y aquí es en donde la historia termina por torcerse: Pinocho llega al palacio, los guardias no muy convencidos lo dejan entrar –pues esperaban al gato con botas y no a Pinocho con botas– y una vez que está ante el rey deja salir al gato del costal. Por supuesto, el gato estaba echo una furia y cuando salió arremetió a arañazos incluso en contra del rey,

movido por el cual ordenó que devolvieran a Pinocho al último capítulo de su cuento para que cada quien, en su fábula, pudiera hacer el papel que le correspondía y todo siguiera como siempre ha estado.

OBJETIVO

En su libro Luigi Malerba escribe dos versiones de esta historia: la versión en prosa y la teatral, de tal suerte que uno de los objetivos será que los niños aprecien que una historia puede ser escrita en diferentes géneros y que identifiquen las diferencias entre la prosa y el teatro.

El otro objetivo tendrá que ver con poner en juego la creatividad de los niños al montar la obra de teatro con el guión de Malerba.

LA ACTIVIDAD

Para poder montar la obra de teatro necesitaremos varias sesiones fuera del horario desuñado al taller, por lo que será necesario pedirle a la maestra titular del grupo que nos dé tiempo entre semana para preparar la actividad.

En clase leeremos la versión teatral y luego los niños se llevarán el libro a sus casas para leerlo en prosa. Entre todos decidiremos quiénes representarán a cada uno de los personajes y quiénes se encargarán de la escenografía, los vestuarios, el maquillaje, etc. Una vez que los actores se hayan aprendido su papel, que los escenógrafos, encargados de efectos especiales y maquillistas estén preparados, presentaremos la obra de teatro a un grupo de primer y/o segundo grado del colegio.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Como en este caso la actividad se desarrolló en todos los grupos de manera similar, sólo hablaré de una de las experiencias.

Para la lectura de la versión teatral anoté previamente los nombres de los personajes en el pizarrón y pedí a los niños que eligieran qué personaje les gustaría ser. Como eran más niños que personajes y la mayoría de ellos querían ser Pinocho los distribuí entre el número de niños para que hubiera varios lectores de un mismo personaje. Para organizar a los equipos por personaje, les pedí que se numeraran para leer en ese orden.

Debido a que Pinocho era el personaje que más hablaba, los niños que se quedaron sin leer mostraron cierto disgusto.

Al terminar la lectura les pedí que observaran en el libro la versión en prosa y que se llevaran los libros para leerla en su casa. Antes de que los niños se fueran les comenté que la idea con esta lectura era montar una obra de teatro con la finalidad de que empezáramos a acordar horarios para vernos en estos quince días e ir montando la obra.

A lo largo de este periodo entre clase y clase, elegimos a los personajes, designamos a los encargados de las distintas áreas y ensayamos la puesta en escena y cada una de las áreas llevó a cabo su labor.

La primera vez que nos vimos para ensayar hablamos sobre la importancia que tiene cada una de las áreas en el montaje de una obra de teatro, dándoles a entender que el papel de cada uno de los niños, aunque no fueran personajes, era igualmente relevante.

Debido a que yo consideré la posibilidad de que fuera muy difícil conseguir todos los materiales necesarios y que algunos de los niños no lograban aprenderse sus papeles, les sugerí que en lugar de montar una obra, realizáramos una versión radiofónica, por la que mostraron mayor interés.

Aunque igualmente fue difícil encontrar los materiales necesarios para producir todos los efectos de sonido, los niños, muy emocionados se encargaron de conseguirlos.

Yo tenía planeado que la obra se representara a los grupos de 1º y 2º grados, mas debido a que se realizaron versiones radiofónicas esto no fue posible. Cuando tuvimos las grabaciones las escuchamos entre nosotros y pedí a los niños que comentaran qué les había parecido su propio trabajo.

En todas las versiones radiofónicas los niños hallaron varios errores pues durante las grabaciones cada quien estaba atento a su participación sólo cuando le tocaba intervenir y el resto del tiempo se distraía. En las grabaciones hubo huecos, ruidos, las risas de quienes se habían puesto a jugar, etc. Debido a esto al momento de escucharlas se generó por un lado mucha expectativa de su parte pues se iban a escuchar, y por otro notaron las fallas y los manifestaron. Muchos niños querían volver a grabar sus trabajos. Sin embargo, debido a la falta de tiempo, no pudimos hacerlo. Como manifestaron cierta frustración y desagrado por no poder repetir la grabación, dedicamos el resto de la clase a resignificar la experiencia en términos de lo importante que había sido su primer intento pues ahora estarían mejor preparados para otra ocasión.

QUINTO GRADO

LECTURA 1

Selección de textos de: Julio Cortázar, *Historias de cronopios y de famas*, México, Alfaguara, 1990.

SÍNTESIS

La primera parte del libro de Cortázar lleva por título “Manual de Instrucciones”, de ésta seleccioné dos textos: “Instrucciones para llorar” e “Instrucciones para subir una escalera”. En el caso del primer texto hice una adaptación; el párrafo en el que se lee: “Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes *en los que no entra nadie, nunca*”, quedò así: Para llorar, dirige la imaginación hacia ti mismo, y si esto te resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piensa en los monos del zoológico que, infelices, añoran la selva de la que fueron traídos”, pues consideré que la frase: “en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes *en los que no entra nadie, nunca*” no tendría sentido para los niños. En el caso del segundo texto no realicé ninguna modificación.

Ambos textos explican puntualmente la actividad referida en su título y servirán de referente a los niños para elaborar su propio manual.

OBJETIVO

Como ya lo dije en la síntesis, el objetivo de esta lectura es que los niños elaboren su propio manual de instrucciones tomando como referente los textos de Julio Cortázar.

Muchos autores que escriben en relación con la formación de lectores han hecho hincapié en la importancia de poner en práctica la escritura, pero una escritura significativa. Si bien es cierto que los salones de clases son el escenario de esta actividad, es importante destacar que la escritura –y la lectura también– en las aulas se realiza, las más de las veces, con fines estrictamente académicos. Se trata del eterno debate que coloca en un extremo a la escritura y la lectura como actividades de utilidad para el alumnado y en el otro, como actividades proclives al placer. Generalmente, los textos que se leen en las aulas son los provenientes de los libros de texto, literarios y no literarios –en su mayoría–, motivo por el cual los niños leen y escriben los textos programados conforme al currículum. Esta

actividad tiene la finalidad de generar un espacio para que los niños desarrollen su creatividad como escritores.

Debido a que el resultado de esta actividad será la elaboración de un manual, dividiré la actividad en dos sesiones; durante la segunda, los niños conocerán de cerca el proceso de encuadernación de un libro de tal forma que logren apreciar el valor del libro como objeto cultural.

LA ACTIVIDAD

Antes de dar lectura a los textos de *Historias de cronopios y de famas* les hablaré a los alumnos sobre el autor del libro, sobre su personalidad y la importancia de su literatura.

Realizaré la lectura en voz alta y al término pediré a los alumnos expresen sus opiniones alrededor de estas interrogantes: ¿Por qué piensan que Cortázar escribió esas instrucciones?, ¿para quién creen que las escribió?, ¿necesitaron ustedes instrucciones para aprender a llorar?, ¿creen que podrían escribir algunas instrucciones parecidas a las de Cortázar?

Una vez que hayamos terminado de comentar los textos les pediré que propongan instrucciones y al mismo tiempo iré anotando otras propuestas en el pizarrón. Cuando tengamos el listado de instrucciones haremos un cuadernillo con hojas de colores tamaño carta en el cual escribirán e ilustrarán su instructivo.

Este consistirá en hojas de colores tamaño carta dobladas por la mitad, sostenidas por una liga y grapas. Cada alumno decidirá el título de su libro y el número de instrucciones que incluirá en el manual. Estos manuales me los dejarán para hacerles algunas correcciones de sintaxis y ortografía, que serán comentadas con cada alumno durante los quince días que preceden a la siguiente sesión, con la finalidad de que sus textos estén listos para ser incluidos en el libro que elaborarán.

La segunda sesión estará a cargo de una especialista en encuadernación, que llevará los materiales necesarios para que los niños hagan una libreta. En ella los niños transcribirán las instrucciones corregidas durante los quince días anteriores. Los manuales serán expuestos en la biblioteca durante quince días para que los niños de otros grupos puedan apreciar su trabajo tanto literario como manual.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Debido a que la actividad se desarrolló de manera similar en todos los grupos, describiré lo sucedido con 5º "A".

Antes de comenzar con la lectura pregunté a los niños si conocían al autor del libro que íbamos a leer, uno o dos niños dijeron haber escuchado su nombre y les pedí que nos dijeran lo que sabían de él, sin embargo lo único que habían escuchado era su nombre. De ese modo aproveché para platicarles quién había sido Julio Cortázar; pude notar que para los alumnos no era significativo obtener información acerca del autor de los textos que íbamos a leer durante esa sesión. No se mostraron interesados en saber quién era Cortázar, posiblemente por la forma en que les proporcioné la información.³³

Leí los dos textos a los niños caricaturizando la seriedad de un instructor. Al leer el título de cada uno de los textos, algunos niños expresaron extrañeza con sus gestos, algunos otros manifestaron que para subir escaleras no era necesario recibir instrucciones y mucho menos para llorar. El tiempo destinado a la lectura fue breve por la extensión de los textos y al terminar pregunté qué pensaban de las instrucciones. Los que opinaron fueron los niños que habían manifestado extrañeza y comentado que no eran necesarias esas instrucciones; las instrucciones les parecieron chistosas y les gustó que un escritor les explicara cómo subir escaleras y cómo llorar aunque ellos supieran hacerlo desde que aprendieron a caminar y desde que nacieron. En ese sentido comenzamos a conversar sobre el carácter absurdo de los textos y concluyeron que eso era lo que había hecho divertida esa lectura. Entonces propuse que elaboráramos nuestros propios instructivos.

En el pizarrón anoté algunas instrucciones que extraje de *El nuevo escritorón*, de la colección Libros del Rincón, y otras que los niños dijeron:

<ul style="list-style-type: none"> • Sacar plajos de la cabeza del otro • Guiñar un ojo • Caminar • Sacar la lengua • Dar lástima • Sacarse un moco 	<ul style="list-style-type: none"> • Perder el tiempo • Rascarse • Comer un taco con mucha salsa • Olvidar hacer la tarea • Bañarse • Pelar un plátano
---	--

A continuación cada niño eligió como mínimo diez instrucciones para elaborar sus libros. Distribuí las hojas de colores y les pedí que siguieran mis pasos para hacer el cuadernillo, con portada, contraportada e índice. Cuando terminaron de escribir les pedí que me dejaran sus textos para revisarlos y hacer las correcciones que a lo largo de la semana comentaría con ellos. Sin embargo no todos los niños terminaron de escribir el

³³ M. José del Río dice que el "estilo interactivo que marca el profesor, con sus propios recursos comunicativos, en tanto en cuanto es factor que favorece o dificulta el desarrollo de las habilidades comunicativas de los propios alumnos." Para la comprensión, como lectores y como escuchas, es necesario que la información sea significativa para los oyentes, si los profesores pretenden que los niños la retengan, tendrán que encontrar la expresión adecuada para generar su interés.

total de las instrucciones por lo que se comprometieron a terminadas en los siguientes 15 días.

Por último, les dije que la siguiente sesión vendría una persona a la biblioteca a enseñarnos a encuadernar nuestros instructivos, noticia que recibieron con entusiasmo.

A lo largo de los quince días transcurridos entre la primera y la segunda sesión, trabajamos los textos de los niños, previo acuerdo con sus maestras; la mayoría de los niños habían hecho en la primera sesión apenas cuatro o cinco instrucciones; así pues, lo primero fue completar el número de textos requerido para el instructivo. Una vez terminados, revisé errores de redacción y ortografía.

La segunda sesión estuvo dirigida por una especialista en encuadernación. Cada niño recibió una bolsa con los siguientes materiales: una libreta (hojas cosidas), tres trozos de cartón grueso, (portada, contraportada y lomo), dos hojas del tamaño de la portada y la contraportada, un listón-separador, un pedazo de tela, una aguja e hilo de cáñamo; además, en cada mesa había tijeras y pegamento.

La maestra titular del grupo y yo nos integramos a la actividad de tal manera que la sesión estuvo totalmente dirigida por esta persona. Los niños se mostraron muy interesados y siguieron las instrucciones atentamente.

Ya con las libretas terminadas los niños se encargaron de transcribir sus instrucciones en limpio. Sin embargo, no todos quisieron utilizar la nueva libreta para el instructivo, a estos les repartí de nuevo hojas de colores para que hicieran un cuadernillo nuevo.

Mientras terminaban su actividad, dispuse del periódico mural y de una mesa en los que se expondrían los trabajos del grupo. Curiosamente, los niños que expusieron sus trabajos fueron los que lo habían pasado en limpio en las hojas de colores, pues los que utilizaron sus libretas prefirieron llevárselas a casa.

Esta actividad fue muy bien recibida no sólo por los niños de 5º grado sino también por los niños que durante sus recreos se detuvieron a leer los instructivos.

LECTURA 2

La gallina degollada de Horacio Quiroga

SÍNTESIS

Todo el día, sentados en un banco del patio, estaban los cuatro hijos idiotas del matrimonio Manzini-Ferraz. Con la lengua entre los labios y los ojos estúpidos, volvían la cabeza con toda la boca abierta.

El mayor tenía doce años y el menor ocho. En su aspecto podía notarse la absoluta falta de cuidado maternal. Sin embargo, cada uno de los idiotas había sido un día el encanto de sus padres. A los tres meses de casados Manzini y Berta orientaron su amor hacia un porvenir mucho más vital: un hijo.

Cuando el hijo tuvo año y medio, y el joven matrimonio creyó cumplida su felicidad sucedió algo inesperado. Una noche el niño fue sacudido por un ataque de convulsiones; llamaron de inmediato al médico quien lo examinó con atención, buscando el origen de su mal en las enfermedades de los padres.

Después de unos días, el primogénito recuperó el movimiento de sus miembros pero la inteligencia, el alma, incluso el instinto se habían ido del todo.

Con el alma destrozada de remordimiento Manzini pensó en los excesos del abuelo y al mismo tiempo tuvo que ser el soporte de Berta, herida en lo más profundo por aquel fracaso de su joven maternidad.

Como es natural, el matrimonio puso todo su amor en la esperanza de otro hijo. Éste nació y con su salud y su risa reencendió el porvenir extinguido. Pero a los dieciocho meses, las convulsiones del primer hijo se repitieron y al siguiente día el segundo amaneció idiota.

Deseosos de redimir de una vez para siempre la santidad de su ternura, sobrevinieron los mellizos con quienes la historia de los dos mayores se repetía. Manzini y Berta hicieron lo que pudieron por los cuatro idiotas debatiéndose entre su amargura y su gran compasión, pero aquéllos apenas aprendieron a caminar.

Como era de esperarse, esto generó inacabables discusiones entre la pareja, para Berta *nuestras* hijos se convirtieron en *tus* hijos; alguien tenía que cargar con la culpa de su desgracia. Pero en las inevitables reconciliaciones sus almas se unían con doble arrebató y ansia por otro hijo. Y así nació una niña.

Dos años estuvieron esperando otro desastre, pero nada sucedió. Los padres pusieron en Bertita toda su complacencia y ella lo llevaba a los extremos de la mala crianza.

Bertita cumplió cuatro años y esa noche, resultado de las golosinas que sus padres eran incapaces de negarle, tuvo un gran escalofrío y fiebre. El temor de verla morir o quedar idiota abrió la eterna llaga. Pasaron horas, comenzaron nuevamente a discutir y finalmente Berta dijo lo que pensó desde el primer idiota: ¡juro que prefiero cualquier cosa a tener un padre como el que has tenido tú! Mazzini se puso pálido y murmuró con dientes apretados: ¡Al fin, víbora, has dicho lo que querías decir! ¡Pero yo he tenido padres sanos! ¡Mi padre no ha muerto de delirio!

Continuaron cada vez con más violencia, hasta que un gemido de Bertita los silenció. A la mañana siguiente la fiebre había desaparecido y con ello llegó la reconciliación.

A las diez decidieron salir después de almorzar. Como apenas tenían tiempo, ordenaron a la sirvienta que matara una gallina. Mientras ésta degollaba y desangraba al animal en la cocina sintió algo como respiraciones a sus espaldas, volteó y parados en la puerta estaban los cuatro idiotas mirando estupefactos la operación. Rojo... Rojo...

—María, ¡échelos, que salgan de la cocina!— Las cuatro bestias sacudidas, fueron a dar a su banco, de donde no se movieron en toda la tarde.

De pronto algo se interpuso entre su mirada y el cerco. Su hermana, detenida al pie de éste miraba la parte más alta, quería trepar. Entonces recurrió a una silla, como aún no alcanzaba, encima colocó un cajón con el cual pudo subir. Los cuatro idiotas la observaron con indiferencia, pero de pronto una luz insistente y fija se había animado en sus pupilas. No apartaban los ojos de su hermana mientras una extraña sensación de gula bestial iba transformando cada línea de sus rostros. Lentamente avanzaron hacia el cerco. La pequeña, que había logrado calzar el pie iba ya a montar a horcajadas y caerse del otro lado cuando sintió que le agarraban la pierna. Debajo de ella, los ocho ojos clavados en los suyos le dieron miedo. Gritó, ¡Soltame! ¡Dejame! ¡Mamá! ¡Ay mamá! Pero nadie la escuchó. Cuando la tuvieron en el suelo, uno de ellos le apretó el cuello, apartando los bucles como si fueran plumas, y los otros la arrastraron de una sola pierna hasta la cocina, donde esa mañana se había desangrado la gallina, bien sujeta, arrancándole la vida segundo a segundo.

OBJETIVO

Centrar la atención en un cuento considerado de efecto, según Edgar Allan Poe y Horacio Quiroga, haciendo hincapié en tanto en los sucesos como en un desenlace inesperado, con base en una entonación adecuada.

ACTIVIDAD

Antes de iniciar la lectura se pedirá a los alumnos que adopten una posición cómoda y cierren los ojos, luego de argumentarles por qué esa acción contribuye a que visualicen e imaginen el cuento.

Al dar lectura al cuento cuidaré la entonación, con la finalidad de lograr el efecto que requiere este tipo de textos en momentos en que la historia denota suspenso.

Al término de la lectura guardaré un poco de silencio y luego abriré la ronda de comentarios preguntando a los alumnos qué les ha parecido el texto, si les ha gustado o no la historia, por qué, si imaginaban que acabaría distinto, qué los hacía pensar así, y qué final hubieran elegido ellos para este cuento. Con esto también fomentaré el enriquecimiento de los comentarios ligando sus intervenciones y generando debate.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

En esta ocasión las experiencias más representativas fueron las de los grupos “B” y “E”.

Antes de comenzar la lectura pedí a los niños de ambos grupos que se colocaran en una posición cómoda, les sugerí cerrar los ojos para facilitar su concentración. En el grupo “B” la mayor parte de los niños cerró los ojos, en el “E” por el contrario muchos fueron los que decidieron no hacerlo. Durante la lectura los niños de ambos grupos, se recostaron sobre las mesas o apoyaron la cabeza en los respaldos de las sillas y cerraron los ojos, lo que permitió que se mantuvieran atentos, sin embargo, en el “E” algunos rechazaron la sugerencia.

Los niños se mostraron paulatinamente más atentos en los momentos climáticos de la narración. Cuando Manzani y Berta ven a su primer hijo quedar idiota como resultado de las convulsiones, la su atención despertó, algunos se miraron, otros se reacomodaron en su silla, algunos más expresaron diversas interjecciones. La noticia del segundo, pero sobre todo del tercer embarazo, fueron indicios que provocaron que algunos niños se adelantaran la repención del suceso; en su confirmación pude notar que se debatían entre el placer de confirmar sus sospechas y la pesadumbre en que vivía el matrimonio Manzani-Ferraz. La intensa fiebre de Bertita –última esperanza del infeliz matrimonio– y su sangrienta muerte, impresionó a los niños que siguieron la historia: cuando el cuento llegó a su fin, la expresión de sus rostros mostraba sorpresa, azoro, desconcierto...

Estos mismos momentos del cuento llamaron la atención de los niños del “E”. En este grupo la mayoría se mostró atenta, aunque hubo diversos distractores, un par de niños jugando, otros conversando sobre distintos asuntos, que me hicieron detener la lectura para

identificar el nivel de comprensión, preguntar si estaban siguiéndola y releer algunos fragmentos.

Al terminar les pregunté si el cuento les había gustado, la mayor parte de los niños del “B” dijo que sí, pero unos pocos dijeron que no, esta respuesta me sorprendió porque me pareció contradictoria a lo que habían manifestado durante la lectura; entonces quise saber por qué no les había gustado, sus respuestas sobre todo se referían al sórdido tema del cuento, sin embargo al preguntarles si las historias de horror, como la que acabábamos de leer, les desagradaban, dijeron que no y que les gustaría leer otras historias como la de Quiroga.

Luego de esta reflexión –que valoré como una sugerencia para el enriquecimiento del taller– continué con la serie de preguntas, logrando que los niños recrearan la historia y le dieran un nuevo final. Debido a que entre todos propusieron diferentes finales, les sugerí que cada quien eligiera uno y escribieran su propio final.

Los niños del grupo “E” que habían escuchado el cuento también mostraron interés y agrado tanto por éste, como por leer otros cuentos de terror. Sin embargo, dado que hubo una parte del grupo que no escuchó y, por tanto, no comprendió, el grupo quedó dividido en distintos niveles de comprensión; entonces pedí a quienes sí habían atendido que lo narraran por relevos. Esta actividad no permitió que a los alumnos les diera tiempo de inventar otros finales y compartirlos con sus compañeros; a cambio se logró que la mayor parte de los niños atribuyera sentido a lo escuchado y que mostraran interés por releer el cuento, así como por conocer textos afines a este estilo literario.

En un primer momento tuve la sensación de no haber cumplido el objetivo con el grupo “E” debido a que no habíamos realizado la actividad planeada, sin embargo, descubrí que hacer flexible la planeación de una actividad y adaptarla a las características de un grupo, por su personalidad y diversidad de estados de ánimo, así como por sus necesidades, es indispensable para la consecución de propósitos.

LECTURA 3

La fórmula del doctor Tunes de Francisco Hinojosa

SÍNTESIS

Cuando Martín cumplió once años sus papás le regalaron un telescopio con el cual podía ver hasta la Luna. Vivía en el onceavo piso de un edificio en el cual no había niños con quienes jugar y el regalo que le habían dado sus padres no le había parecido muy divertido que digamos. Lo que sí le parecía divertido era que con el telescopio podía ver de cerquita a la gente que pasaba por la calle, los coches, las azoteas de los otros edificios y... mirar hacia las ventanas de los edificios cercanos. Una de esas tardes en que Martín se encerraba en su cuarto a ver lo que pasaba afuera descubrió en una de las ventanas a un viejito que parecía estar preparando su comida: pelaba plátanos, rallaba zanahorias y cortaba en una tabla trozos de verduras, de pronto se puso a limpiar flores de jacaranda y sacó del refrigerador un ratón, dos lagartijas y una bolsita llena de caracoles.

Lo primero que Martín pensó era que el viejito estaba haciendo experimentos, pero luego pensó que lo más probable era que fuera un brujo, pues cortó en trocitos los animales que había sacado del refrigerador, los licuó con todas las verduras que había picado y los puso en una olla que tenía sobre la estufa. Este viejito estaba muy sospechoso y Martín se empezó a asustar cuando vio que un gato blanco los acompañaba, pensó que también al gato iba a trozarlo y guisarlo, pero no fue así, lo acarició y le sirvió un poco de leche a la que le había echado unas cuantas gotas de la asquerosa pócima que acababa de cocinar. Martín estaba realmente intrigado.

Al día siguiente Martín llegó de la escuela y se puso a espiar de nuevo al viejito, estaba feliz, saltaba y bailaba por toda la casa cargando con los brazos en alto a un pequeño gatito blanco. Entonces Martín pensó varias cosas: que el viejito había embrujado al gato blanco, que en ese caso no era gato sino gata, para que tuviera rapidísimo un gatito; que el viejito era un inventor y que había descubierto cómo reducir de tamaño a los animales, o que el viejito no era ni brujo ni inventor y que simplemente Martín no había visto al gatito porque había estado escondido en un lugar a donde su telescopio no llegaba; el caso es que Martín no volvió a ver durante esa tarde al gato grande.

Esa noche Martín soñó que conocía al viejito y que éste le regalaba al cachorro, al despertar decidió que esa misma tarde cuando regresara de la escuela iría a visitar al viejito y le diría que si sabía de alguien que tuviera gatitos le avisara porque él quería uno, era el plan perfecto. Y eso hizo, primero hizo cálculos para saber cuál era la puerta de su

departamento y cuando por fin la localizó, tocó. El doctor Funes le abrió y Martín atinó a decirle una bola de mentiras: que había escuchado a una señora decir que su gata había tenido gatitos y que en su casa necesitaban uno porque tenían ratones, que vivía en el departamento de arriba –cuando arriba lo que había eran despachos de abogados–, que se había enterado de que el vicjito tenía gatos porque un día lo había visto en la calle paseando a su gato, no, no, no, más bien se había enterado de que tenía gatos porque un día que pasaba por afuera de su casa había escuchado maullidos... Pobre Martín, empezó a hacerse bolas, a sentir unas inmensas ganas de salir huyendo, pero mejor respiró profundo y se decidió a contarle que lo había estado espiando desde la ventana de su cuarto con su telescopio. Funes, en lugar de enfurecerse con lo que estaba escuchando, se echó a reír y como Martín le había caído muy bien le invitó a tomar un vaso de agua de horchata que no se atrevió a beber por temor a que ésta tuviera de sus gotitas mágicas, y fue así como el doctor le contó su secreto.

El abuelo del doctor Funes había sido un médico muy famoso que había descubierto que los seres humanos tenemos una glándula en el lóbulo de la oreja que es la responsable del envejecimiento y se puso a crear una sustancia que los frenara, pero a su fórmula le habían faltado dos ingredientes que el doctor Funes sí había logrado descubrir, o sea que el doctor Funes había terminado de descubrir la fuente de la eterna juventud. Martín, intrigado, quería saber qué haría ahora el doctor Funes con su fórmula, y esa era la otra parte del secreto: iba a probarla para convertirse en un joven de dieciocho años...

Dos días más tarde Martín regresó al departamento del doctor Funes para comprobar el éxito de su fórmula. Llamó a la puerta y le abrió Pablo; Pablo Funes no había calculado bien la dosis y en vez de dieciocho tenía algo así como doce años y quería salir a correr y jugar, pero no tenía ropa, así que Martín quedó en prestarle ropa de su tamaño y en salir a jugar con él más tarde.

Martín y Pablo hicieron planes, Pablo y el gatito se mudaron a casa de la familia de Martín a donde llegaron con una carta de los *papás* de Pablo en la que le encargaban a su hijo mientras iban de viaje al polo sur; escribieron otra carta para el director de la escuela de Martín, firmada por su papá –por supuesto que tuvieron que falsificar la firma– para que lo dejara tomar clases por un tiempo.

En casa los papás de Martín no estaban muy contentos con la idea, pero no tuvieron más que aceptar a Pablo unos días y en la escuela no hubo un solo problema. Pablo empezó a tomar clases aunque se aburría como ostra porque él ya sabía todo lo que

la señorita Lucy les enseñaba, así que se dedicó a hacerle la vida imposible a la maestra discutiendo acerca de todo lo que ella les enseñaba.

Un día fastidiado de la señorita Lucy, Pablo le regaló una manzana a la que le había puesto unas cuantas gotas de su fórmula y vaya lío que se armó, pues en la dirección ni el señor Delgado, el director, ni los maestros sabían qué hacer con una niña como de ocho años que juraba que era la señorita Lucy. Mandaron llamar a Martín y a Pablo a la dirección pero salieron muy fácil de la situación diciendo sí le habían regalado una manzana a la señorita Lucy y que ellos no conocían a esa niña, entonces el director les preguntó que en dónde habían comprado la manzana y fue a comprar todas las manzanas con la esperanza de que le sucediera lo mismo que a la maestra.

Después a Pablo se le ocurrieron dos planes, ir a un asilo de ancianos y darles un poco de su fórmula e ir a una fábrica de cerveza y verter chorros de su fórmula en los depósitos. Y eso hicieron, aunque Martín no estaba nada convencido. Los ancianos se convirtieron en niños y la noticia salió en varios periódicos y sobre lo acontecido en la fábrica en realidad nunca se entraron porque no podían saber quién compraría la cerveza.

Una tarde descubrieron que del departamento de Pablo había desaparecido la libreta en la que estaba anotada la fórmula, Pablo pensó de inmediato en el doctor Moebius, quien andaba detrás de Funes para robarle su fórmula, pero en la libreta no estaban anotados los dos ingredientes que habían echo que la fórmula fuera efectiva. Pablo y Martín habían ido a la residencia del doctor Moebius a recuperar la libreta y justo en el momento en que llegaron Moebius se sirvió un refresco al que le echó la fórmula que él creía que lo rejuvenecería, pero no fue eso lo que pasó sino que se convirtió en un pequeño caballo del tamaño de un zapato. Al caballo se lo llevaron a casa de Martín y lo escondieron en el closet hasta que Funes descubriera la fórmula con la cual lo regresaría a su estado original.

Así pasaron los días, de manera más o menos normal, hasta que una tarde llegaron a casa y encontraron un gato nuevo, pero... no era un gato nuevo, era el mismo gato, había pasado que los efectos de la fórmula habían desaparecido. Pablo pensó en sí mismo, en que la fórmula dejaría de hacer efecto también en él y entonces reaccionó: Señora, se me olvidó decirle que mis papás llegan hoy del Polo Sur y tengo que irme, los voy a extrañar... Martín también lo iba a extrañar.

Hicieron su maleta y se despidieron. Pablo quería estar solo, no quería que nadie estuviera presente cuando llegara el momento de transformarse de nuevo en el doctor Funes.

Desde ese día, Martín se dedicó a contar los días que faltaban para que las jacarandas empezaran a echar sus flores.

OBJETIVO

La novela de Francisco Hinojosa está estructurada en dieciocho capítulos, motivo por el cual realizaremos la lectura a lo largo de tres sesiones, en cada una de las cuales leeremos seis capítulos.

A lo largo del curso los niños habrán trabajado principalmente con cuentos –textos que se leen en una sola sesión, dos máximo– y cada una de las lecturas programadas para el taller ha tenido una actividad para realizarse a partir de la lectura. En esta ocasión el único objetivo será el de leer la novela, sin dejar de hacer hincapié en la comprensión lectora.

LACTIVIDAD

Programada para ser leída en tres sesiones (seis capítulos por sesión), las dinámicas de lectura de la novela de Francisco Hinojosa serán diversas y se pondrán en práctica de acuerdo con el grupo y el estado anímico de los niños.

Partiendo de la idea de que la lectura por placer no es algo que se enseñe, como si de una lección escolar se tratara, sino que se transmite, se contagia, la principal dinámica estará fundamentada en la escucha, es decir, leeré el texto para los niños dando expresión a la voz, ajustando el ritmo a la acción de la historia, dramatizando los diálogos, etc. Asimismo daré oportunidad a los niños de que lean el texto para sus compañeros, esta dinámica está pensada en función de que puedan leer en voz alta y, por imitación, comiencen a encontrar su manera de dar vida a la lectura.

Dinámicas de lectura entre los niños:

- Cambio de lector cada punto y seguido o cada punto y aparte.
- Cada niño tendrá asignado un número al azar y de una tómbola saldrá la pelotita ganadora que indique quién continúa leyendo.
- Los niños levantando la mano pueden solicitar tomar el turno en la lectura.
- Continuará leyendo el niño al que yo le toque la cabeza.

Los niños podrán dejar de leer si así desean hacerlo y ceder su turno a alguien más; si algún niño se siente inseguro por su dicción y prefiere escuchar, también se le dará esa oportunidad; las dinámicas de lectura entre los niños sólo se pondrán en juego si así lo desean, si prefieren escuchar la lectura lo haremos de ese modo.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para exponer cómo se desarrolló la dinámica de esta actividad, recuperaré solamente la experiencia del 5º D. Cabe decir que en todos los grupos se realizó de manera similar durante las tres sesiones, sin embargo recupero la experiencia de este grupo pues me parece que es la más significativa por sus características:³⁴ por un lado había niños muy tranquilos que siempre se mostraron dispuestos a leer y a hacer las actividades propuestas para el taller, pero además había un grupo de cinco niños inquietos, por decir lo menos, que aunque yo me encargara de sentarlos separados se dedicaban a boicotear el taller. Esto representó para mí un reto –durante todo el ciclo escolar– pues la actitud de estos chicos de antemano era la del desinterés, que con frecuencia se contagiaba y difundía entre el resto de los niños.

Sesión 1

Cuando comuniqué a los niños que leeríamos *La fórmula del doctor Vines* algunos de ellos reaccionaron con rechazo –reacción que pronto se hizo extensiva al resto del grupo–, comenzaron a decir que el libro era muy largo, que no íbamos a acabar de leerlo en una clase –ahí aproveché para decirles que lo leeríamos en tres sesiones–, que se les iba a olvidar lo que habían leído entre una sesión y otra, en fin, comenzaron a dar mil y un argumentos con tal de no leer.

Fue complicado convencerlos de leer a Francisco Hinojosa, pero lo conseguí. En mitad de sus argumentaciones para no leer, pregunté si alguno de ellos había leído algún cuento de Hinojosa, y un par de niños levantó la mano para decir que cuando iban en 3º habían leído *La peor señora del mundo*, entonces les pedí que nos hablaran de ese cuento. Uno de ellos tomó la palabra e hizo una descripción del libro y de la historia, conforme hablaba algunos fueron recordando esa lectura, entonces les pregunté qué impresión les había dejado el cuento y, los que lo recordaban, dijeron que les había gustado, entonces les pregunté por qué no querían leer otra historia de Hinojosa si ya sabían cómo escribía y les

³⁴ La primera experiencia que tuve con este grupo –con un grupo en el Colegio– fue como maestra suplente. Después del recreo de 5º y 6º grados, la maestra titular de este grupo tenía una reunión con los padres de uno de los alumnos y la directora me pidió que fuera a darles clase. Decidí trabajar con ellos una de las actividades del libro de texto de Español y sucedió que cuando pedí a los niños que sacaran sus libros, nadie me hizo caso, entonces yo abrí el libro y comencé a leer la actividad, mientras hacía esto los niños comenzaron a organizarse y a la cuenta de tres, todo el grupo comenzó a azotar las manos contra sus pupitres y a gritar: ¡asambleal, ¡asambleal, ¡asambleal, sin parar. Sinceramente, me asusté, no supe exactamente cómo reaccionar. La maestra del grupo de junto escuchó el escándalo e intervino, abrió la puerta del salón, los niños voltearon a mirarla con miedo, y me preguntó: Maestra, ¿necesita algo?, a lo que respondí con una negativa y un agradecimiento, en seguida, ya con los niños en silencio, platicué con ellos, argumenté por qué no podíamos hacer una asamblea –pues yo no los conocía–, por qué tenemos que trabajar con las actividades de Español y expuse que si no querían trabajar hubiera sido suficiente con que lo expresaran abiertamente en lugar de haberme puesto en esa situación. Solo entonces pudimos trabajar. Narro esta experiencia con la finalidad de echar luces sobre una de las maneras en que este grupo actuaba con frecuencia.

había gustado. Con esta conversación que nos llevó unos quince minutos los niños terminaron, por aceptar leer la historia de Funes. Entonces me di cuenta de que en realidad lo que los niños estaban haciendo era ganar tiempo de no lectura.

Distribuí los libros, los hojearon y comencé a leer. Algunos decidieron seguir la lectura, otros prefirieron escucharla y observar las ilustraciones y decidí que durante esa primera sesión sólo yo leería en voz alta para evitar otro posible ambiente de protesta de su parte.

Pese al tiempo que nos llevó la discusión inicial, pudimos leer los seis capítulos programados. Mientras leí, la mayoría de los niños se mostraron interesados en el relato: establecían contacto visual conmigo o con el libro, veían las ilustraciones, fantasearon con la posibilidad de tener un telescopio, se rieron nerviosamente cuando Martín va a visitar al doctor Funes, sintieron asco de las mezcolanzas de Funes, les gustó la idea de una pócima rejuvenecedora, y cuando suspendí la lectura en el sexto capítulo, "Problemitas", se quedaron con ganas de saber cómo resolverían la asistencia de Pablo, el niño Funes, a la escuela de Martín.

Al final les sugerí que se llevaran 10 ejemplares del libro por si querían releer para no olvidar en qué nos habíamos quedado y así algunos niños que al principio se mostraron reticentes a realizar la lectura, salieron de la biblioteca con un ejemplar en la mano.

Sesión 2

Sin duda alguna la historia los había atrapado. A algunos les dio curiosidad y leyeron un poco más. Al principio pensé que eso sería un problema porque los que habían avanzado podrían aburrirse, pero comenzamos entre todos a leer para el grupo con la dinámica de la tómbola. Todos teníamos que estar pendientes –también yo participé– pues en cualquier momento nos podría tocar leer. Sin embargo, no dio tiempo de que todos los niños leyeran, lo cual les generó cierta frustración, ni de terminar los seis capítulos programados, por lo que pedí a la maestra titular su apoyo para terminar de leer en el salón de clases hasta "Un montón de manzanas", capítulo en que la señorita Lucy se transforma en una niña de 8 años.

Me causó curiosidad que una niña preguntara "¿No vamos a hacer nada?" Los niños estaban acostumbrados a leer y hacer alguna actividad relacionada con la lectura, sin embargo en esta ocasión yo no había planeado nada más que leer y así lo hice saber al grupo. Me dio la sensación de que por esa costumbre, los niños sentían que si no "hacíamos nada" la lectura no estaba completa. Hubiera querido explicarles que para leer

no hay que hacer nada más que leer, pero me reservé el comentario. Aun faltaba la última

sesión.

Sesión 3

En quince días no hubo tiempo de que la maestra titular de 5^o "E" leyera o dejara leer a sus alumnos dos capítulos, diez páginas, del libro. Conté las páginas que nos faltaban: no nos iba a dar tiempo en una sola clase aunque yo les leyera. Así que me desprecupé, ya verdad como hablamos para terminar el libro sin salirnos de las tres sesiones.

Pregunté a los míos si tenían ganas de leer, pero tenían más ganas de escuchar. Así que les escucharon con atención. Terminé de leer un par de capítulos y volví a preguntar si alguien quería leer, unos cuantos levantaron la mano y les di la palabra. Para cederle el turno a alguien más les pedí que dejaran levantado un dedo para que en cuanto yo se los tocara, ellos continuaran leyendo, poco a poco otros niños fueron levantando el dedo. La hora de clase se terminó y no concluimos, ellos mismos me preguntaron que cómo íbamos a hacer para terminar el libro, me comprometí a ir a su salón a leer un pedacito cada tanto hasta que lo termináramos y así lo hicimos.

La siguiente vez que nos vimos en la biblioteca, ya con otra lectura programada, lo primero que hicimos fue comentar que les había parecido el libro y la mejor respuesta que pudieran darme fue: ¿Puedes decirnos que otros libros ha escrito Francisco Hinofosa?

LECTURA I

Tratado universal de monstruos de Lucia Laragione

SÍNTESIS

Tratado universal de monstruos reúne diez cuentos basados en historias y leyendas de los Sioux, de Francia, Gran Bretaña – Escocia, Japón, Haití, Grecia, Hungría y África.

Cada cuento está basado en la historia del monstruo y al final de cada uno encontramos un texto breve con su nombre, lugar de origen y descripción, acompañado de una ilustración de Ricardo Peláez.

Los cuentos de Laragione se desarrollan en Argentina o bien sus personajes son de esa nacionalidad. Casi todos son adolescentes enamoradizos y el manejo del lenguaje es accesible para los niños de 6° grado –incluso de 5° o para chicos de secundaria³⁵–, pues hace referencia a actividades y actitudes conocidas o practicadas por los también jóvenes lectores.

EMPUSA

Ruy juega fútbol todos los sábados; esa mañana la cita era a las diez y el despertador no sonó. Por casualidad abrió el ojo al cuarto para la hora del partido; de un brinco se levantó y salió corriendo hacia la estación del metro Callao. Con el estómago vacío y muerto de sueño, se subió al vagón. En la estación Agüero se abrieron las puertas y subió una diosa, una chica hermosa que clavó sus ojos en los de Ruy: el hambre desapareció junto con el sueño en cuanto ella le devolvió la sonrisa. Pensaba abordarla y pedirle su teléfono, pero desapareció del mismo modo en que apareció en la estación Scalabrino Ortiz. Ruy sencillamente se quedó desconcertado, todo era tan sorprendente que sentía que había sufrido una alucinación, y por si eso fuera poco llegaba tarde al partido.

Preso de sus pensamientos, se comió el balón de aquel pase que por lo menos les hubiera dado el empate, todo el equipo se le fue encima y tuvo que aguantar los reproches; además en ese momento sólo tenía cabeza para la flaca del metro.

Pasó toda la semana pensando en ella. En el trabajo metía la pata a cada rato; olvidó en el mostrador los pasajes que le habían mandado a buscar, confundió los mensajes telefónicos, trastocó los envíos, equivocó los tamaños de cada cosa que le pidieron que comprara, pobre Ruy, por nada lo despiden. Lo único que pudo salvarlo de su

³⁵ La clasificación que Alfaguara le da al libro es *ibid.* 12 años. Sin embargo, he sabido que también a lectores fuera de esta edad les ha gustado el libro.

enamoramiento fatal fue el incurable romanticismo de la secretaria de su jefe, quien le contó lo que le estaba sucediendo, así que ella se encargó de cubrirlo y reparar sus errores.

En el colegio los profesores no salían de su asombro. No hubo un instante en que Ruy no pensara en ella; tal fue el susto de su madre que amenazó con llevarlo al médico por su pérdida del apetito, y al pobre Bargach, su perro, lo había dejado olvidado, amarrado a un árbol en la plaza.

Así pasó una semana entera. Llegaba un nuevo sábado y Ruy había planeado instalarse desde temprano en Agüero y así lo hizo: llegó como a las ocho de la mañana, dieron las nueve, nueve y media, diez y nada, no aparecía. Quien sí apareció fue Julián: – ¡Hola Ruy! ¿Qué haces? ¿Para dónde vas?... Ah, yo puedo hacerte compañía en lo que llega el amigo de tu padre, total, yo voy a mi clase de tenis y aún es temprano. ¿Cómo iba a deshacerse Ruy de Julián? Qué inoportuno. En un abrir y cerrar de ojos apareció ella, más linda que el sábado anterior. Se acercó a Ruy y le dijo: –Se te cayó esto– y le entregó un papelito.

–Oye ¿tardará mucho la persona a la que esperas? porque yo ya tengo que irme– para ese momento Ruy deseaba con todas sus fuerzas que Julián se esfumara, tal y como sucedió unos cuantos minutos después, entonces Ruy pudo leer el recado que la flaca le había entregado: *Esta noche hay una fiesta en mi casa. ¿Quieres venir? Empusa.* Estaba tan emocionado que corrió a casa a prepararse uno de esos enormes sándwiches que tanto le gustaban.

Se vieron a las 12 en la esquina de Santa Fe y Agüero. Ella caminaba hacia él, lindísima, vestido negro y botas de charol, –Hola– dijo ella y Ruy se atrevió contestarle el saludo con un beso. –Me llamo Ruy. –*Ruy, Ruy*– repitió ella como si saboreara su nombre. Comenzaron a caminar y entonces notó que rengueaba ligeramente. Ruy no supo exactamente cómo llegaron a su casa, pero llegaron. Estuvieron platicando largamente hasta que a Ruy se le ocurrió preguntar por la fiesta a la que había sido invitado, Empusa le explicó que no había fiesta, que él era el único invitado. Entre besos, abrazos y caricias estuvieron platicando, pero Ruy, sin saber exactamente por qué, empezó a sentirse incomodo por lo que no tardó mucho en despedirse.

Todo el domingo estuvo pensando en ella y se reprochaba haber escapado de esa manera, por eso el lunes decidió pasar por su casa, pero no la encontró, preguntó a los vecinos y nadie sabía quién era esa chica; entonces, abatido, pensó que nunca más volvería a verla.

Sin embargo, dos días después el destino volvió a unirlos. Estaba en la plaza con Bargach cuando de la nada apareció junto a él. Le contó lo que había pasado al ir a buscarla, le preguntó cómo era posible que no hubiera encontrado ni la calle ni la casa y por toda respuesta ella lo rodeó con sus brazos y le partió la boca de un beso, en ese momento Bargach llegó corriendo y, hecho una funa, saltó sobre ella derribándola, luego sujetándola por el pie, empezó a tirar de su bota. –¡Basta, perro idiota!, le gritó, pero no había manera de calmarlo. Ella logró zafarse del perro, pálida y furiosa, lo miraba como si quisiera fulminarlo; se puso de pie y al caminar rengueaba más que antes. –¿Te lastimaste?– preguntó Ruy, pero ella ni siquiera contestó, se dio media vuelta y se fue. Todo estaba arruinado, ahora sí, nunca más volvería a verla.

Los siguientes días fueron muy difíciles, Ruy odiaba a su perro con todo su ser y aun así tenía que sacarlo de paseo, su mamá le preguntaba si ya lo había hecho.

El domingo en el parque Lezama, Ruy ató a Bargach a un árbol y se fue a mirar la feria artesanal. Se detuvo en un puesto a ver unos gorros de piel con orejeras cuando escuchó esa voz: –Son para protegerse del helado invierno ruso. Era ella, lo primero que hizo fue preguntar: –No trajiste a tu perro ¿no es cierto?, –Lo he regalado... ¿te lastimó?, – No quiero hablar de eso.

Entonces caminaron y llegaron a su casa, al entrar se besaron; Ruy sintió su mano acariciándole el pecho debajo de la playera y escuchó que susurrando le decía: –Te comería. Ahora los labios de Empusa le recorrían el cuello y bajaban por su hombro cuando sintió sus dientes mordiéndolo suavemente, mas el placer se convirtió en dolor y se le escapó un grito –¡Ay, me lastimaste! Ella sonrió, tenía la boca ensangrentada y se relamía con una expresión maligna. El horror lo paralizó, no podía ni gritar. Entonces, como si la pared fuera de aire un cuerpo musculoso la atravesó de un salto, era Bargach, quien furiosamente la derribó y con su firme mandíbula le arrancó la preciosa bota. De golpe, un fuerte olor a caca penetró la nariz de Ruy... La casa de Empusa comenzó a convertirse en un lugar lúgubre y oscuro, parecido a los túneles del metro, ella se puso de pie y lanzándole una última mirada de furia se esfumó en el aire.

–Gracias por salvarme– fue lo único que Ruy atinó a decirle a Bargach mientras lo abrazaba –en adelante te prometí confiar de tu olfato.

Empusa

(Grecia) Monstruo femenino con un pie de caca de burra y otro de bronce, que habita en lugares oscuros. Toma la apariencia de una linda chica para seducir y enamorar a jóvenes de hermosos cuerpos a los que luego devora.

vista la posibilidad de seguir leyendo, aunque por supuesto los invité a llevarse un ejemplar del libro si así lo deseaban.

Con los niños del “C” fue diferente, pues muy pocos niños llevaron sus cuentos terminados. De igual manera nos organizamos por equipos, pero antes de que comenzaran, elegí uno de los cuentos al azar e hice el mismo ejercicio que con el “A” para evitar que sucediera lo mismo que en ese grupo.

Al terminar, comenzaron a comentar los cuentos. Sin embargo no todos los niños se mostraron interesados en la actividad. Deduzco que esto sucedió debido a que la mayoría no había terminado sus cuentos y no se podía trabajar con ellos. Esto propició que no lograran involucrarse con la actividad, pues no tenían un texto para compartir con el equipo y por lo tanto no sintieron como propio el cuento pese a que le hicieron correcciones.

Lo anterior fue el motivo por el que no se reprodujeron los cuentos. Este grupo no se mostró tan interesado en escribir, pero sí en leer. Cuando acabamos la actividad, preguntaron si íbamos a terminar de leer el libro a lo que les respondí que no en el espacio del taller de lectura, pero que quien así lo deseara podría llevárselo a casa, y así lo hizo la mayor parte del grupo.

A partir de esta experiencia comprendí la importancia que tiene no sólo explicar con claridad el desarrollo de una actividad, también es de suma relevancia poner un claro ejemplo de cómo trabajar. En este caso se trataba de mostrarles cómo comentar un texto y, a partir de ese intercambio, mejorarlo. En ninguno de los grupos los niños supieron cómo hacerlo por sí mismos, lo que hablaba de este ejercicio no lo habían practicado suficientemente. Esto les permitió encontrar otras estrategias para mejorarse como escritores.

Al mismo tiempo noté que la mayor parte de los niños que no quisieron escribir tenían más interés por conocer el resto de los cuentos, por lo que el principal objetivo – lograr que los niños realicen la lectura de manera autónoma– también se cumplió.

LECTURA 2

Nocturno de Rafael Alberti

NOCTURNO

Toma y toma la llave de Roma
porque en Roma hay una calle
en la calle hay una casa,
en la casa hay una alcoba,
en la alcoba hay una cama,
en la cama hay una dama,
una dama enamorada,
que toma la llave,
que deja la cama,
que deja la alcoba,
que deja la casa,
que sale a la calle,
que toma una espada,
que corre en la noche,
matando al que pasa,
que vuelve a su calle,
que vuelve a su casa,
que sube a su alcoba,
que se entra en su cama,
que esconde la llave,
quedándose en Roma,
sin gente que pasa,
sin muerte y sin noche,
sin llave y sin dama.

OBJETIVO

Las lecturas del taller han sido en su mayoría cuentos y novelas de tal manera que el acercamiento de los niños a la poesía ha sido bastante limitado. El principal propósito de conocer el poema de Alberti es generar un espacio de lectura para la poesía.

Por otro lado, se trata de motivar a los niños a escribir un poema, a partir de su comprensión en términos tanto de contenido como de estructura.

LA ACTIVIDAD

La primera lectura del poema será la que realizaré en voz alta. En seguida repartiré a los alumnos un ejemplar de la *Antología de lecturas para 5^o y 6^o de primaria*, en la cual se encuentra este poema, con el fin de que lo lean de manera personal; al terminar preguntaré si alguien quiere leerlo para el grupo. La finalidad de leer y releer el poema es que sin necesidad de explicarlo asimilen su estructura.

Agotada la lectura, pediré a los niños que imaginen una historia y que la escriban utilizando la estructura de “Nocturno”.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para describir cómo se desarrolló la actividad, recuperaré la experiencia del grupo “C”. Como recordaremos, en la actividad anterior los alumnos de este grupo no se sintieron motivados a escribir; sin embargo con el poema de Alberti sucedió lo contrario.

Al entrar a la biblioteca les pedí que tomaran un ejemplar de la Antología y que, sin abrir el libro, escucharan el poema. Cuando terminé les pedí que lo buscaran en el libro para que lo leyeran en silencio. Una vez que terminaron, les pregunté si alguien quería leerlo para el grupo. Al principio no se mostraron animados, pero les propuse leer entre todos y que participara quien tuviera ganas de leerlo. Entonces yo comencé y poco a poco se fueron integrando a la lectura colectiva.

Al terminar volví a preguntar si alguien se animaba a leerlo para el grupo y algunos niños levantaron la mano. De ese modo releímos varias veces el poema. Unos niños lo leyeron solos y otros se juntaron a leerlo en parejas. Cuando se agotó la lectura hice varias preguntas a partir de las cuales comentamos el poema.

¿En dónde está la dama?, ¿qué hace en ese lugar?, ¿con quién está?, ¿qué hace?, ¿por qué creen que lo hace?, ¿por qué Roma se queda sin gente y sin muerte?, y por último, ¿por qué creen que se llama “Nocturno”?

Fueron respondiendo una a una las preguntas. Algunos niños se concretaron a responder a partir de lo que habíamos leído; es decir a dar respuestas que el poema nos daba de manera textual y otros dejaron a su imaginación inventarle motivos a la dama para matar al que pasa.

La pregunta ¿por qué Roma se queda sin gente y sin muerte? les causó dificultad, volví a leerles el poema y el final se los leí más despacio, poniendo énfasis en la entonación, entonces comenzaron a proponer diferentes motivos hasta que entre todos se convencieron de que Roma se había quedado sin gente porque la dama ya había matado a todos sus habitantes y que se había quedado sin muerte porque ya no tenía a quien matar.

Al terminar les pedí que pensaran en una historia y les dije qué haríamos utilizaríamos la estructura del poema para con ella escribirla.

Algunos niños se limitaron a modificar algunas palabras del poema, cambiaron a la dama por princesa o por reina, cambiaron el nombre de la ciudad, encontraron un escondite a la llave, un baúl por ejemplo. Otros niños escribieron un poema de terror.

Cuando terminaron de escribir, les pedí que, quienes así lo desearan, compartieran sus textos. A los que habían escrito poemas de terror les pregunté por qué habían escrito sobre un monstruo, pues pensé que se habían dejado influir por los cuentos de Laragione, y no me equivocaba, uno de ellos me confirmó su gusto por los cuentos de suspenso y terror. De hecho preguntaron qué otros cuentos de terror íbamos a leer, con lo que me comprometí a darles cuentos para que cada quien los leyera de manera autónoma, pues por lo pronto no tenía ninguna lectura de ese género programada para ellos.

LECTURA 3

La luz es como el agua de Gabriel García Márquez

SÍNTESIS

En Navidad Totó y Joel volvieron a pedir un bote de remos; a sus padres les hubiera parecido razonable si aún vivieran en la casa de Cartagena de Indias en la que había un muelle sobre la bahía y un refugio para dos yates, pero ahora vivían en el quinto piso del número 47 del paseo de la Castellana en Madrid. Sus padres habían prometido un bote de remos con su sextante y su brújula si se ganaban el laurel del tercer año de primaria, y se lo habían ganado, y no pudieron negarse.

Sin decir nada, el papá compró el bote y lo guardó en el garaje. En el almuerzo dijo a la familia: –El bote está en el garaje, el problema es que no hay cómo subirlo, ni por el ascensor ni por la escalera. Sin embargo, ese sábado los niños invitaron a sus condiscípulos y lograron llevarlo hasta el cuarto de servicio.

La noche de miércoles, como todos los miércoles, los padres fueron al cine. Los niños, dueños y señores de la casa, cerraron puertas y ventanas, y rompieron la bombilla encendida de una lámpara de la sala. Un chorro de luz dorada y fresca comenzó a salir de la bombilla rota y lo dejaron correr hasta que el nivel llegó a cuatro palmos. Entonces cerraron la corriente, sacaron el bote y navegaron a placer por entre las islas de la casa.

Así, siguieron navegando todos los miércoles hasta que sus padres regresaban del cine y los encontraban dormidos como ángeles de tierra firme. Meses después pidieron un equipo de pesca submarina y sus padres se negaron, entonces Totó y Joel dijeron –¿Y si nos ganamos la gardenia de oro del primer semestre?– No, –dijo la madre asustada– es que estos niños no se ganan ni un clavo por cumplir su deber, pero por su capricho son capaces de ganarse hasta la silla del maestro.

Aquella tarde los padres no dijeron ni que sí ni que no, pero los niños que en los últimos dos años anteriores habían sido últimos lugares, en julio se ganaron el reconocimiento público del rector. Esa misma tarde al llegar a casa encontraron en el dormitorio los equipos de buzos. De modo que el miércoles, llenaron el apartamento a la altura de dos brazas y buccaron como tiburones mansos por debajo de los muebles y camas, y rescataron del fondo de la luz las cosas que durante años se habían perdido en la oscuridad.

En la premiación los hermanos recibieron diplomas de excelencia, esta vez no tuvieron que pedir nada a sus padres, ellos mismos preguntaron qué querían, Totó y Joel

fueron tan razonables que sólo quisieron una fiesta para agasajar a los compañeros de curso.

El miércoles siguiente, la gente que pasó por el pasco de la Castellana vio una cascada de luz que caía de un viejo edificio escondido entre los árboles. Salía por los balcones, se derramaba a raudales por la fachada, y se encauzó por la gran avenida en un torrente dorado que iluminó la ciudad hasta el Guadarrama.

Los bomberos, llamados de urgencia, forzaron la puerta del quinto piso y encontraron la casa rebozada de luz hasta el techo. Todos los muebles y objetos flotaban a distintos niveles, los sillones de la sala, botellas del bar, el piano de cola y su mantón de Manila que aleteaba a media agua como una mantarraya de oro, los instrumentos de la banda de guerra flotaban al gairete entre los peces, de colores liberados de la pecera de mamá, que eran los únicos que flotaban vivos y felices en la vasta ciénaga iluminada.

Al final del corredor Totó estaba sentado en la popa del bote, aferrado a los remos, y Joel flotaba en la proa buscando todavía la altura de la estrella polar con el sextante. Por toda la casa flotaban sus treinta y siete compañeros de clase, eternizados en el instante de orinar en la maceta de geranios, de cantar el himno de la escuela con una letra inventada en que se burlaban del rector, de beberse a escondidas el brandy de la botella de papá. Pues se habían abierto tantas luces al mismo tiempo que la casa se había rebosado, y todo el cuarto año se había ahogado en el piso quinto del número 47 del paseo de la Castellana.

OBJETIVO

Con el cuento de García Márquez se reforzará y desarrollará la comprensión lectora, a partir de la visualización, de imaginar la narración del escritor, plagada de imágenes poéticas y fantásticas.

LA ACTIVIDAD

Para facilitar que los niños visualicen la narración de “La luz es como el agua”, les pedire, antes de dar lectura en voz alta al cuento, que al escuchar intenten imaginar los lugares, los objetos y cómo se sucede el cuento.

Al terminar de leer comentaremos el cuento a partir de las siguientes preguntas: ¿en dónde tenían Totó y Joel un refugio para dos yates?, ¿en dónde es Cartagena de Indias?, ¿cómo imaginan su casa del puerto colombiano?, ¿en dónde viven ahora?, ¿para qué querían un bote de remos?, ¿cómo consiguieron que sus padres lo compraran?, ¿qué hicieron con el bote?, ¿qué les compraron después sus padres?, ¿cómo obtuvieron el equipo

de buceo submarino?, ¿qué hacían sus padres los miércoles y qué hacían ellos cuando se quedaban solos?, ¿qué fue lo que sucedió ese último miércoles, cuando la gente que pasaba por el paseo de la Castellana vio una cascada de luz que caía del viejo edificio en que vivían Totó, Joel y sus padres?

Dependiendo del nivel de comprensión lectora de los alumnos, identificada a partir de la reconstrucción oral que puedan hacer del cuento, se evaluará la posibilidad de releer el cuento completo o fragmentos de éste.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Los niños de 6º “E” desde que entraron al salón se notaban inquietos. Les dije cómo se titulaba el cuento que íbamos a leer y les pedí que trataran de ir imaginando lo que escuchaban. Sin embargo, no se mostraron atentos a la lectura. Lo atribuyo a que cuando comencé a leer me costó trabajo agarrar el ritmo, lo que propició que los niños se distrajeran. Entonces me detuve y pregunté si estaban entendiendo, contestaron que no y les propuse volver a comenzar.

Por mi parte disminuí la velocidad y puse énfasis en las partes en que García Márquez narra, por ejemplo, cómo el chorro de luz dorada, sale como el agua fresca de la bombilla rota; a los niños les pedí que hicieran el ejercicio de visualizar con su imaginación lo que se describe en el cuento, entonces, algunos, se acomodaron en sus asientos en señal de poner atención. También a los niños del grupo “D” les pedí que hicieran este ejercicio.

Para evitar que esta situación se repitiera con los del grupo “D”, releí el texto en voz alta antes de la clase para adecuar la entonación al ritmo del cuento.

Cuando comencé a leer el cuento, a releerlo en el caso del “E”, siguieron el relato hasta el final mostrándose receptivos.

Al terminar de leer comenzamos a comentar el cuento a partir del guión de preguntas. En ninguno de los grupos supieron en dónde estaba Cartagena y les informé que era un puerto de Colombia y les pedí que me dijeran cómo se imaginaban la casa. En el caso del “E”, al comentar la lectura hicimos una recapitulación del relato, recordaron la historia completa, acaso dejaron de mencionar detalles, pero no por olvido, sencillamente no lograron verbalizar lo que habían imaginado, entonces les pedí que propusieran cómo describir lo que habían imaginado; alguien propuso hacer una ilustración y el resto estuvo de acuerdo.

Con el grupo “D” fue más difícil comentar el texto debido a que por momentos se distrajeran. Cuando comenzamos a comentar el texto me di cuenta de que no habían

entendido que al final los hermanos y sus compañeros de clase se ahogan en el piso del paseo de la Castellana. Entonces detuve la conversación y les pregunté qué parte no habían entendido, entonces les leí los tres últimos párrafos, que escucharon atentamente, incluso algunos se mostraron sorprendidos cuando García Márquez describe cómo encontraron los bomberos a los niños flotando en el departamento.

Al final de la relectura les comenté que en el otro grupo habían hecho ilustraciones y les pregunté si querían dibujar y aceptaron.

En ambos grupos el tema de las ilustraciones era la lancha de remos navegando por la casa o los niños congelados en el instante en que se habían ahogado, flotando en la casa, entre los objetos de la casa: la botella de brandy, la carpeta-mantarraya del piano de cola, la pecera, los sillones, etc.

En estas páginas espero poder construir una reflexión en torno a las posibilidades que tenemos como docentes para acercar a los niños de educación primaria a la lectura. Una reflexión compartida, que se reconstruya desde diversos ámbitos y perspectivas involucrados en la práctica educativa. Este deber es irrenunciable. La lectura es una actividad intelectual, fundamental en el ejercicio de la construcción del conocimiento. La animación y la consecuente adquisición del gusto por la lectura es un camino para el que es necesaria una iniciación que atrape con su espiral de nuevos mundos al joven lector. La iniciación en la experiencia lectora puede ser única para los niños –para toda la gente– que la emprenden, siempre que el formador de lectores, en este caso el maestro, se involucre en un proceso de constante reflexión y reconstrucción de las estrategias empleadas para lograr el objetivo de contagiar a los niños el gusto por la lectura.

Fomentar el gusto por la lectura es una labor impostergable pues implica ejercitar el pensamiento que, si es motivada por los intereses, gustos y necesidades del lector, al final puede convertirse no sólo en una herramienta indispensable para el aprendizaje sino en una actividad intelectual placentera. Estas dos formas de acercarse a una diversidad de textos no se oponen. Por el contrario, la lectura por placer “es el adiestramiento para la comprensión –la construcción de sentidos y significados–, y eso la vuelve una actividad formativa irremplazable, vinculada a lo largo de la vida con múltiples formas y niveles de desarrollo, personales y sociales.”³⁷

El aspecto de la formación de lectores autónomos, es decir, de lectores que leen por el mero gusto de leer, se menciona en dos de los propósitos de los Programas de Español: que los niños “se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen su propios criterios de preferencia y de gusto estético”,³⁸ y que “practiquen la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad”.³⁹ Estos propósitos se encuentran vinculados con los objetivos del Programa Nacional de Lectura, implementado durante el sexenio 2001-2006 en las escuelas primarias públicas. Nada menos el primer objetivo es: Garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos.⁴⁰ Sin embargo, la escuela forma principalmente lectores elementales

³⁷ Felipe Garrido, *Op. Cit.* (2004), p. 12.

³⁸ *Programa de estudio de Español/Educación Primaria*, México, SEP, 1993, p. 13.

³⁹ Felipe Garrido, *Op. Cit.* (2004), p. 12.

⁴⁰ Los otros tres objetivos son: Conocer y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de México mediante todos los componentes del Programa Nacional de Lectura, Desarrollar los mecanismos que

—gente recién alfabetizada que lee avisos, señales, carteles u otros textos sencillos— y lectores instrumentales —gente que lee y escribe, hace la tarea, trabaja, etc., pero que no lee por placer,⁴¹ debido a que la actividad lectora se propone como una actividad vinculada con proyectos de enseñanza y aprendizaje.

Los niños de todas las escuelas leen, pero a la mayoría no le gusta leer, ya sea por falta de estímulos o por el carácter de obligatoriedad que conlleva la actividad lectora en el ámbito escolar. Por su parte, los maestros no conocen, no tienen tiempo o no se interesan por investigar qué estrategias pueden aplicar para que sus alumnos lean textos sobre temas relacionados tanto con el *currículum* como con sus intereses; los maestros no consiguen fomentar el disfrute de la lectura, indispensable para la formación de lectores. Esto último pude constatarlo cuando trabajé en este Colegio particular y cuando impartí el curso de actualización para la acreditación del Examen de Nacional de Español del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros en Servicio (PRONAP) a maestros de primarias públicas, que efectivamente consideraban al libro como un objeto cultural y a la lectura como una vía para acceder a un capital cultural determinado y que, sin embargo, al explicar los motivos por los cuales no leían o leían poco, mencionaban como principales argumentos la falta de tiempo, el exceso de trabajo, el elevado costo de los libros, el desconocimiento de títulos, autores y temáticas, entre otros.

En este sentido el tiempo y los espacios destinados a la delectación lectora son insuficientes, de escasa calidad o continúan vinculados a formas de evaluación tradicional, tales como reportes de lectura, síntesis, lectura en voz alta, entre otras, que lejos de promover que los niños construyan la comprensión, el entendimiento de un texto, generan aversión a la lectura. Sobre la comprensión de la lectura Felipe Garrido dice: “No entender es la razón más importante para no leer, para no interesarse en la lectura.”⁴²

Otras carencias de los programas de fomento a la lectura tienen que ver con su aplicación en términos de infraestructura: el número de ejemplares y títulos son insuficientes en relación con la población, la disposición del acervo en bibliotecas y salones de clase no siempre es adecuado (se sabe de escuelas en las que los libros permanecen guardado bajo llave por temor a que se maltraten o desaparezcan). Otro vacío fundamental tiene que ver con las deficiencias de los docentes para elaborar, aplicar y adecuar estrategias

permitan la identificación, producción y circulación de los acervos bibliográficos necesarios para satisfacer las necesidades culturales e individuales de todos los miembros de las comunidades educativas. Consolidar espacios para apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales), tanto a nivel estatal, como nacional e internacional. <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/hurl/objetivos.html>, consultado el 2 de abril de 2008.

⁴¹ *Ibid.*, p. 17.

⁴² Felipe Garrido, *Op. Cit.* (2005), p. 18.

que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa en sus cuatro ejes: escuchar, hablar, leer y escribir, y para elaborar las planeaciones curriculares de manera intencionada, trascendente y significativa en relación con la de formación de lectores.

Para contribuir a que cada vez más niños lean, es prioritario diseñar y poner en práctica estrategias para involucrarlos con la lectura, y al mismo tiempo, es preciso que los docentes se involucren con lecturas de interés personal y para los niños, y que establezcan momentos de calidad lectora.

Empezar por el principio o los objetivos

Todas las actividades curriculares se estructuran a partir de objetivos específicos encaminados a la formación integral de los estudiantes. La construcción de lectores no debe ser la excepción. Habrá quienes crean que cuando se trata de leer por placer no es necesario planificar; esta creencia es errónea.

Para lograr que los niños lean de manera autónoma, a partir de diversas actividades dentro y fuera del contexto escolar, buscaremos los siguientes propósitos; que los niños:

- Disfruten con los libros y descubran el placer de leer.
- Desarrollen habilidades de pensamiento, al tiempo que se apropian de los códigos de la lectura y la escritura en relación con su función social.
- Descubran en la lectura una fuente de información, creatividad, afectividad y conocimiento del mundo.
- Utilicen la lectura como un medio para escoger, procesar y emplear información, dentro y fuera de la escuela.
- Se formen como lectores que eligen sus lecturas y satisfacen sus necesidades lectoras; es decir, como lectores autónomos.
- Integren, paulatinamente, la lectura y la escritura como una práctica cotidiana.

El docente mediador

De acuerdo con Reuven Feuerstein,⁴³ tanto las personas como los factores socioculturales son susceptibles de cambios. Los seres humanos son sujetos de, y al mismo tiempo están

⁴³ Ver: Sergio Noguez, "El desarrollo potencial del aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (2), 2002. Consultado el 18 de julio de 2007 en <http://redic.mab.uec.edu.ec/vol4no2/contenido-noguez/lejos>, y Diego Portales, *Entrevista a Reuven Feuerstein*, Instituto Lasallano de Estudios Superiores. Consultado el 18 de julio de 2007 en <http://www.concep.org.ar/vols/1/vol1/actividades/>.

expuestos a, estas modificaciones como respuesta a la necesidad de adaptación a nuevos estímulos y situaciones a partir de las cuales aprenden, resuelven problemas y, finalmente, se transforman.

El desarrollo de la inteligencia es, en parte, la capacidad de los individuos para comprender mediante la reflexión, generando la información necesaria para construir alternativas que permitan tomar decisiones y enfrentarse a diversas situaciones, adaptándose en forma consciente al medio. Este es un aprendizaje paulatino, un proceso en el cual el mediador, un adulto con experiencias e intenciones, interviene e interactúa con otras personas mediante la selección, adecuación y retroalimentación de las experiencias de aprendizaje.

La labor del docente mediador es facilitar la interacción entre el sujeto y el medio a partir de la selección, organización, reordenamiento, agrupación y estructuración de los estímulos que contribuyen al análisis de diversas situaciones y, por ello, a desarrollar sus propias estrategias de acercamiento al problema o situación. Es decir, a construir su propio conocimiento. La mediación o intervención tiene que ser principalmente intencionada, trascendente y significativa.

La intencionalidad es una forma de interacción transitiva, en la que a todo acto intencionado corresponde una reacción del destinatario. Para establecer esta relación es necesario generar un ambiente de empatía y confianza en el que ambos sujetos se sientan interesados e involucrados en lo que está ocurriendo.

Para que la intervención sea trascendente y lleve a una construcción integradora del conocimiento, el mediador debe conseguir que en la interacción se vea proyectada la utilidad, la necesidad y el deleite de la aplicación de los aprendizajes a otros saberes y a la vida.

Ayudar a los niños a atribuir sentido y significado a cuanto los rodea, incluida la lectura, es intervenir en un proceso que se construye y se reconstruye. Para ello será ineludible estar dispuestos a dar tiempo y atención a las necesidades, intereses y gustos de los niños, así como a propiciar la reflexión en torno a aquello que les es significativo; es decir, que tiene relación con su persona y su contexto.

En el terreno de la formación de lectores el principal mediador es el maestro. Si la escuela tiene recursos, éste podrá ser el encargado de un taller de lectura o compartir la responsabilidad con algunos invitados: cuentacuentos, talleristas, etc.

En este sentido el docente mediador tendrá que:

- Asumir la responsabilidad de formarse como lector, con la finalidad de tener con qué contagiar a los niños de lectura.
- Generar espacios destinados a la lectura con fines de disfrute y también académicos.
- Conocer y atender las necesidades e intereses de los niños, buscando lecturas cuyos contenidos se relacionen con sus experiencias, problemática y afinidades, de acuerdo con su etapa de crecimiento.
- Crear expectativas, interés y curiosidad hacia nuevos textos y maneras de acercarse a ellos, valiéndose de situaciones en las que los niños infieran, descubran, concuerden, difieran y propongan.
- Estimular la expresión oral y escrita en un ambiente de confianza, ayudando a los niños a estructurar el pensamiento cuando se les dificulte verbalizar y escribir en diversas situaciones comunicativas.
- Expresarse con precisión, utilizando vocabulario comprensible o explicándolo para su comprensión, con fluidez y entonación adecuadas a la intencionalidad propia, así como a la del texto y los personajes.
- Ayudar a establecer la relación entre la cotidianidad de los niños y la lectura, identificando lo esencial por su carácter necesario, útil y placentero.
- Dirigir actividades que requieren un razonamiento lógico hipotético y anticipador.
- Animar a los niños a reflexionar sobre actitudes propias y ajenas, sucesos y procedimientos, y a cuestionarlos.
- Recuperar los elementos significativos identificados por los niños para construir un aprendizaje colectivo.

Caminos andados y por andar

A partir de mi experiencia, identifiqué un aspecto de suma importancia que los profesores solemos perder de vista debido a las dinámicas propias de la cotidianidad de la escuela: los estados de ánimo, el cumplimiento de los programas en tiempos determinados, la carga de trabajo de docentes y alumnos, por mencionar sólo algunas. Saber distinguir y valorar la diferencia existente entre unos niños y otros, entre un grupo y otro, origina la participación activa de profesores y alumnos necesaria para su formación integral.

No está de más decir que todos los grupos y todos los alumnos son diferentes en cuanto a su forma de comportarse, su manera de interactuar con sus compañeros de aula,

sus maestros y los directivos, y su modo de desarrollar diversas habilidades, en este caso las comunicativas.

A medida que un maestro observa y es perceptivo, se hace consciente y valora la diversidad, cuenta con más elementos para identificar la manera en que puede intervenir a partir de objetivos específicos. En este sentido, un obstáculo para dar seguimiento y acompañar el trayecto formativo de los niños es la elevada población de los grupos; la atención que un docente puede prestar a los niños en un grupo cuantioso es de menor calidad, de acuerdo con las necesidades educativas, que cuando el grupo es reducido.

En el taller de lectura, esta situación se presentó de dos maneras. Por un lado, los grupos de 5º y 6º grados eran de 38 a 45 alumnos; por otro, el total de la población del Colegio Madrid era de mil 49. La forma en que planeé las sesiones se basó en las características de los grupos más que en las de los niños. Aunque en las sesiones procuré atenderlos en lo personal, resultó difícil dar seguimiento a su formación como lectores debido al número de alumnos por grupo y, también, al tiempo destinado al taller de lectura: una hora cada dos semanas.

Durante las sesiones, la mayor parte de los niños se involucraron con las lecturas y participaron en las actividades, como se puede apreciar en el cuerpo del informe, sin embargo, las prácticas lectoras de los niños fuera del aula no pude apreciarlas, salvo por los casos de los niños que acostumbraban asistir a la biblioteca durante los recreos para releer alguno de los cuentos que habíamos leído en el taller o para leer textos nuevos, otros casos fueron los aquellos que recurrían a mí y al acervo para hacer tareas o leer diversos textos informativos sobre temas de interés, por ejemplo un niño de 5º me pidió que lo ayudara a investigar sobre la mitología griega, otra niña de 6º me pidió que le ayudara a seleccionar un poema que tenía que memorizar para un concurso, otras niñas de 4º, una de ellas casi siempre acompañada por su hermana de 2º, con quienes leí *El agujero negro* de Alicia Molina en los recreos, que al terminar me pidieron que leyéramos la continuación de esta historia, *El girador del tiempo*. En total podría decir que estos casos se dieron de manera aislada y con pocos niños, unos 15 niños de de todos los grados de mil 49 de toda la primaria.

A diferencia de una persona que atiende a toda la población de una escuela, los maestros titulares de grupo, en cambio, cuentan con mayores posibilidades para acompañar a sus alumnos en dicho proceso, pues aunque lleguen a tener 45 alumnos a su cargo conviven con ellos 20 horas semanales.

Para el taller que impartí tuve que realizar previamente una lectura y selección de textos, basados en el acervo bibliográfico del propio Colegio, catalogado como literatura

infantil y de acuerdo con las edades y *capacidades* de los niños. Esto me llevó a elegir los textos de acuerdo con las edades y no respecto a los intereses de los niños, pues los desconocía, pero sobre todo a mi intuición, como lo mencioné anteriormente, al leer por primera vez un cuento mi primera pregunta era ¿les gustará a los niños de tal o cual grupo, de tal o cual grado? Dicha selección originó diversas dificultades, tales como realizar lecturas que, aunque según las casas editoriales correspondían a la edad, guardaban poca relación con los intereses, habilidades y conocimientos previos de los niños. Un maestro titular, como lo acabo de comentar, conoce a su grupo y cuenta con los elementos necesarios para seleccionar diversos textos de acuerdo con las características y motivaciones de sus alumnos.

Los textos seleccionados para el taller fueron principalmente literarios, debido a que me pareció pertinente que en un espacio en el que se promovía la formación de lectores autónomos, las lecturas fueran lo más ajenas posible a la concepción de la lectura instrumental pues, las más de las veces, a la lectura que se realiza en las aulas se les asigna un carácter de obligatoriedad y mantienen una relación estrecha con la adquisición o en el mejor de los casos la construcción del conocimiento formal, lo que puede derivar en cierta aversión a la lectura, que los textos literarios atenúan del mismo modo que lo hace la ausencia de una calificación.

Este taller de lectura carecía de mecanismos de evaluación formal. Es decir, no se le era asigna una calificación numérica a los alumnos. Lo que motivó la conducción, el acompañamiento y la adecuación de las lecturas, actividades y procedimientos fue la necesidad de registrar si un texto era de su gusto e interés, si la manera de aproximarlos al texto era adecuada y si las actividades los hacían tener un acercamiento significativo a la lectura.

Este registro me permitió hacer adecuaciones en dos sentidos. Por un lado, dado que la selección de las lecturas y la planeación de las actividades eran por grado, el primer grupo con el que trabajaba me proporcionaba elementos para identificar si la lectura correspondía a los intereses generales de los niños. También me permitía evaluar mi dicción, entonación y dramatización del texto, así como la pertinencia de las actividades y sus procedimientos. Por otro lado, al término de las sesiones registré en un diario, por grupo, las reacciones de los niños a las lecturas, las opiniones, discusiones y debates, la participación en las actividades de manera individual así como en equipo; de la misma manera registré situaciones conflictivas entre los alumnos (distanciamientos pasajeros o permanentes derivados de discusiones o peleas, organización de grupos de niños que

gustaban de molestar a otros o de boicotear el trabajo, discriminación hacia compañeros por ser diferentes, ya fuera por su aparente condición social o porque manifestaban su interés por la lectura), con el maestro titular (incompatibilidad entre el grupo y el maestro, pérdida de control del grupo por ser demasiado consentidores o flexibles, uso excesivo de la autoridad) y conmigo como tallerista (inconformidad de los niños por la selección de lecturas o la entonación de la lectura, pérdida de control del grupo porque me consideraban demasiado joven) lo que me permitió considerar las características de los grupos y de los alumnos para adecuar las actividades y sus procedimientos, así como la forma de dirigirme a ellos con la finalidad de hacer significativa la lectura.

En este sentido deberán encaminarse tanto la planificación y sus adecuaciones, como la evaluación para formar lectores autónomos. La tentación de atribuir un valor numérico, una calificación, en el terreno de la comprensión y formación lectoras suele desviar la atención tanto de maestros que, presionados por este factor, desatienden las necesidades e intereses de los alumnos, como de los alumnos que leen sin comprender, es decir, simulando la lectura.

La evaluación es el registro de información y la identificación de indicadores que permitan modificar y reconducir, y por tanto acompañar y dar seguimiento al proceso de aprendizaje. Según Cassany, “evaluamos los conocimientos iniciales del alumno, su proceso de aprendizaje, los resultados finales conseguidos, el procedimiento utilizado por el profesor, el material empleado, la misma programación y todos los elementos y factores que intervienen en el proceso educativo.”⁴⁴

Este proceso tiene tres momentos. El inicial, en el que obtenemos la mayor cantidad de información posible sobre el alumno “su situación familiar, su historia escolar, sus aptitudes, sus dificultades, sus intereses, su actitud hacia la escuela, los compañeros, etcétera y, a partir de la información adecuar los programas a las necesidades cambiantes de los alumnos de un curso a otro.”⁴⁵ Durante el curso, la llamada evaluación formativa, en la que “necesitamos saber si los alumnos progresan, si están motivados, si el ritmo de la clase los anima, si se cumplen los objetivos formulados en los plazos adecuados, si los alumnos son conscientes de su progreso, y de los elementos que los ayudan a progresar, etcétera.”⁴⁶ Y al acabar el curso necesitamos conocer la consecución de objetivos por cada alumno y el conjunto de objetivos de aprendizaje.

⁴⁴ Cassany, *Op. Cit.*, p. 74 y 77.

⁴⁵ *Idem.*

⁴⁶ *Idem.*

En el caso del taller de lectura, la evaluación inicial se dio a modo de diagnóstico; la evaluación formativa tuvo serias deficiencias debido a la cantidad de alumnos por grupo y a la frecuencia con que se desarrollaba el taller; y para la evaluación final, elaboré un informe que entregué al igual que el diario a la persona que se haría cargo del taller con el fin de que las aprovechara para su propio taller.

El seguimiento y evaluación que los maestros titulares pueden y deben realizar de sus alumnos se puede dar con mayor facilidad si reconocemos que la lectura por placer coadyuva en el proceso formativo de los estudiantes.

Durante mucho tiempo se ha pensado que en el contexto escolar lo importante no es leer sino estudiar. Lo que muchos no habíamos pensado es que al leer, aunque el propósito no sea aprender, el aprendizaje se produce como consecuencia del interés y la atención.⁴⁷ Por esta razón es sumamente importante que todas las actividades escolares en las que se vea implicada la actividad lectora sean significativas para los niños; es decir, que en ellas se identifiquen elementos asociados a sus intereses, gustos, necesidades e inquietudes personales y académicas.

Formar lectores, leer por el gusto de leer, no es, pues, una pérdida de tiempo. En ocasiones los maestros no encuentran qué momentos destinar a la lectura ni los mecanismos de evaluación.

Para poner fin a estos “impedimentos”, me parece necesario tener presente el número de horas destinadas a cada asignatura de acuerdo con el Plan 1993 de Educación primaria:

Distribución del tiempo de trabajo/Primer y segundo grados

Asignaturas	Horas anuales	Horas semanales
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del medio	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Distribución del tiempo de trabajo/Tercer a sexto grados

Asignaturas	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	5

⁴⁷ Ver Felipe Garrido, *Op. Cit.* (2005), p. 35-37.

Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Como podemos observar la asignatura de Español dispone de 45% del tiempo en el primer ciclo, y de 30% en los ciclos segundo y tercero. Esta distribución temporal atiende, en el caso del primer ciclo, al objetivo de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera; en el caso del segundo y tercer ciclos, la reducción supone la intensificación del uso de la lengua en sus cuatro ejes: escuchar, hablar, leer y escribir, en el trabajo con las otras asignaturas.⁴⁶

La disposición del tiempo para la lectura debe ser decisión de cada maestro, sobre todo si tomamos en cuenta que la reforma al Plan de estudios se caracteriza por brindar cierta flexibilidad para que el docente se organice para cubrir los contenidos de un ciclo escolar. Sin embargo, hay que considerar que dicha flexibilidad las más de las veces se ve restringida por la misma Secretaría de Educación Pública al exigir a los maestros evaluaciones que se contraponen con su propia propuesta. En este sentido lo que entra en juego es la creatividad de los maestros para incluir estas actividades en los registros de la SEP.

La planeación de actividades en que se vea implicada la actividad lectora deberá evaluarse de acuerdo con indicadores procedimentales, actitudinales y de contenido. En donde procedimental se refiere a los procesos que realiza el alumno al desarrollar determinadas actividades y a la capacidad de repetirlos; actitudinal, a los comportamientos, actitudes, valores, conductas que un alumno manifiesta durante los procesos, y los indicadores de contenido son aquellos que se refieren a las temáticas académicas planteadas en los Planes de estudio.

A continuación presento algunas sugerencias para la elaboración de estrategias que permitirán el logro de los objetivos de un taller de lectura o de manera más informal el logro de los objetivos como formadores de lectores, con base en las cuales los maestros podrán diseñar estrategias y planear diversas actividades.

⁴⁶ *Programa de estudio de Español/ Educación Primaria (1993)*. México, SEP, p. 14.

Sugerencias para la elaboración de estrategias que permitan el logro de los objetivos de un taller de lectura.

Objetivos	Recomendaciones	Abstenerse de:
<p>Disfrutar los libros y descubrir el placer de leer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar qué lecturas pueden interesar a los niños. • Planear los momentos de lectura, —antes, durante y después—, así se trate de cinco minutos dedicados a ella. • Cuidar que la lectura en voz alta tenga un tono adecuado al tipo de texto, los personajes e incluso al estado de ánimo de los escuchas. • Utilizar antes, durante o después de la lectura imágenes, música, narraciones grabadas o programas de radio como materiales de apoyo para facilitar la comprensión lectora. • Propiciar la cercanía con los libros mediante su manipulación: el juego, la lectura o la interpretación de imágenes. • Considerar la intervención de cuatro funciones de la ilustración: <ul style="list-style-type: none"> - Testimonial, como prueba de situaciones y hechos. - Incentiva, que estimula la creatividad y la imaginación, despierta la sensibilidad y ayuda a descubrir el placer de la lectura. - Informativa, constituye un mensaje con voz propia, está integrada al libro y complementa el texto. - Lúdica, que pone en juego la imaginación, la observación, la memorización, entre otras facultades, que pueden ser aplicadas a las artes plásticas, al lenguaje oral y escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer un texto a los niños sin conocerlo. • Llevar a cabo la planeación de manera rígida sin realizar las adecuaciones necesarias durante la sesión de lectura. • Leer el texto en clase sin haber realizado previamente la lectura en voz alta del mismo, por lo menos una vez, para evitar errores en cuanto a la pronunciación y entonación adecuadas del texto, para identificar si el texto contiene algo que requiera explicación y para prevenir diversos tipos de intervenciones de los niños. • Restringir la manipulación de libros y otros materiales, con la intención de inculcar el manejo respetuoso del mismo. • Forzar a los niños a leer un texto hacia el cual no han mostrado afinidad alguna. A veces hace falta realizar actividades para despertar su interés. • Interrumpir las intervenciones de los niños cuando a ellos les parecen pertinentes. Si se interrumpe a un niño hace falta consolarlo y explicarle por qué lo que está diciendo no corresponde a ese momento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar y mantener activa la curiosidad de los niños sobre diversos temas y tipos de texto. • Permitir que los niños manifiesten sus intereses respecto a temas y tipos de textos literarios para propiciar que se involucren con las lecturas y las actividades planeadas en torno a las mismas. • Fomentar que los niños identifiquen el tipo de libros que les gusta leer. • Propiciar la conversación libre sobre temáticas y lecturas. 	
<p>Desarrollar las habilidades que implica el proceso de aficionarse a la lectura y la escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar tres momentos para favorecer la comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> - Previo a la lectura: identificar los propósitos de la lectura para motivarla y generar un sentido de compromiso con la misma; activar los conocimientos previos para obtener elementos con los que dar sentido a la lectura; predecir y anticipar para construir una o más hipótesis sobre la lectura, y realizar una lectura preliminar para obtener una idea general sobre el texto. - Durante la lectura: llevar a cabo diversas técnicas para motivar la lectura en voz alta y facilitar la comprensión; realizar preguntas inferenciales para generar una lectura que vaya más allá de lo literal. - Después de la lectura: elaborar esquemas que permitan visualizar lo más destacado del texto de acuerdo a los propósitos de la lectura y plantear preguntas para motivar que manifiesten sus opiniones y posturas. • Generar la reflexión en torno a las características de personajes y al desarrollo de diversas narraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imponer los puntos de vista del maestro o de algún compañero de grupo. • Emitir juicios contra los niños y sus opiniones, pues esto puede generar que decidan guardar silencio. • Atacar los intereses de los niños: programas televisivos, videojuegos, música, teléfonos celulares, internet, sin tomar en cuenta que a través de estos medios pueden conocer y leer el mundo que habitan. • Corregir los textos de los niños dando demasiada importancia a errores ortográficos y de puntuación, pues esto puede ocasionar el temprano desinterés por la escritura.

	<ul style="list-style-type: none">• Fomentar los ejercicios de escritura considerando sus unidades básicas: progresión temática, coherencia, cohesión, sintaxis, léxico.• Identificar tres momentos para la escritura de un texto:<ul style="list-style-type: none">- Planación: identificar el tema, propósito y receptor; organizar las ideas; consultar diversas fuentes de información; elaborar un boceto, y determinar la extensión aproximada del texto.- Redacción: escribir las ideas, identificar los aspectos en que puede dividirse el tema central y el orden en que serán abordados, utilizar la sintaxis correcta y un vocabulario acorde al tema y tono del texto.- Revisión: comparar el texto producido con el boceto; leer prestando atención al contenido (ideas, estructura, análisis y comprensión del tema) y a la forma (gramática, ortografía y puntuación); corregir el texto eliminando, añadiendo o cambiando palabras o frases, y dar a leer los textos a otras personas para conocer su opinión.• Responder las dudas de los niños de manera colectiva con la intención de proporcionar una explicación sobre el origen, motivo, causa, consecuencia, procurando cubrir sus necesidades informativas o procedimentales.• Propiciar que los niños propongan alternativas para el desarrollo y desenlace de diversos textos, favoreciendo la creación de textos propios, de manera verbal y escrita.• Proponer estrategias de las que se valgan los niños para escribir textos cada vez más extensos y mejor articulados. Por ejemplo, realizando narraciones orales que posteriormente puedan ser presentadas por escrito.	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un ambiente de confianza y respeto en el cual los niños puedan expresar sus ideas y emociones de manera oral y escrita. • Identificar sobre qué y cómo estimular a los niños con la finalidad de que generen ideas y las expresen libremente. • Identificar posibles temas y lecturas que problematicen las concepciones, ideas y experiencias de maestros y de alumnos a partir de las cuales se generen la reflexión y el debate. • Dar muestra y fomentar una actitud de respeto hacia la diferencia de opiniones de todos los miembros de un grupo de trabajo. • Considerar los intereses de los niños y tomarlos como referencia para vincularlos con otros temas y ampliar sus horizontes. • Estar atentos a los comentarios de los niños. Es decir, escucharlos y recurrir a sus propias ideas para generar un ejercicio reflexivo. 	
<p>Descubrir en la lectura un medio para el desarrollo de la creatividad, el desenvolvimiento de la afectividad y el conocimiento del mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programar las lecturas y planear las actividades otorgando mayor importancia al carácter lúdico de las mismas, con la finalidad de desvincular los momentos de lectura de las actividades escolares. • Prestar atención a los comentarios e intervenciones de los niños durante y al finalizar la lectura, identificando los momentos en que es preciso intervenir, pues en ellos podemos identificar las repercusiones de diversos tipos de texto y temáticas en el estado de ánimo de los niños: afinidades, discrepancias, situaciones conflictivas inter e intrapersonales, entre otras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproducir las dinámicas maestro-alumno, en las que el maestro es quien transmite el conocimiento y el alumno quien acata lo manifestado por el primero, durante las sesiones de lectura; esta actitud merma el desarrollo de la creatividad y el libre pensamiento. • Realizar intervenciones con las que se diluya el objetivo de la sesión. • Obviar los comentarios de los niños. Hay que buscar la manera en que puedan ser de

	<ul style="list-style-type: none"> • Poner al alcance de los niños lecturas y actividades que les permitan vivir experiencias a partir de las cuales reflexionen sobre ellos mismos y sobre su entorno con la finalidad de identificarse, reconocerse y constituirse como individuos y como miembros de una comunidad. • Programar lecturas con la intención de que los niños conozcan otras realidades: formas de vivir, de sentir, de expresarse, de comprender, de apreciar y valorar. • Recuperar las intervenciones, propuestas y comentarios de los niños para integrar una sola, siempre colectiva, conclusión acerca de los temas que se lean y discutan. • Fomentar la participación de los niños leyendo, comentando, debatiendo, proponiendo y escribiendo textos; por ejemplo, mediante la creación de grupos de lectura cuyos miembros estén interesados en conocer sobre uno o varios temas. 	<p>utilidad para encauzar y dar continuidad a la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olvidar que el respeto a la diferencia es la base de la comunicación y de la construcción del conocimiento de uno mismo y del mundo. • Menospreciar las opiniones de los niños aunque éstas carezcan de sentido o estén fuera de lugar, pues esto puede ocasionar que lejos de involucrarse con la lectura, la actividad o con el grupo, se retraigan y aislen.
<p>Utilizar la lectura como un medio para buscar, seleccionar y utilizar información que les interese y necesiten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrarse con los niños como lectores y considerar sus inquietudes e intereses tanto al elaborar la planeación como al llevar a cabo las actividades. • Fomentar el interés de los niños sobre diversos temas así como profundizar sobre los que son de su interés de por sí. • Considerar que la necesidad y el interés se encuentran estrechamente vinculados. En la medida en que los intereses de los niños sean retroalimentados, recurrir a los libros para mantenerse informados se convertirá en una necesidad real. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confundir los momentos dedicados a la lectura por placer con los dedicados a la lectura como una herramienta para el estudio. Los niños deben saber que leer es un instrumento para el estudio pero el maestro debe saber que es más formativa la lectura por placer, pues desarrollarlo genera que el gusto se convierta en una necesidad. • Hacer del tiempo dedicado a la lectura el momento más aburrido, tedioso y cansado del día.

	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar la exploración libre e inducida para el hallazgo de información que pueda ser utilizada con diversas finalidades comunicativas, a partir de las cuales los niños encuentren una relación trascendental con ellos mismos y con su medio. • Mantener una actitud lúdica durante los momentos de lectura y las actividades. 	
<p>Formar lectores que eligen sus lecturas y satisfacen sus necesidades lectoras; es decir, lectores autónomos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir espacios físicos luminosos y cómodos: el aula o un espacio delimitado dentro de la misma, la biblioteca, el patio, áreas verdes. • Seleccionar material bibliográfico adecuado a la edad y al nivel de desarrollo de la competencia comunicativa. • Revisar cuidadosamente que los libros u otros materiales no tengan errores de contenido, sintácticos y ortográficos, y que las imágenes ilustren y complementen el texto. • Promover la lectura como un medio para informarse, recrearse, proyectarse y conocerse. • Reconocer las características de los niños respecto a la lectura: los interesados en ella; los interesados en diversos textos y temas pero no en el ejercicio de la lectura; los que no manifiestan interés ni por la lectura ni por los textos, a fin de diseñar estrategias que favorezcan la comprensión del texto. • Acompañar la lectura de actividades sencillas y complejas de acuerdo con las características y nivel de desarrollo de los niños. • Propiciar que los niños identifiquen que la lectura es una actividad en ella misma que genera una serie de procesos de reflexión sobre sí mismo y sobre el entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obligar a los niños a leer en voz alta e incluso a seguir la lectura con la mirada. • Realizar lecturas carentes de sentido y significado para los niños, ya sea por su tema o por un mal planteamiento de la estrategia.

	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar lecturas y temas de interés con el fin de dar continuidad y seguimiento a los niños en su formación como lectores autónomos. • Dar libertad a los niños para elegir el tipo de lectura que más les apetezca. • Mantener activo el acervo, nutriéndolo de diversos tipos de texto y otros materiales llevados al aula tanto por el maestro como por los niños. 	
<p>Integrar, paulatinamente, la lectura y la escritura como una práctica cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir diversos textos con diferentes finalidades y funciones de manera cotidiana. • Identificar temas y tipos de texto con los cuales el niño se encuentra familiarizado para mantener actualizado el acervo. • Indagar qué libros conocen y les han gustado, con el fin de recomendarles lecturas afines a sus gustos e intereses. • Fomentar el intercambio de opiniones y posturas entre todos niños para que se reconozcan como lectores. • Generar dinámicas a partir de las que los niños conozcan los intereses de sus compañeros con la finalidad de enriquecer el acervo del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la lectura como un instrumento para castigar a los niños, ya sea privándolos de la misma u obligándolos a leer.

- BAHLOUL, Joëlle (2002). *Lecturas precarias*, México, FCE. (Espacios para la lectura).
- BARTHES, Roland (1971). *Elementos de Semiología*, Madrid, Alberto Corazón Editor.
- CASSANY, Daniel *et al.* (2005). *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CAVALLO, Guglielmo y Roger Chartier (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, México, Taurus.
- CHARTIER, Roger (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*, México, FCE.
- COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros/ La lectura literaria en la escuela*, México, FCE, (Espacios para la lectura).
- (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores, en *Lecturas sobre lecturas*, núm. 3, México, CONACULTA, p. 9-29.
- DE ALMADA, María E. L. *et al.* (2001) *Entre libros y lectores II. Promoción de la lectura y revistas*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- DIEZ Carola, “Leer en la escuela”, en *Hoja por hoja*, p. 11, febrero 2006.
- FERREIRO, Emilia (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, FCE.
- GARRIDO, Felipe (2005). *La necesidad de entender*, México, Norma.
- (2004). *Para leer mejor*, México, Planeta.
- (2002). Estudio *versus* lectura, en: *Lecturas sobre lecturas*, núm. 3, México, CONACULTA, p. 39-61.
- (1999). *El buen lector se hace, no nace*, México, Ariel.
- GASOL TRULLÓS, Anna y Mercè Àrànega (2000). *Descubrir el placer de la lectura/ Lectura y motivación lectora*, Barcelona, Edebé.
- HERNÁNDEZ, Zamora Gregorio (2005). Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México, en: *Lecturas sobre lecturas*, núm. 14, México, CONACULTA, pp. 35-51.
- KALMAN, Judith (2003). *Escribir en la plaza*, México, FCE. (Espacios para la lectura).
- (1996). “La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque”, *Revista interamericana de educación de adultos*, 1 (4), México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe, p. 9-23.
- LARROSA, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura*, México, FCE. (Espacios para la lectura).
- LERNER, Delia (2002). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE. (Espacios para la lectura).

LOMAS, Carlos, *et al.* (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós. (Papeles de Pedagogía, 3).

NOGUEZ, Sergio (2002). "El desarrollo potencial del aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (2). Consultado el 18 de julio de 2007 en <http://redie.uabc.mx/vol.4no2/contenido-noguez.html>

PENNAC, Daniel, *Como una novela*, Barcelona, Anagrama, 1992, (Argumentos, 137).

PETTIT, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE-SEP, 1999, (Biblioteca para la actualización del maestro).

PORTALES, Diego, *Entrevista a Reuven Feuerstein*, Instituto Lasallano de Estudio Superiores. Consultado el 18 de julio de 2007 en <http://www.seampe.com.ar/web/ver/actividades>.

Programa de estudio de Español/ Educación Primaria (1993). México, SEP.

ROSENBLATT, Louise M., *La literatura como exploración*, México, FCE, 2002, (Espacios para la lectura).

SERAPINÍ, María Teresa, *Cómo redactar un tema*, México, Paidós, 1989. (Instrumentos Paidós, 4).

ZAID, Gabriel, *Los demasiados libros*, Barcelona, Anagrama, 1996, (Argumentos, 183).

BIBLIOGRAFÍA DEL TALLER DE LECTURA

ALBERTI, Rafael (1984). "Nocturno" en *Rafael Alberti para niños*, Madrid, Ediciones de la Torre.

ALBERTO, Eliseo (2000) *Del otro lado de los sueños*, México, Alfaguara. (Infantil).

BRISAC, Geneviève (2001). *El gis mágico*, México, FCE. (A la orilla del viento).

CARBALLIDO, Emilio (1999). *El pizarrón encantado*, México, Alfaguara. (Infantil).

CORTÁZAR, Julio (1990). *Historias de cronopios y de famas*, México, Alfaguara.

FINE, Anne (1998). *El diario de un gato asesino*. México, FCE. (A la orilla del viento).

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1992). "La luz es como el agua" en *Doce cuentos peregrinos*, México, Diana.

GRANADOS, Antonio (1995). *El rey que se equivocó de cuento*, México, FCE. (A la orilla del viento).

HASLER, Evelin (1997) *La escuela vuela*. México, FCE. (A la orilla del viento).

HINOJOSA, Francisco (1992). *La fórmula del acañón*, México, FCE. (A la orilla del viento).

——— (1992). *La peor señora del mundo*, México, FCE. (A la orilla del viento).

JENNINGS, Paul (1992). *El embuste de las coles*, México, FCE. (A la orilla del viento).

LARAGIONE, Lucía (2001). *Tratado universal de monstruos*, México, Alfaguara.

MACHADO, Ana María (1992). *La abuelita aventurera*, Madrid, SM. (El barco de vapor).

MALERABA, Luigi (1992). *Pinocho con botas*, México, FCE. (A la orilla del viento).

MANSOUR Manssur, Vivian (1999). *Familias Familiares*, México, FCE. (A la orilla del viento).

NIÑO, Jairo Anibal (1989). *Preguntario*, Colombia, Tres Culturas. (Los sapitos vaqueros).

QUIROGA, Horacio (1994). “La gallina degollada” en *La gallina degollada*, México, Alianza Cien.