



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE.
FORMACIÓN DE LECTORES

INFORME PROFESIONAL DE SERVICIO SOCIAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

DAVID EMILIO LÓPEZ GÓMEZ

ASESORA: LIC. CONCEPCIÓN CONDE ALVAREZ



Facultad
de Psicología

2013



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.

Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad
entre el acto de educar y el acto de ser
educados por los educandos.

P. Freire

...con el t6r6 nuestro de cada d6a.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por la gestación.

A mis padres por las lecciones de vuelo.

Por la duda a la Doctora Emilia Ferreiro y por la confusión a Arizbeth Soto.

Al Burrey por la posibilidad y la iluminación; por el corre ve y dile, a la Mariki.

A Natalia y Rodrigo por las asignaturas compartidas, y a sus
papás por las inasistencias.

Por mi de a mil, al Morrín; y a los Ulloa por la marca personal.

für meinen mutti und papa Baumann mit alles meine liebe

A la Machilove por la cuerda de Ariadna

A mi estimada asesora Concepción Conde y a mis revisores
la maestra Margarita Molina, el Lic. José Manuel Martínez,
el Lic. José Abraham Castro y la maestra Carime Hagg

Contenido

I.	Introducción	1
II.	Apoyo a la investigación educativa. Servicio Social	3
	A. Contexto de la institución y del programa donde se realizó el servicio social.....	3
	B. Objetivos.....	5
	1. Del programa.....	5
	2. Personales	7
	C. Marco teórico del Servicio Social.....	8
	D. Actividades realizadas	11
	E. Resultados obtenidos	17
	F. Conclusiones y recomendaciones	19
III.	Propuesta de formación docente, educación básica. Formación de lectores.....	24
	A. Objetivo de Informe de Servicio Social: Propuesta de actualización docente.	24
	B. Propuesta de actualización docente. Marco teórico.	29
	1. La visión institucional.....	29
	2. Convergencias y disparidades.....	45
	C. Fomento a la lectura. Propuesta.....	56
IV.	Referencias.....	83
V.	Anexos.....	91
	A. Criterios de transcripción	91
	B. Guión de entrevista.....	92
	C. Ejemplo de transcripción de entrevista.	94
	D. Tabla de contenido.	112
	E. Descripción de contenidos por grupos temáticos.	113
	F. Tabla comparativa: textos literarios/científicos	114

Resumen.

La lectura es una actividad comunicativa que contribuye a la crítica, a la reflexión y a la significación del mundo, de manera tanto individual como colectiva. Sin embargo, la escuela usa la lectura como un medio para el conocer otros temas y la aísla en su uso instrumental. Por ello se debe recuperar el aula para la creación de lectores autónomos, el camino para hacerlo es mediante el replanteamiento de la actividad de lectura y escritura de los y las docentes.

El presente trabajo es una propuesta de actualización docente que surgió de la prestación del Servicio Social en el Departamento de Investigaciones Educativas. Es una contribución para la educación básica que busca la creación de lectores en edades tempranas.

Palabras clave: Fomento a la lectura, actualización docente, lectura.

I. Introducción

El presente reporte es producto del Servicio Social realizado en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), dentro del periodo del 22 de junio del 2012 al 22 de enero del 2013, bajo la supervisión de la Doctora Emilia Ferreiro. Se compone de dos grandes secciones, la primera es sobre el Servicio Social y la segunda sobre la propuesta de actualización docente.

En la primera sección se exponen de manera breve los fundamentos de la actividad del CINVESTAV y del DIE del IPN, así como los objetivos clave del programa de servicio *Apoyo a la investigación educativa*.

El Servicio Social (SS), dentro de la perspectiva del CINVESTAV, contempla el trabajo conjunto con alguno de sus Investigadores. El servicio prestado se realizó bajo la dirección de la Doctora Ferreiro, heredera de los postulados de Jean Piaget, en el área de la psicogénesis del lenguaje. Por ello se presentan algunos de los postulados básicos de dicho marco teórico.

A continuación se presenta una descripción de las actividades realizadas, principalmente en investigación, los recursos metodológicos usados, así como las estrategias de análisis de los datos obtenidos durante el proceso.

También se exponen algunas de las conclusiones del proceso de investigación realizado, así como del impacto en la formación profesional del psicólogo que tiene dicho programa de SS. Cabe mencionar que al ser una investigación inconclusa, las afirmaciones son aún especulaciones.

En la segunda sección se expone la propuesta de Actualización docente fruto de las reflexiones surgidas dentro de la prestación del servicio. La propuesta surge como una crítica al Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica en México en la sección de la lecto-escritura. Por ello se retoman sus

fundamentos y se plantea la distancia que asume la presente propuesta y acto seguido se plantean los aspectos teóricos que la fundamentan.

La propuesta de capacitación se basa en resultados obtenidos desde la perspectiva del constructivismo genético. Si bien el trabajo se centra en los docentes, el fin último es el impacto en los alumnos. Se trata de una propuesta de capacitación docente para que su labor en el aula forme lectores y escritores. Para ello, el proyecto apunta a generar la reflexión de los docentes sobre su propia labor de lectura y escritura con la finalidad de "problematizar" lo que significa ser un lector-escriptor, así como sus implicaciones en la vida diaria.

Otro eje rector de la propuesta es la puesta en marcha de la reflexión sobre la necesidad de la lectura, su importancia como objeto histórico y cultural, así como su presencia constante en la vida. Estos ejes trabajados por los docentes han de ser replicados sustancialmente con los alumnos. Es decir, la propuesta se basa en la posibilidad de réplica de la experiencia generada en los docentes aplicada, por ellos, a los alumnos y a otros docentes.

II. Apoyo a la investigación educativa. Servicio Social

A. Contexto de la institución y del programa donde se realizó el servicio social

La Universidad Nacional Autónoma de México ha estipulado la realización de un Servicio Social (SS) con la finalidad de cumplir con su tarea rectora y retribuir a la sociedad lo que la sociedad hace por cada uno de los que hemos formado parte de ella. Se entiende por SS universitario la realización de actividades temporales de los estudiantes, de carreras técnicas y profesionales, tendientes a la aplicación de los conocimientos que hayan obtenido en la licenciatura y que impliquen el ejercicio de la práctica profesional en beneficio de la sociedad.

De esta forma, con el fin de extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura a la sociedad; de consolidar mi formación académica y capacitación profesional; y fomentar mi conciencia de solidaridad con la comunidad a la que pertenezco, siguiendo mis convicciones y necesidades formativas, busqué una opción de Servicio Social enfocado a la investigación.

Si bien la Facultad de Psicología me aportó las bases para el desempeño en el ámbito profesional y de investigación, es en la práctica formal en la que desarrollé diversas capacidades de análisis, de reflexión y de trabajo propias de un psicólogo.

Mis intereses se han enfocado en el área educativa buscando una perspectiva que supere los modelos tradicionales de enseñanza, que planteé una alternativa a las relaciones verticales dentro del aula y que empodere a los alumnos en su proceso formativo. Una de estas alternativas la ha propuesto el modelo constructivista.

Si bien el constructivismo ofrece diversos campos de estudio y aplicación, mis intereses se encaminan a las raíces de dichos planteamientos por lo que busqué un acercamiento a las mismas. Esta oportunidad la encontré en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de

investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, bajo la dirección de la Doctora Emilia Ferreiro.

El CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional fue creado en 1961, por decreto presidencial, como un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio, y cuenta con veintiocho departamentos de investigación que se encuentran distribuidos en nueve planteles a lo largo de la República.

El CINVESTAV busca contribuir al desarrollo de la sociedad mediante la investigación científica y tecnológica de vanguardia y la formación de recursos humanos de alta calidad. Tiene como objetivos formar investigadores de alto nivel e impulsar la generación de conocimiento científico y tecnológico de vanguardia, con un creciente impacto nacional e internacional, que aporte soluciones de problemas nacionales.

Por otro lado, el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), lugar del servicio social, se fundó en 1971 debido al creciente interés por la investigación educativa. Nació en el contexto de la elaboración de los nuevos textos de enseñanza a nivel primaria que abarcó el lapso de 1971 a 1980, tarea que estuvo bajo su dirección.

Las principales actividades que se desarrollan en esta dependencia son la investigación, la enseñanza a nivel posgrado y la difusión científica. La investigación se orienta a diversos campos: En el ámbito educativo se vierte en estudios para otras instituciones oficiales (SEP, CONACyT y otras), desarrolla investigaciones financiadas por agencias no gubernamentales (OREALC, UNESCO, CONAFE, Ford, entre otras) y proyectos que se derivan del desarrollo de líneas de interés personal de los investigadores.

La difusión la desarrolla desde 1982 mediante la organización de conferencias, congresos y otros eventos académicos como el Simposio de Educación Popular en América Latina y con la elaboración de memorias, folletos y publicaciones diversas entre las que se puede encontrar desde los Cuadernos de Investigación, los documentos DIE hasta las tesis de Maestría y Doctorado.

Los investigadores del Departamento son académicos especialistas en diversas áreas del conocimiento educativo. Inicialmente se agruparon en torno a procesos sociales, culturales y políticos en la educación, la enseñanza de las ciencias y las matemáticas, procesos psicológicos y lingüísticos en educación, procesos curriculares y formación docente, e historia de la educación. En la actualidad los proyectos se agrupan en torno a: aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita, didáctica de la matemáticas, estudios de las relaciones entre escuela y comunidad, investigación sociológica y de política educativa, e historia de la educación en México.

En este espacio institucional se me abrieron las puertas para incursionar en las bases del Constructivismo Psicológico, de la mano de la Doctora Ferreiro dentro de la perspectiva de la Psicogénesis del lenguaje.

B. Objetivos

1. Del programa

Los objetivos, que se persiguen en el programa de Apoyo a la Investigación Educativa, son principalmente que los prestadores de servicio social conozcan y desarrollen habilidades para su formación respecto a las líneas de investigación que se trabajan en el DIE, y que pongan en práctica los conocimientos adquiridos durante la licenciatura.

Con ello, el departamento busca desarrollar la investigación educativa bajo estándares internacionales de calidad y relevancia, y formar profesionistas con la capacidad para desempeñarse de manera eficiente en diversas actividades vinculadas a los ámbitos educativos.

El objetivo último es que los prestadores de servicio cumplan con el Servicio Social y contribuir en su formación a través de la aplicación directa de sus conocimientos en el desarrollo de diversas actividades ya sea de investigación, difusión, soporte técnico o administrativo.

Las actividades que realiza el prestador de servicio son bajo la tutela de un Profesor-Investigador que le es asignado por el DIE, de acuerdo a los intereses compartidos existentes, las necesidades y los objetivos que lo llevaron a elegir este programa de SS. Éste es un fundamento del programa de servicio del DIE pues es con el trabajo directo con el investigador como se pueden desarrollar futuros investigadores.

Estos objetivos se manifiestan de diversas formas de acuerdo a la metodología de trabajo del investigador a cargo y de la fase de investigación en la que se encuentre el proyecto al que se integra el prestador de servicio. En la investigación de la Doctora Ferreiro, al cual me incorporé, los objetivos estaban encaminados a la culminación de un proceso de investigación exploratoria. El principal objetivo fue el análisis de las ideas que sobre el proceso de creación de los libros tiene los niños. Para poder llegar a ello fue necesario realizar entrevistas, transcribirlas, codificar elementos para su análisis; crear normas de transcripción, de tablas comparativas; seleccionar temas para profundizar en ellos, valorar las posibilidades de trabajo en los temas surgidos en los materiales de entrevista, recuperar producciones escritas con el nombre de cada uno de los participantes; y finalmente discutir en sesiones en conjunto. También se realizó una búsqueda constante de materiales especializados publicados sobre el tema.

Otro objetivo fue la descripción de temáticas surgidas en entrevistas, valorarlas y delimitar posibles espacios de investigación. Para ello, a partir de lo trabajado anteriormente, se acordaron fechas de labor conjunto para la toma de decisiones sobre futuras directrices de investigación.

Un último objetivo fue la selección de materiales, surgidos de las entrevistas, para profundizar en el tema "Diferencias entre textos literarios y científicos desde la visión infantil" para la producción de un artículo. Proceso que se encuentra en curso.

Las diferentes etapas del servicio, paralelas al desarrollo de la investigación, se ven reflejadas en las entrevistas realizadas, las transcripciones, las tablas comparativas, las tablas de contenido, las tablas

temáticas y las tablas de diferencias de textos. De este material se presenta un ejemplo en el apartado de Anexos.

2. Personales

Al buscar entre las opciones de Servicio Social me encontré con un amplio panorama en las diferentes áreas de la psicología, sin embargo la mayoría se encaminaron a la actividad profesional de servicio y pocas dentro de la actividad académica o de investigación. Por ello, el DIE resultó ser una opción muy atractiva. De acuerdo con mis intereses, elegí la opción que brindó posibilidades de desarrollo en el ámbito académico. Fueron los objetivos del programa los que fundamentaron mi decisión.

Uno de mis objetivos al elegir dicho programa fue el de profundizar en una línea teórica, el constructivismo. Las posibilidades que ofrece el DIE son amplias y con diversos campos de trabajo dentro del ámbito educativo, como la política educativa, la educación indígena, TICs en educación, entre otros. Sin embargo, mi necesidad de buscar consolidar mi formación teórica me condujo a la determinación de participar en las investigaciones desarrolladas desde el campo de la psicogénesis del lenguaje, herederos directos de la teoría propuesta por Jean Piaget. Con ello se abrió la posibilidad de colaborar en procesos de investigación, lo que representó la oportunidad de plantear de manera inicial una pregunta de investigación, tarea por demás difícil.

Otro de mis objetivos fue romper con el espacio escolarizado de trabajo académico, salir del aula y participar en investigación desde una esfera distinta, pues considero una enorme distancia entre la investigación desde la escuela y la investigación desde el campo mismo de la investigación. Un aspecto que contemplé en mi elección de servicio social fue el desarrollo de las herramientas metodológicas adquiridas en la licenciatura y su puesta en uso en el campo real de investigación. Una de las preguntas que me inquietaba era sobre el proceso de investigación, sus características, su estructura, por lo que esperaba encontrar respuestas *in situ*.

La psicogénesis está estrechamente ligada a la didáctica, a la pedagogía, la sociología, la psicología y la educación. Estos aspectos han marcado mi formación académica por lo que otro de mis objetivos fue encontrar espacios de convergencia.

Muchas de las teorías propuestas en la psicología parten o llegan en algún momento al ámbito de la educación, busqué en el servicio social encontrar esta fusión entre teoría y práctica en el ámbito educativo.

Finalmente, pero no menos importante, otro de mis objetivos fue el entrar en contacto con la labor de investigador, y en especial al mundo de la Doctora Emilia Ferreiro, connotada investigadora emérita del CINVESTAV.

C. Marco teórico del Servicio Social

La doctora Emilia Ferreiro es heredera de la teoría de Jean Piaget con quien tuvo la oportunidad de trabajar en Ginebra, Suiza, es a su regreso a la Argentina, su país de origen, cuando encontró en la lecto-escritura el espacio de acción sobre el que ha centrado su trabajo en las últimas cuatro décadas a través de la psicogénesis del lenguaje. La psicogénesis del lenguaje es el fundamento del SS realizado en el DIE. A continuación se presenta un esbozo de los elementos fundamentales de dicha postura teórica.

La adquisición de la lecto-escritura es un proceso en espiral, el niño regresa continuamente sobre su camino andado para preguntarse de nuevo con herramientas cognitivas modificadas por la experiencia y el aprendizaje. En su texto Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Ferreiro y Teberosky (1979) plantean la existencia de tres niveles en el proceso de adquisición del sistema de escritura.

En el primer nivel los niños aprenden que el sistema de escritura tiene formas arbitrarias pues las letras no son representaciones directas de las cosas (lo que marca una diferencia entre el dibujo y la escritura) y que éstas se organizan de forma lineal.

El segundo nivel se caracteriza por la diferenciación cuantitativa de las producciones escritas (cantidad de letras en una palabra) y diferencias cualitativas (variaciones mínimas entre letras dentro de una palabra). Estos son dos principios organizadores y que genera la diferenciación entre escrituras. Este nivel de operación se centra en el signo lingüístico (significado/significante). Estas dos esferas, la cualitativa y la cuantitativa no se desarrollan en la misma dirección ni de la misma magnitud pero se retroalimentan constantemente.

Es en el tercer nivel en el que los niños establecen una relación entre lo sonoro (lectura) y lo gráfico (lo escrito), esto se logra mediante la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la hipótesis alfabética.

- Hipótesis silábica (una letra- una sílaba). La letra que se usa para representar una sílaba está vinculada con aspectos sonoros de la palabra.
- Hipótesis silábico-alfabética (una letra- una sílaba/ una letra- un sonido). Se oscila entre la creación de una sílaba sintácticamente hablando y una representación sonora basada en una letra, es una etapa de transición.
- Hipótesis alfabética (una letra- un sonido). Es lo más cercano al sistema de escritura convencional pero sin uso de las reglas ortográficas.

El tránsito por los diferentes niveles se fundamenta en la interacción existente y continua de los niños con la escritura en situaciones en que *analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista* (Nemirovsky, 1999: 23). El espacio propicio, el espacio de oportunidad para ello es el aula.

Ahora bien, lo planteado anteriormente fundamenta el proceso de investigación realizado en el SS en tanto que plantea las directrices centrales a saber:

- La necesidad de recuperar la voz de los niños sobre sus aprendizajes

- La recuperación del niño en tanto sujeto que aprende.
- La relación epistemológica, sujeto (niño) objeto (Sistema de escritura)
- El aprendizaje como proceso.
- La relación cambiante entre sujeto y objeto.
- La creación de hipótesis recurrentes en la adquisición del sistema de escritura a partir de la modificación de la relación sujeto-objeto.

En pocas palabras se trata de poner al niño en el centro del aprendizaje, recuperando la interacción entre él y el objeto de conocimiento, las preguntas y las respuestas que se generan de esta interacción dialéctica y procesual.

Pero esta relación no interesa por sí sola sino que interesa en tanto mundo de significación, es decir, cuando se lee un texto (cuando la interacción se establece) se recrea la idea inmersa en el texto más no el Sistema de escritura de manera aislada. Dicho de otra manera, la interacción está tramada entre el sujeto y, por un lado, el objeto texto (físico), y por el otro con el aspecto de su creación o elaboración. Este proceso de creación, la figura del autor, las intenciones del mismo, la forma, el sentido, la función del texto, la estructura, son elementos que sobre pasan el Sistema de escritura y que fueron el objeto de la investigación en la que participé.

Por un lado está, como ya se mencionó, la relación con el objeto (texto) y la relación con el objeto abstracto (intención, el autor, el formato, etc.), pero no se debe olvidar que la interacción la experimenta el niño, interacción que presenta una constante transformación y que pone en juego conocimientos y experiencias previas que son susceptibles de ser transformadas en dicha interacción.

Estos son algunos de los elementos que fundamentaron las actividades realizadas en el Servicio Social, mismas que se describen en el siguiente apartado.

D. Actividades realizadas

La psicogénesis del lenguaje es la perspectiva que envuelve el trabajo realizado en el Servicio Social, algunos de sus fundamentos han sido expuestos en el apartado anterior. Dicha labor fue desempeñada bajo la dirección de la Doctora Emilia Ferreiro quien ha tenido importantes aportaciones en la investigación sobre la adquisición de la lengua oral y escrita, en sus palabras, de la Cultura escrita. Además de contar con diversas publicaciones y de ser referente obligado en el área, la Doctora continúa en la labor de investigación y de elaboración de materiales de divulgación y actualización docente en dicha área.

Actualmente, entre varios de sus proyectos de investigación, la Doctora Ferreiro se encuentra en la exploración de temas como la alfabetización digital, el proceso editorial y la adquisición de estructuras formales en niños de educación básica, entre otros.

El Servicio Social consistió en el apoyo a la investigación educativa tal y como lo menciona el nombre del programa. Es en el proyecto sobre el proceso editorial en el que mi participación se realizó principalmente aunque también pude colaborar en otras actividades; cabe aclarar que siempre fueron dentro del marco de la actividad de investigación.

Una vez planteadas las directrices fundamentales de la perspectiva teórica con la que se trabajó en el Departamento de Investigaciones Educativas (en el apartado anterior), me dispongo a exponer la estructura de la investigación exploratoria de la que formé parte.

El Diseño.

Los postulados teóricos seguidos en el SS marcan una postura cualitativa en el diseño de investigación, tendencia con la que se abordó el tema que se buscó explorar. El tema surgió de una preocupación sobre los libros de texto y el contacto que con ellos tienen los niños en edad escolar básica.

Fueron varios los temas sobre los que se buscó información. Uno de ellos, y que fue la base de este trabajo, fueron las ideas que sobre el autor tienen los niños. Se conjuntó con otros aspectos como:

- La identificación de quién hace los libros
- Lo que necesita el autor para hacer libros
- El lugar donde trabaja el autor
- Las intenciones del autor
- Quién puede escribir un libro
- La existencia de libros sin autor
- La figura del traductor
- La existencia de libros iguales
- La reedición de libros
- Las ideas sobre el tiraje de los libros
- La existencia de diferentes lugares de creación
- El proceso de hechura de un libro (entre los que figuran la impresión, el diseño, la ilustración)
- Información contenida en los libros como la Editorial, el tiraje y la dirección electrónica.
- La diferenciación entre producción creativa y física de los libros
- Las fuentes de información para la creación de libros
- La identificación de diferentes actores en el proceso de creación de un libro.
- La diferencia entre un autor y un ilustrador.
- La diferencia entre textos literarios y científicos.
- La diferenciación entre contenidos en diversos textos.
- El lugar de venta de los libros
- El lugar de creación de los libros
- El índice
- El tipo de letra
- El papel de las imágenes en el libro
- La diferencia entre ficción y realidad
- Tipos de fuentes de información ocupadas por los autores

Como se puede apreciar, la lista de tópicos es muy grande. El trabajar con ellos fue posible dado que se trató de una primera aproximación, una investigación exploratoria.

Realizar una exploración del nicho temático da la posibilidad de hacer un recorrido de los diferentes elementos que se pueden encontrar, ello con la intención de corroborar si en verdad se presentan los aspectos que se ha planeado explorar y de darse la posibilidad de encontrar otros aspectos que no se han contemplado. Éste fue el caso de esta primera aproximación en la cual se recurrió a una entrevista semi-estructurada.

La hipótesis que guió la exploración fue que la relación que se entabla entre los niños y los libros encierra un espacio propicio para la investigación sobre la adquisición de la lectura y la escritura. Ello permitió definir un número posible de aspectos sobre los que se buscó información desde la visión del constructivismo, base de la psicogénesis del lenguaje, y que asume la necesidad de plantearse un problema epistemológico profundo. Estamos hablando de la relación existente entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. Esta relación implica un proceso intrincado de ir y venir de información, de conjeturas, de experiencias, de replicas, de preguntas compartidas, de debates, de periodos críticos y de explicaciones cada vez más sólidas. Se trata del proceso de conocimiento.

El niño que ya se planteaba Jean Piaget, es recuperado por la Dra. Ferreiro dentro de la adquisición de la lectura y la escritura, es por ello uno de los fundamentos que continúa en sus investigaciones. Se trata de la necesidad de recuperar la voz del sujeto que conoce, sus preguntas, respuestas, crisis, explicaciones alternativas, la conjunción de interrogantes y explicaciones con otros sujetos (en la experiencia conjunta). De ahí que la materia de trabajo fue la voz de los niños en su proceso de descubrimiento, de experiencia y de aprendizaje.

Así pues, el recurso usado, y acorde con la postura teórica, fue la voz de los niños, es decir, recuperar lo que dicen y también lo que hacen al entrar en contacto con los libros y sobre la diversidad de informaciones que en éstos se encuentra.

El trabajo se basó en la realización de entrevistas a niños de tercero de preescolar, y primero, segundo y tercero de primaria, de escuelas públicas del Distrito Federal. Todos fueron entrevistados en parejas, en un aula del plantel al que pertenecen, por dos personas encargadas, uno que entrevistaba y un observador. Las entrevistas fueron registradas con audio y video.

Los materiales ocupados fueron libros de la Colección de Libros del Rincón, seleccionados por su disposición en las diferentes bibliotecas escolares del sistema de educación básica de la SEP y que respondieron a los criterios de contrastación propuesto por las intenciones de exploración, a saber: textos con un autor visible, con dos autores, con autor y otra figura visible (en los materiales se encuentra el nombre de un ilustrador visible), textos literarios, textos informativos, textos con ilustraciones, textos en primera, segunda y tercera persona. Los materiales fueron los siguientes:

- Lo que el lobo le contó a la luna
- De los huevecillos a la rana
- Nuestro mundo la tierra
- Sobre el mar
- De la tierra al cosmos
- No me maravillaría yo
- Willy el campeón
- Iba caminando

Los materiales se dividieron de acuerdo a los aspectos generales sobre los que se buscaba obtener información: En la siguiente tabla se detallan los temas y los textos con los que se abordaron.

Lo que el lobo	Willy el campeón	De la tierra al cosmos	Nuestro mundo	De los huevecillos a la rana	Sobre el mar	No me maravillaría yo	Iba caminando
El autor	El autor	El autor	Autores varios	Libros iguales	El índice		Traductor
Texto literario	Texto literario	Texto científico	Texto científico	Libros sin autor			El autor y el ilustrador
Ilustraciones			Ilustraciones				
		Diversidad de tipos de letras					
		Editorial				La editorial	
						Reedición	

Se elaboró un guión de la entrevista (Ver anexo B). Después de hacer las solicitudes a los planteles receptores se trabajó con los alumnos en parejas elegidas al azar, por conveniencia y disponibilidad, recurriendo a dicho guión.

Se trabajó con 12 parejas de preescolar, 10 de primero, 10 de segundo y 15 de tercer grado de primaria, para un total de 47 entrevistas. El tiempo de aplicación fue libre pues, al ser una exploración, se buscaba que los niños pudiesen aportar la mayoría de información y reflexiones sobre el tema.

Se diseñó la situación para que la posibilidad de interacción entre los niños mostrara las inconsistencias, las reflexiones y críticas entre los mismo que se desarrollaran en la entrevista. La retroalimentación y reflexión mutua aportaron basta información sobre los temas planteados y otros más.

La situación de entrevista tuvo la siguiente estructura: Inicio con un periodo de presentación de los entrevistados y los entrevistadores, explicación de la intención de la entrevista, lectura de un fragmento de *Lo que el lobo le contó a la luna* y exploración de los elementos que contiene dicho texto. El entrevistador se encontró en la posibilidad de centrarse en algún aspecto de los marcados por el guión o en temas propuestos por los niños. Acto seguido se mostró otro texto literario, *Willy el campeón*, y se procedió de la misma manera que con el texto inicial, ello con la intención de corroborar la consistencia de respuestas previas. A continuación se presentaban *Nuestro planeta la tierra*, de la misma forma que los anteriores pero se incluyó la existencia de dos autores; después se mostró *Astronomía para niños*, esta vez implicó la búsqueda de los autores con lo cual se exploraba por completo el texto y se trabajaba con datos incluidos en el libro. El orden de los siguientes textos podía variar pero se preguntaba de manera constante los temas planteados en la tabla anterior. Finalmente se agradecía la participación de los alumnos y se les regresaba al salón de clases. El tiempo de duración de las entrevistas varió de acuerdo a la disposición de trabajo de los mismos.

El análisis.

Para iniciar el análisis de los contenidos de las entrevistas fue necesario hacer una transcripción inicial de las mismas conforme aspectos estandarizados (Ver anexo A). Se transcribieron 47 entrevistas con una duración promedio de 1 hora 20 minutos.

El diseño de una entrevista es una tarea que requiere de una planeación detallada de los aspectos que se deben contemplar, tanto en la aplicación como en el tratamiento de los temas de interés. Esta técnica no solo contempla la creación de rapport inicial y final, del control de los movimientos que hace el entrevistador, de las negaciones o afirmaciones orales o gestuales, sino también del lenguaje usado. El tratamiento con niños dificulta dicha tarea pues la posibilidad de tener influencias en las respuestas es elevada, se debe cuidar la manera de preguntar para no influir o determinar una respuesta. Esto se cubría con una exploración inicial de conceptos y categorías usadas por los niños. Un ejemplo de ello es la entrevista de Dana y Sofía que mencionaban "actor" en lugar de autor, lo que condiciona la entrevista al uso de dicho término para referirse al autor.

Así pues, a partir de las respuestas obtenidas durante la entrevista, se realizaron las transcripciones pertinentes con las notas discutidas tanto por el entrevistador como por el observador. Se presentaron las transcripciones en una reunión de trabajo y se comenzó con la estructuración de diferentes tablas de análisis y etiquetado de las transcripciones de acuerdo al material (libros) usado durante la entrevista. En el anexo D se muestra una tabla de análisis como ejemplo.

Una primera tabla de análisis, creada para las parejas entrevistadas, correspondía a cada uno de los temas buscados en el guión de entrevista. Esta posibilitaba observar el comportamiento por grupo y reunir la información por temas, así como agrupar temas surgidos y no planeados.

Después de otra reunión de trabajo y con el fin de profundizar el análisis, se crearon tablas para cada pareja, en las que se mostraban grupos de contenido (Ver anexo E) con las cuales se dividieron los contenidos en cuatro aspectos, sobre objeto libro, el autor, sobre los contenidos de los libros, y sobre

el proceso creativo y la hechura. Esto permitió el generar marcos interpretativos por conjunto de tópicos.

Finalmente, y por los resultados obtenidos, se diseñó una tabla de análisis comparativo, por parejas entrevistadas y por grado escolar, sobre los temas relacionados con los textos informativos (científicos o de divulgación) y los literarios, lo cual permitió observar los cambios sobre el tratamiento del tema existentes desde el tercer grado de preescolar hasta el tercero de primaria.

E. Resultados obtenidos

Los objetivos planteados por el programa institucional del SS sobre la inserción en el proceso de investigación fueron cumplidos. Pude participar en cada una de las etapas de desarrollo de una investigación, desde la elaboración de preguntas de exploración hasta el análisis y la elaboración de nuevas propuestas de trabajo, todas estas actividades de la mano de la Dra. Ferreiro y de Arizbeth Soto, su ayudante de investigación.

Pude profundizar en el área de investigación. En un principio me acerqué a los textos de divulgación de la Doctora y poco a poco fui profundizando más en el cuerpo teórico de su propuesta. Aun falta mucho por recorrer pero he podido observar los alcances de dicha postura tanto en la actualización docente, en la elaboración de propuestas pedagógicas, en el ámbito de investigación, en la creación de materiales didácticos, etc.

Me incorporé al uso de la teoría, esto no pasa en el desarrollo de la licenciatura pues los tiempos institucionales no posibilitan dicha inmersión. Me refiero al uso de un marco teórico para la reflexión, para la puesta en práctica en el campo educativo, y en la tarea de investigación. Gracias a ello pude desarrollar, de manera paralela, una propuesta de actualización docente para impulsar la creación de lectores, proyecto que está listo para ser aplicado.

La investigación exploratoria desarrollada dentro del SS permitió mirar vetas importantes en la relación sujeto-objeto para el desarrollo de la lectura,

para esclarecer aspectos de producción y de creación de vínculos entre el lector naciente y el texto, entre otros aspectos.

Actualmente, esta exploración generó el planteamiento de una nueva investigación sobre las diferencias entre los textos literarios y los textos científicos en la voz de sus lectores, los niños. Esta investigación es importante pues apunta a recuperar la experiencia de los niños en sus lecturas, en la proyección que hacen del proceso de creación, en la caracterización del autor, en el espacio de creación del libro, en las decisiones de contenido, de forma, en el *mise en page*.

Estos temas no son menores pues contribuyen a cambiar la perspectiva existente sobre las aproximaciones a los libros que se determinan en el ámbito educativo y que pasan por alto las necesidades, las preguntas y las explicaciones que sobre el tema tienen los niños. Baste poner un ejemplo de ello: no es lo mismo que un niño pase por alto la figura del autor a que el niño se dé cuenta de que un autor tiene motivaciones, tiene deseos de comunicar, piensa sobre lo que quiere plasmar en el texto, que asume a los niños como interlocutores, que se puede crear una opinión sobre los textos y que esta se puede compartir, que el autor es una persona de carne y hueso que como él (el niño) también vive en una realidad compartida, o que es alguien que vive en una realidad lejana (en tiempo o en espacio). Las elaboraciones que se generan a raíz de un cambio de perspectiva sobre la relación del sujeto con el objeto se enriquecen al entender o evidenciar la intrincada red de elementos que configuran ese objeto.

Estos son los resultados obtenidos dentro del programa del DIE, la culminación de la investigación exploratoria y el planteamiento de líneas de trabajo, la inmersión en una tradición teórica y la contribución a la formación profesional en investigación.

Mi participación en el programa propició realizar dicha investigación exploratoria pues la carga de trabajo antes de mi llegada imposibilitaba el darle término. La recuperación de materiales de entrevistas, la elaboración de fichas de entrevista, la transcripción, la elaboración de tablas de análisis, propuestas

de trabajo y de análisis de las mismas, la detección de posibles temas de trabajo, fueron aspectos con los que pude contribuir.

En el desarrollo de la investigación también pude participar en diferentes encuentros de especialistas en el campo educativo, dentro del CINVESTAV, en los que se trataron temas sobre pedagogía, política educativa, relaciones laborales, el papel del sindicato en las acciones de la política educativa; así como a presentaciones de materiales de titulación en maestría y doctorado.

También participé en la revisión de la próxima publicación de la Dra. Ferreiro en español y en portugués, en donde se incluyen textos inéditos. Y pude conocer y conversar con otros investigadores del DIE, de España y Argentina.

El servicio social realizado en el DIE superó mis expectativas con creces. Se trató de una inmersión en la teoría. Las asesorías y reuniones de trabajo con la Dra. Ferreiro representaron una experiencia inigualable solo superada por la posibilidad de conocer su perspectiva de trabajo, el adentrarme en su metodología de análisis, el conocer sus preocupaciones y su visión de la educación en México.

Las aproximaciones a la investigación cualitativa y su metodología de trabajo me permitieron realizar la investigación y propuesta de trabajo sobre Formación de lectores en la educación básica.

F. Conclusiones y recomendaciones

Se puede dividir el Servicio Social en dos aspectos: el proceso de investigación y la experiencia del SS. Me gustaría iniciar con el proceso de investigación.

Los objetivos planteados buscaron analizar las interpretaciones y conocimientos que los niños elaboran sobre el objeto "libro" y la figura del autor, así como su descripción y selección de aspectos susceptibles de investigación a profundidad. La investigación exploratoria realizada, al tener

con un alcance descriptivo, contó con diversas dificultades metodológicas. Si bien, partía de postulados teóricos sólidos, la situación de investigación resultó ser insuficiente y poco clara para poder obtener de manera eficiente la información buscada.

La entrevista, como método de recolección de información, presentó una doble cara. Por un lado posibilitó el paneo extenso de los temas planteados desde un inicio y de temas sugeridos por los entrevistados. Además, otorgó la posibilidad de generar momentos de micro crisis cognitivas y de darles seguimiento durante la entrevista, posibilitó el registro de la interacción y la negociación entre los participantes, la argumentación y el debate. También otorgó libertad al entrevistador y libertad al entrevistado para proponer áreas de su interés, y permitió la puesta en juego de explicaciones existentes sobre el tema, previas a la entrevista. Sin embargo, al basarse en las verbalizaciones, la posibilidad de infundir respuestas y conceptos, del entrevistador al entrevistado, no tenía controles fuertes. Se intentó hacer preguntas lo más neutrales posibles al inicio de las entrevistas para poder adentrarse en el vocabulario usado por los entrevistados y así poder manejar el mismo durante la entrevista. Si bien esto se logró en repetidas ocasiones, no parece mantener criterios de control de una variable de alto impacto como la inducción de respuestas de parte del entrevistador.

No obstante, fue posible la obtención de información con la que cuentan los niños sobre los diversos temas, antes mencionados en este documento, y de otros que no se habían considerado. Esto permitió una descripción de los mismos, con los elementos disponibles (algunos tuvieron muy pocos elementos que los caracterizaron), y categorizarlos. Este ordenamiento de la información obtenida posibilitó la valoración de aspectos potenciales para futuras investigaciones y también facilitó la reflexión sobre la estructura de la entrevista utilizada así como de los materiales.

Para futuras acciones es necesario identificar las debilidades de los planteamientos interrogatorios realizados a los niños y replantearlos. Así mismo, es menester eliminar temas en la entrevista o seleccionar algunos para profundizar en los mismos, ya que las entrevistas exploratorias arrojaban una

gran cantidad de información lo que generó problemas para organizar su análisis.

Es necesario acotar las entrevistas a un número reducido de temas. También es necesario enriquecer la situación de entrevista diseñando una condición de manipulación o de creación del objeto de conocimiento. Esto representa un problema mayúsculo pues, siendo el objeto un libro, las alternativas son la lectura repetida de textos múltiples seleccionados con antelación o la creación de un libro. Estas situaciones posibilitarían la creación del concepto de Autor (si este fuese el tema trabajado) y después complementar la investigación con las entrevistas y de esta manera cruzar información, refutar y validar internamente resultados.

Si el tema de investigación elegido es el "Autor", la elaboración de un minilibro es una alternativa de aproximación, ¿qué mejor manera de reflexión sobre la idea de autor que siendo uno? Sin embargo, por motivos de economía esta investigación resulta tardada y muy elaborada. Una alternativa viable es la búsqueda de situaciones escolares en las que la lectura constante sea una realidad, la búsqueda de aulas en las que la lectura sea una práctica habitual. Esto representa otra complicación, la posibilidad de transpolar a otros ambientes los resultados obtenidos, sin embargo, si estas condiciones se generalizan en los diferentes grupos de edad investigados, se puede llegar a conclusiones más acertadas.

En ocasiones, por disposición de los directores de los planteles, las entrevistas se realizaron en áreas con elementos distractores fuertes. Esta es una condición que afecta el trabajo con los niños y que debe ser controlada.

Otro aspecto que puede ser abordado es el efecto de la influencia, la negociación, el debate, la argumentación y la interacción entre niños frente a un tema poco abordado. Es decir, la confrontación de perspectivas sobre un tema en una condición de crisis cognitiva. Esta investigación puede ser realizada con parejas de la misma edad y con parejas de edades distintas.

Por otro lado, la producción de textos es una labor contextualizada, lo que posibilita una metalectura del mismo, es decir, una lectura del contexto de

producción que representa características del autor y del contexto en el que escribe, toda vez que son dos esferas que impactan la producción de textos. Si se logra evidenciar esta característica de los textos es posible pensarlos desde su dimensión antropológica y con ello se abre la posibilidad de significar a los textos como una producción cultural. Éste es un elemento que se pasa por alto en la enseñanza de la lecto-escritura, y representa un aspecto pedagógico de los trabajos realizados que resignifica a los textos y su producción. El poder comprender la asimilación de la idea del autor posibilita la creación de materiales didácticos que presenten a los autores como personas de carne y hueso, con intereses y sentimientos, es decir, un sujeto cercano a los lectores, a los niños. Con ello se presenta a la escritura y la lectura como aspectos que no son ajenos y en los que se puede participar activamente, se trata de un aspecto meramente humano del texto. Es una característica de los textos que se pasa por alto en la enseñanza de la lecto-escritura.

El recuperar esta dimensión pueden repercutir en la implementación de programas de actualización docente para contribuir tanto a su formación como lectores como a su labor en el aula. Esto a su vez refuerza los proyectos de fomento a la lectura en las diferentes esferas de lo social.

Ahora bien, si ponemos en perspectiva los objetivos del programa de SS del DIE, que se centran en el desarrollo de procesos de investigación y de la formación de cuadros para conducirla bajo estándares de calidad, se puede concluir que la participación directa con un investigador de larga trayectoria tiene un fuerte peso en el desempeño de los prestadores de servicio, no solo porque éste representa un ejemplo de rigor y disciplina científica sino porque se ve inmerso de manera guiada y diaria en la implementación de la metodología científica en el proceso de desarrollo teórico, en particular del campo de la psicología evolutiva. Esto permite apuntalar habilidades específicas en el campo de las ciencias.

La experiencia del SS resulta una contribución extensa y amplia en el plano académico. La aproximación teórico-práctica a la investigación educativa posibilita el desarrollo de habilidades de estructuración, delimitación, análisis,

reflexión, crítica, colaboración, discusión, expresión oral y escrita, del prestador de servicio.

La investigación cualitativa es una actividad que, parece, se ha relegado de la facultad de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, los principales espacios de investigación son ocupados por los diseños experimentales cuantitativos o cuasiexperimentales, tanto en la psicología educativa, experimental, clínica, laboral y social. La posibilidad de participar en modelos de investigación alternos abre el panorama del ejercicio académico profesional. Ello contribuyó al logro de metas personales fijadas en la prestación del SS pues pude participa y profundizar en una línea teoría que propone una mirada alternativa de la educación, el constructivismo psicológico, de la mano de una especialista en el tema.

III. Propuesta de formación docente, educación básica.

Formación de lectores.

*Si tu corazón es un volcán,
¿cómo pretendes que broten las flores?.*
Khalil Gibran

A. Objetivo de Informe de Servicio Social: Propuesta de actualización docente.

Actualmente podemos contar con indicadores sobre la actividad lectora en nuestro país. Los resultados parecen contundentes, no existe un hábito de lectura en México. Más del 90% de los mexicanos no leen pese a los esfuerzos educativos, las bibliotecas, los centros culturales, talleres... veamos unas estadísticas:

La OCDE y la Unesco, en un estudio llamado "Hábitos de lectura", ubican a México en el lugar 107 en una lista de 108 países estudiados. De acuerdo con los resultados el promedio de lectura es de 2.8 libros al año; hay una biblioteca pública por cada quince mil habitantes; el cuarenta por ciento de los mexicanos nunca ha entrado a una librería; existe una librería por cada doscientos mil habitantes; en el país hay un poco más de 500 librerías... estos datos por sí solos son alarmantes y si nos preguntamos al respecto lo son aun más. Al dato de que cada uno de los mexicanos lee 2.8 libros le podemos cuestionar su veracidad. Pero sobre todo debemos preguntarnos si esto es suficiente.

El segundo dato nos dice que en el país existen 7489 bibliotecas de las cuales casi 500 se encuentran en la capital. Aparte de que estos datos son nimios frente a la gran población, la pregunta evidente es si acuden a ella o no, ya no digamos con qué frecuencia lo hacen.

Si por cada 200,000 habitantes hay una librería, estamos hablando de que en el país hay 500, quiénes van, con qué frecuencia, cuántos libros compran y cuántos de ellos se leen: 2.8 anuales. El país se manifiesta en su

actuar como un país desinteresado de la lectura, si bien la reconoce como importante, la desdeña como acción, como hábito.

¿Podrá haber precio único de los textos, librerías en cada esquina, libros baratos, y bibliotecas ricas en contenidos y cercanas a la población, y se solucionaría el asunto? La respuesta es clara, no.

No se adquiere la lectura como una actividad propia, necesaria. Se ha encargado a las instituciones escolares realizar tal proeza, la escuela como el espacio de producción de lectores, pero no lo han logrado. A partir del 2007, la escolaridad promedio de la población económicamente activa ha subido aproximadamente de cinco a nueve años. El gasto en educación subió del cinco al siete por ciento del PIB. Según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), las familias dedicaban el dos por ciento de sus gastos a la educación en 1977 y el once por ciento en 2005: cinco veces más.

Pero, según la *Encuesta nacional de lectura* del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, dos de cada tres entrevistados declaran leer lo mismo o menos que antes, a fines del 2005. Sólo el 30% declaró leer más. El 13% dice que jamás ha leído un libro. Y cuando se pregunta a los que no están en ese caso cuál fue el último libro que leyó, la mitad dice que no recuerda. El 40% dice que ahora lee menos. También un 40% dice que nunca ha estado en una librería. Dos años antes, en la *Encuesta nacional de prácticas y consumo culturales*, también de Conaculta, el 37% dijo que nunca había estado en una librería. Recuperando a Gabriel Zaid en su artículo publicado en *Letras libres*:

Al 40% que dijo leer menos se le preguntó a qué edad leía más. El 83% (del 40%) dijo que de los 6 a los 22 años, o sea la edad escolar. Si de los entrevistados se escoge a los que tienen de 23 a 45 años (o sea los beneficiarios del gran impulso educativo), los números empeoran. El 45% (en vez del 40%) declara leer menos, de los cuales casi todos (90% en vez de 83%) dicen que leían más cuando tenían de 6 a 22 años. Queda claro que leían libros de texto, y que no aprendieron a leer por gusto.

Otro indicador: desde 1950 (en todo el país, en todos los niveles) el número de maestros se ha multiplicado casi por veinte¹. Sin embargo, el número de lectores (a juzgar por el número de librerías de la ciudad de México), apenas se ha duplicado.

Una encuesta centrada en el mundo escolar, seguramente mostraría que los maestros no leen, y que su falta de interés se reproduce en los alumnos, por lo cual multiplicar el gasto en escuelas y universidades sirvió para multiplicar a los graduados que no leen.

Los datos son contundentes, no se lee en México. Cabe destacar que los indicadores que se han desarrollado son meramente cuantitativos. Si nos preguntamos sobre indicadores cualitativos, las cosas pueden ir peor. Lo que es un hecho es que la lectura no se encuentra como una de las actividades diarias en nuestro país. La lectura que se realiza es obligada por el sistema educativo pero no realizada por interés intrínseco.

Un país que no lee no se entera de lo que sucede en su interior y menos en el exterior. Los vínculos culturales con el pasado, el presente y el futuro se ven segmentados, incluso borrados del imaginario social. No estamos hablando de la lectura como una actividad académica sino de las posibilidades de interpretación, de creación, de reflexión, de toma de postura, de la visión de mundo. La lectura como un estar en el mundo.

Esta actividad se le ha encargado a la formación académica, a las instituciones educativas, pero los resultados son nulos. Los docentes han crecido y se han formado en la dinámica tradicional que hasta hoy no ha rendido frutos. Dinámica que se reproduce en el día a día en las aulas. Es por ello que se realiza esta propuesta de fomento a la lectura.

Esta propuesta busca evidenciar el peso y la importancia de la lectura como actividad cotidiana, su pertinencia y relevancia social e individual. La lectura es más que un medio para el conocimiento, es parte de la conformación cultural.

¹ Véase Estadísticas Históricas de México. INEGI:
<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/ehm2010.asp>

La propuesta se basa en la acción docente, ya que al ser actores centrales en el proceso de enseñanza aprendizaje, la forma en la que abordan la lectura tiene implicaciones en la formación de lectores. Se propone un trabajo desde las estructuras de significación de los docentes sobre su propia actividad lectora.

Se recuperan, por otra parte, las inquietudes que ya tienen los alumnos sobre la lectura, los contenidos, la importancia, los usos, y se busca fomentarlas y atenderlas, regresándole su relevancia como interlocutores y actores de su propio proceso formativo.

Esta lectura no puede ser fragmentada de la labor de escritura, se deben entender como elementos constitutivos de un fenómeno más general, el espacio de la cultura escrita como referente y experiencia cultural.

Actuar desde el espacio escolar, proponiendo nuevas líneas de trabajo en el aula, actualizando la labor docente, recuperando la participación efectiva de la niñez para su formación, considerando la lectura como elemento inseparable de la cultura escrita, son aspectos que constituyen la actual propuesta de fomento a la lectura, la cual tiene como objetivo central la contribución a la creación de lectores.

Dicho proceso de construcción atraviesa por la formación y actualización docente ya que su actuar diseña y ejecuta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si se buscara la formación focalizada de un grupo de alumnos esto no sería necesario. Sin embargo, se busca el cambio de perspectiva sobre la enseñanza de la cultura escrita, para ello se recuperan las experiencias formativas y los usos cotidianos de la lecto-escritura, experiencia de sentido que se busca afianzar en la práctica docente para, de esta forma, contribuir a la formación de lectores y la posibilidad de extender dicha propuesta entre docentes.

Es por ello que, en este reporte se busca impulsar un proceso de actualización docente con miras a generar la reflexión sobre la actividad lectora y de escritura. Dicha actualización se mueve en la reflexión sobre la importancia de la lectura en la vida diaria, los usos que se le dan, el impacto en

la comunicación, el impacto en la construcción de identidad, de identidades, sus implicaciones sociales, escolares y personales, tanto de los docentes como de los alumnos.

Si el proceso de escritura y su puesta en práctica no se abordan de manera especial no es por una falta de coherencia o invisibilidad del asunto, sino que se debe a la necesidad de centrarse en la lectura sin que por ello las actividades de escritura estén marginadas. Sin embargo, se considera que la escritura requiere un proceso particular de formación, problematización y actualización de su puesta en acción de parte de los docentes, aspecto que excede los fines de la presente propuesta.

La actualización docente no tiene como fin último a los maestros sino a los alumnos. Se busca, con la actual propuesta, que los docentes implementen las actividades (adaptándolas) con sus alumnos a fin de generar un proceso de reflexión y crítica sobre la importancia y riqueza de la lectura y, así, contribuir al nacimiento de lectores.

A continuación se presenta la propuesta de actualización docente.

B. Propuesta de actualización docente. Marco teórico.

Antes de exponer la propuesta de actualización docente, es menester exponer la forma en la cual la política educativa para la educación básica aborda la adquisición de la lecto-escritura. Y, acto seguido, presentar la distancia que esta propuesta tiene de dicha política educativa. Finalmente se exponen los aspectos que estructuran la actualización docente con miras a la formación de lectores.

1. La visión institucional.

A continuación se presenta la visión de la SEP sobre la adquisición de la lecto-escritura plasmada en el Plan de Estudios 2011. En este documento rector se muestran las directrices curriculares y los medios para su evaluación.

El Plan de Estudios 2011

En el 2011 se desarrolló la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con el propósito de elevar la calidad educativa y favorecer el desarrollo del currículo para la formación de alumnos de preescolar, primaria y secundaria. La reforma pone en el centro del acto educativo al alumno, al logro de aprendizajes, a los Estándares Curriculares, y busca favorecer el desarrollo de competencias para cumplir con el perfil de egreso escolar²

La política educativa para la educación básica se fundamenta en la RIEB y se expresa en el *Plan de Estudios 2011. Educación básica (PE)*. El PE es una *propuesta para renovar a la escuela pública y su papel dentro del sistema educativo nacional durante las próximas dos décadas* (SEP, 2011:10), también se plantea como un mecanismo de recuperación de la educación para el desarrollo económico y social durante la primera mitad del siglo XXI.

² Véase SEP.

La educación básica se sostiene su propuesta pedagógica en el PE. Se trata del documento rector que *define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes* (SEP, 2011:25). Mediante su implementación se espera la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI. Con esta perspectiva se busca poder integrar a los alumnos a las esferas nacional e internacional, y construir lo que llama "el ser humano y el ser universal".

Con fundamento en los principios pedagógicos del PE se conforma el currículo formal, a través del cual se espera la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Dichos principios son³:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje;
- Planificar para potenciar el aprendizaje;
- Generar ambientes de aprendizaje;
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje;
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados;
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje;
- y Evaluar para aprender, principalmente.

El perfil de egreso que se persigue respecto al manejo del idioma contempla que el alumno *utilice el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales* (SEP, 2011:39). El logro del perfil de egreso podrá manifestarse *al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los Estándares Curriculares* (SEP, 2011: 40).

Los Estándares Curriculares.

Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Que corresponden, de acuerdo al PE, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los

³ Véase SEP

estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos (SEP, 2011:42).

De esta forma el documento afirma que *los aprendizajes esperados permiten comprender la relación de temáticas incluidas en el Mapa curricular y las expectativas del logro educativo (SEP, 2011:42)* como expresiones del crecimiento y del desarrollo de la persona, como ente productivo y determinante del sistema social y humano.

Campos de formación para la Educación Básica.

Los campos de formación para la Educación Básica, planteados en el Plan de Estudios 2011, organizan, regulan y articulan los espacios curriculares. *Además, encauzan la temporalidad del currículo. Estos campos son:*

- *Lenguaje y comunicación.*
- *Pensamiento matemático.*
- *Exploración y comprensión del mundo natural y social.*
- *Desarrollo personal y para la convivencia.*

Campo de formación: Lenguaje y comunicación

El campo que nos interesa en este análisis es el del lenguaje y comunicación en el área de la lengua materna, en particular el español. El PE plantea como finalidad de dicho campo el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos. (SEP, 2011:43)

El PE presenta la habilidad lectora como la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión; habilidad que

es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. *Es el acceso a ámbitos especializados que garantizan el aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías* (SEP, 2011: 44). Lo anterior tiene consecuencias en el método y la didáctica empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lenguaje y comunicación. Los niveles educativos

A continuación se presenta una tabla con los elementos sobre el lenguaje y la comunicación contemplados en los niveles educativos de la educación básica. El PE traza las características de este campo en los mismos términos para la educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

Tabla 1. Preescolar y Primaria. Elementos de lenguaje y comunicación PE.

Preescolar	Primaria y Secundaria
<p>La educación preescolar favorece la incorporación de los niños a la cultura escrita a partir de la producción e interpretación de textos diversos. Esta interacción fomenta el interés por conocer su contenido y a encontrarle sentido aun antes de leer de forma convencional y autónoma.</p> <p><i>La propuesta pedagógica de preescolar se sustenta en la comprensión de algunas características y funciones del lenguaje escrito.</i> (SEP, 2011:45)</p>	<p>En los grados superiores de la Educación Básica, la literatura es un ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, según el PE, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros.</p> <p><i>Además, afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo.</i> (SEP, 2011:46)</p>

Estándares Curriculares

Los Estándares Curriculares expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir el preescolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria. Cabe mencionar que cada conjunto de estándares, correspondiente a cada periodo, refleja también el currículo de los grados escolares que le preceden.

Estándares de Español

Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio (SEP, 2011:86):

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Estándares nacionales de habilidad lectora

Los Estándares Nacionales de habilidad lectora, siguiendo la lógica del PE, propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, ya que *la práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo.* (SEP, 2011:87)

Como elemento que manifiesta el logro de los estándares nacionales en habilidad lectora, *se plantea que los alumnos de Educación Básica deben cumplir con el siguiente número de palabras leídas en voz alta por minuto al terminar el grado escolar que cursan* (SEP, 2011:87):

Tabla 2. Estándares Nacionales de habilidad lectora. SEP. Plan de Educación 2011.

NIVEL	GRADO	PALABRAS LEÍDAS POR MINUTO
Primaria	1º	35 a 50
	2º	60 a 84
	3º	85 a 99
	4º	100 a 114
	5º	115 a 124
	6º	125 a 134
Secundaria	1º	135 a 144
	2º	145 a 154
	3º	155 a 160

La lectura en el Plan de Educación 2011.

Resumiendo, en el 2011 se formuló la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para elevar la calidad de la educación básica y actualizar el currículo. Dicha reforma se concreta en el *Plan de Educación 2011. Educación Básica* que contiene la propuesta pedagógica de la SEP en tanto documento rector. Define el currículo, las competencias, los campos de formación, los estándares curriculares, los tiempos en los que se estructuran y los aprendizajes esperados.

Los estándares curriculares se dividen en cuatro periodos de tres años durante los que se deben abordar los campos de formación. Estos campos organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; uno de ellos es el Campo del Lenguaje y la comunicación. En este campo se busca el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Dicho campo privilegia la habilidad lectora y sus componentes: la lectura para la comprensión, la habilidad de búsqueda, manejo, reflexión y uso de la información.

En particular, para la primaria, la literatura es el ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, según el PE, pues posibilita la

aproximación a diferentes modos de pensamiento y expresión, así como a los diversos géneros literarios.

La práctica de la lectura y la obtención de un alto desempeño, se obtiene, según el PE, mediante el logro de los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo. Los Estándares Curriculares expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer.

Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Uno de los estándares Nacionales es el de habilidad lectora que propicia, de acuerdo al PE, que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica. Con esta lógica se plantea, como elemento que manifiesta el logro de los estándares nacionales en habilidad lectora, *la cantidad de palabras leídas en voz alta por minuto*.

Cabe resaltar que instituciones internacionales como la OCDE contemplan una visión más integral sobre la comprensión de lectura y que abordan aspectos que no se encuentran incluidos en el PE (es posible que se encuentren en otro documento de la SEP pero en éste, que es el rector de la práctica educativa, no lo está). Dicha organización asume que los alumnos *deben ser capaces de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que leen en una amplia gama de tipos de textos, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo* (OCDE, 2000:31). Se contempla la naturaleza interactiva de la lectura y la naturaleza constructiva de la comprensión, es una visión práctica de la lectura y sus implicaciones que trasciende al PE. Esta definición va más allá que la decodificación de textos o la comprensión literal de los contenidos, se trata de la comprensión y del uso de la información. Así, la capacidad de lectura se entiende como *la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad* (OCDE, 2000:38)

En el diseño de la prueba PISA se asume que la actividad lectora es un objeto evaluable con múltiples facetas entre las cuales figuran situaciones de lectura (propósitos), formatos de texto, y aspectos y tipos de preguntas realizadas para su evaluación. Es por esto que entender a la lectura en términos de palabras leídas por minuto en voz alta es por mucho un enfoque limitado de dicha actividad. En la siguiente gráfica⁴ se muestran cinco esferas, propuestas por la OCDE, de las cuales se pueden extraer estándares sobre lo que la lectura implica y proponer diversos aspectos a través de los cuales se puede tener una aproximación más amplia e integradora a la lectura:

Gráfica 1 Características distintivas de los cinco aspectos de la lectura. OCDE.



Si bien no se adopta aquí el discurso de la OCDE, se ha recurrido a él para clarificar algunas de las limitaciones del PE, principalmente la simplificación de la lectura en sus estándares propuestos.

Si se analizan los resultados obtenidos en PISA sobre la lectura es posible llegar a la misma conclusión sobre la que se plantea esta propuesta de actualización docente, es necesario repensar la lectura y la formación de

⁴ Tomada de OCDE 2000

lectores. En el informe del 2012 de PISA ⁵se afirma que el 41% de la población mexicana evaluada no alcanza el nivel de competencias básicas en lectura, es decir, no alcanza el nivel 2 (INEE, 2012:62). Esto quiere decir que los alumnos tienen problemas para acertar en tareas que requieren localizar uno o más fragmentos de información que pueden ser inferidos o reunir las condiciones para encontrarlos; problemas en reconocer la idea principal de un texto, en comprender relaciones o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o cuando se necesita realizar inferencias de bajo nivel; dificultades para solucionar una tarea típica de reflexión en este nivel se traducen en limitaciones en establecer comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior a partir de experiencias o actitudes personales.

Hasta aquí se ha esbozado como es que se entiende la lectura y la escritura desde la Secretaría de Educación básica en su documento rector institucional y se ha realizado una breve comparación con PISA. Antes de plantear los puntos de convergencia y las discrepancias frente a la visión sobre la lectura de la SEP y los que estructuran esta propuesta de actualización docente es necesario exponer otros intentos de esta secretaría encaminados a la formación de lectores, cuyos efectos no han sido claros pues las evaluaciones existentes del manejo del lenguaje y la lecto-escritura son contundentes, en México no se lee: la formación docente, el programa de actualización docente, el programa de Carrera Magisterial y el Plan Nacional de lectura.

La formación docente

Con el acuerdo 649⁶ (Diario Oficial, 2012:1), la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación puso en vigor las modificaciones al plan de estudios para la formación de Maestros en educación primaria; y con el acuerdo 650 (Diario Oficial, 2012:26) las respectivas a la educación preescolar. Si se analiza el mapa curricular se puede ver que de las 56 asignaturas que debe tomar un docente en formación hay cuatro que están

⁵ Véase Capítulo 4 de informe México en PISA 2012 publicado por el INEE.

⁶ Para mayor información véase los Programas de estudio de la Reforma Curricular: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/

encaminadas al estudio del lenguaje (Prácticas sociales del lenguaje, procesos de alfabetización inicial, estrategias didácticas con propósitos comunicativos y producción de textos escritos), de las cuales es "Procesos de alfabetización inicial" la que contempla la lectura. Para la educación preescolar, de las 54 asignaturas cursadas 4 están encaminadas al estudio del lenguaje, dentro de la práctica docente, y de las cuales las asignaturas de "Desarrollo de Competencias Lingüísticas y Literatura Infantil" y "Creación Literaria" son las que ofrecen aproximaciones a la comprensión lectora. Ello nos habla de una formación limitada de los docentes para la construcción de lectores pues no se les brindan herramientas para desarrollarlos.

Formación continua

Una vez dentro del sistema educativo y con tareas docentes, el personal profesional tiene la posibilidad de formar parte del *Programa de Formación Continua para Maestros en Servicio* que forma parte del *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*, cuyo propósito es *avanzar en la mejora continua de las competencias profesionales del magisterio, integrando nuevas competencias y oportunidades para su desarrollo individual y social, que se reflejen en el logro académico de sus alumnos, dando énfasis a las matemáticas, español, ciencias, historia y formación cívica y ética* (SEP, 2013).

Los principales objetivos de este programa son:

- Consolidar el Sistema de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros que apoye su desarrollo profesional y contribuya a generar mejores prácticas en el aula, que redunden en el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes del país.
- Ampliar las posibilidades de todos y todas las figuras educativas de acceder a una formación continua y de superación profesional de alta calidad.
- Desarrollar las condiciones necesarias para ofrecer acciones de formación continua focalizada en función de las necesidades del Distrito

Federal con base en los resultados de las evaluaciones nacionales con énfasis en español, matemáticas y ciencias.

De los 1002 Cursos estatales de actualización (CEA) que se imparten en el programa de educación continua dos están encaminados al uso del lenguaje: "La enseñanza del español en el marco de la reforma de la escuela primaria" y "Proyectos de lengua: Una alternativa para la enseñanza del Español". Como la oferta de cursos de la CEA no es constante, algunos se ofrecen un periodo mientras que otros no. En la última emisión de los cursos, en el periodo octubre-noviembre del 2013 se desarrollaron los siguientes en los que se abordó el aspecto del lenguaje: "La enseñanza del español en el marco de la reforma de la escuela primaria II" y "Proyecto de Lengua: una alternativa para la enseñanza del Español en la Educación Básica".

En el curso de "La enseñanza del Español" se toma como objetivo principal el construir un espacio para *el análisis y reflexión de las implicaciones teóricas y didácticas del nuevo enfoque para trabajar la lengua en el aula* (SEP, 2009a:14).

El "Proyecto de lengua" se propuso como objetivo *desarrollar procesos de formación entre los profesores de educación básica a partir del análisis y desarrollo de Proyectos didácticos de lengua en el aula, que permitan vincular diversos contenidos y actividades relacionadas con lo que se habla, se escucha, se lee, se escribe y con los procesos de evaluación en un contexto de sus usos reales y en una relación significativa con los enfoques comunicativo y funcional y sociocultural. Asimismo, promover la documentación de las experiencias pedagógicas a través de la narrativa, generadas en el contexto del trabajo por proyectos* (SEP, 2009b:7).

Si bien el programa de actualización docente incorpora bases críticas para el análisis de la actividad lectora de los alumnos y de los profesores, los alcances que tiene son reducidos ya que los cursos ofrecidos son limitados así como el número de matrícula por año. A esto se le suma la poca participación docente en dichos cursos que redundo en los pocos alumnos que obtienen finalmente estos beneficios. No existe, además, un proceso riguroso de evaluación del programa de formación continua, sin embargo los resultados

obtenidos en evaluaciones externas como PISA o internas como ENLACE dejan ver que los logros en la formación de lectores no han sido óptimos.

Los cursos antes mencionados plantean un trabajo al margen de la actividad docente, es decir, no recurren al desarrollo *in situ* del proceso de enseñanza y problematización de la lectura en el aula, tanto en la actividad de los docentes como de los alumnos. Recurren como material de trabajo a las experiencias de ciclos escolares anteriores y no a la situación escolar en la que se encuentran. También se contemplan situaciones de reflexión sobre la teoría que sustenta la actividad pedagógica pero no sus implicaciones en la práctica.

Como la formación docente no soluciona el problema de desarrollo de lectores (docentes y alumnos), hay otro espacio desde el cual se busca atender ésta y otras limitaciones, el programa de Carrera Magisterial.

Carrera magisterial

El Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) surge en mayo de 1992 como un acuerdo entre el gobierno federal, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, en el que suscribieron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cual buscaba atender las siguientes áreas: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función social del magisterio. Es un programa que funciona a través de estímulos otorgados por la SEP a los docentes que obtienen los más altos puntajes en el sistema de evaluación.

El PNCM es un sistema de promoción docente, de participación individual y voluntaria, cuya finalidad última es aumentar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización y estimular el desempeño docente, para, finalmente, aumentar el aprendizaje de los alumnos.

En dicho programa sólo pueden participar los docentes afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Los estímulos se estratifican de acuerdo a un escalafón que va de la A a la E. Se logra el paso

de nivel por medio de un proceso de evaluación en el cual se debe obtener una puntuación mayor de 70 puntos que se obtienen con la participación en un programa de capacitación, actualización y superación profesional.

Existen tres perfiles que participan en el programa de estímulos de la CM que son los docentes frente a grupo, maestros en funciones directivas o supervisión y profesores en actividades técnico-pedagógicas, siendo los primeros los de interés en el presente documento.

Los docentes frente a grupo obtienen sus puntuaciones mediante un sistema de evaluación con cinco factores con puntajes diferenciados que en total suman 100. Estos factores son: Aprovechamiento escolar (50 puntos), formación continua (20 puntos), actividades cocurriculares (20 puntos), preparación profesional (5 puntos) y antigüedad (5 puntos). El factor aprovechamiento se obtiene mediante una evaluación de los alumnos. Las actividades cocurriculares son actividades fuera del horario de clases. La preparación profesional se evalúa mediante exámenes. El factor de antigüedad se refiere al tiempo de servicio como docente.

El factor de formación continua contempla diferentes opciones dentro de la capacitación, la actualización y superación profesionales para mejorar su desempeño docente, cada curso tomado equivale a 5 puntos de 20 disponibles en este factor. Estos cursos fueron los descritos más arriba cuando se trató la formación continua. También se ofrece la posibilidad de tomar un diplomado, hacer una especialidad, una maestría o un Doctorado⁷.

El aspecto que interesa aquí es el de la propuesta de cursos para la formación, actualización y profesionalización del cuerpo docente. No es necesario detallar cada uno de los que se ofrecen en la CM para encontrar que los existentes, desde la creación del programa, no han redundado en cambios pedagógicos sustanciales, en la solución de problemas educativos, en la formación docente, ni en la formación de lectores. Prueba de ello con los resultados obtenidos en las pruebas ya mencionadas y en las evaluaciones

⁷ Los cursos se ofrecen en dos niveles, el estatal y el federal. La oferta no es la misma en todos los ciclos ni en todas las entidades. Para tener un ejemplo claro se recomienda consultar la siguiente liga de la Sección sindical 9 en la que se encuentran los cursos nacionales y locales para al ciclo 2012-2013: <http://www.snteseccion9.org.mx/?p=3825>

propias de la carrera magisterial. A esto se le suma que no existe evaluación de cada uno de los mismos, lo que pone en duda su efectividad. Además, los cursos incluidos en el factor de Formación continua tienen un peso menor en la evaluación de carrera magisterial aunque de carácter obligatorio, como se ha expuesto ya.

Por otro lado, el diseño de los cursos se ha encaminado al logro de la obtención de los puntos necesarios para la promoción docente antes que a la actualización profesional⁸. Es por eso que participar en ellos se vuelve una preocupación menor para los docentes. Aquellos que se interesan realmente por su actualización no encuentran en los cursos propuestos una alternativa para cubrir sus necesidades pedagógicas y profesionales.

Otra acción impulsada por la SEP en la que se toca el problema de la construcción de lectores para desarrollar la Cultura escrita es el Plan Nacional de lectura.

Plan nacional de lectura

El Plan Nacional de Lectura (PNL) nace en el 2001 aglutinando experiencias previas en una propuesta de corte nacional. Es un programa impulsado por la SEP y dirigido por la Dirección General de Materiales Educativos. Su objetivo central es priorizar la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas y en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros (UPN, 2008, p.3).

Actualmente, el PNL ha puesto en marcha una estrategia nacional denominada *En mi escuela todos somos lectores y escritores, ciclo escolar 2013-2014* que propone actividades de fomento a la lectura y escritura para que las comunidades escolares generen su propio calendario de trabajo a partir de sus necesidades y posibilidades.

⁸ Para mayor información véase El afán educativo: El SNTE en el proyecto de nación en México de Francisco Javier González Rubio Iribarren en el que se expone la historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación en México y el documento de Claudia A. Santizo Rodall, La descentralización de la educación en México en el que se aborda el peso que ha tenido en sindicato en el desarrollo del programa de Carrera Magisterial y su injerencia en la creación de la agenda de trabajo docente.

En esta estrategia se exponen los lineamientos para hacer uso y solicitar una biblioteca escolar; la integración, registro y funcionamiento del Comité de Lectura y Biblioteca en cada plantel; así como la promoción de las 5 actividades mínimas que debe realizar el docente frente a grupo (Lectura en voz alta a cargo del docente, círculo de lectores en el aula, lectura de cinco libros en casa, lectores invitados al salón de clases, Índice lector del grupo). Además se invita a que cada colectivo escolar evalúe las actividades de su proyecto de biblioteca. Las actividades se estructuran en 5 líneas de acción que son la Biblioteca Escolar, la Biblioteca de Aula, vinculación curricular, lectura y escritura en familia, y otros espacios para leer.

Esta propuesta busca integrar a la comunidad como acompañantes en las actividades lectoras y de escritura en espera de que padres y alumnos compartan y registren los textos leídos, así como los comentarios suscitados. Se espera la constitución de un Comité de lectura y biblioteca, surgido del Consejo escolar de participación social, integrado por docentes, directivos, padres de familia y alumnos.

Se espera que los docentes y directivos, además de construir y consolidar el Comité de lectura y biblioteca, coordinen el Plan de fomento de la lectura de la escuela, actualicen el Catalogo pedagógico, registren el índice de circulación de libros y el índice lector de la escuela, que se integren a la red de Bibliotecas escolares de la zona escolar, y que desarrollen el auto-seguimiento del proyecto de la biblioteca. Además se espera que el Comité presente a la comunidad, de manera clara y oportuna, el plan anual de actividades de fomento a la lectura y escritura.

Las cinco actividades mínimas que debe realizar el docente frente a grupo son las que interesan de esta propuesta. Estas actividades buscan garantizar la circulación de los libros, el diálogo y la reflexión sobre las lecturas que realizan los alumnos, así como el seguimiento de dichas actividades a nivel del grupo y de la escuela. El fin último es enseñar a los alumnos que la lectura y la escritura son importantes dentro y fuera de la escuela para la mejora de su aprendizaje y desarrollo.

Las actividades permanentes son:

- Lectura en voz alta. Todos los días, el docente inicia las actividades escolares con 15 minutos de lectura en voz alta de un libro de la Biblioteca de Aula o Escolar.
- Círculo de lectores en el aula. Junto con los estudiantes, se identifican 10 libros de la Biblioteca Escolar y de Aula, los cuales se comprometen a leer, uno cada mes, durante el ciclo escolar. El último jueves hábil de cada mes, se organiza un círculo de lectores para compartir las impresiones, puntos de vista, relaciones de contenidos y significados a partir de la lectura seleccionada.
- Lectura de diez libros en casa. Cada estudiante se compromete a leer en casa, con el apoyo de los padres de familia, durante el ciclo escolar, diez libros de su preferencia y a elaborar una recomendación escrita de cada uno de ellos. Asimismo, los padres de familia se comprometen a leer y dialogar 20 minutos con sus hijos diariamente en casa.
- Lectores invitados al salón de clases. Cada semana se recibe, en el salón de clases, a un lector invitado con el propósito de compartir una lectura con los alumnos.
- Índice lector del grupo. En coordinación con los estudiantes, se llevará un registro de los libros que cada uno de ellos lee y se determinará el Índice lector del grupo que corresponde a la relación del número de libros leídos por el grupo en un mes entre el número de alumnos.

Dadas las actividades múltiples en los planteles escolares, el tiempo que se le ha dedicado al Programa Nacional de lectura se ha centrado en la conformación de la biblioteca escolar, con las limitaciones de infraestructura que cada uno de los planteles presenta, y a la adquisición de materiales que puede ser reducida. Incluso, hay planteles en los que la biblioteca tiene un acceso restringido por el alto riesgo de maltrato de los ejemplares y aquellas que tienen un acceso regular ven reducido su número de ejemplares por el desgaste natural.

La comisión que propone la estrategia es vista como una saturación de las actividades exigidas a los docentes y directivos. Es una propuesta

interesante en tanto vinculo externo con la comunidad pero limitado en sus posibilidades reales de participación de cada uno de los actores.

El problema más grande que ha presentado el Programa Nacional de Lectura es el de no contar con una medición del impacto que tiene en actividad lectora y escritora de los alumnos de educación básica. La Universidad Pedagógica Nacional ha elaborado evaluaciones anuales del programa que se han centrado en aspectos operativos. En la última evaluación disponible en línea, realizada en el 2008 y que se basó en el *Informe final de evaluación de diseño, consistencia y resultados* emitido por la SEP, la UPN plantea, entre otras recomendaciones, incorporar medios de evaluación del impacto, como una encuesta a los beneficiarios del programa, para verificar los avances del mismo y así valorar no solo la conformación del espacio de la biblioteca escolar sino también el impulso a la actividad lectora y escritora existente; y que dicha encuesta sea periódica. Finalmente propone organizar las actividades del PNL con la planeación estratégica y no solamente con las del ciclo escolar. De estas recomendaciones realizadas ninguna se incorporó como medida para impulsar el PNL.

Pero sobre todo, el indicador más claro del efecto que ha tenido el PNL son las evaluaciones que sobre el manejo del Español se han aplicado al Sistema Educativo Mexicano. Desde su creación, el PNL no se ha traducido en un aumento de la actividad lectora en el país.

2. Convergencias y disparidades.

Eliminar el analfabetismo, un objetivo plateado desde hace no menos de 6 décadas. La educación de masas, la persecución de la cobertura universal, esfuerzos aun inacabados. ¿Es posible pensar en un modelo educativo democrático que responda a las características particulares de una nación tan diversa como lo es México? Es decir, ¿es posible tener una propuesta Institucional que contemple las realidades de migrantes, de poblaciones marginales, de grupos indígenas, de poblaciones rurales y urbanas, de

espacios urbanos y rurales, de adultos y niños; de mujeres y hombres; de poblaciones poco favorecidas, valga el eufemismo, de poblaciones con oportunidades nimias?

Pensemos el asunto desde otra perspectiva. ¿Es posible encontrar una propuesta epistemológica que contemple los procesos cognitivos individuales? ¿Es posible seleccionar conocimientos relevantes para la diversidad de contextos de aprendizaje? Aunque la respuesta parece ser negativa, la mirada sobre el asunto desde el Sistema Educativo parece más prometedora. Su expresión más acabada y refinada la encontramos en la política educativa y su consecuente expresión en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Para este nivel formativo, en dicho plan, se estipulan las directrices de la actividad educativa.

El Plan Nacional de Estudios 2011 plantea el perfil del educando, lo que se espera de él, el cómo lo ha de lograr, los tiempos y modos en los que se han de alcanzar las metas educativas, el papel del docente, de la institución educativa y la selección de conocimientos socialmente relevantes, así como los principios pedagógicos en los que se sostiene.

Los principios son los siguientes: Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; planificación docente; la generación de ambientes de aprendizaje; el trabajo colaborativo; el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados; y evaluar para aprender, principalmente.

El centro de atención, los alumnos.

Centrar la atención del proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes es uno de los fundamentos del Constructivismo, tanto psicológico como social. Éste es un acierto de la propuesta del PE. Sin embargo, no sólo se trata de la contemplación de sus procesos de aprendizaje, sino también de las dificultades que implican, tanto individuales como de grupales. Una de ellas surge por la no valoración de la voz de los alumnos o su desconocimiento. Por ello, es necesario recuperar su voz, sus conocimientos previos, sus inquietudes e intereses. De igual forma se debe tener presente la particularidad de los

alumnos, de sus procesos de aprendizaje diferenciados y sus intereses. La inclusión de los estudiantes por parte del PE es parcial y se debe ser enriquecida.

Es necesario recuperar la infancia como interlocutor, ésta es una premisa fundamental de la propuesta epistemológica con la que se trabajó durante el SS y que es fundamento de la presente propuesta.

La planificación docente.

La planificación docente se encuentra inmersa en la lógica del Currículum formal en general y determinado por el currículum real en lo particular.

En el contexto de la educación formal, el profesor es usuario del currículum institucional o formal, en el que se inscriben los aspectos mencionados en el PE. En cambio, el currículum de real se refiere a la forma en que profesores y estudiantes hacen posible el currículum formal en el aula. El contexto y la forma en que los profesores practican el currículum se considera potencialmente más importante que el currículum formal escrito, porque implica "la negociación conjunta entre estudiantes y profesores acerca de los contenidos y sus significados" (Elbaz, 1983, en Doyle 1992:492).

Esta visión pedagógica del currículum que alude al profesor como el que lo hace, lo crea y lo trabaja, destaca la inminente necesidad e importancia del proceso por el cual el conocimiento del profesor es experimentado y construido en el aula al transformar el currículum formal para usarlo y hacerlo posible al enseñarlo.

La enseñanza se concibe como un acto de comunicación donde el profesor es el responsable de la adaptación y de otorgar significados al currículum, de poner a los estudiantes en contacto con los contenidos, de crear un clima adecuado para enseñar y aprender, así como de dirigir el aprendizaje en forma escrita, oral, a través de textos o realizando tareas sobre los contenidos.

Por ello, la planeación docente es central en el proceso de enseñanza aprendizaje sin embargo los referentes no son sólo los marcos formales del currículum sino que se debe tener en cuenta la realidad particular del aula ya que lo determina y configura.

La realidad particular de puesta en acción del currículum está condicionada por el contexto escolar, las características de los alumnos (también aquí se debe recuperar la voz de los alumnos), los recursos reales, tanto materiales como simbólicos; la relación con la comunidad, la preparación y actualización docente, las concepciones sobre la actividad docente, la relevancia de la escuela. Pero finalmente, es en la planeación del profesor como se concreta el currículum y en el aula donde se efectúa.

La práctica del profesor se puede parecerse al diseño institucional pero se adapta a las necesidades del aula. Se conforma por su modo de entender la enseñanza, la experiencia y el contexto. La experiencia del docente es fundamental en la práctica del currículum real, es el espacio en el que la significación, la preparación, la capacitación y su labor encuentran un efecto de significación en el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual impacta a los alumnos.

La influencia de la acción del docente no es menor. Si bien, una semilla se encuentra inmersa en los límites de una maceta, son las características de su ambiente particular las que contribuirán a su desarrollo. Las condiciones de la tierra, los nutrientes de la misma, la calidad del agua, el cuidado en su crecimiento, aspectos que se generan en la relación con el docente, en el currículum real.

Es decir, estamos frente a dos aspectos que se deben mantener en constante cuestionamiento, la labor docente y el currículum formal. Mientras el PE los determina en planteamientos ideales, la realidad de la práctica educativa rebasa su diseño y lo complejiza, así como reta su elaboración, su implementación, la labor docente, la planeación. En pocas palabras, la practica complejiza el proceso de enseñanza aprendizaje y lo devuelve a la realidad de la diversidad nacional, por un lado, e individual, por el otro.

De esta forma, otra premisa de la propuesta con la que se trabajó, es que los docentes se encuentran inmersos en realidades pequeñas determinadas por el contexto social e individual que se concatena en el aula. Si bien, el idealismo de la política educativa posibilita tener directrices, es en la práctica diaria en la que se realiza el acto educativo. Éste, el espacio del acto educativo, es el espacio de trabajo, la materia prima de investigación en el que se le devuelve la voz a los participantes.

Contextos de aprendizaje

Es necesario el generar ambientes de aprendizaje que propicien el desarrollo conjunto, un desarrollo significativo que, si bien es diferenciado, es socialmente contextualizado, útil y necesario. Éste aprendizaje debe hacer uso del contexto de los sujetos inmersos en la dinámica de enseñanza-aprendizaje y de los materiales que de él surjan. Aquí inicia una notable distancia con respecto al PE ya que no son solo los instrumentos didácticamente desarrollados expofeso para la tarea educativa los medios únicos del aprendizaje. El contexto es la base del aprendizaje en tanto medio para generar aprendizajes situados y significativos. De esta manera se regresa el papel social de la escuela a la realidad social.

Hemos podido contemplar la distancia gradual que se genera entre la realidad educativa y la comunidad, la realidad social. Esta separación es la forma actual en la que la educación se encuentra vinculada a la sociedad. Se debe evidenciar las implicaciones de dicha separación para poder generar un cambio. El contexto de la producción, de la circulación de conocimientos, de la utilidad de los mismos, de su relevancia social e individual, es la realidad de la que deben surgir los planteamientos y objetivos educativos. Contrario a los que plantea el PE, no se busca el logro de estándares curriculares sino la adquisición de conocimientos significativos y socialmente relevantes.

El trabajo colaborativo.

El Plan asume que los alumnos egresados de la educación básica *“Usan el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales”* (SEP. 2011:38). A partir

de ello pueden adquirir y seleccionar información necesaria y relevante para identificar y solucionar problemas, generar una postura crítica y reflexiva que posibilite el desarrollo de estrategias de acción con un sustento en valores. El perfil de egreso habla de un sujeto que *“busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes”* (SEP. 2011:38) para entender y explicar procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales, y así contribuir como individuo y colectividad a la mejora de su entorno. Se trata de un sujeto que se desarrolla con la colectividad, interpretando su entorno y dando solución a los problemas que se le presentan con una mirada colaborativa.

Paulo Freire (2011) afirma en *La educación como práctica de la libertad* que el hombre fue creado para comunicarse con otros hombres. En esto coincide la perspectiva trabajada con la planteada en el Plan. Los alumnos, el sujeto que conoce, es un sujeto social que basa su interacción simbólica y significativa, así como su proceso de formación y desarrollo, en la comunicación, base de toda actividad colaborativa.

El Plan determina que *el logro del perfil de egreso, el logro educativo, podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los Estándares Curriculares.* (SEP. 2011: 40). La forma en la que se ha de manifestar el desarrollo del lenguaje, su uso, su significación, su potencial transformador de los sujetos y de las colectividades, su presencia en la reflexión y la crítica constante, es en los estándares curriculares. Antes de emitir una distancia o concordancia con este punto, vale clarificar en qué radican dichos estándares curriculares.

Los Estándares curriculares.

Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. *Son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos* (SEP, 2011:42). Éste es un primer punto de distancia. Si ponemos en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje a los alumnos, rápidamente nos encontramos con procesos individuales diferenciados de los cuales el tiempo es una variable importante. Se trata de etapas de desarrollo que no se encuentran delimitadas por periodos

de tiempo definidos como lo suponen los estándares curriculares. Cada uno de los estudiantes tiene un proceso de desarrollo particular.

Por otro lado, se plantea en el PE la necesidad de participar en evaluaciones externas. Sin embargo, la evaluación que tiene peso en el aula es una evaluación que recupera su dimensión pedagógica en la medida en que va inmerso al sujeto en la crítica y reflexión de su quehacer educativo. Es por ello que las evaluaciones constructivistas son una opción para reforzar e integrar la voz de los alumnos en su aprendizaje, antes que privilegiar las evaluaciones externas. La mejor evaluación es creada en el aula por los actores inmersos en el proceso educativo.

Los estándares curriculares plantean campos de formación. *Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso* (SEP, 2011:43). Dentro de ellos encontramos el del Leguaje y la comunicación. En los que se busca el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a reflexionar acerca de ideas y textos.

El desarrollo de competencias comunicativas y las habilidades planteadas por el Plan parece un proceso que inicia, se desarrolla y termina durante los cuatro periodos escolares mencionados. Sin embargo, el aprendizaje de la lengua, la lectura y la escritura, es un proceso de alfabetización continuo e inacabado. Si bien, la idea de Alfabetización es compleja y difícil de definir, *incluye el conocimiento de la lectura y la escritura, (así como el conocimiento) de las letras del abecedario y (el) saber cómo usarlas para poder leer y escribir* (Bravo Valdivieso, 2003, en Vázquez, 2009). Sin embargo, alfabetización es mucho más que leer y escribir. Una persona alfabetizada añade dimensiones y atributos culturales y personales, lo que incluye, entre otros, las actitudes, creencias y expectativas respecto de la escritura y la lectura. Como el sujeto es devenir, desarrollo, proceso, su alfabetización, el uso de la comunicación, del lenguaje como individuo, se

encuentra en un flujo constante. La comunicación no se da en el vacío, se expresa por motivaciones, con respecto a objetos, a relaciones, a significados, es decir, con base en aspectos sociales, y lo social es un continuo. Es por ello que trasciende los Estándares curriculares.

En conclusión, la alfabetización depende no solo del desarrollo cognitivo y la madurez de cada niño (o alumno), sino que también incluye las circunstancias cambiantes, sociales y culturales, en torno a ellos. Baste dar dos ejemplos de lo mencionado: en algún momento se habló, escribió y leyó sobre el desarrollo tecnológico surgido del nacimiento de las máquinas de vapor, ahora sobre la tecnología digital. Ello nos da múltiples elementos para hacer referencia al cambio de lo que se puede leer y escribir, los soportes materiales de la escritura, la divulgación de lo escrito, el tipo de lector, y aquí viene lo que sería un largo etcétera. Por otro lado baste mencionar que la lectura que se puede hacer de Cortazar en la edad juvenil no es la misma lectura que se hace días más tarde, o que no es lo mismo una lectura de búsqueda que una lectura exploratoria, el largo etcétera continúa. El manejo del lenguaje, de la lectura, es una adquisición que cruza un proceso inacabado y constante.

El Plan afirma:

En la Educación Básica, el estudio del lenguaje inicia en preescolar y continúa en primaria y secundaria, propiciando oportunidades para que todos los alumnos avancen, de acuerdo con las particularidades de cada nivel educativo, en el uso del lenguaje y el desarrollo de competencias comunicativas. (SEP, p. 44)

Gracias a las aportaciones de Emilia Ferreiro, el supuesto de que los niños inician sus aproximaciones al lenguaje en la escuela se ha derrumbado con sobrados argumentos. Ferreiro y Teberosky, nos han mostrado que los niños no piden permiso para empezar a aprender y que sus aproximaciones al mundo de la lectura y de la escritura inician antes de lo que imagina la Institución educativa⁹. También sabemos que no todas las opciones ofrecidas

⁹ Véase Ferreiro y Teberosky

por la dinámica educativa posibilitan el desarrollo de la lecto escritura por igual. Aquellos alumnos que no responden a las delimitaciones formales de los saberes estipulados son calificados, o mejor dicho descalificados, por ello, con la consecuente violencia que representa el pasar por alto los tiempos individuales de alfabetización.

Los estándares curriculares estipulan, entre otros aspectos, los tiempos del proceso de aprendizaje y las características del mismo, es decir, los momentos en los que se deben cubrir los estándares y en qué medida hacerlo. Aquellos que no responden a estos límites esperados son desfavorecidos, relegados y señalados por la institución educativa, con las consecuencias para el desarrollo del alumno dentro de una colectividad y en el espacio escolar. Esto se refleja en la repetición del ciclo escolar o en el señalamiento dentro del aula del retraso respecto a lo esperado, pero lo peor es la condición de desventaja que implica no obtener un desarrollo estandarizado pues desfasa al alumno y limita su adquisición de conocimiento y el seguimiento de la dinámica escolar.

Primaria, lectura y el PE.

En la educación primaria, continuando con el PE, la literatura es un ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo. *Además, afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo. (p. 46)*

La postura de trabajo desarrollada en el SS concuerda con la pertinencia de la literatura, sin embargo la escritura cruza la vida cotidiana, nos comunica, nos sitúa, nos identifica, por lo que la expresión escrita también debe ser integrada. Así, escritura y lectura deben ser entendidas como elementos inseparables de lo que Ferreiro denomina Cultura Escrita.

Los Estándares Curriculares, de manera general, expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares. Los Estándares Curriculares de Español, en lo particular, integran los elementos que permiten a los estudiantes usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo (SEP, p.86). Se

agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

A lo antes mencionado por el PE le podemos adjuntar la apropiación de los textos y las producciones escritas como parte de la interpretación del mundo que rodea a los alumnos. Lo escrito es un objeto social, cargado de emoción, de experiencia, de conocimiento, aspectos que propician la reflexión y la crítica. Si nos quedamos en el plano que menciona el PE, reducimos la tarea alfabetizadora a la producción de lo escrito y a la vocalización.

Anteriormente se esbozó el argumento del PE sobre que el desarrollo de la lecto-escritura crea mentes críticas, reflexión, desarrollo y evolución de los sujetos. Esto es una verdad a medias que leída en conjunto con lo propuesto por dicho documento puede resultar falaz. Baste pensar en que existen analfabetos funcionales que manejan los recursos de la lengua y del pensamiento abstracto y que, sin embargo, no generan pensamiento crítico o reflexión alguna sobre las condiciones existentes de vida de sí mismos ni de su colectividad. Por lo tanto, la adquisición de la lecto-escritura no es generadora de masa crítica per se.

Los estándares de lectura.

Para el PE, los estándares nacionales de habilidad lectora propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, ya que el desarrollo de la habilidad lectora es una de las

claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela. La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo. Por ello, los alumnos, de acuerdo a su nivel escolar, deben acercarse a los estándares de lectura que se concretan en el número de palabras por minuto que se espera puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan.

Sin embargo, esto representa una visión limitada sobre la complejidad del tema. Parece que falta un puente amplio entre la propuesta del uso y desarrollo del lenguaje, y todas las buenas ideas, a la lectura en voz alta de un número determinado de palabras por minuto como se plantea en el PE.

El proceso de alfabetización planteado por el PE dista en puntos fundamentales de la visión aquí sostenida y la cual es el fundamento del SS. Los alumnos no siguen un patrón temporal de adquisición de la lecto-escritura. La lectura y la escritura no son sólo un medio de aprendizaje de otros contenidos curriculares, constituyen saberes complejos por sí mismos que, además, presentan vínculos indisolubles. La alfabetización no se reduce al campo escolar sino que encuentra materia prima en el entorno cotidiano del estudiante, por lo que estrategias que no contemplen su entorno estarán limitadas en su propuesta.

Los estudiantes, que se desarrollan en un mundo lleno de mensajes, en el metro, en las envolturas de los dulces, en las prohibiciones, en los mensajes, en periódicos, etc., tienen una elaboración al respecto, conjeturas, explicaciones, dudas que deben ser contempladas en su aprendizaje. Ésta es condición *sine qua non* es posible entender la adquisición de la escritura y la lectura, por ello, uno de los planteamientos base de trabajo es recuperar al niño como interlocutor ya que la educación es ante todo, como lo afirma Freire, una actividad dialogal.

A continuación se presentan los fundamentos que sostienen la presente propuesta de Fomento a la lectura.

C. Fomento a la lectura. Propuesta.

El crecimiento de los niños es una preocupación constante de los adultos, ¿cuál es la dirección que debe ser atendida, cuáles deben ser los contenidos, cómo se ve a la infancia? Son algunas de las preguntas que permean la relación entre adultos y niños, en el mejor de los casos. En el peor, no hay preguntas, la relación parte del sometimiento de la infancia pues es un periodo marcado por el desconocimiento y la espera de que, con el paso del tiempo, termine. La infancia debe ser encausada a la vida adulta. Las sociedades construyen mecanismos de socialización y de integración de los sujetos a la dinámica social, uno de los estos espacios es la escuela. Es por ello que se mandan en edades tempranas al Jardín de Niños.

Los niños entran a la dinámica que busca hacerlos productos escolares de calidad, útiles. En el diseño y las relaciones escolares verticales se pierde la posibilidad de hacer de ellos, interlocutores, sujetos de aprendizaje relacionados con los diferentes objetos de conocimiento, lo cual implica pensar en el aspecto pedagógico y metodológico que ello representa.

Se debe recuperar la escuela, si bien puede ser un espacio libertador (en palabras de Freire, 2011), también es un espacio de sometimiento. La escuela es un espacio determinado socialmente para fomentar el crecimiento, para dirigirlo, es el espacio idóneo para el ambiente alfabetizador, para la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Se le ha destinado para ello. La escuela es probablemente el lugar ideal para proponerse la formación de lectores críticos y autónomos. Al decir de Graciela Montes (2007), es "la gran ocasión".

La escuela es el espacio del proceso educativo, del proceso de socialización, de crecimiento, de desarrollo individual que se ve cruzado por la interacción de los individuos con su entorno. El proceso educativo se conforma con la visión e interpretación del entorno social y del escolar en particular, es una lectura. Se trata de una lectura de lo que le rodea. La lectura se entiende como la conformación de sentido a través de la decodificación de significados y su relevancia en el contexto de crecimiento, contexto social e individual. La

"lectura" es toda construcción de sentido, más allá de la actividad del desciframiento (Montes, 2007),

De esta forma podemos afirmar que la prosperidad escolar se encuentra vinculada fuertemente al desarrollo de la lectura y de los textos que puedan ser adquiridos, tanto por la institución, por los docentes y por los alumnos. Así, la subjetividad de cada uno está hecha, entre otras cosas, de un entramado de textos, de narrativas, de lo que nos contaron, lo que contamos, de lo que nunca llegamos ni llegaremos a contar, podemos pensarla como una intertextualidad (Larrosa, 2003), o, según el concepto de Laura Devetach, como una textoteca (Devetach, 2008). Y al mismo tiempo, si hay muchos de estos textos que compartimos con otros, con un grupo, también ese grupo tiene una intertextualidad, una textoteca compartida, que hace a una conciencia colectiva, a una subjetividad colectiva.

Por ello, el espacio que se recupera para impulsar y contribuir a construir la lectura es la escuela, espacio en el que se desarrolla una dinámica compartida, en la que a su vez convergen realidades individuales que contribuyen a develar la relevancia de la lectura. Con ello se construye una comunidad lectora.

Una comunidad lectora se construye en torno a las historias, los sentimientos, los deseos y las ideas de cada uno de sus integrantes, pero va más allá de ellos al reinterpretar su movimiento, sus historias, sus conflictos, sus contradicciones. Una comunidad lectora construye sentidos en capas que se superponen y entrelazan, y forma entramados cambiantes con las historias vividas, las contadas, las imaginadas, las deseadas; con las palabras oídas, sentidas, pronunciadas; con los gestos, las miradas y los cuerpos en los que esas palabras despliegan su vida. Una comunidad se apropia de símbolos, los resignifica.

Si pensamos así a la lecto-escritura entonces podemos vislumbrar que es una práctica fundamental en la construcción de ciudadanía (Petit, 2001) y que contribuye a la formación de individuos más autónomos y con capacidad de pensamiento crítico.

Por ello, la enseñanza de la lecto-escritura debe apuntar a la formación de lectores autónomos y críticos del entorno, y también a la conformación de la comunidad como lectora en su totalidad.

La lecto-escritura se lleva adelante para entender la realidad que nos rodea y comunicarla, para desentramar su historia y prepararnos de modo más completo para lo que vendrá. Es decir que quienes no posean el capital cultural de la lecto-escritura no tendrán todas las herramientas para aprenderse y comprenderse a sí mismos como sujetos sociales y políticos, es decir como ciudadanos.

Así pues, la escuela constituye una de las instituciones centrales que ayudan a comprender el mundo cultural y político, y la *Cultura Escrita* es un medio importante para lograr esta comprensión. Entendemos la escuela según lo hace Stephen Ball (2002), como aquella que permite que el estudiante desarrolle sus aptitudes individuales al extremo, le otorgue una pluralidad de herramientas técnicas y morales para usar en el mundo real tratando los problemas del contexto en las distintas disciplinas y, al mismo tiempo, la reconocemos como uno de los espacios esenciales donde aprendemos y reforzamos la Cultura Escrita.

La escuela es uno de los agentes de socialización que permitiría la toma de conciencia acerca de las necesidades reales que circundan a las personas, el conocimiento de las características de su contexto, y la adquisición de conocimiento y métodos para potenciar las posibilidades de "hacer" que tienen esas mismas personas. Es decir, la escuela no es concebida como una mera máquina reproductora de desigualdades sociales. La visión de la escuela se corresponde aquí con la de un espacio político donde se generan relaciones de poder entre sus distintos actores; donde se conjugan estrategias de oposición frente a las desigualdades sociales, donde se atemperan el hambre y la ignorancia. Por ello, recuperar la escuela dentro de un lenguaje de posibilidad y de esperanza, posibilita entenderla como una esfera pública democrática comprometida con formas de políticas culturales orientadas a darles facultades a los estudiantes y a mejorar las posibilidades humanas (Giroux, 1998). La lecto-escritura es una de las herramientas que los agentes de socialización

desarrollan con los estudiantes para aportarles de este modo capacidades como descifradores de su propia realidad, para hacerlos conscientes, en ese mismo hacer, de sus necesidades reales y sus posibilidades de satisfacción. Al tiempo que enseña a leer el mundo, la escuela debe potenciar la capacidad de cambiarlo.

Sin embargo, la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer... hay países que tienen analfabetos y países que tienen iletrados (Ferreiro, 2001: 3).

La diferencia sustantiva radica en el papel del docente, sus cuidados, la guía, el afecto, su formación. Pero principalmente se encuentra en la posibilidad real de regresar a la voz de los aprendices sobre su aprendizaje, sus conocimientos y vacíos, y aprender de ellos. Al entender las actitudes docentes hacia la lectura en el aula, se puede reconocer que ellas están atravesadas por decisiones pedagógicas sobre las que no tienen injerencia, pero que acaban por primar en sus prácticas: los manuales escolares, el currículum formal. Esta herramienta fundamental del docente es a veces la única lectura en el aula, y los contenidos y representaciones sociales incluidos en él influyen fuertemente en las idiosincrasias político sociales.

Así, en la ardua labor del cultivo del lector/escritor lo podemos definir como una persona que necesita y desea leer y escribir cotidianamente y que sabe cómo hacerlo. (Castedo, 1995:3). La posibilidad de formarlo es escuchándolo.

La adquisición de la lengua escrita no termina con adquirir la convención alfabética. Se debe mantener un ambiente alfabetizador que le corresponde a la escuela. (Castedo, 1995:4) por ello se ha de fomentar la lectura para lograr niños conscientes de un mundo atravesado por la escritura, poderosos por ser capaces de dominarla y felices por ser capaces de disfrutarla. Cabe preguntarnos si de la manera en que se enseña y fomenta la lectura tiende a la realización de tales objetivos. Como hemos visto en el análisis del PE, queda mucho por hacer.

En dicho modelo, la escuela ha puesto énfasis en un análisis gramatical (...) elaborado por el adulto o en la cuantificación de la vocalización. La escuela deja de lado las actividades educativas (Castedo, 1995:10). Se lee y se escribe para que el maestro evalúe más no para que el sujeto sea un sujeto pleno.

Por ello esta propuesta asume que la construcción se genera en la acción y no en la contemplación. Y se basa en la integración de intereses docentes e intereses y visiones de los alumnos para de esta forma logra proponer actividades con sentido.

Los niños como interlocutores

El mundo que nos rodea convierte a las letras en una suerte de artificio que perpetúa el espacio de lo cotidiano, lo define, lo crítica, lo padece, lo viste; mientras que la lectura de las mismas lo identifica y lo significa. Es por ello que *cuando se insiste demasiado en el "placer de leer", dándole a la palabra un dejo de liviandad, de holgazanería, da la sensación de que se está pensando en la literatura como algo así: un lindo artificio para pasar el rato. Un pasatiempo intrascendente y divertido.* (Montes, 2000:28) Se pasa por alto que la lectura y la escritura son una vivencia. Esta vivencia nutre el espacio simbólico.

La interpretación de los diferentes elementos que constituyen la actividad de significar el mundo a través de nombrarlo no son determinantes del campo de la madurez, de la adultez. Aun a pesar de la falta de adquisición de criterios normales de lecto-escritura, los niños significan, interpretan, viven el artificio y nutren su espacio poético. Es por ello que un niño es un interlocutor y no sólo *una masa siempre dispuesta a ser moldeada* (Montes, 2000:8).

Si la infancia ha carecido de voz no es por falta de cuerdas bucales sino por la sordera del mundo adulto que le teme, que le envidia y la añora. No es sinónimo de incompletud o ignorancia, sino de formación, de proceso, de cambio, de artificio, de influjos, de misterio. Sin embargo, es *un estadio determinado culturalmente* (Montes, 2000:7) y esta cultura es entendida desde los adultos.

El niño, lejos de ser un ser que no razona, es un sujeto poderosamente impulsado al conocimiento y a la construcción de sistemas racionales no percibidos como tales por la cerrazón adulta. En pocas palabras, la infancia debe ser cada vez más una etapa valiosa y valorada por sí misma. (Montes, 2000:8)

Es necesaria la vuelta de tuerca y asumir la infancia como un interlocutor que piensa el mundo y sobre sus propias determinantes, sobre sí misma. Es necesario incorporar a la infancia en su proceso de adquisición de la lecto-escritura.

EL vínculo indisoluble, la lectura y la escritura.

Escribir, sin leer, equivale a la mera creación de contornos definidos sobre una base material pero carentes de sentido. Líneas divergentes que se pierden en un fondo blanco.

Leer sin escribir, es posible, sin embargo se puede entender como la nulidad del sujeto lector en la dinámica comunicativa. Un sujeto pasivo que no expresa, que no comunica.

La lectura y la escritura forman parte de un todo, lo que Ferreiro denomina Cultura Escrita (Colomer, 2005:32). Se trata de una dicotomía inseparable, no importa si la lectura es en voz baja, si sólo pasa por el reconocimiento de los contornos, si se le imputa una palabra a unas líneas indefinidas, la lectura corresponde a su referente concreto y material, la letra, el grafo.

Por ello, el asumir una dinámica de la escritura por un lado y de la lectura por otro, es nulificar la posibilidad de entender los elementos como parte de un todo. Se trata de procesos en interacción dentro de un sistema que los integra, sin embargo se suele simplificar el sistema de escritura, por un lado la lectura y por el otro la escritura (Colomer, Ferreiro y Garrido. 2001:31)

El punto de encuentro, lecto-escritura, da significado a una y otra actividad, le da sentido a la lectura, contextualiza el texto y la escritura. Se trata de *una interfase entre leer y escribir; entre leer, el hablar sobre lo leído; el*

hablar sobre lo escrito, reflexionar sobre lo dicho y reflexionar sobre lo leído, (Colomer, 2005:32) reflexionar sobre lo escrito, sobre el interlocutor, reflexionar sobre el uso de las palabras, la composición del texto, etc. Si pensamos en todos los tipos de actividades que se pueden desarrollar con los textos, alrededor de los textos, teniendo en cuenta los textos y a propósito de los textos, veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer, de manera natural, circulando por la lengua escrita (Colomer, 2005:33).

La infancia no se mantiene ajena a la Cultura Escrita. Se ve tocada, atravesada, incitada a la pregunta, al cuestionamiento, a la conjetura. Rótulos, mensajes de texto, libros, periódicos, son elementos constantes del espacio cotidiano. ¿Cómo es que al mirar unas cosas (letras) se puede emitir una idea? ¿Qué ideas contienen? ¿Qué intención guardan? ¿Quién lo emite? ¿Qué relación guardan con su repositorio, muro, papel, medios electrónicos? ¿Cuál es la diferencia entre los libros de la escuela y los de la biblioteca? ¿Por qué hay cosas que no se pueden leer? ¿Por qué hay mensajes incomprensibles? Estas son sólo algunas preguntas que se suscitan frente al fenómeno de lo escrito y la lectura.

Algo que queda claro para los niños en edad primaria es que las letras fijan las ideas, las perpetúan, las mantienen, las hacen constantes, imperecederas, *la escritura fija el texto* (Colomer 2005:36). El cuento que habita un libro siempre dice lo mismo aunque se lea de formas distintas.

Estos intentos de explicación, de entendimiento, los procesos de desajuste cognitivo, la construcción de hipótesis, son elementos contantes frente a la lecto-escritura. Los textos a los que se acercan los alumnos en la vida cotidiana fijan su entorno, le dan sentido, contextualizan sus acciones pero también, es a través de la escritura como pueden fijar su pensamiento, una posibilidad de expresarse de perpetuarse a sí mismo, de volverse tinta, gesto gráfico¹⁰.

¹⁰ Véanse los trabajos de Ferreiro sobre la escritura del nombre propio, una externalización del sujeto en papel.

Por ello, esta propuesta de actualización docente, asumiendo el vínculo inseparable entre la lectura y la escritura, se busca generar, dentro del espacio escolar, posibilidades de fomentar las preguntas sobre dichos aspectos, sobre la diversidad, sobre la posibilidad, sobre los usos y desusos, toda vez que *el espacio escolar es uno de los espacios privilegiados para que libros y lectores aparezcan*. (Colomer, 2005: 33)

El asumir la lectura y la escritura como parte fundamental de interacción con el medio y con los demás es necesario para interpretarse a sí mismo y al mundo, para significar, pues no se debe perder de vista que lectura y escritura son comunicación. De esta forma, *cuando leer y escribir se convierten en práctica cotidiana, se ayuda a los niños pequeños a ingresar en la cultura letrada* (Colomer, 2001:34), y también a su cultura.

¿Cómo llegar a ser lectores y escritores autónomos? Leyendo y escribiendo, al mejor nivel posible en cada etapa del desarrollo, y con la ayuda de otros lectores inteligentes. Esos lectores inteligentes pueden ser, deben ser, en primer lugar los maestros. (Colomer, 2005:37).

Los docentes

El docente es uno de los actores fundamentales en la adquisición de la lectura, ya que la posibilidad de adquirir gustos e intereses por parte de sus alumnos, estará influido fuertemente por la guía que pueda encontrar en su adquisición de la lecto-escritura.

La experiencia lectora de los docentes es sustancial en su tarea educativa. O'Sullivan et al. (Rotstein de Gueller y Bollasina, 2010:63) consideran que la experiencia es una "fuente primaria de sentido". Sentido que se comparte con los alumnos.

Las prácticas pedagógicas son las acciones que realiza el docente con la finalidad de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. La cual se sostiene por la experiencia en la que los enfoques pedagógicos determinan la interacción. Encontramos aquellos que orientan la enseñanza de la escritura en la escuela con un carácter transcriptivistas o no transcriptivistas. En el primero (transcriptivistas), se apoyan en esquemas de

tipo estímulo-respuesta. En el segundo (no transcriptivistas), la escritura es concebida como un hecho lingüístico que transita un proceso de producción. Proceso en el que se escribe para adquirir, elaborar y comunicar o transformar el conocimiento. Este enfoque puede centrarse en:

a) La producción espontánea del que escribe:

- Se privilegia la producción lingüística destinada a mejorar esas prácticas.
- El alumno es considerado depositario de un saber lingüístico caracterizado por su espontaneidad, frescura y ausencia de normatividad.
- El docente no se siente autorizado a modificar ese saber en ningún aspecto.

b) La escritura como objeto de conocimiento:

- La escritura supone una intención, un receptor a quien decir y, por otro lado, recursos lingüísticos adecuados a la intención.
- El alumno y el docente se comprometen con el proceso de producción y con el producto incluyendo la lengua como objeto de conocimiento.
- La práctica pedagógica se centra en las cuestiones que los alumnos no pueden solucionar por sí mismos, a partir de revisar lo escrito y considerar el punto de vista del destinatario, los diferentes aspectos que constituyen la escritura (sintáctico, morfológico, semántico y pragmático). De modo que, en este proceso, no solo se mejora el producto, sino que también se guía a sus autores a poner en práctica la escritura como herramienta para producir, transformarse y transformar el conocimiento.

Estas son las bases sobre las que se sustenta el papel del docente. No se busca homologar los escritos o las lecturas dentro del grupo; los docentes no solo consideran el producto y sino el proceso de producción del texto escrito. Se trata de lectura y escritura compartidas para promover de esta manera una reflexión sobre el lenguaje escrito y sobre los diferentes modos de enunciar un discurso oral. Se busca que los docentes tengan un acompañamiento activo, es decir, que se involucren en el proceso de aprendizaje. Esto hace que se construyan significados compartidos entre el profesor y el o los alumnos.

Algunas investigaciones han obtenido en sus resultados que la función que cumplen los docentes en situaciones de escritura en el aula es de carácter administrativo y de supervisión: reparten tareas y corrigen los escritos. Muchas veces, el objetivo de la corrección es la caligrafía y la ortografía. Esto se debe a que así fue como se formaron (Rotstein de Gueller y Bollasina, 2010:67). Este es un docente que inculca la lectura y escritura como elementos dicotómicos y, además, por un lado se presenta dicha actividad dentro de la escuela y se cercena de las posibilidades de ejercer la escritura para y de la vida.

De lo que estamos hablando es de algo distinto, es de un docente que vincula la realidad y contexto dados en su actividad educativa en la que se recupera la lectura y escritura como parte del mundo. Dichas actividades no son necesarias porque sean un tema escolar sino porque permean la vida diaria, representan la cultura y las posibilidades de interpretar el mundo, la toma de conciencia y el pensamiento crítico. Es por ello que su desarrollo es pertinente y que dicha tarea se le ha asignado a la educación formal para que las vincule y resignifique.

El cuento.

Si bien la postura teórica desde la que se desarrolló el SS recupera la diversidad de textos y la asume como necesaria, tomó como uno de los espacios principales de trabajo al cuento. Elia Vázquez Montilla afirma que una selección cuidadosa de libros de cuentos ayudará a que los niños tengan experiencias auténticas y espontáneas que contribuyan al desarrollo de ciertas

destrezas, necesarias para el arduo proceso de alfabetización escolar (Vázquez-Montilla, Gonzalez, Baylen & Spillman, 2006; Williams & Myers, 2001). En esta tarea resulta importante la comprensión que tenga el docente del proceso de alfabetización y las expectativas en cuanto a las posibilidades de aprendizaje de los niños.

De esta forma podemos pensar en un desarrollo de la alfabetización entendida como mucho más que leer y escribir. Una persona alfabetizada añade dimensiones y atributos culturales y personales, lo que incluye, entre otros, las actitudes, creencias y expectativas respecto de la escritura y la lectura (García, 2004). En el caso de la alfabetización escolar, se añade el conocimiento de formas de construir, interpretar y comunicar significados e ideas. En consecuencia, en el proceso de alfabetización a nivel escolar “no solo es importante leer y escribir, si no que para transmitir significados es necesario también conocer y usar símbolos de la lengua escrita” (Sulzby & Teale, 1991). La alfabetización depende no solo del desarrollo cognitivo y la madurez de cada niño, sino que también incluye las circunstancias sociales y culturales en torno a ellos.

Exponer a los niños a una gran variedad de cuentos y narrativas es esencial para el proceso de alfabetización y, especialmente, “para promover destrezas de comunicación y lenguaje” (Vázquez-Montilla & Spillman, 2003). Existen en los cuentos, relatos y narrativas, tres funciones básicas que contribuyen a facilitar este proceso. Estas funciones son, siguiendo a Elia Vázquez, comprensión y conexión, conexiones culturales auténticas y conexiones pedagógicas.

Cada niño llega al salón con una colección de relatos que cuentan eventos significativos de su vida. Es importante que se pueda recuperar cada momento como una posible oportunidad para que los niños relaten sus experiencias, ya que cada una de ellas es una narración en ciernes. Cuando estas anécdotas o sucesos son comunicados, los maestros y los niños llegan a apreciar experiencias compartidas y afirman el desarrollo de una “comunidad” que valora a cada niño individualmente en el salón, ésta es la primera función de comprensión y conexión.

Las vivencias culturales de cada niño contribuyen al desarrollo y aumento de múltiples y diversas perspectivas culturales en el salón de preescolar (McCabe, 1997). Además, las vivencias narradas por medio de los cuentos contribuyen a preservar las historias de familia y tradiciones culturales, a reconocer el valor y significado de las experiencias individuales y a establecer conexiones entre culturas y generaciones. El uso de cuentos y narrativas alimenta a su vez el lado creativo e intuitivo de los niños y los ayuda a verse reflejados en momentos comunes o similares a los de otros que los rodean (Paley, 1990). Por medio de los cuentos y narrativas, los niños pueden mantener intacto su valor individual y único, a la vez que hacen conexiones culturales auténticas y establecen una estrecha conexión entre su identidad cultural y la de otros (Burk, 2000, en Vázquez-Montilla, 2009), ésta es la segunda función.

Por último, hablando del tercer aspecto, las conexiones pedagógicas buscan el uso de cuentos y narrativas en el salón de clases porque contribuyen a desarrollar destrezas necesarias del proceso de alfabetización, lo que incluye la apreciación por la belleza del lenguaje, el aumento del vocabulario, el desarrollo de habilidades de comunicación verbal, mejoras en las destrezas de escuchar y atender, el desarrollo de las habilidades de leer y escribir, y mejoras en el pensamiento crítico. También contribuye al desarrollo de "la imaginación, la visualización y la creatividad, y permite así la interacción de los niños con los adultos en un nivel más íntimo y personal" (Scott-Simmons, Barker & Cherry, 2003). Además, las oportunidades brindadas a los niños para escuchar, escribir o narrar cuentos son básicas para el desarrollo de destrezas académicas necesarias para la alfabetización, incluyendo la habilidad para narrar en secuencia, analizar y sintetizar información que queremos comunicar (Vázquez Montilla, Gonzales, Baylen & Spillman, 2006). Estos son elementos pedagógicos vitales en el proceso de alfabetización.

Los cuentos y narrativas ayudan a los maestros a establecer una conexión entre el contenido académico y las experiencias personales de los niños. En la narración de cuentos y relatos, el texto nunca es independiente de la ocasión, por lo tanto el texto es inseparable del contexto social y la perspectiva individual del niño (Hester & Francis, 1997). Esto contribuye al

aumento del nivel de comprensión de la narración, capacidad fundamental en la adquisición de la alfabetización.

Bajo estos se debe contemplar el espacio escolar como el idóneo para la labor conducida por los docentes. Docentes que han de cruzar por una reflexión crítica sobre sus propias lecturas y escrituras con el fin de tener las mejores herramientas para lograr que su jardín florezca.

Una propuesta de trabajo es "La aproximación a experiencias de lenguaje", que es una estrategia didáctica que usa las narrativas dictadas por los niños para aprender a leer y escribir (Tompkins, 2004). Con esta estrategia los niños utilizan diferentes modalidades y actividades preescolares tales como escuchar, repetir, cantar, jugar, pintar y dibujar, pero siempre con el mismo tema y el mismo cuento. Luego, crean y dictan su propio cuento o narrativa y el maestro escribe exactamente y sin cambios palabra por palabra lo que los niños narran. En otras palabras: los textos orales son convertidos en textos para leer.

Esta estrategia es utilizada para ayudar a los niños en el proceso de lectura, ya que parte de la premisa de que es más fácil recordar y leer palabras creadas y dictadas por los propios niños al tratar de comunicar sus ideas y sus cuentos.

Bajo estos elementos se diseña la siguiente propuesta de fomento a la lectura que contempla el espacio escolar como el idóneo para la labor conducida por los docentes. Docentes que han de cruzar por una reflexión crítica sobre sus propias lecturas y escrituras con el fin de tener las mejores herramientas para lograr la construcción de lectores.

Propuesta didáctica de fomento a la lectura. Implantación empírica.

Se busca impulsar la lectura desde la infancia, como actividad cotidiana, necesaria para la vida, como tarea constante, como hábito. Para ello se ha seleccionado el primer grado de primaria por ser uno de los grupos con los que

se trabajó durante el SS y por las implicaciones que tiene la lectura a lo largo de la vida escolar inicial. Se parte de la existencia de diversos niveles de acercamiento a la cultura escrita, por lo que esta propuesta no busca puntualizar en el manejo de la gramática o de la ortografía, mucho menos de dicción o de vocalización, y no las considera fundamentales.

Se trata de la formación de lectores que encuentren sentido y necesidad por hacerlo, que estén en camino de adquirir las herramientas de lectura, de producción y de divulgación. Sin embargo esta tarea sólo es posible si la lectura cobra un sentido, si cubre una necesidad. Si se le encuentra un sentido a la cultura escrita, las posibilidades de desarrollar sus minucias tienen mejores posibilidades de éxito.

Al no considerar aspectos específicos del uso de la escritura o de la lectura por parte de los alumnos, el docente cobra un papel especialmente relevante en esta propuesta. Su labor consiste en transmitir ésta carga de sentido de la actividad de la escritura y en particular de la lectura. La forma para hacerlo es teniendo un proceso reflexivo de su propia labor de lectura y escritura, ampliando su panorama sobre las implicaciones no sólo académicas que esto representa. Es por eso que esta propuesta de fomento a la lectura se desarrolla principalmente dentro del ámbito de la actualización docente.

Son potenciales candidatos a participar en esta propuesta, aquellos docentes de primer año de primaria que tengan un periodo mínimo frente a grupo de tres años. Esto con el fin de poder recoger su experiencia y compartirla con el cuerpo docente participante. Que cuenten con interés y compromiso en su actualización docente, que cuenten con disposición al trabajo conjunto y, sobre todo, que estén dispuestos a reflexionar sobre su actividad docente, a generar una autoevaluación crítica, a cambiar sus métodos si es necesario y a compartir su experiencia. Deben mostrar disposición para aprender e innovar.

Preferentemente se ha de aplicar este proyecto a instituciones de carácter público para tener un mayor potencial de alcance. Los resultados

obtenidos en las pruebas PISA y ENLACE nos pueden dar indicadores de los planteles que tienen un mayor rezago para detectarlos e impulsar esta propuesta. Aunque no por ello, cabe resaltarlo, se entiende a la lectura ni se asume de la misma manera los mecanismos de evaluarla.

Las posibilidades de alcance de esta propuesta en la formación de lectores, se atienen a la selección que los docentes puedan hacer de los alumnos que se han de integrar. Sin embargo, es recomendable que se integre al grupo en su conjunto pues la experiencia lectora es una experiencia compartida.

Para el mejor manejo de las actividades y con el fin de dar cabida a las diferentes voces que conforman el grupo, se le puede dividir y trabajar dos sesiones por semana con la mitad y dos sesiones con la otra mitad en diferentes momentos del día.

Las actividades propuestas no requieren un espacio determinado de trabajo. Sin embargo, un salón de clases y la biblioteca escolar se consideran los más adecuados. Se debe contar con espacios para escribir por niño, ya sea una mesa o una pizarra, hojas y marcadores, plumones, crayolas, lápices u otro material que posibilite la escritura individual. Así como material para escribir conjuntamente como una pizarra o rotafolios.

El plantel ha de contar con la posibilidad de adquirir materiales de diversa índole. Desde periódicos, fotografías, libros, cuentos, letreros, etc. todo el material escrito posible.

Previo al desarrollo de esta propuesta de fomento a la lectura es necesario conformar un contacto institucional con la sede escolar. Se trata de la presentación del proyecto ante el director del plantel. Se han de exponer las características del proyecto de fomento de lectura a través de la actualización docente, los principales aportes conceptuales y pedagógicos, así como la metodología de trabajo. Este acercamiento asegura la posibilidad de desarrollar

esta experiencia además de los recursos e infraestructura necesarios para su aplicación, y la sensibilización de la institución ante la formación de lectores.

A través del contacto institucional se puede obtener información sobre el perfil de los docentes y de los alumnos, así como de los principales problemas y rezagos en su interior. Con ello se contextualiza este proyecto de fomento. Es a través de la institución educativa que se gestionan los espacios, los recursos, y los participantes, tanto los docentes como el alumnado.

Esta propuesta de fomento a la lectura, como ya se mencionó, se fundamenta en la actualización docente y cuenta con dos etapas fundamentales, una propiamente de actualización y diseño de la propuesta de fomento; y la segunda de implementación en el aula, reproducción de experiencias en la que se encuentra un momento de divulgación de resultados.

El tiempo estimado para ser desarrollado este proyecto es de tres meses como mínimo. Se programan sesiones de hora y media de trabajo una vez a la semana. Estos tiempos se pueden modificar de acuerdo a las necesidades y a los tiempos institucionales.

Actualización docente.

- La lecto-escritura en la docencia
 - o Introducción
 - Evaluación de los hábitos de lectura y escritura de los docentes.
 - Reflexión sobre la experiencia docente en la enseñanza de la lecto-escritura.
 - Realimentación con los datos obtenidos en la evaluación previa.
 - Elaboración de experiencias de aprendizaje sobre la lecto-escritura.
 - La lectura en la vida cotidiana
 - La lectura académica vs lectura para la vida.

- Lectura significativa.
- Vinculo entre la lectura y la escritura.
- La vida y sus manifestaciones literarias. La propia historia y la de los antepasados.
- Trabajo sobre proyectos específicos de producción de textos. (textos para, con características de, con la finalidad de, etc.)
- Trabajos sobre proyectos específicos de lectura de textos. (lecturas para, con características de, con la finalidad de, etc.)
- Evaluación sobre cambio de perspectivas. La lectura y escritura como docente.
- Reflexiones sobre la forma, el contenido, las intenciones del texto.
- Reflexión sobre la necesidad de la lectura
- Reflexión sobre la significación del la texto
- Reflexión sobre los textos infantiles

- Propuesta de trabajo en el aula

- Diseño de experiencias sobre la lectura. ¿En dónde está la lectura?
 - Lectura en la vida cotidiana
- Diseño de experiencias sobre la lectura. ¿En dónde está la escritura?
 - Escritura en la vida cotidiana.
- Diseño de proyecto de creación literaria. De niños para niños
 - Alternativas
 - Cuento
 - Noticia
 - Guía de turista.
 - La vida de.
 - La firma de las producciones.

- Los reyes magos.
 - Carta de cumpleaños
- Diseño de proyectos de lectura. De los niños para...
 - Si mismo
 - Otros niños.
 - Recuperando los productos previamente realizados.
 - Transmisión oral de lo escuchado. Compartiendo experiencias.
 - La lectura fuera del aula.
- Implantación en el aula
- La experiencia pedagógica.
- Reproducción de experiencias. El docente, los alumnos y la lectura.
- Divulgación de resultados.
 - El docente que impulsa docentes.
 - Productos de divulgación.

A continuación se describe brevemente cada una de las etapas.

Actualización docente

La enseñanza es un proceso que implica no solamente al alumno sino al docente por igual. La forma de aproximarse a las diferentes temáticas dentro del ámbito escolar determinará que el proceso de enseñanza aprendizaje se logre. Algunos autores toman esta esfera de interacción como el Clima escolar, sin embargo, no solo se trata de la interacción entre sujetos sino la interacción entre saberes y afectos. Aquello que se ha aprendido o mal aprendido tiende a reproducirse, en forma y contenido. Si los conocimientos que se han aprendido de forma desligada de la realidad y de la significación de los sujetos, tendrá consecuencias pedagógicas consecuentes. Es por ello que el sensibilizar a los docentes sobre *la forma en la que han sido construidos sus conocimientos* es una tarea que se ha de contemplar en esta propuesta, centrándose en la lectura y la escritura.

Los recursos, las formas, los instrumentos con los que se enseña la lectura y la escritura muestran *la perspectiva pedagógica que permea la labor docente*, aspectos que se han de trabajar para valorarlos a la luz de reflexión sobre los propios saberes, evidenciando vacíos, excesos, omisiones en la enseñanza de la lectoescritura.

Estas dos actividades, base de esta propuesta, se ven retroalimentadas por una escala de valores realizada con reactivos tipo likert sobre la lectoescritura. Los resultados se entregan a los docentes. Con ello se cierra la primera etapa introductoria a la actualización docente.

La segunda etapa, elaboración de experiencias, busca resaltar a la lectura y la escritura en su dimensión cotidiana, sus usos múltiples que superan los usos meramente escolares. Cuenta con las siguientes actividades:

- La lectura en la vida cotidiana
 - o Con esta actividad se busca hacer evidente los espacios cotidianos en los que encontramos la lectura y la escritura. Textos en la publicidad, los diarios, las etiquetas, los boletos de estacionamiento, los libros, las recetas médicas, etc., y la lectura necesaria de las mismas. Pregunta guía: ¿En dónde no encontramos letras?

- La lectura académica vs lectura para la vida.
 - o La vida escolar generalmente encuentra una separación entre la lectura y escritura de textos educativos, formativos y la lectura de otras fuentes. Con esta actividad se busca diseñar un espacio de reflexión en el que se recupere la idea de cultura escrita. Cultura escrita entendida como la determinación cultural de producción de textos culturalmente significativos.

- Lectura significativa.

- Con esta actividad se busca trabajar sobre la pregunta: ¿Qué es lo que no dice el texto pero que se puede leer? Se busca recuperar ideas sobre las intenciones del autor, sus emociones, el contexto de escritura, la ideología.
- Vinculo entre la lectura y la escritura.
- La lectura y la escritura son objetos culturales, Emilia Ferreiro las conceptualiza como la Cultura escrita. Con esta actividad se busca reflexionar sobre las consecuencias de la separación de la lectura por un lado y la escritura por otro, dentro de la actividad docente.
- La vida y sus manifestaciones literarias.
- Las biografías, las autobiografías, los relatos, las anécdotas pueden ser producciones escritas que desean ser leídas, al leerlas se viven, se experimenta la lectura. Con esta actividad se busca reflexionar sobre la actividad lectora de los docentes, con planteamientos base como: Qué textos son mis preferidos, qué autores me han marcado, qué estoy leyendo, de qué textos me acuerdo cuando inicié la lectura, cuál fue la primera palabra leída.
- La propia historia y la de los antepasados.
- Con esta actividad se busca tener una iniciación a la producción de textos tomando como punto de partida una anécdota de algún antepasado, padre, abuelo, etc.

Con estas actividades se cierra la segunda etapa de la Actualización docente encaminada a la sensibilización sobre la lecto-escritura en la vida cotidiana y en el aula. A continuación se presenta un esbozo de las actividades de creación de textos y de lectura dirigidos a los docentes.

- Trabajo sobre proyectos específicos de producción de textos. (textos para, con características de, con la finalidad de. Etc)

- Con esto se busca pensar en un lector definido, sus características, lo que se quiere transmitir, la extensión, el formato, el lenguaje, etc, con la finalidad de trabajar la complejidad de la creación de textos. No se trata del trazo sino de la escritura como un fenómeno creativo complejo.
- Trabajos sobre proyectos específicos de lectura de textos (lecturas para, con características de, con la finalidad de. Etc)
 - El pensar en un público que nos escucha, al que se quiere influir o al que se quiere llegar, contribuye a inmiscuirlos, y pensar en la mejor forma de hacer llegar los contenidos, así como la experiencia de escuchar.
 - Evaluación sobre cambio de perspectivas. La lectura y escritura como docente.
 - En esta evaluación se busca recuperar la labor realizada hasta el momento y plantearse una nueva perspectiva a través de la:
 - Reflexión sobre la necesidad de la lectura
 - Reflexión sobre la significación del texto
 - Reflexión sobre la pedagogía de la escritura, las competencias y estándares curriculares.
 - Reflexión sobre la forma, el contenido, las intenciones del texto.
 - Reflexión sobre los textos infantiles.

Diseño de trabajo en el aula

La segunda etapa de la actualización docente comprende el diseño de actividades destinadas al fomento de la lectura en el aula, sin perder de vista su vínculo inseparable con la escritura. Se proponen las siguientes actividades:

- Diseño de experiencias sobre la lectura. ¿En dónde está la escritura?
 - Con esta actividad se busca mostrar la presencia constante de la escritura en la vida cotidiana.

- Se proponen actividades como:
 - De camino de la escuela a mi casa encuentro la escritura en...
 - Las letras también viven en mi casa, están en...
- Se sugieren reflexiones sobre la diversidad de tipografías

En la siguiente actividad se busca contextualizar las finalidades comunicativas de la lectura.

- Diseño de experiencias sobre la lectura. ¿En dónde está la lectura?
 - Lectura en la vida cotidiana
 - Se busca mencionar y describir aquellos espacios en los que se lee y las finalidades de la lectura de acuerdo a dicho contexto.
 - Se debe ir más allá de los espacios estereotipados de lectura, como lo pueden ser las bibliotecas o la escuela. Pregunta guía: ¿en dónde han visto a personas leyendo? ¿Qué es lo que leen?
 - Comunicando.
 - Se busca que se comparta la experiencia de la lectura a través de la distribución de textos diversos o de los seleccionados por los alumnos. Preguntas como: ¿quién lo escribió? ¿cómo es? ¿Qué nos dice?
 - En caso de que alguno de los niños no sepa leer, que le pida a algún familiar que le lean.
 - Lectura compartida.
 - Se busca que se tenga una experiencia de lectura grupal en el que el docente forme parte activa como lector.

- Se propone la lectura de fragmentos por parte de cada alumno de un texto seleccionado grupalmente. Se recomienda tener una amplia gama de opciones.
 - Discusión y comentarios al respecto de lo leído. Elaboración de materiales en plastilina, dibujo, etc.
- Se propone la lectura del docente al grupo de un texto seleccionado grupalmente.
 - Discusión y comentarios al respecto de lo leído. Elaboración de materiales en plastilina, dibujo, etc.
 - Actividad de compartir la lectura fuera de la escuela y el oyente elabore algo respecto a lo que se le contó: un dibujo, comentario, etc.

Las siguientes actividades están enmarcadas en el diseño de un proyecto de producción de lectura y escritura que tiene la intención de salir del aula.

- Diseño de proyecto de creación literaria. De niños para niños
 - Reproducción.
 - Esta actividad es la de creación de un texto para los niños de otro grupo, se deja abierto el formato pues la decisión es grupal. El docente leerá el texto seleccionado y sobre ese se realiza una escritura de lo que sea de interés para el alumno. El docente debe recordar que

no hay escrituras malas o deficientes sino escritores en construcción y desarrollo. En los casos en los que sea posible entender lo que se ha escrito, se le preguntará al alumno y se escribirá abajo de la hoja. Esta actividad tiene como base la reproducción. Se puede trabajar en alguno de los siguientes formatos. Esta actividad puede ser manejada en dos modalidades, una al identificar un destinatario específico o uno indefinido sobre el que se pueden plantear diversas problemáticas. Una pregunta guía: ¿es posible que nos entienda?:

- Cuento
 - Anuncio
 - Noticia
 - Guía de turista.
 - La vida de.
 - La firma de las producciones.
 - Los reyes magos.
 - Carta de cumpleaños
- Creación.
 - Esta actividad está encaminada a impulsar la creación de textos. Se sugiere una carta para los abuelitos, una invitación, una petición de permisos, hacer una receta, un reporte de actividades del día, entre otras. Los productos obtenidos serán compartidos con otros grupos y, de ser posible, con otros planteles
 - Diseño de proyectos de lectura. De los niños para...
 - Si mismo
 - Otros niños.

- Recuperando los productos previamente realizados.
- Transmisión oral de lo escuchado. Compartiendo experiencias.
 - Después de una lectura grupal, se busca que los alumnos sean capaces de transmitir lo que han escuchado, con otros compañeros como con conocidos y que regresen al aula a contar cómo les fue
- La lectura fuera del aula.
 - La lectura fluye, la palabra dicha es una palabra que comunica, es por eso que se plantea esta actividad para crear materiales de audio que sean capaces de divulgar dentro del plantel y con otro.
 - Se sugiere la creación de un día de cuenta cuentos en los que los docentes participan, se puede invitar a padres de familia para que cuenten un cuento o para que compartan con los niños algún relato de su propia vida. De igual forma los alumnos pueden participar en esta actividad, leyendo o contando.

Implantación en el aula.

Se busca que las actividades diseñadas se realicen cotidianamente dentro del aula, actividades que se alimentarán de la experiencia y reflexión constante de los docentes, en el entendido de que la lectura y la escritura no solo son un medio de acceso a los diversos saberes sino un medio de contacto y reproducción cultural.

El diseño de las diversas actividades antes mencionadas ha de contemplar las opiniones e intereses de los alumnos, recuperando su papel en

su propio proceso de desarrollo y adquisición de la lectura. En los casos en los que sea posible, se ha de enriquecer con la inclusión de nuevos y variados formatos de textos y posibilidades de lectura, así como las finalidades de las tareas.

Balance y difusión de resultados.

Finalmente, los productos de las diversas actividades se han de difundir entre los grupos de primero, entre los docentes y los padres de familia. Se espera que la actualización docente y la implantación en el aula generen nuevas reflexiones sobre el desempeño docente que contribuya a la réplica de la experiencia, es decir, que la propuesta de Fomento a la lectura que aquí se presenta sea difundida entre docentes. De esta manera no sólo se comparten los materiales, tanto escritos y orales, sino la experiencia en la construcción de lectores.

Se recuperan, como parte del balance final, las voces de los docentes, los alumnos y algunos padres de familia. Esto con la finalidad de tener un panorama amplio del impacto que tiene este proyecto. Recuperar la experiencia docente contribuye a modificaciones futuras de este trabajo, al mismo tiempo que es un resultado palpable de los mecanismos y alternativas aquí expuestas, sucede lo mismo con la experiencia del alumnado. Este balance final se enriquece con la participación de los padres de familia pues se encuentran en un ámbito externo a la escuela y pueden aportar información valiosa sobre como los alumnos se apropian de la lectura fuera del ámbito escolar.

Etapas de seguimiento.

Con la finalidad de tener una medición de impacto a largo plazo, idealmente se han de desarrollar visitas periódicas a los planteles en los que se trabajó. Los principales indicadores de éxito son, fundamentalmente, el número de actividades lectoras de los alumnos, la reflexión de textos, las lecturas comunes, la comunicación sobre la experiencia lectora. El segundo campo que

se ha de observar es la actividad y el pensamiento docente sobre la lectoescritura y sus recursos pedagógicos. Así como la extensión de lo aprendido con otros docentes y/o alumnos. De igual forma, el tener presente la necesidad de una actualización constante y capacitación, tanto en la visión institucional como docente son aspectos a considerar.

IV. Referencias

- Ball, S. (2002). *La crisis puede transformarse en una oportunidad para el aprendizaje*. La Nación, 25 de febrero.
- Bernice, E. U. (ed.) (2003). *La Lectura en el aula: ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores*. Ciudad de México: Editorial Trillas
- Broide, M. (2012). *Yo leo, tú leer, ¿nosotros? Un abordaje sociológico sobre el sujeto lector*. Lectura y Vida Vol. 31 N. 2 p. 34-41.
- Browne, A. (1992). *Willy el campeón*. México: Fondo de cultura económica.
- Cabral, L. y Rodríguez, P. (2010). *La lectura como vínculo creador de ciudadanía*. Lectura y vida. Vol. 31 N. 2 p. 80-86.
- Camps, A. (comp.) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. y Santana, D. (coords.) (1996). *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Castedo, M. L. (1995) *Construcción de lectores y escritores*. En *Revista Latinoamericana de lectura*. 16, 3. Septiembre
- Castrillon, S. (2009). *Biblioteca escolar, ¿un modelo legitimista o una propuesta transformadora?* Lectura y vida. Vol. 30 N. 4 p. 6-12
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de cultura
- Colomer, T; Ferreiro, E; y Garrido F. (2001). *Lecturas sobre lecturas*. N. 3. México: CONACULTA.
- Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (2011). *Programa nacional de carrera Magisterial. Lineamientos generales*. México: SEP
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2004) *Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales*. México: Dirección General de Publicaciones.

- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006) *Encuesta Nacional de Lectura*. México: Dirección General de Publicaciones.
- Cortés, P. (2011). *Los rostros de la lectura: para ti soy libro abierto*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- De la Peña, L. (2004). *No me maravillaría yo, Cosecha de refranes*. México: SEP.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Diario oficial de la federación. Órgano del Gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Tomo DCCVII. N. 14. Segunda sección. México, 20-agosto.2012
- Doyle, W. (1992) Curriculum and pedagogy. En P. W. Jackson (ed.) *Handbook of research Curriculum*. New York: McMillan.
- Dultzin, D. (1986) *De la tierra al cosmos. Astronomía para niños*. México: SEP.
- Echevarría, K. (2007). *La lectura empieza por casa. Trabajar con las familias la promoción de la lectura*. Lectura y vida. Vol. 28 N. 4 p. 66-68.
- Espinosa, G. (2002). *Lenguaje escrito en niños de tercer grado de primaria: un análisis comparativo entre una escuela pública y una privada*. [Tesis de Licenciatura]. Ciudad de México: Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma México. Disponible en TESIUNAM
- Ferreiro, E. (1974) *Desarrollo operativo y adquisición del lenguaje*. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 20.
- Ferreiro, E. (1987) El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares. En: N. Elichiry (ed.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 15-35.
- Ferreiro, E. (1994) Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura. En: *Necesidades educativas de los adultos. Encuentro de especialistas*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, pp. 81-86.

- Ferreiro, E. (1996) Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 15, 3, 5-14.
- Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1999) *Jean Piaget y el descubrimiento del pensamiento infantil*. *Avance y Perspectiva*, 18, 427-434
- Ferreiro, E. (1999) La formación docente en tiempos de incertidumbre. En: *Formación de docentes. Memorias del 4° Congreso colombiano y 5° latinoamericano de lectura y escritura*. Bogotá: Fundacultura, pp. 11-21.
- Ferreiro, E. (2001). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En Colomer, T; Ferreiro, E; y Garrido F. (2001). *Lecturas sobre lecturas*. N. 3. México: CONACULTA.
- Ferreiro, E. (2005) *La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica*. *Avance y Perspectiva* (Publicación oficial del CINVESTAV), 24, 1, 37-43.
- Ferreiro, E. (2006) *Acerca de rupturas o continuidades en la lectura*. *Lecturas sobre lecturas* (Dirección General de Publicaciones CONACULTA), 20, 45-65.
- Ferreiro, E. (2007) *Alfabetización de niños y adultos*. Textos escogidos. Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL.
- Ferreiro, E. (ed.) (1989) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó: La Galera
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García J. (2004). *Monografía: La alfabetización*. Disponible en Alfabetización sin Fronteras Tomado de: <http://www.alfabetizacionsinfronteras.org>
- García, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI
- González, F. J. (2011). *El afán educativo: El SNTE en el proyecto de nación en México*. México: Aguilar.
- Hernández, P. (2011). *Iniciación a la lecto escritura : en el nivel preescolar por medio de cuentos en niños de cinco años*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. A. y J. Fierro (1991). *Nuestro mundo la tierra*. México, SEP-Sitesa.
- Hester, S. & Francis, D. (1997). *Reality analysis in a classroom storytelling*. British journal of sociology. N. 48, Vol 1.
- Hiriart, H. (2007). *Discutibles fantasmas*. México: Era.
- Kaufman, A. (2009). *¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura?: un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria*. Lectura y vida. Vol 30 N. 2 p. 14-29.
- Koeller, S. (1984) *Challenging Language Experiences: The Project Approach vs. "Reeling and Writhing*. Childhood Education, v60 n5 p331-35 May-Jun 1984
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laxalt, I. (2009) *Maestros, escritores y autores: la Voz propia y la de los otros*. Lectura y vida. Vol 30. N. 3 p. 56-67

- Levorato, M. C. y Arfè, B. (2006) *Children's beliefs about authorship International*. En *Journal of Behavioral Development* . EEUU: No. 30, pp 550-558.
- Machin, S. (1992). *Iba caminando*. México, SEP-Omnibus Books.
- Manresa, M. (2009). *El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto*. Lectura y vida Vol. 30 N. 4. p. 32-42
- Martínez, R. (2011). *La escritura como creación artística: producción de textos narrativos infantiles a partir de la lectura de libros de arte: una propuesta de intervención pedagógica para el fomento de la lectura y la escritura*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- McCabe, A. (1997). *Cultural background and storytelling: A review and implications for schooling*. The Elementary School Journal, 97(5)
- Mitgutsch, A. (1990) *De los huevecillos a la rana*. México: Fernández Editores.
- Montes, G. (2000). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: SEP
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós
- OCDE (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE.
- Paley, V. (1990) *The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Petit, M. (2001). *Lectura: espacios íntimos y espacios públicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Popoca, C. (2004). *Estrategias y recursos para la formación de alumnos: lectores en el aula multigrado*. México: SEP.
- Rotstein de Gueller, B. y Bollasina, V.(2010). *Los docentes y la escritura*. Lectura y vida. Vol. 31 N. 2 p. 62-69.

- Rueda, M. I. (1995). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amaru.
- Sanabria, J. R (1996). *Un diagnóstico ético desde la universidad*. En: UMBRAL XXI. México. No. 20 pp:9-12
- Santizo Rodall, C. (2003). La descentralización de la educación en México. En Santizo (Comp.) *La descentralización en México*. México: INE-SEMARNAT.
- Scott-Simmons, D., Barker, J. & Cherry, N. (2003) Integrating research and story writing. *The reading teacher*. N. 56
- Scuderi, L. (2002). *Lo que el lobo le contó a la luna*. México: Juventud.
- Secretaría de educación pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- Sulzby, E. & Teale, W. H. (1991) Emergent literacy. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson, (Eds.) *Handbook of Reading research*. New Yprk: Longman.
- Tompkins, G. E. (2004) *Teaching writing*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Uribe, D. (1973). *Didáctica de la lectura-escritura*. México: Oasis
- Vázquez-Montilla, E. (2009). *La importancia de los cuentos y narrativas en el proceso de alfabetización en la educación inicial: El contexto estadounidense*. *Lectura y vida*. Vol. 30 N. 3 p. 68-73.
- Vázquez-Montilla, E., & Spillman, C. (2003) *Bridge to comprehension: Teaching links from narrative to expository text*. *The Florida Reading Quarterly*, Vol. 39, No 4.
- Vázquez-Montilla, E., Gonzales, L., Baylen, D. & Spillman, C. (2006) *Preserving heritage stories...And encouraging students to pass them on*. *The International Journal of Learning*, Vol. 12 (5).
- Vega M. (1990). *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza

Williams, T. y S. Myers (2001) *Helping preservice teachers discover the value of storytelling strategies in language arts instruction*. ERIC Document Reproduction Service No. ED449494.

Electrónicas

Centro de Investigaciones Avanzadas (2013). Departamento de investigaciones educativas. México: SE, IPN. Tomado de: <http://www.die.cinvestav.mx/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2012. México. Tomado de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/boletines/boletin/Comunicados/Especiales/2013/Julio/comunica5.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (S/A) Estadísticas Históricas de México. Tomado de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/ehm2010.asp>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012) México en PISA 2012. México. Tomado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/principal/PISA2013/PISA_2012041213web1.pdf

SEP, Dirección general de educación superior para profesionales de la educación (2012) Programas de estudio de la reforma curricular. México. Tomado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/

SEP (2013), Programa de Formación Continua para maestros en servicio en el DF. México. Tomado de: http://www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/index.jsp

SEP (2009a). La enseñanza del español en el marco de la reforma de la escuela primaria II. Material del participante. pp. 14. Tomado de: http://www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/antologias/archivos/SEP193102.pdf

- SEP (2009b). Proyecto de lengua: una alternativa para la enseñanza del español en la educación básica. México: Dirección de actualización y centros de maestros. http://www2.sep.dgme.gob.mx/formacion_continua/antologias/archivos/SEP210046.pdf
- SEP (2013) Carrera Magisterial. México. Tomado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Carrera_Magisterial#.UrXQh9LuKSr
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2013) Catálogo de formación continua de Carrera Magisterial, Vigésima segunda etapa. México. Tomado de <http://www.snteseccion9.org.mx/?p=3825>
- Universidad Pedagógica Nacional.(2008). Informe Final. Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007. Tomado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/67/2/images/7.pdf>
- SEP (2013) Programa nacional de lectura. Estrategia nacional En mi escuela todos somos lectores y escritores. Ciclo escolar 2013-2014. Tomado de <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/estrategia/index.php>
- SEP (2013) Programa nacional de lectura. Estrategia nacional En mi escuela todos somos lectores y escritores. Ciclo escolar 2013-2014. Actividades permanentes. Tomado de <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/estrategia/actividades.php>
- SEP (2008). Seguimiento de los aspectos susceptibles de mejora derivados de los informes y evaluaciones externas a programas federales 2008. Programa Nacional de Lectura. Documento de posicionamiento Institucional. Tomado de: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_nacional_de_lectura#.UsLqWNLuKSo
- Montes, G. (2007). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Tomado de: http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf

V. Anexos

A. Criterios de transcripción

Entrevistas

El niño lector y el autor

A continuación se presentan los criterios contemplados en la transcripción de entrevistas grabadas en audio a niños de tercer grado de Kinder, primero, segundo y tercero de primaria. Estos criterios son constantes en cada transcripción que tenga la etiqueta *Sólo audio* en la parte de identificación de la entrevista.

Ficha de identificación.	Se trata de la presentación de los datos de la entrevista. Contiene: <ul style="list-style-type: none">• Nombre de los entrevistados• Grado• Fecha de entrevista• Nombre de escuela• Duración de la entrevista• Material del registro (sólo audio, sólo video, audio y video)• Notas sobre el desarrollo de la entrevista. Si alguno de los niños abandona la entrevista se hace la aclaración indicando el nombre y el minuto en que esto ocurrió.• Nombre de la entrevistadora• Participantes. Los nombres son presentados con la inicial En el caso de que el nombre de alguno de los entrevistados coincida con la inicial de la entrevistadora (E), se usará la segunda letra del nombre.
Segmentación de entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Los criterios de segmentación intentan facilitar la ubicación de información en la entrevista, marcan el cambio de texto, de tema o de pregunta.• Cuando hay video disponible, se indica el minuto en que comienza el bloque.• Con el cambio de libro se incluye la imagen de la portada correspondiente.

	<ul style="list-style-type: none"> • Cada uno de los segmentos incluye una viñeta.
Marcas relacionadas con la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Se insertan diagonales en la lectura de los niños para indicar una lectura entrecortada, en algunas ocasiones claramente silábica • La lectura se acompaña de un cuadro de texto con la transcripción del texto correspondiente • Las cursivas indican la lectura sobre títulos del libro, autor, etcétera
Marcas relacionadas con las intervenciones de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Si los niños hablan de manera simultánea se indica de la siguiente forma: A y P: Sí, está bien • Cuando el material no permite identificar al hablante, se indica de la siguiente manera: E: ¿Qué es esto que está escrito aquí? ¿?: Un lobo • Entre paréntesis se incluyen comentarios del transcriptor

B. Guión de entrevista

- Orden de presentación de los libros

1. Lo que el lobo le contó a la luna

Preguntas guía acerca de la portada:

¿Conocen algunos de estos libros?

¿Qué es lo que ven aquí?

¿Qué es lo que está escrito?

¿Podemos saber cómo se llama el libro?

¿Podemos saber en esta parte (portada) el nombre del libro?

Editorial, ¿han escuchado esa palabra?

¿Qué tendrá que ver la editorial con este libro?

Sobre el autor:

¿Por qué está escrito esto?

¿Les leo lo que dice?

La que hizo el libro y ¿qué es lo que hizo en este libro?

¿Qué es lo que hizo Lucia Escuderi?

¿Ella inventó lo del lobo?

¿Qué más hizo esta Lucia?

Preguntas guía acerca del contenido:

¿Leemos un poco este cuento?

Este pedacito que leí: ¿qué es? ¿de qué trata?

Esto que leí, ¿pasa de verdad?

2. Willy el Campeón

Preguntas guía acerca de la portada:

¿Qué es lo que ven aquí?

¿Para qué pondrán estas letras?

¿Por qué pondrán esas letras de colores?

¿Por qué estas son negras y las de acá de colores?

¿Les leo lo que dice aquí?

Dice Willy el Campeón ¿eso qué será?

Sobre el autor:

¿Quién inventó el libro?

¿Les leo qué dice acá abajo?- Dice Anthony Browne

¿Por qué Anthony Browne habrá decidió hacer libros sobre esto?

¿Cómo se le habrá ocurrido?

Preguntas guía acerca del contenido:

¿Les leo un poquito?

Lo que está escrito, ¿es verdad? ¿Existe?

¿Cómo saben que es un cuento?,

¿En qué se fijan para saber éste es un cuento?

¿Leemos un poco?

¿Lo que leemos en el texto es verdad?

C. Ejemplo de transcripción de entrevista.

Nombre de los niños: Blanca y Sofía

Preescolar

Fecha de entrevista: 10 de noviembre del 2010.

Escuela: Balbina Nápoles Acosta

Duración: video 29.55 audio- 36:37

Material de registro: audio y video

Participantes:

B: Blanca

S: Sofía

E: Arizbeth

Entrevista

(Inician escribiendo sus nombres)

E: A ver chicas, vamos a comenzar. ¿Qué es lo que yo tengo aquí? ¿Estos qué son? (Sostiene *Lo que el lobo le contó a la luna y Willy el campeón*)

S y B: Libros

E: ¿Libros para qué?

B: Para ver

E: ¿Son libros como para estudiar?

S y B: (no responden)

E: ¿Sí? ¿Conocen alguno de éstos?

S y B: No

E: Vamos a empezar entonces con éste (lo que el lobo le conto a la luna).

Exploración de la portada



E: Díganme qué es lo que hay aquí (Recorre al portada con la palma de la mano)

S: Un lobo

E: Muy bien, ¿qué más hay?

B: Las letras

S: Pasto

E: A ver, entonces: un lobo, el pasto, las letras... a ver, en esas letras que viste... señálame de nuevo dónde están esas letras

B: (Señala el título)

E: ¿Qué es lo que estará escrito en esas letras? ¿para qué lo pondrán?

B: Para ver como se llama el cuento

E: ¿Quieren que les lea o ustedes saben leer un poquito?

B: Yo no

S: Yo tampoco



Lectura del título y el autor

E: Pero ya vi que si saben muchas cosas. Entonces yo voy a leer, ¿sale? Aquí en lo que señaló Blanquita dice: *Lo que el lobo le contó a la luna* (recorre la lectura con su dedo). ¿Eso qué es? Lo que está escrito aquí como dijo Blanquita

B: Para que vean como se llama el libro

E: Pero hay otras letritas. Éstas de aquí arriba (Las tres señalan el nombre del autor). ¿Qué estará escrito en éstas otras letritas?

B: No se

E: ¿les leo?

B: Aja

E: Lucia Scuderi ¿qué es eso, Lucia Scuderi? ¿Por qué está aquí?

S: Porque ella es la que hizo el cuento

E: ¿Y qué es lo que hizo esta Lucia en este libro? Señálenme qué es lo que hizo.

S y B: Los dibujos (señalan la ilustración de portada)

E: ¿Y qué más habrá hecho esta Lucia?

B: El pasto

S: Lo dibujó

E: Los dibujos, exactamente Sofi. ¿Y qué más de lo que hay aquí?

B: Los dientes (señala los dientes del lobo)

E: ¿Sólo los dibujos hizo esta Lucia?

S y B: (se quedan pensando)

E: ¿Habr  hecho esto, por ejemplo? (señala la portada)

B: Aja

E:  Y habrá hecho estas hojas también?

B: Mj

B: Creo que sí

S: O las copi 

E:  O las compr , cómo habrá sido?

B: O las copio y las peg 

E: A ver chicas,  quieren saber de qué se trata este cuento?

B y S: Sí

E: A ver,  branlo ustedes y díganme donde comienza para que yo les vaya leyendo

B: (hojea el libro) Acá

E: Acá esta señalando Sofi. Pero pasaron éstas y aquí también hay letras. (Se refiere a las páginas previas al inicio de la historia)  Por qué en éstas no?

S: Porque...

B: Porque aquí está el dibujo igual que acá

E: Exactamente,  por qué le ponen otro igual si ya lo tenemos afuera?

S: Porque así son todos los libros

B: ...libros

S: El mío de Bob Esponja comienza igual



Lectura

E:  Entonces en dónde tengo que comenzar a leer el cuento?

S: (Señala el inicio del texto)

E: No me va a dar tiempo de leerlo completo pero les voy a leer un pedacito y si al final terminamos y nos da tiempo les leo todo,  sale?

S y B: (asienten)

E: Empezaba a amanecer cuando... (Sigue la lectura con el dedo y las niñas con la mirada)  am

S: Se comió...

E: Tanta hambre ten  el lobo (todo el texto hasta)... algo más.

 Esto que está aquí es real?

E:  En esto que leí...?  Qu  es esto que leí?

S: Es el libro

E: ¿Y qué pasa en esta parte del libro que les lei? ¿De qué se trata esto?

B: Que...

S: Se comió

E: ¿Qué se comió?

S: Una oveja

E: ¿Y luego qué pasa con esa oveja?

S: Tenía miedo

B: Tenía miedo y empezaba a hacer mmm, mmmm

E: Esto que está escrito aquí, lo que les acabo de leer, ¿es de verdad?

S: Nooo (mira a Blanca)

B: mmmm

S y B: Sí

E: ¿Esto es cierto, lo que pasa aquí ocurre en la realidad?

S y B: No

E: ¿Cómo es que no? A ver, platiquenme. ¿Cómo saben que no es de verdad esto?

B: Porque no lo hemos visto

E: ¿Y si esto no pasa en la realidad, por qué lo ponen aquí?

B: No se

S: Ya se

E: A ver Sofía

S: Porque acaso si no va a haber libros

E: Claro, porque casi ya no va a haber libros, tienes razón



Volver al nombre en la portada



E: ¿Quién quedamos que hizo éste, este cuento? ¿Se acuerdan dónde estaba su nombre?

B y S: Aquí (señalan el nombre del autor)

E: Exactamente, esta lucía Scuderi. Vamos a pensar un poco en ella. ¿Esta Lucia será una niña como de la edad de ustedes?

B y S: mmmmm sí

E: ¿Puede ser una niña como de la edad de ustedes?

S: Aja pero creo que un poquito más grande

E: ¿Por qué se necesita un poquito más grande?

S: Porque...

B y S: para que pueda

B: Escribir bien

S: Como mi prima Michel

¿Dónde trabaja?

E: ¿Y dónde es que trabajará esta Lucia para hacer los cuentos?

B: En una tienda de cuentos

E: Platiquenme cómo será, qué habrá en esa tienda, en ese lugar donde ella trabaja

B: Mucha libros

E: ¿y por qué necesita muchos libros?

B: Para leer, para las tareas

E: ¿y los copiará? ¿Esto que está escrito (aquí señala la portada del lobo) lo habrá copiado de otra parte?

S: No

B: Sí

S: Creo que sí

E: ¿Y por qué le puso su nombre si lo copio de otra parte?

B: Para que sepan los niños quien lo escribió

E: Platiquenme una cositas más. Aquí vimos que está esto del lobo que se come a la oveja y que se la come de un bocado y luego la oveja está ahí como asustada en la obscuridad y que tenía miedo. ¿Cómo es que se le ocurrió a esta Lucia escribir esto que está aquí, este cuento? ¿Cómo se le ocurrió?

B: Copiado de una hoja.

E: ¿La copió? ¿Están seguras?

S: O mejor cuando era niña hizo un lobo y así inventó ese cuento

E: A ver, ¿cómo se inventarán los cuentos?

B y S: Pensando

E: ¿Vemos otro?

B y S: Sí

Exploración sobre la portada



E: Este no lo vamos a poder leer porque no tenemos tiempo pero quiero que se fijen bien.
¿Éste, cómo se llama? (presenta Willy el campeón) ¿dónde estará el nombre de cómo se llama?

B: (señala el titulo)

S: (señala el nombre del autor)

E: A ver, ¿dónde? ¿En éstas o en éstas?

S: En estas (recorre con el dedo el nombre del autor)

E: ¿Y... Blanquita?

B: (Señala el titulo)

E: En las de arriba, les leo cada una. Aquí dice Willy el campeón y acá abajo dice Anthony Browne

B: Éste lo escribió el nombre (señala el nombre del autor)

E: ¿Este lo escribió?

S: Aja pero en ingles

E: y acá arriba dice Willy el campeón, ¿qué es Willy el campeón?

S y B: (Señalan al mono de la portada)

E: ¿y por qué esta escrito acá esto?

S: Para que sepan de cómo se llama

E: ¿Cómo se llama quién?

S y B: (Señalan al monito)

E: Éste, ¿verdad? ¿Y porque lo ponen con estas letras así de colores diferentes que estas? (se refiere a las letras del título y a las del autor)

B: Para que se vea bonito

E: A ver, platiquenme de éste, ¿qué es éste? (señala la ilustración del mono)

B: Un chango

E: Pero no es un chango cualquiera, ¿verdad?

S: No

E: porque tiene... (Señala los zapatos)

S y B: Zapatos

E: ¿Y que más tiene?

S: Ropa

E: Su ropa y además está aquí peinadito (señala el peinado de la ilustración), ¿será de verdad?

S y B: No

E: ¿Por qué está aquí?, ¿por qué lo pusieron aquí?

B: De dibujo

E: Y lo que está escrito adentro... Díganme donde comienza éste

B: Aquí

S: (señala el inicio del cuento)

E: Aquí, ¿donde tengo que leer?

B y S: (señalan de nuevo)

E: Les voy a leer nada más un pedacito: *Willy parecía no ser bueno en nada* (sigue la lectura con el dedo). *Le gustaba leer y oír música y caminar por el parque con su amiga Milly.*

¿Esto será de verdad?



E: ¿Esto que está escrito es de verdad?

S y B: No

E: ¿Por qué?

S y B: Porque...

S: Lo escribieron

B: Esta no es de verdad (señala las ilustraciones)

E: ¿Y si no estuvieran estos dibujos, solo estuvieran las letras, sería de verdad?

B y S: Sí



¿Y esto de los planetas será de verdad?

E: ¿Vemos otro?

S y B: sí

(El siguiente segmento es recuperado sólo del audio)

E: En éste.

S: Es un planeta

E: ¿Les leo un pedacito de lo que dice aquí?

S: Empieza aquí

E: Me dijeron que aquí empieza, ¿verdad?

S y B: (Asienten)

E: Les voy a leer un poquito

(Hay una pausa en la grabación de video. Es probable que sea por un periodo muy corto de tiempo) (A partir de aquí se regresa al video)

E: *El planeta de la vida. La tierra es el lugar en que vivimos, tiene más o menos la forma de una esfera, con un radio de 6400 kilómetros. Está envuelta en una capa gaseosa llamada atmósfera que es el aire que respiramos.* Esto que les acabo de leer, ¿es de verdad?

B y S: No

S: El planeta sí (señala la ilustración del planeta tierra)

E: El planeta sí pero lo que les lei, ¿será cierto?

S y B: No

E: ¿Será un cuento como estos?

B: Si (un si extendido que deja ver que no hay seguridad en la respuesta)

E: Sofía no estaba muy segura. ¿Será un cuento esto?

S y B: Sí

S: Porque todos los que no son iguales

E: ¿Todos? No te entendí bien eso que dijiste

S: Todos lo que creo que son así (toma el texto por un costado), son iguales

E: ¿Sí? A ver Blanquita...

B: (asiente)

E: Ésto de que hay una capa gaseosa llamada atmosfera que es el aire que respiramos. ¿Eso es invento?

S y B: Si

E: ¿Segurísimas?

S y B: Sí



¿Quién hizo éste?

E: ¿Éste quién lo escribió? Señálenme y les voy diciendo

S: (Señala las letras superiores de la portada)

E: Aquí dice Nuestro mundo.

S: (Señala el título)

B: (Señala el autor)

E: Aquí dice La tierra

S: ¿y aquí?

E: Miguel Ángel Herrera, Julieta Fierro

B: Los que escribió el nombre

S: Si pero creo que es muy grande

E: ¿Muy grande qué?

S: El nombre

E: A ver, ¿cómo es el nombre? Miguel Ángel Herrera, Julieta Fierro

S: Fierro

E: ¿Cuántas personas son?

B: Cuatro

E: A ver, ¿dónde están?

B: No se

S: (Señala los nombres en portada)

E: A ver, Sofía vio algo, que es muy largo el nombre pero fíjense que aquí hay un puntito (señala el punto que separa los dos apellidos en portada), entre esto y esto

B: Para que no se junte el nombre y el apellido

E: ¿Acá estará el nombre y acá el apellido?

B: Mj

E: Aquí está Miguel Ángel y Julieta Fierro.

S y B: No responden

E: Hace rato los niños que vinieron me dijeron Julieta es nombre de niña. ¿Podrá ser?

S: No

E: ¿Y entonces a éste que lo escribió, cómo supo todo esto del planeta tierra, esto que se...?

S: A lo mejor fue al espacio

E: ¿Y si no hubiera ido...?

S: Como los astronautas

E: ¿Si no hubiera ido al espacio?

B: Se caían del mundo...

E: ¿Y entonces si fue al espacio lo habrá visto esto que está escrito aquí?

B: No

S: Sí

E: ¿Y si lo vio entonces es de verdad o no es de verdad lo que está escrito ahí?

S y B: Sí

E: Hace rato me dijeron que no era verdad

S: Ah, sí. No, no, no

E: ¿Cómo es esto? ¿Esto qué les lei es de verdad, pasa en la realidad?

S y B: No

Exploración sobre la portada, autor.



E: ¿vemos otro?

S y B: Sí

E: En éste quiero que me busquen y me digan ¿quién lo hizo?

S y B: (Señalan el título)

S: No sabemos leer

E: Bueno, díganme donde leo

S y B: Aquí (señalan el título)

E: *De la tierra al cosmos*

B: (señala el subtítulo)

E: *Astronomía para niños*

B: (vuelve a señalar el título en la parte superior)

E: *De la tierra al cosmos*

B: Ya no le dice su nombre

E: ¿Puede estar en otra parte?

S: ¡o aquí! (Señala el título)

E: aquí dice: *De la tierra al cosmos*

S: ¿Y acá?

E: *Astronomía para niños*

B: Entonces acá

E: Aquí dice *la brújula*.

S: ¿Así se llama?

E: ¿Así se llamara? Está muy raro. A ver, aquí dice

B: (Inicia la manipulación del texto) Ya no tiene dibujos

E: ¿Pero entonces dónde está el nombre de quien lo hizo?

S: No sabemos

E: ¿Se puede buscar en otras partes del libro?

S: No

E: A ver, ya lo volteó Blanquita. ¿Les leo? Díganme dónde leer y yo les voy leyendo

S y B: Señalan todo el texto

E: ¿A poco en todo esto estará el nombre?

S y B: No se

E: *Vas a emprender un viaje maravilloso, iras al sol, a los planetas, a las estrellas. Yo no creo que esté aquí el nombre ¿Por qué pondrán todas estas letras aquí atrás?*

S: A lo mejor se llama así

E: ¿Todo eso? Vas a emprender un viaje maravilloso... yo no encontré... Nunca he conocido alguien que se llame Vas a emprender un viaje maravilloso.

S: Yo tampoco

E: ¿Por qué le ponen todas estas letras aquí? *Vas a emprender un viaje maravilloso, iras al sol, a los planetas, a las estrellas y una más allá*

B: Porque así se trata el cuento

E: ¿Cómo?

S y B: Porque así se trata el cuento

E: Entonces el nombre, ¿dónde más lo podemos buscar?

S: No sabemos

E: Pero a ver si revisamos y encontramos algo

B: Por aquí

E: Aquí dice, *De la tierra al cosmos astronomía para niños. Se terminó de imprimir en los talleres de gráfica Monte Alban.*

S: ¿Monte Alban? ¿Así se llama, así se llama qué?

B: Yo creo que...

S: Ya lo encontramos el nombre

E: Ah sí, a ver, Sofía dice que es eso que leí, ¿será? Blanquita está buscando por otra parte, creo que no está muy convencida.

B: No

E: ¿No? A ver, aquí en ésta, les voy a dar una pista. Aquí dice *De la tierra al cosmos astronomía para niños*, pero aquí hay una parte que no está en el principio. ¿Les leo?

B y S: Sí

E: Devora Dolcin, Julieta Fierro, Miguel Ángel, Marco Arturo Moreno, Luis Rodríguez

S: ¿Todo eso?

E: ¿Todos eso? A ver esos, ¿qué son los que los leí?

S: Debe de ser su nombre

E: Pero hay ¿uno? A ver cuenten cuanto son de los que leí ¿Cuántos nombres?

S y B: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis

E: ¿Puede ser que seis hayan hecho un libro?

S: A lo mejor uno lo dibujo, otro lo escribió y otro le puso más letras

E: puede ser

B: Este termina hasta el 47

E: ¿Dónde viste eso del 47? ¡Ah! ¿Y este numerito por qué lo ponen ahí? (señala el número de hoja)

B: Para ver qué página vas

E: Ahorita que dicen eso de las páginas, a ver...

S: Maestra

E: Dime

S: Yo tengo unos animales que son mascotas

E: Ahorita me platicas de las mascotas. Casi ya terminamos



Exploración sobre el índice

E: ¿Quiero que me digan que es lo que hay aquí? (señala el índice de Astronomía para niños)

S y B: Letras y Números

E: ¿Y por qué están estas letras y estos números? (señala las letras y números del índice). Aquí arriba dice índice

B: No se

S: Yo tampoco

E: Pero ibas a decir algo. ¿Para qué servirá, para qué se imaginan que están estas letras y estos números?

B: Para que...

E: ¿Apara qué los pondrán aquí?

S: No sabemos

E: No importa, van a ir aprendiendo. Pero hace rato si se dieron cuenta de... ¿qué era el numerito que encontramos aquí?

B: cuarenta y siete

E: ¿Y por qué están esos números?

B: Para ver que página es

E: Otros niños que han venido me dijeron que por aquí estaban los números de las páginas (señala la hoja del índice) ¿Podrá ser?

S y B: ¿No?

S: Nosotros como vamos en el salón amarillo ya metimos

B: Porque aquí está el 48 y no termina en 48

E: No termina hasta el cuarenta y ocho. A Ver, ¿dónde termina?

B: cuarenta y siete

E: ¿Podrá haber cuarenta y ocho? A ver blanquita (Dan vuelta a la hoja)

B: Cuarenta y ocho y cuarenta y nueve

E: Entonces si hay cuarenta y ocho. ¿Dónde viste que terminaba?

B: Cuarenta y... ¿dónde está el cuarenta y nueve?

E: Ahí ni está el cuarenta y nueve

S y B: No

S: A lo mejor los ponen unos y ya no se acordaron en donde andan

Regreso al autor.

E: Bueno, entonces quedamos que ¿estos nombres que están acá qué son?

S y B: (no responden)

E: Los que les leí

B: Seis

E: ¿Y por qué están ahí esos nombres?

B: No se

S: No se

E: A ver, aquí abajo dice: *Los autores son investigadores del instituto de astronomía de la UNAM.* ¿Qué es eso de autores? Esa palabra autores

B: Para hacer una obra de teatro

E: ¿cómo los actores?

B: Sí

E: ¿Actores y autores son lo mismo?

S y B: No

E: Autores... ¿por qué esta esa palabra en este libro?

B: No se

E: ¿Les estoy preguntado cosas muy difíciles?

S: aja



¿Dónde se compran los libros?

E: Ya casi acabamos, piensen bien lo que les voy a preguntar. (Retira los textos) ¿Dónde se compran los libros?

B: En la tienda

E: ¿En la tienda como en la tiendita de la esquina donde se compra la leche y los dulces y el queso?

B: Sí

S: Aja

E: ¡No! ¿A poco si yo voy ahí voy a poder comprar un libro?

S y B: No

E: A ver, ¿cómo son las tiendas en donde se compran los libros?

B: Son grandes

E: ¿Y qué tienen?

B: Escaleras para subir

S: O también pudieran las bibliotecas

E: ¿En las bibliotecas se pueden comprar los libros?

S: Se lo prestan pero no se pueden comprar

E: Me lo pueden prestar pero no me lo compran. Entonces...

S y B: (no responden)

¿Dónde se hacen los libros?

E: ¿Dónde se hacen los libros?

B: En la tienda

E: ¿En las tiendas se hacen los libros?

S y B: (Asienten)

E: A ver, piénsenle un poquito más, ¿dónde se hacen los libros?

S: No sabemos



Copias del mismo libro.

E: Fijense, vamos a pasar a otra cosita. Tengo aquí estos, son iguales (pone en la mesa dos libros de no me maravillaré yo) y también tengo estos tres iguales (tres de la rana) ¿Cómo le harán para que queden iguales?

S: A lo mejor

B: hacen uno primero y se copian en el primero

E: Hacen un primero y se copian en un primero. ¿Cómo se hace la copia del primero?

B: Éste está aquí y por ejemplo aquí le hacemos la otra figura (tomando los libros ejemplifica lo dicho)

E: ¿Y cómo se la hacen?

B y S: con...

B: Con lápiz

E: Pero tú estabas diciendo otra palabra Sofi

B: Con plumón

S: con plumón y la imprimidora

E: A ver, plumón, lapices y la imprimidora para....

S: Imprimir

E: ¿Cómo entonces? ¿Con lápiz, plumón o con la imprimidora?

B: Con plumón para que se vea más

E: Y eso de la imprimidora ¿cómo funcionaria Sofi?

S: Le pones a un botón y ya ahí...

E: ¿y ya con eso?

S: Aja y ya ahí saca la copia solo

E: ¿y quién hace eso?

B: Yo tengo mis, mis primas tienen eso

S: También yo

E: ¿Pero quién hace entonces eso que para que queden iguales?

S y B: (No responden)

E: Por ejemplo... a ver, díganme, díganme algo. ¿Quién hace para que queden iguales?

S: Yo

E: ¿tú? ¿Tú haces que estos queden iguales?

S: Yo hago unos cuentos con papel y mi papa también lo hace unos cuantos para su trabajo.

E: ¿y eso quien los hace?

B: No se

E: ¿Se puede saber aquí en el libro quién lo hace, quién hace las copias, quien le apachurra el botón para imprimir o quien le pone con los plumones y con el lápiz?

S: o mejor mi mama que trabajo hace años con una imprimidora

E: A ver chicas, hace rato cuando Blanquita nos estaba explicado dijo que el primero, que se hacía primero uno y luego la copia. ¿Podemos saber cuál es el primero que se hizo?

S: (señala el que esta hasta arriba)

B: (señala el que está más cercano a ella)

E: ¿Éste o el de allá?

B: El de acá (señala el mismo que señaló Sofía)

E: ¿Habrà algo en el libro que nos diga que fue el primero que se hizo?

B: No sabemos

E: ¿Se podría buscar en alguna parte si dice que es el primero que se hizo?

B: (no se entiende) le decimos

Libros del rincón SEP

E: Bueno, muy bien. A ver, quiero que se fijen bien, aquí dice Libros del Rincón SEP (En no me maravillaría yo) y eso mismo está aquí (De los huevecillos a la rana) y también está aquí en éste otro (La tierra) y también en éste (El cajón de coplas)

B: En todos

E: y también en éste (iba caminando) pero no está en éste (De la tierra al cosmos)

S y B: No

E: y tampoco está en éste (Willy el campeón) ¿Por qué sí está en estos libros *Libros del Rincón SEP*? ¿Por qué se lo ponen aquí, en éstos sí y en éstos no?

B: No se

S: No se

E: Imagínense un poquito, piensen, ¿para qué se lo habrán puesto Libros del rincón SEP a estos libros solamente?

S y B: (no responden pero toman los libros)

E: ¿Qué es eso de SEP?

S: No sabemos

E: ¿Qué se imaginan?

B: Que tenemos mucha sed

E: Como la sed ¿verdad? como cuando uno tiene que tomar agua, ¿será?

Exploración sobre dirección electrónica.

E: A ver, casi acabamos. (Recoge todos los libros) Quiero que me digan, fíjense acá atrás, está escrito con estas letras chiquititas (muestra Willy el campeón y señala la dirección electrónica del fondo de cultura) pero les voy a leer: www.fondodeculturaeconomica.com ¿Qué es eso de...?

B: Es como las que vienen en las computadoras

E: Exactamente Blanquita, que bueno que te diste cuenta. ¿Y si yo escribo esto en la computadora qué es lo que voy a encontrar si yo entro ahí?

B: Letras

E: ¿Qué letras?

B: Como éstas (señala la página de internet)

E: ¿Y si yo entro aquí, qué es lo que me va a aparecer, si yo me meto ahí a la computadora y lo busco?

B: Dibujos

E: ¿Qué dibujos?

B: Los que sea

E: ¿Y por qué lo pusieron aquí en este libro?

S y B: No se

E: Pero se tienen que haber puesto por algo porque este es el libro de Willy el campeón, todo esto es de Willy el campeón y aquí dice fondo de cultura económica punto com

S: Déjame pensarlo

E: Piénsale bien Sofi, es lo último que les voy a preguntar. Porque además, aquí atrás también dice doble u, doble u, doble u, punto, editorial juventud punto es. Unos niños me dijeron- eso también es de computadoras. Pero es diferente que fondodeculturaeconomica.com ¿Por qué se lo ponen ahí a los libros?

S: Para saber en dónde está

B: (Toma De la tierra al cosmos)

E: Aquí no está (le retira el libro a Blanca). A ver Sofi tiene una idea, para saber dónde está, ¿dónde está qué?

S: El libro en la tienda

E: Aquí no está

B: (Revisa los libros del rincón)

Exploración.

E: Oigan, ¿podemos saber de dónde vienen estos libros?

S: No sabemos

E: ¿Les digo algo?

S y B: ¿Qué?

E: Fijense aquí atrás en éste

(FIN DEL VIDEO, MIN 29:55 A PARTIR DE AQUÍ SE CONTINUA CON AUDIO)

S: Fijense acá, aquí hay unos números

E: Cierto, tienes razón. Quiero decirles, aquí dice impreso y hecho en Hong Kong. ¿Sabes dónde es Hong Kong?

S: No sabemos



E: ¡En China!

B: ¡En China!

E: Y aquí dice impreso y hecho en Hong Kong. ¿En China escribirán con estas letras?

S y B: No

E: ¿Cómo son...? Si han visto las... que las letras en chino son como diferentes, no son como las de nosotros. ¿Hablan es español en China?

S: No

E: ¿En qué hablan?

S: En japonés

E: ¿Y escriben en...?

S y B: japonés

E: No escriben en español, ¿verdad?

S y B: No

E: ¿Cómo puede ser que si lo hicieron en Hong Kong, allá en China, nosotros lo podamos tener aquí y lo podamos leer en español? ¿Qué se imaginan?

B: Yo se me los números en inglés

E: En inglés, aja

S: Yo también

E: Aquí dice que lo hicieron en China, ¿cómo puede ser que lo leamos aquí en español nosotros?

B: Le pusieron las letras

S: Preguntamos a los de Japón

B: ¿Pero cómo les preguntamos?

E: Pero cómo preguntamos, tienes razón Blanquita

S: Creo que mi mama han de tener siempre en cosas de China

E: En internet, siempre. Ahí podemos preguntar. Bueno chicas, pues. Hemos terminado con esta entrevista. ¿Qué les pareció?

S y B: Bien

E: ¿Les gustó?

S y B. Sí

(Termina de leer el cuento de Lo que el lobo le contó a la luna)

D. Tabla de contenido.

Nombre de los niños: Sofía y Blanca

Preescolar: 17 de noviembre del 2010.

¿Qué es esto?	LO QUE EL LOBO	Willy el campeón	La tierra	astronomía
S y B: Libros	S: Porque ella es la que hizo el cuento (...) S y B: Los dibujos (...) Real S y B: No E: ¿Cómo es que no? A ver, platiquenme. ¿Cómo saben que no es de verdad esto? B: Porque no lo hemos visto (...) E: ¿Cómo se le ocurrió? B: Copiado de una hoja. E: ¿La copió? ¿Están seguras? S: O mejor cuando era niña hizo un lobo y así inventó ese cuento E: A ver, ¿cómo se inventarán los cuentos? B y S: Pensando	E: ¿Esto que está escrito es de verdad? S y B: No E: ¿Por qué? S y B: Porque... S: Lo escribieron	E: ¿es de verdad? B y S: No (...) E: ¿Eso es invento? S y B: Sí E: ¿Segurísimas? S y B: Sí (...) E: ¿cómo supo? S: A lo mejor fue al espacio (...) S: Como los astronautas (...) E: ¿pasa en la realidad? S y B: No	E: ¿Puede ser que seis hayan hecho un libro? S: A lo mejor uno lo dibujo, otro lo escribió y otro le puso más letras (...) E: ¿Qué es eso de autores? B: Para hacer una obra de teatro E: ¿cómo los actores? B: Sí E: ¿son lo mismo? S y B: No E: Autores... ¿por qué esta esa palabra en este libro? B: No se

¿Cómo es? ¿Dónde trabaja?	Índice	¿Dónde se compran los libros? ¿Dónde se hacen?	Página electrónica	Ejemplares iguales
E: ¿Y dónde es que	E: ¿Y por qué están estas	B: En la tienda	B: Es como las	B: hacen uno

trabaja?r?	letras y estos n?meros?	(...)	que vienen en las	primero y se
B: En una tienda de	(se?ala las letras y	E: ?c?mo son las tiendas?	computadoras	copian en el
cuentos	n?meros del ?ndice). Aqu?	B: Son grandes	qu? es lo que voy	primero
E: ?qu? habr? en esa	arriba dice ?ndice	E: ?Y qu? tienen?	a encontrar	(...)
tienda?	o: No se	B: Escaleras para subir	B: Letras	E: ?Y c?mo se la
B: Mucha libros	S: Yo tampoco	S: O tambi?n pudieran las	B: Dibujos	hacen?
E: ?y por qu? necesita	(...)	bibliotecas	S: El libro en la	B: Con l?piz
muchos libros?	E: ?Y por qu? est?n esos	E: ?En las bibliotecas se	tienda	B: Con plum?n
B: Para leer, para las	n?meros?	pueden comprar?	S: Para saber en	S: con plum?n y
tareas	B: Para ver que p?gina es	S: Se lo prestan pero no se	d?nde est?	la imprimidora
(...)	(...)	pueden comprar		S: Aja y ya ah?
		(...)		saca la copia
		E; ?d?nde se hacen los		solo
		libros?		
		S: No sabemos		

E. Descripci?n de contenidos por grupos tem?ticos.

Tabla 1. El objeto

Nombre	Denominaci?n del objeto - ?C?mo lo llaman?
--------	---

Tabla 2 El autor

Nombre	(Lobo)	(La tierra) (Astronom?a)
	Respuesta a la pregunta, ?Esto qu? es? ?quien es Luc?a?	Respuestas a la pregunta ?qu? es eso de
	?Ella qui?n es?	autores?
	Denominaci?n del autor.	
	Adjetivos	?Qu? es eso de investigadores?
	Sustantivos.	

<p>Cuando surja de manera espontánea, previo a la pregunta directa, se debe resaltar.</p> <p>(Wylli)</p> <p>Recuperar elementos anteriores si hay contradicciones.</p> <p>Motivaciones e intenciones</p>	<p>Motivaciones e intenciones</p>
--	-----------------------------------

Tabla 3 El contenido.

<p>Nombres</p> <p>(Lobo)</p> <p>(Wylli)</p> <p>Determinación verdad/mentira</p> <p>¿Cómo saben (ustedes) que es verdad?</p> <p>¿Cómo saben ellos (los que lo hicieron)?</p> <p>¿Cuáles fueron sus fuentes de información?</p> <p>¿Cómo lo hicieron?</p> <p>Recuperar comparación</p> <p> Comparación espontánea (CE)</p> <p> Comparación sugerida.</p>	<p>(La tierra)</p> <p>(Astronomía)</p> <p>Determinación verdad/mentira</p> <p>¿Cómo saben (ustedes) que es verdad?</p> <p>¿Cómo saben ellos (los que lo hicieron)?</p> <p>¿Cuáles fueron sus fuentes de información?</p> <p>¿Cómo lo hicieron?</p> <p>Recuperar comparación</p> <p> Comparación espontánea (CE)</p> <p> Comparación sugerida.</p>
--	---

Tabla 4 Proceso.

<p>Nombres</p> <p>¿En dónde trabaja?</p> <p>¿Dónde se venden los libros?</p> <p>¿Dónde se hacen?</p>	<p>¿Cómo se hacen para que queden iguales?</p> <p>Participantes</p> <p>División de las tareas en la elaboración del libro.</p> <p> Creativas</p> <p> Manuales</p>
--	---

F. Tabla comparativa: textos literarios/científicos

Nombre de los niños: Blanca y Sofia

Preescolar S: Sofia B: Blanca E: Arizbeth

Lo que el lobo / Willy	La tierra / Astronomía
<p>(Lo que el lobo)</p> <p>E: ¿ocurre en la realidad? / S y B: No / E:</p> <p>¿Cómo saben que no es de verdad esto? / B:</p> <p>Porque no lo hemos visto</p> <p>(Willy)</p> <p>E: ¿Esto que está escrito es de verdad? / S y B: No / E: ¿Por qué? / S y B: Porque... / S: Lo escribieron</p>	<p>(La tierra)</p> <p>E: ¿es de verdad? / B y S: No / S: El planeta sí (señala la ilustración del planeta tierra) / E: El planeta sí pero lo que les lei, ¿será cierto? / S y B: No / E: ¿Será un cuento como estos? / B: Sí (un sí extendido que deja ver que no hay seguridad en la respuesta) / E: Sofía no estaba muy segura. ¿Será un cuento esto? / S y B: Sí</p> <p>E: ¿Eso es invento? / S y B: Sí / E: ¿Segurísimas? / y B: Sí</p>
<p>E: ¿Cómo se le ocurrió? / B: Copiado de una hoja. / E: ¿La copió? ¿Están seguras? / S: O mejor cuando era niña hizo un lobo y así inventó ese cuento / E: A ver, ¿cómo se inventarán los cuentos? / B y S: Pensando</p>	<p>E: ¿cómo supo todo esto del planeta tierra? / S: A lo mejor fue al espacio / S: Como los astronautas / E: ¿Y si lo vio entonces es de verdad? / S y B: Sí / E: Hace rato me dijeron que no era verdad / S: Ah, sí. No, no, no</p> <p>E: ¿Cómo es esto? ¿Esto qué les lei pasa en la realidad? / S y B: No</p>