



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

Desarrollo del pensamiento creativo y habilidades comunicativas en
alumnos de educación primaria a través de un taller de lectura
literaria

Tesis que, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía,
presenta

Lilia Cruz Cortés

Asesor: Maestro Luis Alfonso Romero Gámez

Ciudad de México, noviembre de 2018



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.

Dedicatorias

A mis padres

Por todo lo que me han dado, por el apoyo, los sacrificios y desvelos, por la confianza que han tenido siempre en mí a pesar de mis errores y terquedades. Sé que no hay palabras que puedan describir en lo más mínimo cada uno de sus esfuerzos, así que sólo puedo decir: Gracias.

Gracias papá, por ser el mejor padre, por enseñarme siempre con el ejemplo, por ser un hombre honesto, trabajador y estar a mi lado aun en los momentos más difíciles, por nunca rendirte ni dejarme a mí hacerlo.

Gracias mamá por ser la mujer más fuerte y valiente que conozco, por proteger y amar a la mitad de mi corazón que late fuera de mí, mientras yo estudio para cumplir mis sueños, por creer en que podía lograrlo, sin ti, no lo habría hecho.

Quiero que sepan lo mucho que los amo, lo orgullosa que estoy de ser su hija y lo agradecida que estaré siempre con ustedes, hoy esta meta es nuestra.

A mis hijos

Por ser mi fortaleza y llenar mi vida de alegría, son lo más bello que tengo, y por siempre serán mi inspiración.

A ti mi Santi, por acompañarme desde el inicio de esta aventura, por regalarme en cada sonrisa el amor más profundo y sincero que puede existir, gracias por enseñarme con tus pequeños pasos que no hay imposibles y que nada puede detenernos.

A ti, mi pequeña Sofí, por ser la fuerza que impulsara la conclusión de este sueño, por esas miradas llenas de amor y confianza que me regalas cada día, son ellas las que me han levantado, incluso en los momentos en los que me siento incapaz de continuar.

Los amo profundamente y estaré siempre para ustedes.

A mi esposo

Carlos, por confiar en que podía lograrlo, porque a pesar de las desavenencias, desencuentros y nuestras extrañas formas de ser, siempre me has permitido creer que puedo lograr todo lo que me proponga.

Gracias por estar presente en cada paso, estoy segura de que, de no haber sucedido así, tal vez el camino hubiera sido más fácil, pero no hubiera sido ni la mitad de lo divertido que fue, y quizá yo no sabría de esto que llamamos amor. Te amo.

A mis hermanas

Por ser mis compañeras, confidentes y amigas.

Gracias Mary por ser mi refugio, el lugar seguro para descargar mis sueños, miedos y errores, por amarme y confiar en mí aun cuando la vida nos ponía a prueba. A ti debo mucho de lo que soy, y por eso lamento profundamente que ya no puedas leerme, aunque no me preocupo, porque siempre supiste lo mucho que te amé, lo feliz que era de tenerte a mi lado y lo que sería capaz de hacer por ti. Dondequiera que estés, este logro también es para ti, hermanita.

Pequeña Laura, primero que todo, gracias por estar, esto nunca hubiera sucedido sin ti, tu apoyo fue fundamental para que hoy pueda concluir la meta, pero más que eso, gracias por convertirte en el sostén que me ayudó a sobrevivir a nuestra pérdida, espero corresponder algún día a lo que has hecho por mí, también te amo.

Agradecimientos

A mi querido asesor, Maestro Luis Alfonso

Siempre he sostenido que cada uno labra su propio destino; sin embargo, hoy creo también en aquella frase que dice que todo llega a su tiempo. Muchísimas gracias por confiar en mí, en mi causa y hacerla suya, no tengo palabras para expresar lo valiosas que han sido sus aportaciones, y que van más allá de lo académico, porque me han modelado también como profesional.

Estoy segura de que sin su esfuerzo, esta meta aún seguiría sumergida en la oscuridad, por ello, gracias a usted y a ese increíble seminario de titulación que ha creado, y que se convirtió en un espacio de apoyo, creatividad y certidumbre para mí. Me alegra haberlo encontrado en este, a veces, complicado camino universitario.

A mi *alma mater*

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México por ser el espacio más libre, diverso, ambicioso, lleno de conocimiento y retos que he conocido, sin duda mi paso por sus aulas ha sido una de las experiencias más maravillosas que he tenido oportunidad de vivir, estoy feliz de pertenecer a ella: mi segunda casa.

A Dios

Al final, gracias a Dios, al Universo y a la vida por confabular para que hoy pueda convertirme en una nueva y mejorada versión de mí misma. ¡Gracias!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO	14
1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA FORMAL	14
<i>1.1.1. Cómo se enseña la lectura y escritura en el Programa de Estudios 2011.</i>	<i>18</i>
1.1.1.1. Propósitos y características de la enseñanza de la lectura y escritura en la asignatura de Español.....	18
1.1.1.2. Características de proyectos didácticos y actividades permanentes	22
<i>1.1.2. Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)</i>	<i>28</i>
1.1.2.1. Objetivos y caracterización del programa	29
1.1.2.2. Estrategia nacional. “En mi escuela todos somos lectores y escritores”	37
1.2. EVALUACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN MÉXICO.....	41
<i>1.2.1. Evaluación y seguimiento al PNLE</i>	<i>42</i>
1.2.1.1. Documento de Posicionamiento Institucional PNL 2012-2013.....	42
1.2.1.2. Evaluación específica de desempeño.....	45
<i>1.2.1. Evaluaciones al proceso de enseñanza de la asignatura de Español</i>	<i>47</i>
<i>1.2.3. Evaluaciones estandarizadas para la lectura y escritura en México</i>	<i>48</i>
CAPÍTULO II. LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS 2011 Y EL PNLE PARA LA FORMACIÓN DE ALUMNOS LECTORES Y ESCRITORES	53

2.1.	¿POR QUÉ HABLAR DE ALUMNOS LECTORES Y ESCRITORES?	53
2.2.	DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN CON GRUPOS MUESTRA	56
2.2.1.	<i>Objetivo de la investigación</i>	56
2.2.2.	<i>Contexto de los grupos muestra</i>	56
2.2.3.	<i>Variables de investigación</i>	59
2.3.	EVALUACIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN GRUPO MUESTRA	63
2.3.1.	<i>Etapas de la investigación</i>	63
2.3.2.	<i>Características de los grupos muestra</i>	63
2.3.3.	<i>Descripción de actividades que conforman la investigación</i>	64
2.4	RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	87
2.4.1	<i>Del análisis del Programa de Estudios 2011, el PNLE y su ejecución</i>	87
2.4.2.	<i>De la observación en aulas</i>	93
2.5.	CONCLUSIONES DE LOS CAPÍTULOS 1 Y 2, ¿LA EDUCACIÓN BÁSICA ACTUAL PERMITE LA FORMACIÓN DE ALUMNOS LECTORES Y ESCRITORES?	99
CAPÍTULO III. FUNCIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL DESARROLLO INFANTIL.....		101
3.1.	EL PAPEL DEL LENGUAJE EN EL DESARROLLO HUMANO.....	101
3.1.1.	<i>Lenguaje, instrumento de comunicación</i>	102
3.1.2.	<i>Lenguaje, instrumento de aprendizaje</i>	106
3.2.	DESARROLLO COGNITIVO, BASES PARA EL APRENDIZAJE.....	109
3.2.1.	<i>Teorías del aprendizaje; Piaget y Vigotsky</i>	110
3.3.	COMPRESIÓN LECTORA, APRENDER A LEER ¿PARA QUÉ?	119
3.4.	¿CÓMO SE DEBE LEER?	122
3.4.1.	<i>Niveles de lectura de Núñez Ang</i>	126

3.4.2.	<i>Lectura interactiva de acuerdo con Isabel Solé</i>	130
3.5.	CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO. ¿EL LENGUAJE Y LAS HERRAMIENTAS DE LECTURA Y ESCRITURA SON RELEVANTES EN LA CONFORMACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS?	134
CAPÍTULO IV. LA LITERATURA INFANTIL Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL NIÑO		
136		
4.1.	¿EXISTE UNA LITERATURA INFANTIL?.....	136
4.1.1.	<i>La literatura infantil, herramienta para la formación de procesos cognitivos superiores</i>	146
4.1.2.	<i>La Literatura infantil para la educación emocional</i>	151
4.2.	LA LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL NIÑO.....	154
4.2.1.	<i>El trabajo del docente como puente de conexión entre el niño y la literatura</i>	154
4.2.1.1.	<i>La lectura literaria en la educación primaria</i>	157
4.2.2	<i>Experiencias de escritura a partir de la lectura literaria</i>	163
4.2.2.1	Mirta Gloria Fernández.....	163
4.2.2.1	Teresa Colomer	166
4.3.	CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO, ¿ES O NO NECESARIO EL ACERCAMIENTO DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA A LAS OBRAS LITERARIAS?.....	170
CAPÍTULO V. IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER DE LECTURA LITERARIA: DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA A PARTIR DEL USO DE LA LITERATURA INFANTIL.....		
172		
5.1	¿PARA QUÉ UN TALLER?.....	172

5.2. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DIDÁCTICA DEL TALLER LITERARIO.....	173
5.2.1. <i>Objetivos del taller para el desarrollo de habilidades comunicativas en la educación primaria</i>	173
5.2.2. <i>Estructura didáctica del taller</i>	174
5.2 ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES EMPLEADAS	177
5.3 RESULTADOS EDUCATIVOS DEL TALLER	190
CONCLUSIONES	195
BIBLIOGRAFÍA	202
ANEXO 1	211
ANEXO 2	218

Introducción

A partir de la integración al mundo laboral, así como al estudio y elaboración de materiales de consulta para la educación formal en nuestra ciudad (libros de texto), en un inicio surgió la curiosidad incesante por conocer la efectividad de los procesos formativos y –sobre todo– de los materiales didácticos para la enseñanza de habilidades comunicativas (pensar, escuchar, leer, hablar y escribir).

De pronto, he cuestionado cosas como: para qué enseñaban esas habilidades, bajo qué métodos, a partir de qué visión, cuáles eran los materiales y estilos empleados, y cuánto éxito tenían. La intención era conocer la realidad educativa para poder generar y ofrecer literatura infantil especializada, así como material didáctico innovador, ambos funcionales para que los niños desarrollaran esas habilidades: (pensar, escuchar, leer, hablar y escribir), indispensables para la adquisición de nuevos conocimientos a lo largo de sus vidas, pues en teoría, gracias al lenguaje y sus elementos orales, escritos y gestuales, los niños pueden apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos, cuyo dominio marca su desarrollo cultural.

De modo que inicié el estudio del papel del lenguaje en la formación escolar, social y cognitiva de los niños, reconociendo entonces que es indispensable aprender a establecer conexiones entre las palabras y los objetos, entre los conceptos y sus posibles interpretaciones, porque sólo así es posible

participar plenamente en las complejas relaciones y situaciones que enmarcan la vida familiar, escolar y social de la cual se es parte; sin embargo, tal afirmación generó una nueva interrogante: ¿cómo puede desarrollarse el lenguaje, más aún, las herramientas para su uso efectivo durante la educación básica? He descubierto que existe en el contexto institucional, además del programa de estudios de la asignatura de español, un programa de lectura que, completado con estrategias específicas, pretende generar en los alumnos el afecto por la lectura y escritura.

Entonces surgieron dudas como: ¿serán efectivas estas estrategias?, ¿responden a las necesidades comunicativas de los alumnos?, ¿sus expectativas son acordes al acompañamiento y material que ofrecen?, ¿qué se lee, qué tipo de literatura?, ¿las estrategias de ejecución planteadas responden a la realidad escolar? Surgió entonces la pregunta-problema y la hipótesis que dirigen al presente trabajo.

Pregunta problema

Según las sugerencias didácticas del PNLE y las del Programa de Estudios 2011 para la educación primaria, la formación de alumnos lectores debe llevarse a cabo con base en la lectura de textos informativos, evaluaciones sistematizadas y actividades de síntesis; pero, para desarrollar un pensamiento creativo, uno de los objetivos de la educación primaria, ¿se podría lograr con el primer camino, o se necesita uno que conciba la lectura literaria infantil con la cual el alumno

pueda *analizar* las obras a partir de sus experiencias, intercambiar opiniones y recrear su realidad?

Hipótesis

Cuando los niños desarrollan hábitos y habilidades para una lectura interpretativa y creativa están en posibilidad de generar ideas y significados propios, de recrear la realidad. Lo anterior conduce al desarrollo del lenguaje y pensamiento creativo, en estudiantes de educación primaria, y a su vez estos logros facilitan las actividades de escritura de una manera genuina, y de comunicación en general, favoreciendo la comprensión a partir del intercambio de experiencias y puntos de vista entre los alumnos.

En la presente tesis se seguirá la secuencia de trabajo que aparece a continuación:

1. Se describirá el discurso pedagógico que orienta la formación de alumnos lectores y escritores en el contexto de la educación formal en México, y de lineamientos específicos que se establecen en el Programa de Estudios 2011 para la asignatura de Español, y el Programa Nacional de Lectura y Escritura, ambos para educación primaria.

El objetivo de este apartado es identificar la pertinencia de las sugerencias didácticas que se ofrecen a los docentes para la enseñanza y evaluación de la lectura, escritura y –eventualmente el desarrollo de habilidades comunicativas– en términos de ejecución, desarrollo del

pensamiento y uso del lenguaje con fines de aprendizaje individual, como se expresa en los objetivos educativos nacionales.

2. Se observaron y analizaron las prácticas educativas en escuelas públicas muestra para reconocer el discurso pedagógico en la formación de alumnos lectores y escritores, en acciones cotidianas de los centros escolares.

Si bien la revisión de los estatutos expuestos en documentos oficiales no explica la realidad de los centros escolares en donde las variables son sumamente diversas, el ejercicio de observación completa el conocimiento de la realidad educativa, y permite esclarecer en cierto modo lo que enfrentan los docentes en la educación primaria, para alcanzar los objetivos de formación con sus alumnos.

3. Se revisaron los postulados teóricos en torno a la formación de alumnos lectores y escritores, el papel del lenguaje en la formación del conocimiento y las funciones psicológicas superiores, así como la función de la lectura de literatura infantil –del cuento en particular–, en el desarrollo de las habilidades comunicativas y el pensamiento creativo de los niños.

4. Se diseñó y aplicó un Taller de Lectura Literaria que priorizara la formación de habilidades comunicativas para la comprensión e interpretación de textos, así como el desarrollo del pensamiento creativo que derivara en la capacidad genuina de la escritura.

De este modo, las páginas subsecuentes describen detalladamente el proceso para comprobar que el desarrollo de habilidades comunicativas y del pensamiento creativo en los alumnos de educación primaria puede lograrse a partir de un taller de lectura de textos literarios, en el cual haya actividades de escritura, intercambio de opiniones sobre lo leído y los textos escritos, y en el que se desarrollen estrategias no sujetas a evaluación cuantitativa formal.

Capítulo I. Desarrollo de las habilidades comunicativas en el contexto de la educación básica en México

El objetivo que se logrará en este primer capítulo será:

- Describir los principios pedagógicos que, establecidos en el Programa de Estudios 2011 y el PNLE, configuran las prácticas educativas para la enseñanza de las herramientas del lenguaje (lectura y escritura) en la educación primaria mexicana.

En este primer capítulo, el interés se concentrará en reconocer cuál es el papel de las habilidades comunicativas y de desarrollo del pensamiento en la concepción formativa de la educación escolarizada de nivel primaria en México. Específicamente, aclarar cuál es su lugar en el currículo oficial, qué importancia pedagógica se les asigna, y cuáles son las directrices y herramientas que, al menos en el discurso, se ofrecen a los docentes para que puedan formar alumnos lectores y escritores.

1.1. Conceptualización de las habilidades comunicativas en el contexto de la educación primaria formal

El desarrollo del conocimiento en los seres humanos se genera en gran medida – desde la infancia–, con base en la conjunción de elementos, como la interacción social, el acceso a fuentes de información y la participación en actividades lúdicas

y didácticas, siendo éstas últimas a las que se tiene mayor acceso, una vez que se ingresa a la educación formal.

En ese sentido, para impulsar en los niños el logro de aprendizajes y comprensión de su mundo –dentro y fuera del contexto escolar–, es necesario desarrollar en ellos habilidades de comunicación y lenguaje que desafíen su capacidad de pensar, explicar y cuestionar la información que se les presente, por ello, la lectura, escritura, escucha, habla y pensamiento adquieren un papel preponderante, pues son el medio indispensable para aprender cualquier cosa. Existe la necesidad de que tanto materiales como estrategias para enseñarlos sean apropiadas con relación al contexto, edad y cultura donde se desenvuelve el menor.

En México, y en conformidad con el Programa Sectorial de Educación para el periodo entre 2013 y 2018, el objetivo principal de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) sea asegurar la calidad de los aprendizajes y la formación integral de toda la población que tenga acceso a ella; por lo tanto, los esfuerzos educativos están orientados a impulsar el desarrollo del conocimiento de los alumnos mediante la incorporación de programas y materiales de estudio que favorezcan su habilidad para aprender y comprender.

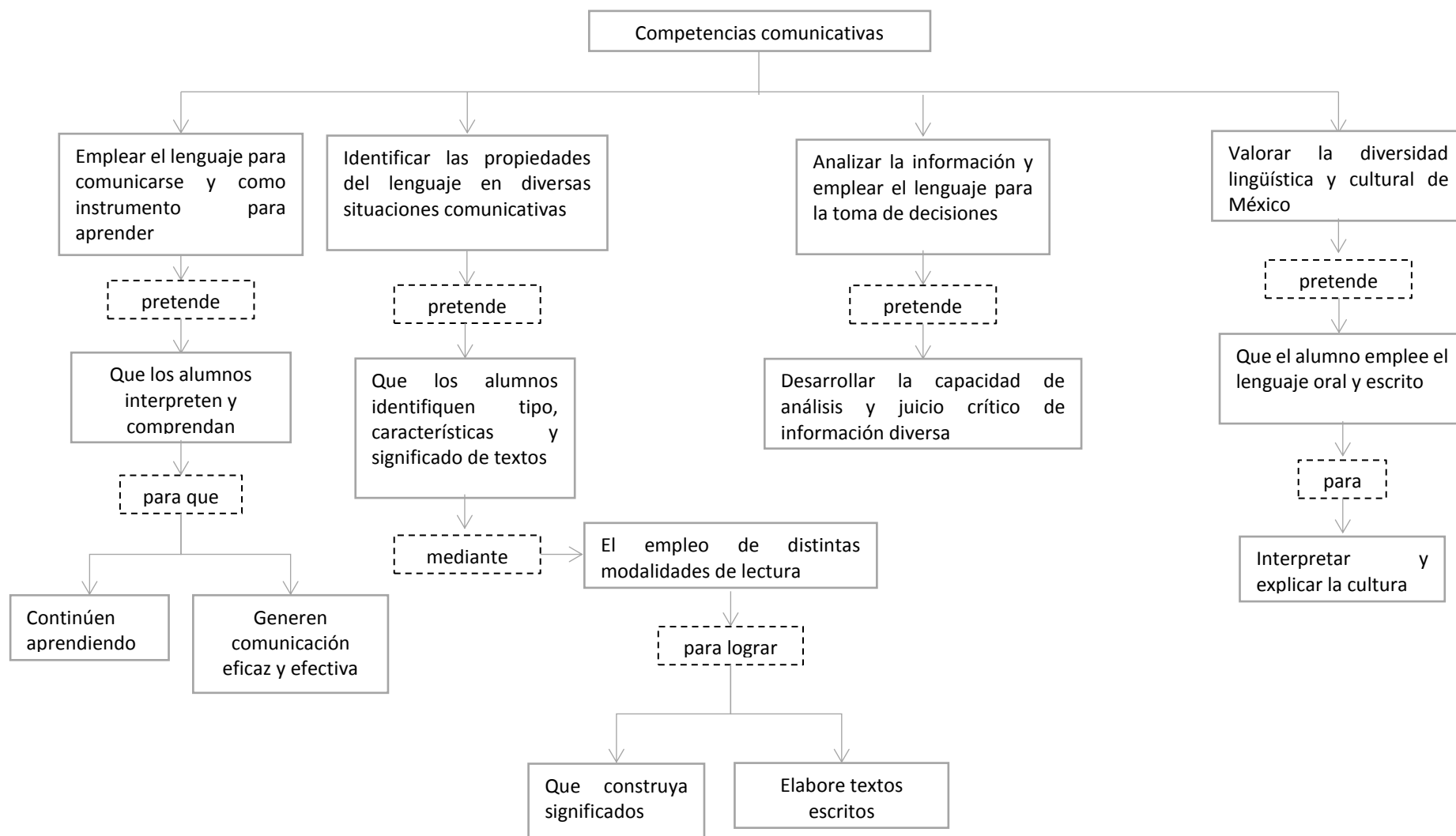
La importancia del lenguaje en el desarrollo infantil es tal, que se ha integrado a los objetivos de la educación básica con estrategias transversales para el desarrollo de la lectura y escritura, así como el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) que “establece como la prioridad del currículo impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas

–hablar, escuchar, leer, escribir– y, en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros”.¹

En este contexto se habla de las habilidades comunicativas para referirse a la capacidad y destreza que tiene una persona para hablar, escuchar, leer y escribir eficazmente, ya sea para comunicarse con otras personas o para interactuar consigo misma. Esta noción de habilidad o competencia comunicativa implica la posibilidad que tiene un individuo para manifestar sus ideas, emociones o necesidades en forma clara por medio de la escritura, el habla o el lenguaje no verbal y que, de manera complementaria, es capaz de procesar y entender la información dada por medio de los mismos mecanismos –de la lengua hablada o escrita–, a través de la lectura, la vista y escucha activa. Todo usuario de una lengua debe dominar estas habilidades para comunicarse con eficacia en las diversas situaciones de la vida. Por ello, la escuela debe desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para desarrollarlas y potenciarlas desde un enfoque comunicativo (Cassany, Luna y Sanz, 2007: 439). En el esquema institucional, para la formación de alumnos lectores y escritores en la educación primaria, existen cuatro competencias comunicativas, las cuales se describen en el esquema que aparece a continuación:

¹ <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/programa>

Esquema 1.1. Competencias comunicativas



Fuente: Elaboración propia con base en los contenidos del Programa de Estudios 2011

En la imagen anterior, por supuesto, las cuatro competencias están íntimamente ligadas –o deberían– con el trabajo docente para la formación de alumnos lectores y escritores porque, de acuerdo con el programa de estudios, implican la movilización del conocimiento y no sólo su acumulación, razón por la cual se implementó en las escuelas una modalidad de enseñanza por proyectos, los cuales se completan con actividades permanentes en el aula. Ambos elementos de la actividad escolar, en la asignatura de Español en primaria, se describen más adelante.

1.1.1. Cómo se enseña la lectura y escritura en el Programa de Estudios 2011

En el Programa de Estudios 2011 se establece que la enseñanza del Español ha de estar orientada a la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje mediante la participación en actividades individuales y colectivas que involucren distintos modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a su escritura, y de integrarse en los intercambios orales por parte de los alumnos.

1.1.1.1. Propósitos y características de la enseñanza de la lectura y escritura en la asignatura de Español

Dada la relevancia para los alumnos de educación primaria el uso eficiente del lenguaje como medio para organizar su pensamiento, comprender, aprender y expresar sus conocimientos, el acceso que puedan tener a materiales y libros en sus planteles escolares, así como a profesores capacitados para guiar el

desarrollo de sus habilidades comunicativas, el presente trabajo adquiere vital importancia.

Así, en el Programa de Estudios 2011 para la educación primaria se establece que la enseñanza del Español ha de estar orientada a la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje mediante la participación en actividades individuales y colectivas en las que se involucren distintos modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a su escritura y de integrarse en los intercambios orales por parte de los alumnos.

Por lo anterior, los propósitos para el estudio del Español en la educación básica son que los alumnos:²

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; tengan acceso y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje, y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.

2. Programas de Estudio 2011, *Guía para el maestro. Educación Básica, Primaria*. Primer grado, p. 15.

- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

Tales objetivos han de ser desarrollados a lo largo de los seis años que abarca la educación primaria, por lo que ésta, **debe garantizar** que los alumnos:³

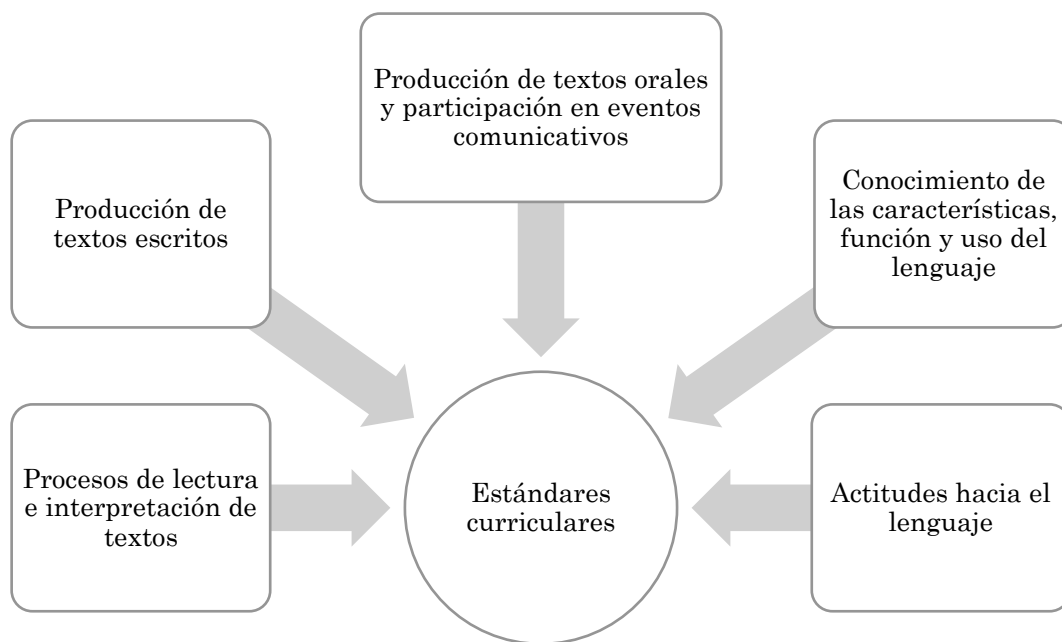
- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Comprendan diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

Cada uno de los puntos señalados son tratados de forma gradual, de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los alumnos, y en esa medida, tanto los objetivos como la manera en que se presentan los contenidos e instrucciones para el desarrollo de los proyectos en la asignatura de Español son distintos en cada grado, pero deben trabajarse para alcanzar los estándares curriculares establecidos, los

3. *Íbidem*, p. 16.

cuales pueden ser entendidos como “categorías” que agrupan todos los elementos para alcanzar dicho fin, como pueden verse en el siguiente esquema:

Esquema 1.2. Estándares curriculares



Fuente: Elaboración propia con base en los contenidos del Programa de Estudios 2011.

La meta de la enseñanza básica en la asignatura de Español es lograr que los alumnos sean capaces de emplear eficazmente el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo; por lo tanto, como puede leerse, los estándares curriculares no son ajenos.

1.1.1.2. Características de proyectos didácticos y actividades permanentes

Proyectos didácticos

Los contenidos en la asignatura de Español para la educación básica se presentan en forma de proyectos,⁴ una propuesta que, de acuerdo con el Programa de Estudios para la Educación Primaria, permite el logro de los propósitos educativos establecidos porque conjuga acciones, interacciones y recursos orientados a la resolución de situaciones problemáticas, y a la elaboración de producciones concretas, lo cual propicia que los alumnos aprendan empíricamente. Estos proyectos didácticos son planeados de manera secuencial, relacionados directamente con los aprendizajes esperados que, en Español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas. Se vincula el conocimiento de lo que es y de cómo funciona el lenguaje con actividades significativas para los alumnos, de manera que, con el transcurso del tiempo, puedan comunicarse en cualquier ámbito social, porque acerca a los alumnos a los distintos usos sociales de la lengua; pero, ¿cómo se organizan estos proyectos y qué temáticas abordan?, Primero debe quedar claro que cada proyecto contempla una práctica social del lenguaje específica, la cual se emplea como vehículo de aprendizaje dado que, invariablemente, deben recuperarse en ella

⁴ Hablamos de Proyectos para referirnos a la creación de secuencias didácticas en las que se articulan contenidos, actividades y procesos reflexivos diversos en torno a un tema, competencia o aprendizaje esperado determinado, a fin de facilitar al alumno el desarrollo de sus conocimientos y habilidades.

tanto la lengua oral como la escrita, eso sí, lo más cercana a su uso en la vida cotidiana del alumno, para que pueda darle un sentido específico.

Asimismo, dicho lenguaje adquiere un valor extra porque se trata como un elemento mediador de las relaciones sociales, lo que debería enriquecer la manera en que se aprende dentro de la escuela, donde se establecen tantas relaciones interpersonales. En esencia, estas prácticas sociales del lenguaje se han agrupado en tres ámbitos, de acuerdo con su finalidad, aunque no están estrictamente delimitadas, pero la clasificación sirve para orientar la manera en que se emplean las estrategias didácticas para su enseñanza, por lo que en cada ámbito, la relación entre los individuos y los textos adquiere un matiz particular:⁵

- *Ámbito de estudio.* Este ámbito agrupa aquellas prácticas sociales en las que el objetivo principal es proporcionar a los alumnos herramientas que ayuden en el desempeño de sus estudios, se le encamina a leer y escribir para aprender y compartir todo el conocimiento al que tenga acceso, la idea es que pueda expresarse de manera oral o escrita, haciendo uso de un lenguaje formal y académico.
- *Ámbito de literatura.* Conciernen a toda práctica que incluya la lectura compartida de textos literarios, porque habrá de analizarse, compararse y discutir en torno a las obras y, con base en ello, los alumnos puedan

5. *Íbidem*, p. 26.

desarrollar construcciones propias en donde pongan a prueba su intención creativa e imaginativa del lenguaje, al tiempo que conocen las maneras sistémicas en las que se puede elaborar un texto. Esencialmente, este ámbito ofrece a los alumnos la posibilidad de comparar patrones de lenguaje y comprender su relación con las distintas manifestaciones literarias, los acerca a la diversidad cultural y lingüística.

- *Ámbito de participación social.* Las prácticas sociales del lenguaje que conforman a este ámbito tienen como meta favorecer el desarrollo de nuevas formas de comprender el mundo y actuar en él, por medio de la participación de los alumnos como ciudadanos capaces de modificar la construcción de la sociedad en la que viven. Básicamente, se da paso al tratamiento de lecturas relacionadas con el uso de documentos administrativos y legales para expresar opiniones fundamentadas que ayuden a la solución de problemas sociales específicos.

Se supone que, con esta organización de los contenidos y con el trabajo en el aula, los alumnos obtienen mayores logros que con otras formas de enseñanza, pues en los proyectos didácticos el trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos son elementos fundamentales que se adecuan a las características que tienen las prácticas sociales del lenguaje.⁶ La tabla 1.1 muestra (a manera de ejemplo) la organización de los proyectos que han de trabajarse en el primer

6. *Íbidem*, p. 29.

grado de primaria. Debe considerarse obviamente que la estructura y proyectos cambian en cada grado escolar.

BLOQUE	1.1. PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE		
	Estudio	Literatura	Participación social
I	Organizar la Biblioteca de Aula	Identificar la información que proporcionan las portadas de los textos	Escribir las reglas para la convivencia del grupo
II	Registrar datos en cuadros	Recomendar un cuento por escrito	Leer noticias en prensa
III	Elaborar notas informativas	Reescribir canciones conservando la rima	Anunciar por escrito servicios o productos de la comunidad
IV	Elaborar un fichero temático	Reescribir cuentos	Seguir instructivos para elaborar un juguete a partir de material de reúso
V		Elaborar un cancionero	Presentar un tema empleando carteles

Fuente: Elaboración propia con base en los contenidos del Programa de Estudios 2011.

En el programa se integran las prácticas sociales del lenguaje que se van a trabajar, acompañadas de las producciones requeridas, los temas de reflexión y los aprendizajes esperados; sin embargo, establece claramente que el docente es el responsable de desarrollar la planeación del proyecto didáctico, ya que en el programa se presentan elementos mínimos que debe considerar para su planeación.

Además de los proyectos didácticos, existe un elemento que completa el trabajo académico para impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos de educación primaria, las cuales están dirigidas a fortalecer sus

prácticas de lectura y escritura y que, para fines del presente trabajo, merecen especial atención: las actividades permanentes.

Actividades permanentes

Las actividades permanentes han de ser desarrolladas de manera continua y regular a lo largo del ciclo escolar, pueden variar, repetirse o reinventarse en función de las necesidades del grupo, estas características les otorgan un lugar especial aquí. A diferencia de los proyectos didácticos de la asignatura, en los que evidentemente se requiere de la lectura y escritura como medio para alcanzar los aprendizajes esperados con respecto a las características de la lengua, las actividades permanentes no limitan esas actividades a temas concretos, aunque sí guían el quehacer hacia producciones definidas.

Estas actividades permanentes deberían acompañar el trabajo de aula antes, durante y después de los proyectos didácticos, debido a su carácter de complemento, aunque el docente tiene que elegir el momento en que se llevarán a cabo, en función de las necesidades y expectativas particulares de su grupo.

Cada grado escolar tiene su complejidad y es esencial entender la etapa de desarrollo de los alumnos para que potencien sus oportunidades de aprendizaje con respecto a la apropiación del sistema de escritura. Deben crearse espacios donde los alumnos estén en contacto permanente con la lectura y la escritura a fin de que desarrollen estrategias de comprensión lectora para el

análisis y tratamiento de la información, lo cual a su vez incrementará sus recursos discursivos.

Por tanto, el docente de cada grado debe diseñar actividades permanentes que permitan modelar, orientar, revisar y adecuar los procesos de escritura y lectura de sus alumnos, propiciando la adquisición de la lengua escrita por medio de la lectura y la escritura de textos completos.⁷ A manera de ejemplo, algunas de las actividades permanentes que se sugieren para primer grado son:

- Lectura de palabras
- Lectura y escritura de nombres propios
- Lectura de las actividades de la rutina diaria
- Lectura de los nombres de otros
- Juegos de mesa para anticipar lo que está escrito
- Formar palabras con letras justas
- Sobres de palabras
- Juegos para completar y anticipar la escritura de palabras
- Lectura y escritura de palabras y frases

Las actividades permanentes representan una oportunidad para que los alumnos tengan acceso a diversos tipos de textos: analizarlos, reflexionar en torno a ellos y, por tanto, desarrollar su comprensión lectora, además son un medio para que el sistema de educación básica fomente la lectura; sin embargo,

7. *Íbidem*, p. 31.

existe la posibilidad de que las actividades permanentes no se lleven a cabo oportunamente debido a que no son objeto de calificación y requieren del trabajo docente para ser planeadas; no obstante, la presente investigación corroborará o desechará esta suposición acerca del incumplimiento de las actividades permanentes.

1.1.2. Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)

El Programa Nacional de Lectura (PNL) surge como una respuesta de la SEP para cumplir con una de sus responsabilidades más importantes de la educación básica de México: formar alumnos con las habilidades comunicativas antes descritas. La instancia directamente responsable del programa es la Dirección General de Materiales Educativos (DGME).

En el 2001, el PNL surge en un esfuerzo de recuperar experiencias previas de apoyo a la lectura, como los Rincones de lectura, Libros del Rincón PRONALEES, para organizarlas en un programa de carácter nacional. Surge en concordancia con los propósitos expuestos en el Plan Nacional de Desarrollo (2000-2006), el Plan Nacional de Educación (2001-2006) de la DGME, así como los Planes y Programas de Educación Básica (1993).

Desde el inicio se establece la participación de las 32 entidades del país mediante la organización de Programas Estatales de Lectura (PEL) de acuerdo con las Reglas de Operación del Programa (ROP); sin embargo, en el contexto de

la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) hacia 2011, los programas de estudio para la educación básica se modifican con el propósito de ser congruentes con las características, fines y propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional, establecidos en los primeros tres artículos de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y en la “Ley General de Educación”, en los cuales la articulación de la Educación Básica se centra en los procesos de aprendizaje de los alumnos, al atender a sus necesidades específicas para que mejoren las competencias que permitan su desarrollo personal.

Así, la SEP declara en 2013 que, con la pretensión de ofrecer materiales educativos de calidad a todas las escuelas, la colección “Libros del Rincón” será el vehículo para atender a las necesidades formativas de estudiantes y maestros, para lo cual, tanto la Secretaría misma como la Cámara Nacional de la Industria Editorial de México (CANIEM), trabajarían en la nueva visión del ahora Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

1.1.2.1. Objetivos y caracterización del programa

La nueva visión del PNLE contempla que, para formar individuos libres, responsables, activos y ciudadanos comprometidos con México, es necesario favorecer el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, competencias específicas para el aprendizaje, y actitudes que los acompañen a lo largo de toda su vida, lo cual puede lograrse si, durante su educación básica, tienen acceso a la lectura y escritura por medio de materiales y libros apropiados.

En este contexto, puede decirse que el PNLE ha evolucionado y actualmente establece las siguientes líneas estratégicas de acción:

1. Fortalecimiento curricular y mejora de las prácticas de enseñanza.
2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica.
3. Formación continua y actualización de recursos humanos para la formación de lectores, con énfasis especial en la figura del supervisor escolar.
4. Generación y difusión de información sobre conductas lectoras, uso de materiales y libros en la escuela, así como su incidencia en el aprendizaje.
5. Movilización social a favor de la cultura escrita en la escuela y fuera de ella, para la participación de la comunidad escolar y de la sociedad.

Hasta ahora se ha hecho hincapié en la relevancia de las estrategias didácticas de enseñanza para el fomento de la lectura y la escritura; sin embargo, debe hacerse un señalamiento especial a la línea estratégica número dos de las cinco que acaban de mencionarse, para la formación de alumnos lectores y escritores. Esta segunda línea estratégica inscribe el fortalecimiento de acervos para las bibliotecas escolares y de aula de todas las escuelas de educación básica, las cuales ofrecen distintas oportunidades para crear y acrecentar la cultura de la lectura y escritura en la educación primaria.

La *Biblioteca Escolar (BE)*, por su tamaño, debe ofrecer a los lectores un número importante de textos con gran variedad de temáticas, géneros y autores que permitan ampliar el universo de conocimiento; empero, esta biblioteca es un proyecto que la comunidad escolar habrá de concebir, a fin de favorecer estrategias para usar los títulos dentro y fuera del aula y de la escuela. Por tal razón la selección, producción y distribución de los Libros del Rincón deben incorporar la mayor diversidad posible de autores, géneros, formatos y temas.

La *Biblioteca de Aula (BA)*, por otra parte, debería acortar la distancia entre el libro y sus posibles usuarios, así como permitir que los alumnos compartan momentos de consulta, investigación y lectura con propósitos diversos, lo que favorecería la interacción y el intercambio de ideas. Debido a las características de esta biblioteca, el docente tiene la oportunidad de usar regularmente los ejemplares y compartir con sus alumnos la experiencia de manejar, conservar y organizar un acervo.

Estas bibliotecas son el espacio donde se integran los recursos didácticos y se promueven estrategias pedagógicas para ejercitar, aprender y fortalecer las habilidades comunicativas en los alumnos, por lo que es necesario que los acervos que las conforman estén realmente disponibles para las comunidades escolares, que su contenido sea accesible y que además, se proporcionen al docente estrategias de uso para que, en conjunto, cumplan con el objetivo de formación mencionado.

La Dirección General de Materiales e Informática Educativa, en coordinación con la Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura y Escritura, ofrecen información y estrategias básicas a los docentes en pro del aprovechamiento educativo de los recursos de las bibliotecas escolares y de aula, los cuales se describen a continuación, para generar mayor conocimiento acerca del PNLE.

Cabe destacar que el PNLE, al tener una cobertura federal, cuenta con coordinaciones en cada entidad federativa, las cuales llevan a cabo las distintas estrategias de intervención ligadas al tema de la lectura y la escritura (incluidas la organización y uso de las BE y BA) de forma tal que tanto alumnos como maestros ejerzan y desarrollen sus competencias comunicativas según las necesidades específicas de su población escolar; no obstante, las figuras del sistema educativo nacional que tienen un rol como participantes en el PNLE son: Docentes, Directivos, Asesores Técnico-Pedagógicos, Asesores Acompañantes, Maestros Bibliotecarios y Bibliotecarios de educación básica pública. Además, los miembros del Comité de Selección Ampliado y los asesores de la red de acompañantes, y por último, los miembros de los equipos técnico-pedagógicos que laboran en los centros de Maestros en operación, y los Maestros que asisten.⁸

Así pues, las bibliotecas escolares y de aula deberían ser el espacio propicio para que los alumnos tengan acceso a múltiples fuentes de información, lo que

8. Se establece así en el apartado de “Lineamientos generales del acuerdo 682 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura” publicado en el *Diario Oficial* el 27 de febrero de 2013.

eventualmente haría posible que los alumnos dejen atrás la simple memorización de información, para dar paso a la generación de aprendizajes reales y el desarrollo de competencias para la vida: La biblioteca escolar tiene como objetivo apoyar intencionalmente la construcción de conocimiento, democratizar el acceso a la información, formar hábitos de lectura y preparar para la investigación y el aprendizaje autónomo de alumnos y maestros.

La pregunta ahora es: ¿existen sugerencias didácticas para que los docentes y autoridades escolares exploten al máximo las características de las bibliotecas? Sí, la SEP pone a disposición de los docentes algunos materiales para apoyar su formación y actualización, para la enseñanza de habilidades comunicativas.

En primer lugar habrá que mencionar una serie de Cuadernos de Estrategias Didácticas, los cuales contemplan un conjunto de actividades diseñadas específicamente para ofrecer a los docentes oportunidades de trabajo que ayuden a formar alumnos lectores y escritores competentes. Estos cuadernos que ofrece la SEP son:

A. Encuentros y posibilidades

Este cuaderno forma parte de las acciones que la SEP ha puesto en marcha para propiciar la formación continua de los maestros de educación básica, que se suma a la colección “*Del colectivo docente, al salón de clases*” que impulsa su actualización y aporta propuestas al trabajo cotidiano en las escuelas.

El trabajo a partir de las sugerencias ofrecidas en este material está encaminado a generar más encuentros entre los alumnos con los libros, de tal suerte que puedan desarrollarse como usuarios competentes de la lengua escrita, para lo cual son indispensables los acervos de las bibliotecas escolares y de aula.

Los propósitos de este cuaderno son que los colectivos docentes:

- Reconozcan diversas estrategias que favorecen el desarrollo de sus alumnos como lectores y escritores competentes, a partir de la exploración y uso de los acervos de las bibliotecas escolares.
- Diseñen acciones conjuntas que apoyen el trabajo de la lectura, la escritura y la expresión oral en la escuela.
- Intercambien experiencias y conocimientos adquiridos durante la aplicación de las estrategias didácticas propuestas en este material.
- Continúen con su proceso de formación permanente.⁹

Es necesario aclarar que las estrategias que ofrece este cuaderno están diseñadas para ser aplicadas en todos los grados; por ello, es necesario que cada maestro considere las características, necesidades y expectativas de su grupo para adecuarlas oportunamente; de esa manera, su empleo tendrá mayores posibilidades de resultar en el máximo aprovechamiento de los estudiantes.

⁹ Nakamura, 2004:9.

B. *Érase una vez*

Este cuaderno también forma parte de la colección “Del colectivo docente, al salón de clases”, está pensado para contribuir al conocimiento y a la aplicación de estrategias didácticas en beneficio del aprendizaje y el desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos de las escuelas de educación preescolar, por lo que no abundaremos más en sus características, dado que no atienden a la población en la que se ha centrado esta investigación.

C. *Una BE y BA en movimiento*

Entre 1986 y el año 2000 se integró a las escuelas de educación básica del país el programa “Libros del Rincón”, el cual permitió dotar a cada escuela de acervos con más de quinientos títulos de libros y materiales de lectura para acercar a los alumnos a la lectura y escritura.

Más tarde, con la llegada del siglo XXI, la colección “Libros del Rincón” amplía su atención con base en el PNL, en el cual, uno de los propósitos era instalar y operar la biblioteca de la escuela integrada por acervos de uso común y acervos para cada grupo.¹⁰

Han pasado casi dos décadas desde que el PNLE ha sido parte fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas en la educación básica gracias a los espacios confinados para el acceso a materiales de lectura:

10. Saavedra, Amílcar y Fausto Martínez. *Una biblioteca escolar y de aula en movimiento*, SEP, México, 2005, p. 4.

las bibliotecas; sin embargo, para que funcionen óptimamente, el cuaderno “Una BE y BA en movimiento” tiene el propósito de generar condiciones apropiadas para el diálogo entre los miembros del colectivo docente que participan en la organización de las bibliotecas y en el trabajo al interior de ellas, para cumplir con el compromiso de que funcionen como un recurso educativo y formativo.

De acuerdo con la SEP, en el cuaderno se pueden consultar diez estrategias didácticas que, esencialmente, están organizadas por sesión de trabajo en aula, para propiciar la preparación de actividades en las bibliotecas, dando lugar a la reflexión y análisis de los materiales que allí pueden consultarse. Así mismo, la formación docente para el uso de las bibliotecas escolares y de aula se completa con los libros de la Biblioteca para la Actualización del Maestro, BAM, pensados para las necesidades de información y trabajo cotidiano de los docentes. Las temáticas tratadas están ligadas con el quehacer docente, la escuela en el ámbito social, literatura y divulgación científica.

En esa misma línea de compromiso con el profesor, el PNLE pone a disposición de los profesores,¹¹ una serie de cuadernos de la BAM integrada por diversos documentos que tratan sobre la educación en México y el mundo, a fin de que les permita estar al tanto de investigaciones y prácticas educativas innovadoras que inspiren cambios y mejora en sus clases. De acuerdo con el dicho

11. Consultado en el sitio web http://lectura.dgme.sep.gob.mx/formacion/lecturas_centros.php

de la SEP, los profesores que colaboran en las distintas entidades federales del país pueden consultar secuencias didácticas creadas especialmente para facilitar su trabajo, en temas como lectura, escritura y gestión escolar; aunque prácticamente todos los materiales y herramientas se encuentran en línea, lo cual representa un conflicto para aquellos docentes que, si bien tienen la disposición por formarse y ampliar sus herramientas como docentes, no cuentan con los recursos tecnológicos para consultar los cuadernillos de trabajo.

En teoría, el PNLE ha cubierto todos los requerimientos posibles para que cada docente pueda recrear situaciones de aprendizaje con sus alumnos, en que la lectura y la escritura sean constantes y estén asociadas al uso de literatura apropiada, de acuerdo con su edad y desarrollo, más adelante veremos si en realidad sucede así.

1.1.2.2. Estrategia nacional. “En mi escuela todos somos lectores y escritores”

Además de los materiales ya descritos, la SEP puso en marcha, para el ciclo escolar 2013-2014, una estrategia de carácter nacional que apoya la tarea del PNLE de formar alumnos lectores y escritores. Esta estrategia parte de las experiencias de diversos colectivos escolares que han apostado por el uso de bibliotecas como proyecto formativo, y no sólo como un espacio en donde los libros quedan hacinados durante el ciclo escolar.

Se integraron dichas experiencias en la estrategia “*En mi escuela todos somos lectores y escritores, ciclo escolar 2013-2014*”, por medio de la cual los distintos centros escolares tenían acceso a un calendario (diferente según el grado escolar: preescolar, primaria y secundaria)¹² que servía como guía para el trabajo de cada organización, reservando el derecho de modificar acciones específicas que propiciaran la formación de los alumnos en habilidades comunicativas, según sus características particulares.

Esta estrategia también se ocupó de señalar cuáles eran las responsabilidades con que las distintas figuras educativas que laboraban en los centros escolares debían cumplir, lo cual en teoría debería garantizar: la instalación y uso de la biblioteca escolar; la integración, registro y funcionamiento del Comité de Lectura y Biblioteca; así como la promoción de las cinco actividades permanentes mínimas que el docente debe garantizar frente a grupo;¹³

- **Lectura en voz alta a cargo del docente.** Todos los días, el docente debe dedicar quince minutos para compartir con sus estudiantes la lectura en voz alta de un libro previamente seleccionado de la BA o BE, considerando las necesidades de su grupo.

12. La propuesta de actividades se completa con otras opciones de trabajo incluidas en los documentos: *Estrategias, acciones y conexiones para animar la Biblioteca Escolar*, así como: *Alebrijes*.

13. Recuperado de <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/estrategia/actividades.php>

- **Círculo de lectores en el aula.** De manera conjunta, alumnos y docente deben seleccionar diez libros de la BE o BA, los cuales se comprometen a leer a lo largo del ciclo escolar –uno por mes–. El último jueves de cada mes deben organizar un círculo de lectores en el salón de clases para conversar en torno a los textos leídos. También pueden escribir un resumen de cada obra.
- **Lectura de cinco libros en casa.** Cada alumno debe comprometerse a leer en casa diez libros a lo largo del ciclo escolar, con el apoyo de sus padres, y a elaborar una recomendación escrita de cada uno. Dichas recomendaciones deben compartirse en un periódico mural del salón con el objetivo de animar a otros estudiantes a leerlos también. El seguimiento de estas lecturas deberá registrarse en la *Cartilla de Lectura: leyendo juntos*.¹⁴
- **Lectores invitados al salón de clases.** Cada semana debería acudir un lector invitado al salón de clases; familiar de algún estudiante o miembro de la comunidad, quien debe ser apoyado por el docente tanto en la selección del título como en la preparación de la lectura.
- **Índice lector del grupo.** En coordinación con los alumnos, deberá llevarse un registro de los libros que cada uno de ellos lee para determinar

14. Esta cartilla ofrece algunas sugerencias para los padres de familia a fin de completar la formación de alumnos lectores y escritores. Puede consultarse un ejemplar en el “Anexo 1” de la presente tesis.

el índice lector del grupo que corresponde, con relación al número de libros leídos por el grupo en un mes, entre el número de alumnos, con el objetivo de apoyar a los alumnos que menos libros han leído.

Como puede leerse, las cinco actividades permanentes que se enuncian en la estrategia nacional “*En mi escuela todos somos lectores y escritores, ciclo escolar 2012-2014*” no son las mismas que se enuncian en el programa de estudios para la educación primaria –al que ya hemos hecho referencia–, lo anterior se debe a que estas últimas han sido pensadas para ser aplicadas en cualquier grado de la escuela primaria.

Es importante señalar el papel preponderante de los docentes para que las actividades mencionadas puedan llevarse a la realidad, así como las actividades mensuales sugeridas en la citada estrategia, y que se organizan bajo cinco líneas de acción:

- Biblioteca Escolar
- Biblioteca de Aula
- Vinculación curricular
- Lectura y escritura en familia
- Otros espacios para leer

Es evidente que, de acuerdo con las expectativas de esta estrategia, la participación de los padres y demás miembros del núcleo familiar en el que vive el alumno, es no sólo importante sino necesaria, por lo que su ausencia

significaría un problema mayúsculo en el logro de los objetivos. Cabe destacar que la estrategia hace mención de la relevancia de que cada colectivo escolar dé seguimiento y evalúe las actividades que desarrolla en su proyecto de biblioteca, pues del resultado de esas evaluaciones dependerá su éxito.

Ahora bien, ¿cómo se dará seguimiento y evaluación al proyecto de la biblioteca?, la estrategia propone el uso del ***Formato de autoseguimiento del proyecto de la biblioteca***,¹⁵ para poder dar un seguimiento permanente a su proceso y uso, para así evaluar el trabajo hecho; no obstante, también se ofrece el formato de seguimiento de las escuelas formadoras de lectores y escritores, el cual sirve como herramienta de planeación para asesores técnico-pedagógicos, directivos y colectivos docentes, con referentes de lo que se espera que logren en su proyecto educativo de formar alumnos lectores y escritores con apoyo de las BE y BA. Esta herramienta será analizada en la segunda parte de este primer capítulo, a partir de la información obtenida en la investigación.

1.2. Evaluación de las metodologías y estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura en México

En México, la evaluación de las habilidades comunicativas se lleva a cabo con propósitos y en momentos diferentes. Por una parte se evalúan los resultados del PNLE (asociados al desarrollo de las habilidades de lectoescritura), y por otra los que competen a las actividades escolares que se desprenden de las orientaciones

15. Véase en el anexo 1.

para la asignatura de Español (con relación a la valoración de la diversidad lingüística y el uso de la lengua, en distintos contextos).

En México se ponen en marcha algunas pruebas estandarizadas que ubican el desarrollo y logros obtenidos por los mexicanos en escalas nacionales e internacionales, en aspectos específicos de lectura y escritura; sin embargo, para interpretar y valorar el resultado de los alumnos en cuanto al desarrollo de sus habilidades comunicativas, es necesario entender primero cómo se evalúan o regulan los procesos de enseñanza que se ponen en marcha en las escuelas primarias del país, a través del PNLE y del Programa de Estudios 2011, para tales capacidades.

1.2.1. Evaluación y seguimiento al PNLE

1.2.1.1. Documento de Posicionamiento Institucional PNL 2012-2013¹⁶

En dicho documento se menciona que la estrategia empleada para evaluar al Programa Nacional de Lectura, en el periodo comprendido entre 2011 y 2012 (no se encontraron evaluaciones posteriores a estos años) ha sido el **FODA** (*en inglés SWOT; Strengths, Wakenesses, Opportunities, Threats*), el cual es un mecanismo de análisis nombrado así debido a los cuatro conceptos que intervienen en su aplicación:

¹⁶ Se consideró este archivo dado que la investigación presentada tuvo lugar en el ciclo escolar 2013-2014 por lo que, para el momento de dicho estudio, este documento mostraba información y cifras vigentes.

- **F de Fortalezas:** aquellas características de la empresa o institución que facilitan el logro de los objetivos.
- **O de Oportunidades:** situaciones que se presentan en el entorno de la empresa y que pueden ayudar al logro de los objetivos.
- **D de Debilidades:** características de la empresa que constituyen obstáculos internos para el logro de los objetivos.
- **A de Amenazas (o problemas):** son las situaciones en el entorno de la empresa que pueden afectar las posibilidades de logro de los objetivos.

El objetivo principal al emplear el análisis FODA es identificar con claridad los factores que favorecen u obstaculizan el logro de las metas establecidas previamente. En teoría, este análisis determina cuáles son las posibilidades para alcanzar los objetivos establecidos al inicio de cualquier periodo o programa con actividades específicas.

Además, es un apoyo para que los sujetos a cargo de ejecutar las acciones en pro de los objetivos establecidos sepan qué tipo de obstáculos tendrán que enfrentar y exploten de manera eficaz los elementos a favor. El PNLE es útil en la medida en que permite identificar logros y obstáculos en los procesos, y favorece la elaboración de mejoras que puede realizar el programa.

En este mismo documento de posicionamiento institucional puede leerse que algunas de las observaciones en torno a las debilidades y amenazas del programa tienen que ver directamente con la forma en que se da seguimiento y se evalúa

su eficacia por parte de las autoridades educativas (SEP), las cuales sirven como punto de partida al presente trabajo, por ello serán enunciadas algunas de las más importantes a continuación:

- El programa no cuenta con un diagnóstico nacional vigente.
- La definición de población potencial y objetivo, que en este caso son figuras educativas, no son adecuadas.
- Se carece de información que documente los efectos concretos en el desempeño del PNL.
- El programa no ha realizado ninguna evaluación trascendente con metodología rigurosa.

De manera adicional, en este documento de posicionamiento institucional pueden observarse también los comentarios de la Dirección General de Materiales e Informática Educativa (encargada del PNLE), en los que se asegura que los datos del programa relacionados con la forma en que opera, los recursos empleados y el papel que deben desempeñar los distintos involucrados pueden ser consultados en los informes del SISPRO, aunque en realidad, de las publicaciones para documentar el trabajo del PNLE, la más reciente Evaluación de Consistencia y Resultados (Publicación conjunta del CONEVAL y la SEP) comprende el periodo entre 2011 y 2012, por lo cual, su contenido queda desfasado del contexto educativo y social en el que tiene lugar ahora el PNLE.

1.2.1.2. Evaluación específica de desempeño

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL) ofrece en el menú de su página web el acceso a los informes de la Evaluación Específica de Desempeño de los Programas Nacionales, entre los cuales figura el del PNLE (el cual comprende el periodo de 2012 a 2013); sin embargo, en la misma página se asegura que: *El programa no cuenta con las evaluaciones de impacto debido a cuestiones relacionadas con: 1. El diseño y las características del programa; y 2. La insuficiencia de información.*

Aún, el mismo CONEVAL explica que:

Al revisar la operación del PNL, se encuentra que no existe un mecanismo de seguimiento al aprovechamiento de los apoyos; no hay mecanismos para conocer si las figuras educativas formadas utilizan los conocimientos adquiridos o si las escuelas acompañadas aprovechan los apoyos recibidos para el fortalecimiento de las bibliotecas. Esta falta de seguimiento dificulta la medición del efecto que el Programa tiene sobre el cumplimiento de sus objetivos. [...] El PNL no cuenta con un criterio estandarizado para focalizar sus apoyos. Cada entidad define sus propios criterios de focalización, de acuerdo con entrevistas a las coordinaciones estatales, en la mayoría de los casos los estados no cuentan con un diagnóstico que les permita identificar la población objetivo. En otros casos como Quintana Roo, son utilizados los resultados de la prueba Enlace para focalizar la atención del PNL en las escuelas con bajos resultados [...] El PNL elabora planes de

*trabajo anuales plasmados en el Programa Estatal de Lectura (PEL) de cada entidad federativa. Se trata de un proceso institucionalizado y definido [...] en el que se fijan metas a partir de resultados obtenidos años anteriores, y con base en la capacidad operativa del programa a nivel estatal, aunque no se toman como referencia metas de mediano plazo, orientadas a resultados.*¹⁷

Por otra parte, la Secretaría de Planeación y Evaluación de Políticas educativas, por medio de la Dirección General de Evaluación de Políticas, se limita a informar que: *En el año 2013, el PNLE tiene programado realizar una investigación sobre el impacto del Programa, a una muestra de trece entidades del país, que tienen mayor número de escuelas focalizadas, de acuerdo con los criterios de asignación de los recursos presupuestales*¹⁸; empero, al momento en que se desarrolló el presente trabajo, no se encontró publicación alguna que muestre los resultados de tal investigación programada para el 2013 que sea de ayuda para comprender la manera en que opera el PNLE.¹⁹

¹⁷ Tomado de https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Especificas_Desempeno2012/SEP/11_S128/11_S128_Ejecutivo.pdf

¹⁸ Tomado de http://lectura.dgme.sep.gob.mx/operacion/docs/Evaluacion_Especificas_Desempeno_2012-13_PNLE_S128.pdf

¹⁹ La búsqueda de datos relacionados con la investigación señalada tuvo lugar hasta marzo de 2014.

1.2.1. Evaluaciones al proceso de enseñanza de la asignatura de Español

El trabajo que desempeñan los docentes en el aula para que sus alumnos puedan desarrollar –en este caso– habilidades comunicativas, también debe ser evaluado; sin embargo, la evaluación en los planteles escolares de educación primaria nuevamente tiene que ver con el logro de los aprendizajes por parte de los alumnos, no con el trabajo de los profesores.

Por lo cual, en el Programa de Estudios para los distintos grados de la educación primaria, existe un apartado importante en el que se hace hincapié respecto al trabajo que debe llevar a cabo el docente para la evaluación de sus educandos. En él pueden leerse algunas estrategias didácticas que han de ser empleadas en tres etapas del proceso educativo; **diagnóstica, formativa y sumativa**, las cuales permiten, por un lado, conocer el aprendizaje y desempeño de sus alumnos, y por otro, servir como referente al docente para la asignación de calificaciones individuales; sin embargo, ¿existe alguna forma de evaluar la manera en que se imparten los contenidos que prevé el programa de estudios para la educación primaria, para el desarrollo de habilidades comunicativas, en primer grado?, ¿cómo se puede saber si las estrategias de enseñanza citadas en el mismo documento son factibles? Al respecto, debe citarse el artículo 22 de la Ley General de Educación:

Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los

maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia, calidad y eficiencia.

En las actividades de supervisión las autoridades educativas darán prioridad, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente. Asimismo, se fortalecerá la capacidad de gestión de las autoridades escolares y la participación de los padres de familia.

En teoría, la respuesta a las preguntas expuestas sería: **sí**; pero no existen documentos que expongan la manera en que las autoridades educativas supervisan y mejoran los procesos de enseñanza, lo cual limita la eficiencia de los programas y reduce el éxito en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos.

1.2.3. Evaluaciones estandarizadas para la lectura y escritura en México

Se han descrito hasta ahora los mecanismos de evaluación que atienden al proceso de enseñanza de las habilidades comunicativas en la educación básica (primaria) de México. Ahora es momento de revisar cómo, para qué y en qué momento se evalúan dichas actividades.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos en la educación formal está a cargo de los docentes, con el objetivo de determinar la evolución de sus estudiantes y –hasta hace algunos años– determinar su promoción de grado

escolar. Aunque cada docente es libre de elegir las herramientas de evaluación para sus alumnos, cuando el sistema educativo comenzó a experimentar el vertiginoso crecimiento que la explosión demográfica trajo, los maestros usaban en su mayoría pruebas de tipo objetivo –difundidas por la SEP– porque tenían la ventaja de ser homogéneas; sin embargo, en la década de los años setenta, la SEP desarrolló evaluaciones a gran escala para el ingreso de alumnos de secundaria, y luego para valorar el aprendizaje de los alumnos de primaria. Con este fin comenzaron a desarrollarse pruebas estandarizadas para su aplicación a muestras nacionales de alumnos (Horbath, J., 2014: 63).

A partir de 1992 se aplicaron pruebas de aprendizaje para evaluar los Programas Nacionales para combatir el rezago educativo, e incrementar el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias en México. Más tarde se sumaría la aplicación de pruebas internacionales gracias a la participación de México en proyectos internacionales de evaluación. Debido a que éste no es el espacio para un análisis de los objetivos, características, evolución y propósitos de la evaluación educativa en México, en el cuadro 1.2 se describirán brevemente algunas de las pruebas que han estado directamente relacionadas con el trabajo para el desarrollo de habilidades comunicativas, en la educación primaria de México.

Cuadro 1.2. Pruebas estandarizadas en México

Evaluación	tipo	vigencia	propósitos	características y reactivos para el área de Español	función con relación a las habilidades comunicativas
ENLACE (Exámenes Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares)	Censal	Ya no se aplica (Funcionó de 2006 a 2013)	Evaluar los aprendizajes y el dominio de una parte del currículo en cada estudiante para detectar obstáculos específicos en el logro de objetivos educativos	<p>La prueba presentaba ejercicios de comprensión lectora y resolución de preguntas de opción múltiple, donde el texto podía ser informativo, expositivo, literario o instruccional y de extensión breve (de media, a cuartilla y media).</p> <p>Todas las preguntas ofrecían cuatro posibles respuestas, pero con distintos grados de complejidad y diferentes propósitos. Algunas preguntas requerían una respuesta literal de lo dicho en el texto mientras que otras eran de conocimiento gramatical, y algunas otras apelaban a la capacidad de interpretación e inferencia del alumno.</p>	Fue uno de los referentes de medición educativa más importantes en el contexto de la educación básica. Además, era el único instrumento que, de acuerdo con el CONEVAL, permitía conocer el logro de objetivos del PNLE en cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos de educación primaria.
EXCALE (Exámenes para la Calidad y el Logro Escolar)	Muestral	Ya no se aplica (Se empleó de 2005 a 2013-14)	<p>Construir una visión general de los aprendizajes de los alumnos como resultado de su escolarización formal, señalando sus aspectos positivos y áreas de oportunidad.</p> <p>De acuerdo con el INEE, esta prueba compararía el rendimiento escolar y las tendencias de aprendizaje, a lo largo del tiempo.</p>	<p>La evaluación del lenguaje en esta prueba tomaba como punto de partida los contenidos curriculares de la asignatura de Español por medio de preguntas de opción múltiple, así como ejercicios de comprensión lectora y nociones relacionadas con el análisis del lenguaje. No se medían las producciones del lenguaje oral ni escrito.</p> <p>En las evaluaciones EXCALE, el INEE considera que las habilidades o conocimientos que integran la línea <i>Comprensión</i> de la lectura describen lo que los estudiantes interpretan de los textos (INEE, 2006: 212-213):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referencia: El lector debe construir el significado general o específico de un término o expresión, en un texto determinado. • Extracción de información. El lector debe identificar datos específicos en un texto. • Desarrollo de una comprensión global: Entender de manera general el contenido del material. • Desarrollo de una interpretación. El lector debe considerar cómo se desarrolla el texto, así como el contenido, su organización y su forma. 	De la misma forma que ENLACE, Excale pretendía servir como punto de exposición y análisis para entender el aprendizaje alcanzado en la educación básica, lo cual eventualmente mejoraría los procesos y potenciaría las prácticas educativas.

			<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación crítica del texto: El lector debe evaluar el material, compararlo, contrastarlo y hacer un juicio, además entender el efecto que tiene el texto sobre el lector. <p>En los aprendizajes que se evalúan en la línea <i>Reflexión</i> sobre la lengua, los reactivos están orientados a las nociones gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión semántica: clases de palabras, significados de palabras para el uso de sinónimos y homófonos. • Reflexión sintáctica y morfosintáctica: Conjunto de nociones gramaticales relativas a la función y estructura de las oraciones. • Reflexión y valoración de las convencionalidades del sistema de escritura: Uso de la ortografía, puntuación y segmentación de palabras. 	
PLANEA	Muestral	Activa (A partir del ciclo 2014-15)	<p>PLANEA servirá fundamentalmente para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informar sobre el estado del país en términos del logro de aprendizajes de los estudiantes (educación básica y media superior). 2. Aportar información relevante para el monitoreo, planeación, programación y operación del sistema educativo y los centros escolares <p>A partir de las experiencias que dejaron ENLACE y EXCALE, PLANEA incluye un conjunto de pruebas basadas en tres modalidades de Evaluación: Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares (ELCE) y Evaluación Diagnóstica Censal (EDC).</p> <p>Las pruebas PLANEA se diseñan a partir del Plan de estudios de educación básica, y del currículo común de educación media superior. En ambos casos se evalúan dos grandes aspectos: Aprendizajes clave (Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas); y Habilidades socioemocionales.</p> <p>En el primer caso (el que interesa a los propósitos de este trabajo), los contenidos que evalúa PLANEA corresponden a comprensión lectora, no a los de producción oral o escrita.</p> <p>En la EDC se exploran aspectos como: procesos de lectura e interpretación de textos, conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.</p>	<p>En PLANEA no se evalúa la totalidad de los contenidos previstos en el currículo, sino que se miden aquellos aprendizajes clave que todos los estudiantes cursan en la educación básica.</p> <p>Dado que el propósito es garantizar una educación de calidad, la estandarización es una herramienta que permite que los resultados sean comparables y expongan las brechas de desigualdad.</p> <p>Bajo esta premisa, los resultados de esta prueba deben servir a mejorar las prácticas educativas en clase, y en el caso de las habilidades comunicativas, a su</p>

			3. Ofrecer información pertinente, oportuna y contextual a las escuelas y a los docentes para mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje		desarrollo efectivo en todas las aulas.
--	--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el éxito de los alumnos en las evaluaciones estandarizadas depende prácticamente en su totalidad (salvo por aspectos que apelan a condiciones individuales, como la responsabilidad, la motivación y la capacidad intelectual, por poner algunos ejemplos) de las estrategias y contenidos enseñados en la educación básica formal, porque en los espacios institucionales los alumnos pueden desarrollar sus habilidades comunicativas, aquellas que habrán de permitirles aprender cualquier otra cosa, en cualquier otro escenario y con cualquier otro propósito. Veamos ahora si es así, si las prácticas reales permiten generar esas herramientas para afrontar distintas evaluaciones y retos frente a los estudiantes. Procederemos en el siguiente capítulo.

Capítulo II. La ejecución del Programa de Estudios 2011 y el PNLE para la formación de alumnos lectores y escritores

Ahora que es claro cuáles son los propósitos institucionales en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación primaria, así como las directrices pedagógicas que deben guiar el trabajo docente en clase, el objetivo del segundo capítulo de este trabajo es:

- Conocer la pertinencia y efectividad de las estrategias didácticas en la educación primaria para fomentar la lectura y escritura de los alumnos.

En otras palabras, en las siguientes páginas se detalla la investigación de campo que se hizo, al observar las prácticas educativas asociadas a la formación de habilidades comunicativas en dos escuelas públicas, lo que ha servido para establecer tanto la viabilidad de ejecución de las estrategias didácticas oficiales, como para identificar su eficiencia con relación al desarrollo de tales habilidades en los alumnos.

2.1. ¿Por qué hablar de alumnos lectores y escritores?

Como hemos visto en el contexto de la educación formal, los procesos de enseñanza de lectura y escritura son esenciales durante la educación básica, más en los primeros dos años de la educación primaria, dado que ambas son competencias cruciales para la adquisición de conocimientos y la construcción de aprendizaje a largo plazo. Ahora bien, desde el punto de vista institucional,

aprender a leer y escribir no sólo permite el intercambio de saberes, sino que es un elemento que –sujeto a evaluación–, lleva a cabo la certificación escolar del alumno.

Lectura y escritura tienen un papel preponderante en la vida de los niños, por un lado son la llave maestra de acceso a mundos, más allá de su realidad inmediata: a la posibilidad de conectarse con otros, y por otro lado, el uso eficiente de ambos representará una posibilidad de ser reconocido en el ámbito institucional; por lo tanto, habría que cuestionar y entender al menos: ¿cuáles son los mecanismos para fomentar la lectura y escritura en el aula?, ¿qué habilidades se enseñan en torno a estas competencias?, ¿cuáles son los objetivos y alcances de la alfabetización? Sólo conociendo las formas y los recursos en las aulas educativas reales sería posible establecer una escala de eficiencia en torno al proceso educativo actual.

Dicho lo anterior, cabe aquí señalar que –si bien los documentos para la educación básica a los que hemos hecho referencia hasta ahora– aseguran que el desarrollo del lenguaje, la lectura y escritura son esenciales en la formación académica y personal de los niños, en ningún momento mencionan cuáles son los grados o estándares de calidad que deben alcanzarse, al menos no de forma jerarquizada, sólo se enuncia la necesidad de que los alumnos sean competentes, críticos, capaces de analizar, interpretar y crear. Tanto los proyectos didácticos de la asignatura de Español, como las actividades permanentes del Programa de Estudios, varían según el grado escolar en lo que podríamos llamar “grado de

complejidad”, no en tipo de actividad; por ejemplo: en primer grado puede sugerirse el dictado de palabras o la lectura de frases, mientras que para segundo puede proponerse el dictado de oraciones y la lectura de cuentos cortos en voz alta.

La primera parte de la investigación que aquí se reseña concentra sus esfuerzos en la revisión de los lineamientos institucionales que guían la enseñanza de la lectoescritura en la educación básica: sus principios, directrices pedagógicas, objetivos y medios. De acuerdo con lo que se ha revisado hasta ahora, es posible decir que la educación primaria en México está pensada para formar alumnos en el conocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística de México, así como el desarrollo de competencias y habilidades que permitan a cada estudiante desenvolverse potencialmente en su sociedad.

En conformidad con el programa sectorial de educación, para el periodo comprendido entre 2013 y 2018, el objetivo principal de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) es asegurar la calidad de los aprendizajes y la formación integral de toda la población que tenga acceso a ella; por lo tanto, los esfuerzos educativos están orientados a impulsar el desarrollo del conocimiento de los alumnos mediante la incorporación de programas y materiales de estudio que favorezcan su habilidad para aprender y comprender.

Ahora bien, en las siguientes páginas se reseña la segunda parte de esta investigación; es decir, el trabajo de observación, levantamiento de información

y análisis para conocer la manera en que se ejecutan las actividades, estrategias y programas didácticos para el fomento de la lectura y escritura (no de los métodos de iniciación a estos procesos) en las escuelas primarias de la Ciudad de México.

2.2. Descripción general de la investigación con grupos muestra

2.2.1. Objetivo de la investigación

El objetivo general de esta investigación diagnóstica es conocer la pertinencia y efectividad de las estrategias didácticas empleadas en la educación primaria, para fomentar la lectura y escritura en los alumnos.

2.2.2. Contexto de los grupos muestra

Con el propósito de conocer qué pasaba al interior de las aulas en las escuelas públicas, y verificar si las iniciativas institucionales eran efectivas; se solicitó autorización en dos primarias públicas ubicadas al oriente de la Ciudad de México, para observar el trabajo que, en clase, se desarrollaba para formar alumnos lectores y escritores.

Al principio, las dos escuelas aceptaron con la condición de que nuestras observaciones se dedicaran a un sólo grado escolar. Elegimos primer grado en ambas con el objetivo de comparar procesos y resultados, pero sobretodo, porque es el periodo que sirve de base para el resto de la formación académica en los niños de México, pues se alfabetiza al total de la población y se homologan los

procesos educativos (considerando que los niños pueden provenir de preescolares públicos o privados).

Las razones por las cuales se eligieron dos escuelas ubicadas en la zona oriente de la Ciudad, y los grupos mencionados, son:

- a) La zona oriente de la Ciudad cuenta con el mayor número de población, por tanto, el promedio de alumnos que asisten a la escuela también es mayor, lo cual representa un esfuerzo significativo por parte de los docentes en la enseñanza de conocimientos y competencias.
- b) Es importante verificar que cada escuela cuenta con recursos materiales y financieros proporcionales al número de alumnos que asisten, para alcanzar los objetivos previstos.

En el cuadro 1.3 se mencionan los datos generales de cada escuela; sin embargo, para facilitar su lectura, nos referiremos a estas escuelas como “A” o “B”, según el caso.

Escuela “A”	
Nombre	Primaria “Hermanos Flores Magón”
Dirección	Benito Juárez 1, col. Ixtlahuacan, del. Iztapalapa, C.P. 09530
Modalidad educativa	Escolarizada
Escuela “B”	
Nombre	Primaria “Alberto Einstein”
Dirección	Francisco Villa 1, col. Ixtlahuacan, del. Iztapalapa, C.P. 09530
Modalidad educativa	Escolarizada, turno matutino

Cada una de estas escuelas atiende a un número distinto de grupos, de primer a sexto grado, por lo cual el número de profesionales que conforman sus comunidades académicas es distinto. En el cuadro 1.4 aparecen los datos cuantitativos de cada una:

	Escuela Primaria “A”	Escuela Primaria “B”
Elemento	Cantidad	
Grupos de primero a sexto grado	2 grupos por grado	3 grupos por grado
Profesores con grupo a cargo (incluidos los de E.F.)	14	20
Personal administrativo, incluido el director	4	4
Personal externo (Servicio social o prácticas)	1	2
Total de alumnos que atiende	409	761

Con base en las cantidades apreciadas en el cuadro anterior, puede notarse que estas escuelas tienen una gran diferencia en cuanto a la capacidad de recepción de alumnos, a pesar de estar ubicadas en la misma colonia, por lo que cabe preguntar: ¿cómo afecta esta situación a la formación de los alumnos? Para dar respuesta y comprender cuál es la eficiencia que tienen en la práctica las estrategias didácticas empleadas en la formación de alumnos lectores y escritores, era necesario considerar todas, o por lo menos el mayor número de variables asociadas dentro de la escuela.

2.2.3. Variables de investigación

1. *Características de la comunidad estudiantil.* Se consideró como aspecto primordial la cantidad de alumnos a los que presta atención cada escuela, “A” y “B”, en el primer grado, así como su organización por grupo (cantidad de niñas y niños).
2. *Grado de lectoescritura de los alumnos,* para conocer la eficacia de las estrategias didácticas empleadas en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, hacia el final del ciclo escolar. En este sentido, se diseñaron tres evaluaciones pedagógicas (véase Anexo 2); diagnóstica; de proceso; y de resultados. De este modo pudieron estandarizarse los resultados para obtener datos susceptibles de comparación. Cabe destacar que los reactivos y ejercicios de las tres pruebas se concentraron en la evaluación del grado de lectura decodificadora en los niños, la comprensión literal y la creación de grafos legibles –por palabras y en textos cortos–.
3. *Conocimiento del docente con respecto a las actividades que debe poner en marcha para fomentar la lectura y escritura en los alumnos.* Esta es quizá la variable más importante, primero, porque ninguna propuesta pedagógica o material perfectamente creada en torno a un objetivo de aprendizaje tiene sentido si el docente encargado de ejecutar las acciones concretas para su logro desconoce la manera de hacerlo, o peor aún, es ajeno a su importancia; y segundo, porque gracias al grado de

conocimiento que tenga el docente con respecto a cada herramienta, podrá adaptar las sugerencias curriculares de acuerdo con las características de sus alumnos.

Por lo anterior, en esta investigación se investigó cuál era la preparación de los docentes y directivos de las escuelas “A” y “B” mediante la elaboración de dos entrevistas (véase “Anexo 2”); una fue diseñada para conocer la familiarización que tienen directores y personal administrativo con las estrategias para la formación de alumnos lectores y escritores; la segunda cuestiona si los docentes con grupo a cargo conocen esas mismas estrategias, si las ponen en marcha, o si aplican estrategias distintas, conforme a su manera de trabajo, para formar alumnos lectores y escritores.

Ambas entrevistas han sido evaluadas en forma cualitativa, considerando los resultados del resto de los instrumentos para las variables descritas aquí también.

4. *Formatos, guías y materiales de formación docente para acompañar la formación del alumno.* La SEP asegura poner a disposición de cada escuela primaria una serie de formatos que facilitan el seguimiento de la formación de alumnos lectores y escritores. Para corroborarlo, se creó una rúbrica (véase Anexo 1) que permitiera conocer el estado en el que se encuentran las escuelas “A” y “B” con respecto a la disposición de tales documentos, así como al uso e importancia que les otorgan,

pues desde nuestro punto de vista, la organización de las escuelas es un factor que evidencia de manera contundente los propósitos, compromiso e interés del trabajo con los alumnos, además condiciona en gran medida el éxito de cualquier estrategia didáctica.

5. *Tiempo y espacios para desarrollar las actividades establecidas.* Para conocer el tiempo real de horas clase con que los docentes llevan a cabo las estrategias de fomento a la lectura y escritura, además de verificar si se contaba con espacio adecuado para cumplir con las actividades que establecen tanto el Programa de Estudios como el PNLE.

Los instrumentos para evaluar si el tiempo disponible era suficiente fueron los calendarios escolares oficiales (véase “Anexo 1”) para el ciclo escolar, contrastados contra calendarios creados por grupo al inicio del ciclo escolar. Estos últimos especifican las actividades de cada docente, así como la forma en que se organiza el trabajo. En cuanto a la infraestructura, se visitaron las instalaciones de las escuelas “A” y “B” para corroborar que existiera lo necesario para instalar las BE y BA – a partir de lo dicho por el personal de cada escuela en las entrevistas–. Evidentemente, el tercer filtro de verificación se hizo por medio de la observación directa en horas clase.

6. *Número de materiales u objetos de aprendizaje de acuerdo con el número de alumnos para el desarrollo de las actividades.* En apuestas

educativas tan ambiciosas como formar alumnos lectores y escritores, es necesario contar con materiales disponibles para todos los alumnos, de otra manera, la posibilidad de acceso al conocimiento y al desarrollo de dichas habilidades puede verse seriamente perjudicada. Por ello, en esta investigación se levantó información al respecto mediante una entrevista (véase “Anexo 2”) a los docentes a cargo de los dos grupos muestra, para saber si las colecciones de libros que la SEP envía son apropiadas para poner en marcha las sugerencias didácticas del PNLE, así como la Estrategia Nacional: “En mi escuela todos somos lectores y escritores”, y se revisaron los ejemplares que existían en BE y BA.

7. *Disposición y participación de madres y padres de familia.* Este último aspecto es sumamente importante pues, de acuerdo con la descripción de objetivos, formas de aplicación y requerimientos del PNLE para funcionar óptimamente, la participación de la familia es vital. Aquí, entrevista y observación de actividades fueron los medios para conocer el grado de participación parental en clase.

2.3. Evaluación de habilidades comunicativas en grupo muestra

2.3.1. Etapas de la investigación

La investigación aquí presentada contempló el desarrollo de sus actividades a lo largo del ciclo escolar 2013-2014, debido a la convicción de que sólo al conocer y estudiar las actividades de enseñanza-aprendizaje que coexisten en los planteles escolares públicos, puede conocerse la pertinencia de los programas y estrategias que, de acuerdo con los objetivos y declaraciones institucionales, permitirán el desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos, y con ello, el logro de los aprendizajes.

El cronograma de actividades puede consultarse en el Anexo 2 del presente documento, dicho calendario contempla únicamente las actividades concebidas al inicio de la investigación; no obstante, en páginas posteriores se hace referencia a datos y hechos que tuvieron lugar en los grupos muestra, en algún momento del ciclo escolar, que resultan relevantes para el propósito del presente trabajo.

2.3.2. Características de los grupos muestra

Como se ha mencionado, esta investigación tuvo lugar en dos escuelas primarias de la Ciudad de México, particularmente en dos grupos muestra de primer grado –uno por escuela–, los cuales identificaremos como grupos “1” y “2”

respectivamente. En el cuadro 1.4 se exponen los datos cuantitativos de cada grupo.

Cuadro 1.4. Características por grupo

	Escuela A	Escuela B
Grupo	1	2
Total de alumnos	34	43
✓ Total de niñas	22	24
✓ Total de niños	12	19
Alumnos que provienen de preescolares públicos	22	28
Alumnos que provienen de preescolares privados	12	15

Como puede observarse, existe una discrepancia significativa entre los grupos 1 y 2; sin embargo, esa es una de las razones por las que fueron elegidos; para corroborar si el número de alumnos puede o no condicionar la manera en que se desarrollan las estrategias didácticas para la enseñanza de habilidades comunicativas en los alumnos.

2.3.3. Descripción de actividades que conforman la investigación

Ahora que ya se han descrito las consideraciones, variables y tiempos en que cada una de las actividades de esta investigación tuvo lugar, es momento de describir detalladamente la manera en que se llevaron a cabo, y los resultados, para analizar si los programas y estrategias didácticas empleados en la

educación básica de primer grado son apropiadas para la formación de alumnos lectores y escritores.

Presentación del proyecto

El ciclo escolar 2013-2014 inició oficialmente el 19 de agosto de 2013; es decir, en la cuarta semana de dicho mes, durante la cual se presentó el proyecto a los directores de las escuelas “A” y “B” de manera independiente. En cada una de estas presentaciones se enfatizó la necesidad de evaluar la ejecución de las estrategias para la enseñanza y desarrollo de habilidades comunicativas, con el objetivo de asegurar el éxito de todos los alumnos en la adquisición de tales destrezas. Además, este trabajo ayudaría a conocer las experiencias de los docentes, sus expectativas y necesidades en sus labores cotidianas.

Desarrollo de entrevistas

Una vez que ambos planteles aceptaron participar en este proyecto, fueron aplicadas las entrevistas –mencionadas en el apartado de variables– tanto a directivos como a personal administrativo, y docentes titulares de grupo. En seguida se detallan los resultados de dichas entrevistas.

Información recabada en la Escuela Primaria “A”

Entrevista a directivos y personal administrativo

De acuerdo con la información proporcionada por cada uno de los entrevistados, la Escuela Primaria “A” cuenta con un director a cargo, quien debe dirigir las

actividades oficiales que, de acuerdo con la SEP, han de tener lugar en las aulas de la escuela, además de conciliar el trabajo entre el personal docente con la intención de ‘sintonizarlos’ en el mismo canal de comunicación y colaboración, para fortalecer las actividades de enseñanza.

Existe también la figura del subdirector, quien apoya el trabajo del director, y esencialmente coordina el desarrollo de actividades administrativas que tienen que ver con el registro contable de las operaciones escolares, así como la participación de la mesa directiva de madres y padres de familia.

Por otro lado, la Primaria “A” cuenta con la presencia de un profesor que auxilia el desarrollo de actividades administrativas, como la expedición de constancias escolares, cambios de grupo y demás documentos.

Por último, esta escuela cuenta con un Pedagogo que apoya principalmente el desarrollo de actividades didácticas extraescolares para completar la formación de los alumnos, aunque en ocasiones se hace cargo de algún grupo, por inasistencia del profesor titular, o mientras se desarrollan otras actividades académicas. Además, este Pedagogo desarrolla actividades en el taller de Escuela para Madres y Padres que ha puesto en marcha la escuela. Esta escuela brinda atención a un total de 409 alumnos, los cuales se organizan de la siguiente forma:

Cuadro 1.5. Escuela Primaria A

ESCUELA PRIMARIA "A"		
Grado	Grupo	Número de alumnos
1°	A	34
	B	38
2°	A	36
	B	33
3°	A	38
	B	35
4°	A	29
	B	32
5°	A	31
	B	34
6°	A	33
	B	36
	TOTAL	409

Es necesario señalar que cada grupo cuenta con un profesor a cargo, quien debe enseñar todos los contenidos académicos previstos en el Programa de Estudios, salvo las actividades de Educación Física, para lo cual existen dos profesores más.²⁰

Esta entrevista (que se aplicó a directivos y administrativos) tenía como propósito identificar el grado de conocimiento que tenían tanto los directivos como el personal administrativo de las escuelas, acerca de los programas y estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos, el valor que les dan, sus opiniones, así como la manera en que ejecutan tales sugerencias didácticas. Así, de acuerdo con lo expuesto por los entrevistados:

²⁰ Cada uno de estos profesores atiende a seis grupos; dos veces a la semana.

La necesidad de desarrollar habilidades comunicativas en los niños es imperante, sobretodo en los alumnos que cursan el primer grado, pues es la *llave al conocimiento, el saber leer y escribir, no sólo permite hacer o resolver ejercicios, sino que modifica la manera en que los niños piensan, hace más grande su mundo en la medida en que les da el poder de entender lo que está escrito a su alrededor; desde los letreros de la tiendita, hasta el periódico que lee su papá [...]. El problema es convencerlos de ese poder, sobre todo en una comunidad como ésta, en donde leer o escribir se considera una obligación que debe cumplirse en la escuela y no fuera de ella.*²¹

Las cuatro figuras educativas entrevistadas concuerdan con la necesidad de desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos, pero consideran que las herramientas para hacerlo, como el PNLE y las estrategias que de él se derivan, no necesariamente atienden en forma oportuna esa necesidad. Argumentan que muchas de las actividades simplemente no pueden ser ejecutadas porque, aunque exista una guía instruccional, los materiales requeridos no existen: *Este programa, al igual que las actividades permanentes de la materia de Español, pretenden ayudar o promover la lectura entre los estudiantes, pero no consideran que los tiempos que tenemos para dar clases impiden a los profesores cumplir con las actividades que se piden, y en otros casos, aunque hubiera tiempo, no existen libros suficientes; por ejemplo, para leer un libro cada mes, comentarlo e intercambiar experiencias, sería necesario tener al*

²¹ Fragmento de la entrevista a la Directora de la Escuela Primaria “A”.

menos cuarenta ejemplares del mismo título –y eso en el caso de nuestra escuela, que es muy pequeña–, para que cada alumno cumpla con la lectura, pero realmente sólo existen uno o dos.

En ese sentido, actividades como los Círculos de lectura tendrían el mismo problema, por lo que: *En esta escuela tratamos de fomentar la lectura e incorporar las actividades oficiales, tenemos una biblioteca escolar y uno de nuestros profesores nos apoya en ella, cada salón tiene una biblioteca de aula con libros acordes al grado escolar, hacemos juntas y jornadas de cuentacuentos, pero para esto sacrificamos algunos días de clase –dos o tres al año–, en realidad es difícil atender a todo lo que solicita el PNLE. No hay tareas específicas que yo haga en materia de lectura, más bien buscamos la manera de incorporar el tema en las actividades cotidianas de la escuela.*²²

En teoría, el PNLE y las actividades sugeridas para que los alumnos desarrollen habilidades comunicativas podrían no sólo ayudar a los alumnos a adquirir y consolidar sus aprendizajes, sino también a emprender nuevos retos cognitivos y compartirlos con otras personas; sin embargo, de acuerdo con las entrevistas mencionadas, la escuela Primaria “A” cuenta –como seguramente muchas más– con serios problemas que ponen trabas a esa posibilidad: *No sólo es un problema de infraestructura o número de materiales, tiene que ver también con el hecho de que los profesores no tienen tiempo extra disponible, algunos son*

²² Fragmento de la entrevista al subdirector de la Escuela Primaria “A”.

*maestros en el otro turno, ya sea aquí o en otra escuela. [...] El valor pedagógico de la promoción de la lectura y escritura, su enseñanza para desempeñarlas adecuadamente no sólo en este momento de la vida de los niños, sino en su futuro a largo plazo, se invalida en muchas maneras y se genera un estado de pasividad por parte de los profesores, que deciden hacer muy poco.*²³

Como puede leerse, la información recabada indica que, al menos para el personal que dirige las actividades en la Escuela Primaria “A”, las estrategias didácticas –de la SEP y el PNLE– para desarrollar habilidades comunicativas, tienen expectativas apropiadas a las necesidades educativas de los alumnos, pero no son ejecutadas.

Entrevista para docentes

Otro elemento a considerar en esta investigación era el punto de vista, conocimiento y relevancia que le dan los docentes de ambas escuelas al desarrollo de habilidades comunicativas. En la Escuela “A”, sólo dos profesoras fueron entrevistadas.²⁴ Una opina que: *la posibilidad de alcanzar el éxito académico es básicamente nulo si no se sabe leer y escribir, como maestras podemos dar las clases sólo de forma oral, pero la idea no es que los niños memoricen así, porque sí, ellos tienen que pensar y eso sólo puede hacerse cuando pueden expresarse y*

²³ Fragmento de la entrevista al Pedagogo que colabora en esa escuela.

²⁴ Esto debido a que la directora de la escuela no permitió que se entrevistara a los docentes de otros grupos, pues lo consideró innecesario por las características del trabajo. Las dos profesoras entrevistadas dan clases a los grupos de primer grado.

conocer las ideas de otros a través de la escritura, ya sea con los libros de la escuela o de sus casas [...], por eso es importante fomentar la lectura y crear hábitos de escritura, tal vez no como profesionales pero sí en su nivel. Según lo dicho, aunque los maestros busquen los medios para inculcar a los alumnos el amor y valor de la lectura, la tarea no es sencilla porque el tiempo de clase es breve, y deben atender los requerimientos del Programa de Estudios (de acuerdo con las distintas asignaturas) de manera prioritaria.

La SEP propone muchas cosas, por supuesto, tienen objetivos interesantes y líneas de trabajo que suenan prometedoras, pero no son realistas porque no tenemos libros suficientes y de los que hay, no sabemos con qué temas pueden relacionarse, podemos buscar y hacer una relación, pero ¿a qué hora?, yo por ejemplo, doy clases en ambos turnos, es difícil dedicar tiempo a tareas como esa, es mejor poner mis propios ejercicios para fomentar la lectura.

Esas opiniones tienen diferencias notables –con el valor que le dan a la lectura y escritura– con las expresadas por la otra profesora, quien opina: *Claro que los alumnos deben aprender a leer y escribir para poder desarrollar las actividades y tareas, pero no estoy segura de que deban ser tantas actividades relacionadas con ello, al menos en los primeros dos años de la primaria, primero, porque en el preescolar no se les enseña casi nada de eso, y en segundo porque el tiempo que tenemos aquí, lo tenemos que dividir en seis materias.*

Según lo asegurado por esta profesora, es necesario que las autoridades *entiendan que la responsabilidad más importante del profesor es enseñar los contenidos, porque no se puede hacer que un niño quiera leer o escribir por su cuenta, solo, en uno o dos años, y menos con el poco tiempo que tienen para dar clases.* La profesora también comentó que *debería existir un programa pensado en las necesidades de cada estado, porque aquí en la Ciudad de México somos privilegiados, los niños pueden entrar a internet o a bibliotecas fuera de la escuela, no es necesario hacerlo todo aquí en la escuela, además creo que tareas tan específicas para fomentar la lectura deberían ponerse en marcha después del tercer grado, por ahora –en primer grado– basta con que lean oraciones cortas o cuentos pequeños, por ejemplo [...], incluso la escritura no es compleja porque el trabajo que hacen es copiar, ya más adelante podrán escribir lo que quieran.*

Como se puede observar, la segunda profesora considera que las habilidades comunicativas no son requeridas al inicio de la educación básica, para el alumno, lo cual –para quien esto presenta– es uno de los factores que impiden el desarrollo de estas habilidades, dado que las ideas negativas que surgen al interior del aula en las que se forman a los alumnos, sin duda, generan una huella cognitiva; no obstante, ambas profesoras están de acuerdo con el hecho de que, elementos como el tiempo, los materiales y las sugerencias didácticas del PNLE y del Programa de Estudios no son apropiados para ayudar al desarrollo de habilidades comunicativas en los niños.

A continuación se describe la información recabada en la Escuela Primaria “B”.

Información recabada en la Escuela Primaria “B”

Entrevista a directivos y personal administrativo

Si bien la Escuela Primaria “B” es considerablemente mayor a la anterior, ésta sólo cuenta con tres integrantes del área administrativa: el Director, quien también está a cargo del liderazgo de esta escuela, y de prever que toda la comunidad escolar se beneficie de las actividades al adquirir aprendizajes significativos; la Subdirectora, quien acompaña al Director no sólo en la planeación y ejecución de las actividades pedagógicas, sino también se hace cargo de cuestiones administrativas, tanto con el personal docente como con las madres y padres de familia, quienes se relacionan de forma directa con actividades de la escuela por medio del “Comité de Madres y Padres de familia”.

Por otra parte, esta escuela cuenta con el apoyo de un Psicólogo que atiende a niños con problemas de aprendizaje, a través del programa USAER; sin embargo, él no interviene en tareas ajenas a éste, aunque sean parte de las actividades de la escuela. Por último, la escuela cuenta con una secretaria, quien desarrolla actividades que permiten mantener la organización, archivo y expedición de documentos, con base en los requerimientos especificados por el director, para mejora de la escuela.

A diferencia de la Primaria “A”, esta escuela cuenta con mayor infraestructura, por lo que tiene mayor capacidad de atención a alumnos, tal como se muestra en el cuadro 1.6:

Cuadro 1.6. Escuela Primaria B

ESCUELA PRIMARIA "B"		
Grado	Grupo	Número de alumnos
1°	A	42
	B	39
	C	43
2°	A	44
	B	42
	C	40
3°	A	46
	B	43
	C	41
4°	A	39
	B	40
	C	45
5°	A	43
	B	42
	C	42
6°	A	41
	B	45
	C	44
	TOTAL	761

Por supuesto, cada uno de los 18 grupos cuenta con un docente a cargo, además, se suma el trabajo de dos profesores de Educación Física²⁵ que también colaboran en la escuela.

²⁵ Cada profesor atiende a nueve grupos, dos veces por semana.

Con base en la anterior descripción de funciones, se decidió entrevistar sólo a las dos primeras figuras educativas (director y subdirectora),²⁶ debido a que son quienes tienen el poder de decidir, ejecutar y proponer actividades pedagógicas para el desarrollo académico de los alumnos.

De acuerdo con el director de la Escuela Primaria “B”: *La escuela es grande, tanto física como en cantidad de alumnos que atiende, de hecho, puedo decirte que atendemos casi a una tercera parte más de alumnos que en las escuelas promedio de esta misma zona escolar. [...] Esto se debe primero a que la Dirección de Planeación Educativa nos asigna un gran número de alumnos de nuevo ingreso cada año, y también a que otros entran porque no se preinscribieron a tiempo, cambiaron de domicilio o simplemente buscan un cambio de escuela dentro de la misma zona, entonces la supervisora de la zona nos envía más alumnos bajo la consigna de que tenemos suficiente espacio. [...] Básicamente mi trabajo es lograr que tanto profesores como alumnos logren trabajar armónicamente, que los niños aprendan es lo principal, por eso trato de mediar con los maestros, para que participen en los programas que completan el plan de estudios, para desarrollar otras competencias, aunque no es nada fácil.*

Comentó el director que la escuela cumple con casi todos los programas, concursos y demás participaciones intra e interescolares oficiales; sin embargo,

²⁶ Lamentablemente sólo se entrevistó al director de la escuela, pues la subdirectora no quiso participar, argumentando que no era necesaria, pues con el director y los docentes era suficiente, además tenía demasiado trabajo.

esto causa en ocasiones efectos negativos secundarios, por ejemplo: *En esta escuela hacemos una vez al año un Rally de Lectura y Escritura en el que los alumnos concursan con otros compañeros del mismo grado, pero para lograrlo, perdemos al menos dos días de clases comunes, lo que significa que los maestros deben adelantar clases o perder aquellas que consideren menos relevantes para los alumnos.* Si bien el director considera que no es del todo malo porque: *siendo realistas, es imposible estudiar detalladamente todos los contenidos que se asumen en el Plan de Estudios, así que tratamos de ocupar mejor el tiempo al cumplir con actividades extra que la SEP contempla, como convivencia con las madres y padres de familia para desarrollar competencias de vida en los niños, y dejar de lado una o dos lecciones que sabemos que pueden mezclarse con otros temas, para que el alumno tenga una noción de ellos.*

La realidad es que el director enfatizó claramente que la ejecución de las solicitudes de la SEP, con propósito de formar alumnos lectores y escritores, no son posibles, a menos que se incumpla con otras de carácter oficial, tras lo cual se genera un problema importante que las autoridades educativas deberían conocer y ajustar, pues de otra manera, la formación integral de los alumnos puede resultar seriamente perjudicada.

Por otra parte, la entrevista al director de esta escuela permitió saber que en ella no existe una BE, aunque según el mismo entrevistado, sólo se cuenta con algunos materiales bibliográficos en las aulas: *En el caso de las BA, cada salón tiene un número determinado de libros bajo el resguardo de los profesores,*

no tengo en este momento el número exacto de libros por grupo, lo que sí puedo decir es que ahí sólo hay un ejemplar por cada título, no podríamos tener más porque son tres grupos, y los Libros del Rincón son pocos, si dejamos a un profesor más de un ejemplar por título, a otro no podríamos darle nada, así que los repartimos igualitariamente.

Tras el último renglón citado, es importante destacar que, si bien es cierto que los métodos de reparto de libros son en teoría igualitarios, no son equitativos, pues el número de alumnos difiere en cada grupo, y sus necesidades también. Por último, el director de la escuela enfatizó que su tarea como líder era verificar que todos cumplan con sus tareas para *formar alumnos de calidad, con capacidades reales para desenvolverse a futuro, la lectura y escritura son esenciales, y por eso hacemos lo posible por lograr que los alumnos desempeñen esas habilidades correctamente.*

A partir de las respuestas puede concluirse que en la escuela “B” existe una clara conciencia de que es difícil poner en marcha los planes y programas oficiales como los solicita la SEP, sobre todo por los tiempos y materiales con que se cuenta.

Ahora se muestra la información obtenida en la entrevista aplicada a los docentes de la escuela “B”.

Entrevista para docentes

Aunque la escuela “B” participó en esta investigación, lo cierto es que también se mostraron más reservados con la información y participación, así, en la entrevista diseñada para conocer el punto de vista docente y su acercamiento al PNLE, sólo participó el profesor a cargo del grupo muestra (grupo 2).²⁷ En seguida se detalla la información obtenida.

Al cuestionar al profesor a cargo del grupo “2” acerca de la relevancia en la formación académica de los alumnos el desarrollo de habilidades comunicativas, él respondió: *Obviamente es necesario que los niños aprendan a expresarse de diferentes maneras, para que puedan comprender lo que se les enseña e incluso enseñar ellos mismos a otros lo que empiezan a conocer, en los alumnos de primer grado, yo prefiero que vengan en ‘cero’; que no sepan ni leer ni escribir, porque a veces traen vicios, como mala caligrafía, su lectura es mala, o bien, ya leen y escriben como niños más grandes –generalmente los que vienen de preescolares privados– y atrasan su aprendizaje por el resto de sus compañeros. En cambio, si no se les ha enseñado nada de lectoescritura, yo puedo hacerlo igual con todos, y así avanzan al mismo ritmo.*

El profesor comentó también que: *actualmente contamos con distintos programas que nos ayudan como profesores en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, principalmente el PNLE, que está relacionado con los Libros*

²⁷ Debe recordarse que en esta escuela existen tres grupos de primer grado, que atienden a 124 alumnos, en total.

del Rincón, pero hasta donde sé no tienen mucha relación con los alumnos de primer grado, sino con alumnos a partir de tercer grado, yo creo que esto se debe a que en primero y segundo, básicamente nos dedicamos a alfabetizar, que no es lo mismo que fomentar la lectura. Personalmente creo que ahí está el error, pues muchos colegas piensan: conque los niños lean y escriban es suficiente, entonces no ponen en marcha las actividades que se solicitan –bueno no las ponemos– porque uno no puede cambiar solo el sistema, por ejemplo, aquí en la escuela; si los otros profesores no participan en actividades de biblioteca, ni se organiza un comité, no puedo hacerlo solo, los cambios para que los alumnos desarrollen verdaderamente las competencias que mencionas (habilidades comunicativas), requieren de toda la planta docente, y sobre todo de las madres y padres de familia, y ahí es otro rollo.

A partir de las respuestas de este profesor, pudo establecerse que sí cuenta con algunos libros que forman su BA, pero en realidad no los emplea seguido,²⁸ principalmente porque no cuenta con un catálogo que lo ayude a elegir un título en poco tiempo, ni existe –de acuerdo con lo que comentó– una guía acerca de cómo relacionar los libros con los contenidos, es decir, no hay enlaces temáticos o sugerencias didácticas específicas.

La aplicación de estas entrevistas a ambas escuelas también permitió conocer las estrategias específicas que los profesores a cargo de los grupos “1” y

²⁸ Según sus experiencias en años anteriores.

“2” pusieron en marcha durante el ciclo escolar 2013-2014; sin embargo, serán descritas y analizadas en páginas posteriores.

Visita a los planteles educativos

A partir de los comentarios recabados en las entrevistas a docentes y personal administrativo de ambas escuelas, se hizo una visita a cada plantel para corroborar dicha información de dos maneras; la primera fue al ingresar a conocer la infraestructura y establecer si los materiales de lectura y escritura en existencia eran apropiados para el desarrollo de los alumnos, y la segunda, al solicitar los documentos con los que cada escuela debe contar para poner en marcha las actividades del PNLE y la Estrategia Nacional “En mi escuela todos somos lectores y escritores”, así como las demás actividades relacionadas con el desarrollo de habilidades comunicativas.

De lo observado en las mencionadas visitas, se resume:

Escuela Primaria “A”

Efectivamente se cuenta con un espacio amplio que funciona como BE, en él, se albergan Libros del Rincón, materiales de formación docente y libros de interés general que han donado tanto los integrantes de la propia comunidad escolar como madres y padres de familia.

Este espacio es asistido por uno de los profesores,²⁹ no obstante, permanece a puertas cerradas casi todo el año, pues sólo en caso de solicitud expresa de los profesores titulares de grupo para desarrollar actividades dentro de ella, no se promueve la visita individual de los alumnos. Lo anterior responde a que –según la directora–, no existe un colaborador de tiempo completo que pueda dirigir y organizar la BE.

Las BA, por otra parte, cuentan con títulos de hace ya varios años, mismos que los docentes han guardado, pues con cada nuevo ciclo escolar cambian de salón y llevan consigo un estante en el que resguardan todos sus materiales, no hay un número de ejemplares específicos por título y no en todos los casos están a la vista de los alumnos.



²⁹ Este profesor es el mismo que apoya las actividades administrativas, y aunque no tiene un grupo a cargo, la limitación para que pueda participar en la explotación de la BE como espacio de formación para los alumnos, es que es invidente.

Escuela Primaria “B”

En esta escuela, las condiciones son similares a la anterior con relación a las BA, pues los libros que son otorgados por la SEP permanecen resguardados por cada profesor. En algunos salones, los profesores han decidido invertir ellos mismos para adquirir algunos libros infantiles, y colocarlos en algunas de las paredes del salón.

No existe una BE, así que no hay materiales de lectura disponibles, más allá de los que tiene cada aula.



En cuanto a los documentos de acompañamiento para la formación de habilidades comunicativas en los alumnos, con los que cuenta cada una de las escuelas, se encontró que no en todos los casos los tienen para uso inmediato, o han sido modificados. Para conocer la situación con detalle, puede consultarse el Anexo 2.

Participación de los padres de familia

La formación de alumnos lectores y escritores no tiene lugar únicamente al interior de las escuelas; la participación de madres y padres de familia es de suma importancia, y por eso se reconoce tanto en programas y discursos oficiales de la SEP, como por los mismos profesores, por eso, en esta investigación se llevó a cabo una encuesta simple a madres y padres de familia de los grupos muestra “1” y “2”, para conocer su punto de vista con respecto a las actividades que han sido objeto de estudio a lo largo del presente trabajo. A continuación se muestran las gráficas con resultados cuantitativos, así como un resumen de la interpretación cualitativa (por grupo) de las respuestas obtenidas.

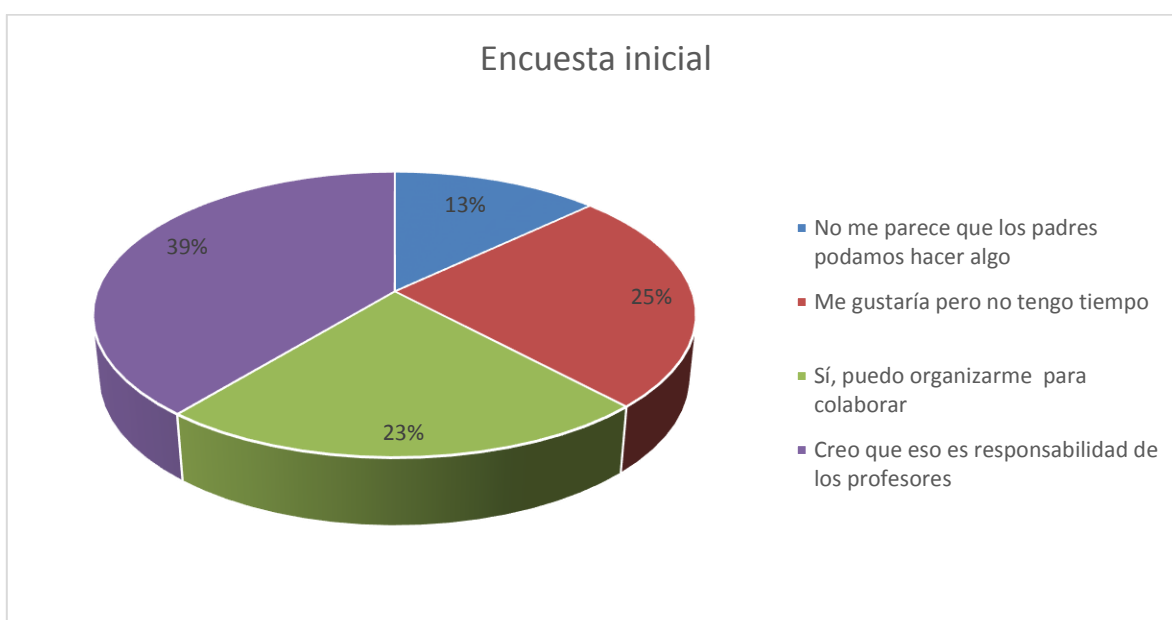
Escuela Primaria “A”

A pesar de haber solicitado el apoyo a la profesora del grupo “1”, no todas las madres y padres de familia de los 34 alumnos que conforman este grupo respondieron la encuesta; sin embargo, el porcentaje que representa a las personas que decidieron no responder, también es contemplado para referir los resultados.

La encuesta inicial aplicada a esas madres y padres de familia pretendía conocer el valor que asignan al desarrollo de habilidades comunicativas en la formación de sus hijos, y con ello, la participación o apoyo real que podrían ofrecer para ese propósito.

Así, al revisar los resultados de las encuestas fue posible evidenciar la falta de interés o relevancia que asignan madres y padres de familia a la formación de habilidades comunicativas en sus hijos. Específicamente, en la pregunta: ¿Estaría dispuesto a participar en algunas actividades para fomentar la lectura y escritura en su hijo?, las respuestas expresadas en porcentajes fueron:

Gráfica 1.1. Escuela A, grupo 1



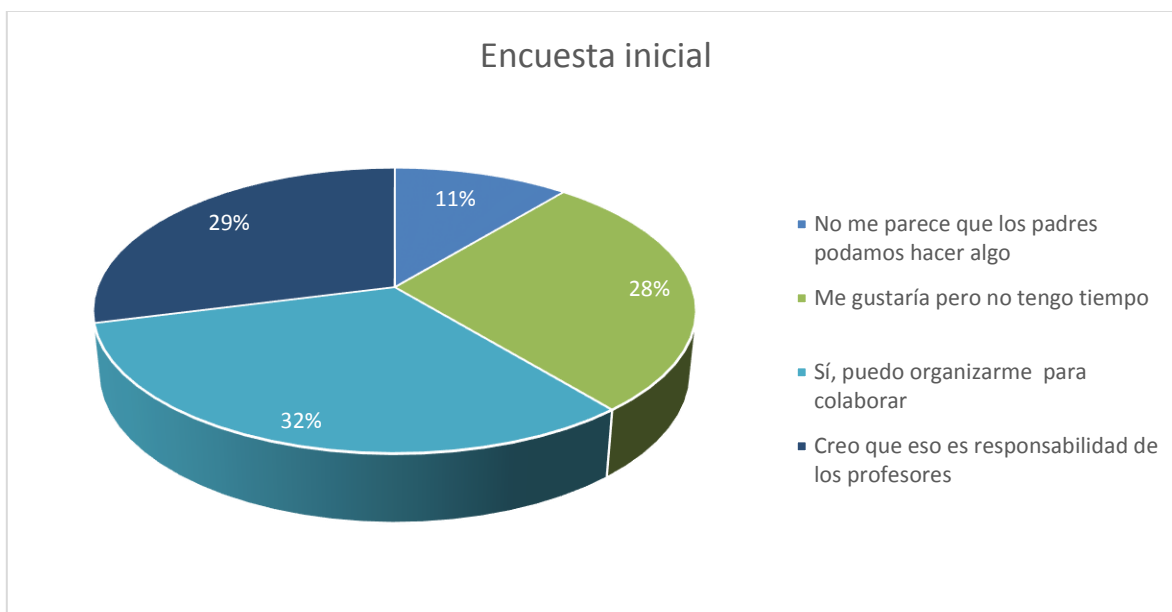
Como puede apreciarse, casi cuarenta por ciento de alumnos no contarían de manera explícita con el apoyo de sus madres o padres para trabajar en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, lo que sin duda puede convertirse en un factor causal de fracaso para ese objetivo, más aún porque el porcentaje es mayor al de alumnos cuyas madres o padres desean participar en la formación académica de sus hijos activamente.

Cabe destacar que la importancia que estas madres y padres de familia otorgan al desarrollo de las habilidades comunicativas como medio para alcanzar el resto de los aprendizajes en la educación primaria, es similar a su deseo de participación, además, una tercera parte de las madres y padres de familia mencionó no tener idea alguna de que la escuela atendiera la enseñanza de la lectura y escritura, más allá de las clases de Español. Sin duda, estas situaciones tendrían que ser observadas con detenimiento a lo largo del ciclo escolar, para determinar su incidencia en la formación de los alumnos.

Escuela Primaria “B”

Con apoyo del profesor del grupo “2”, la encuesta se aplicó a las madres y padres de familia de los 43 alumnos que lo conforman, y los resultados mostraron una variación con respecto al grupo anterior en el rubro de participación en el cual madres y padres de familia estarían dispuestos a participar en actividades para la formación de habilidades comunicativas. Para ilustrar esta afirmación, el cuadro que aparece a continuación muestra los resultados porcentuales a la pregunta: ¿estaría dispuesto a participar en algunas actividades para fomentar la lectura y escritura en su hijo?

Gráfica 1.2. Escuela B, grupo 2



Como puede apreciarse, la disposición a participar en beneficio de sus hijos y el desarrollo de habilidades comunicativas que sirvan a su aprendizaje es mayor con respecto al grupo 1; no obstante, la participación real debería constatarse a lo largo del ciclo escolar.

2.4 Resultados de investigación

2.4.1 Del análisis del Programa de Estudios 2011, el PNLE y su ejecución

A partir de tal revisión se comprende que, por un lado, el Programa de Estudios pretende –por medio del trabajo por proyectos y las prácticas sociales del lenguaje– que los alumnos sean capaces de comunicarse eficazmente con otros.

El modelado de los proyectos y la guía del discurso instruccional orientan al alumno con respecto a qué, cómo y para qué se hacen las cosas; el ámbito de estudio les dice qué estrategias emplear para buscar, organizar y sintetizar información –por ejemplo–, en literatura, conocer y reproducir las estructuras de diversos textos, y en participación social, cómo integrarse correctamente a la sociedad a la que pertenecen, por medio de la simulación de diversas situaciones de convivencia común. Mientras que las actividades permanentes ayudan a que el docente tenga oportunidad de crear con sus alumnos situaciones de aprendizaje en que el objetivo no es que todos conozcan el mismo tema, sino que identifiquen las técnicas o estrategias para comprender un texto que les interese, aún fuera de clase.

El PNLE, por otro lado, pretende favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento, competencias y actitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida del alumno; es decir, busca formar lectores, sujetos capaces de leer diversos

textos y comprenderlos, para extraer de sus páginas los conocimientos y transformarlos de manera personal.

En teoría, plan y programa se completan, los estudiantes podrán, a partir de la lectura y escritura, integrarse a la sociedad como ciudadanos responsables y construir su propio aprendizaje dentro y fuera de la vida escolar. Lamentablemente, la realidad no es así, veamos por qué en el cuadro 2.1, a continuación.

Cuadro. 2.1. Análisis del Programa de Estudios 2011, el PNLE y su ejecución

	Elemento	¿En qué consiste?	¿Cómo se desarrolla?	¿Cuáles son los resultados?	¿Cómo puede solucionarse?
Programa de Estudios 2011	Proyectos	<p>Cada proyecto –como secuencia didáctica– tiene un inicio, un desarrollo y un cierre. Cada etapa está modelada de manera que alumno y docente tengan una idea clara de lo que debe hacerse. El diseño instruccional es esencial porque es el andamio entre lo que el estudiante puede construir por sí mismo, y lo que se pretende.</p>	<p>Cada proyecto cuenta con una sección para activar conocimientos previos, un cuerpo de actividades que, enlazadas, permiten construir poco a poco el producto final, por ejemplo, si el proyecto trata de refranes, los alumnos investigarán qué son, cuáles son sus características, por qué se usan, cuáles se usan en su comunidad y quizá al final elaboren un catálogo. Obviamente se abordan aspectos cómo qué son las analogías o el sentido figurado, pero en función de un refrán.</p>	<p>La manera en que se han estructurado los proyectos de español no garantizan que el alumno comprenda el tema, la consecución de actividades guiadas con el fin de crear un producto específico hace que el proceso de enseñanza se centre en la construcción de dicho producto, no de lo que el alumno aprende verdaderamente.</p> <p>Nos enfrentamos a lo que Núñez Ang reconoce como comprensión literal; se lee y se hace lo que la instrucción dice, no se analiza si está bien o no, o por qué debe hacerse así y no de otra forma.</p> <p>En el ejemplo de los refranes puede que el alumno sepa lo que son, conozca algunos y entienda lo que significan en su contexto, pero difícilmente recordará cuáles son los recursos literarios que se usan, y menos podrá señalar en qué otros textos pueden usarse esos mismos recursos, porque simplemente no lo estudió.</p>	<p>Lo primero que debería hacerse es establecer una secuencia lógica en la distribución de los proyectos: es difícil entender por qué un alumno debe elaborar un texto monográfico en segundo bimestre, y escribir notas enciclopédicas para su consulta en cuarto bimestre [6], cuando lo ideal sería que primero conociera y empleara diversas fuentes de información para luego elaborar un texto monográfico con lo que ha investigado.</p> <p>En segundo lugar, es importante que, si bien cada proyecto forma una secuencia didáctica, el conjunto de estos forman otra, así podríamos asegurar que los contenidos se retoman a lo largo del ciclo escolar y los alumnos comprenden –por ejemplo– que algunos elementos presentes en las notas periodísticas pueden encontrarse en reportajes televisivos, aunque el formato sea diferente.</p>

Programa de Estudios 2011	<p>Actividades permanentes</p>	<p>A diferencia de los proyectos, las actividades permanentes no están sujetas a temas específicos ni producciones definidas.</p> <p>Simplemente son actividades que acompañan la formación de la lectura y escritura, por lo que el docente decide cuáles y en qué momento se llevan a cabo.</p> <p>Las sugerencias de la SEP son distintas para cada grado escolar.</p>	<p>No hay un protocolo de ejecución, los maestros simplemente cuentan con un catálogo de actividades brevemente descritas, con algunas orientaciones didácticas para que las desarrollen con sus alumnos, pero los docentes deben elegir las que les parezcan más adecuadas a las necesidades de su grupo.</p>	<p>La realidad es que estas actividades casi nunca se llevan a cabo, porque requieren que el docente trabaje en un tiempo adicional con el que no cuenta. No obstante, aunque el docente decida ponerlas en marcha, los beneficios que ofrecen son mínimos porque nuevamente nos enfrentamos a ejercicios modelados en los que el alumno debe hacer escritura de poemas, elaboración de un cancionero, lectura de cuentos para crear uno propio...</p> <p>La lectura atiende a las elecciones del docente y la escritura a las sugerencias instruccionales, de modo que los alumnos no desarrollan sino la simple decodificación y comprensión literal de un texto, sin poder llegar a una lectura creativa, como propone Núñez Ang, porque simplemente eso no es lo que se solicita.</p>	<p>En este caso las actividades permanentes deberían sujetarse a un proceso de enseñanza libre en el que los alumnos pudieran elegir lo que quieren leer o revisar o conocer.</p> <p>Un niño de primer grado podría escuchar la historia del jinete sin cabeza, y aunque no la lea por sí solo, la lectura compartida habrá de permitirle imaginar, asociar ideas, recrear otras realidades y por ende, ampliar su vocabulario, cultura y experiencias, así, poco a poco aprenderá a leer –por interés y no sólo por obligación–, y será más fácil comprender cada texto porque está leyendo, no sólo decodificando.</p> <p>Estas actividades deben apoyar la formación lectora, el desarrollo de habilidades para aprender a partir de la lectura, no para aprender lecturas específicas.</p>
---------------------------	--------------------------------	---	--	---	--

PNLE / Estrategia Nacional	Actividades permanentes	Como su nombre lo indica, estas actividades son similares a las que se proponen en el Programa de Estudios –porque acompañan la formación de los alumnos antes, durante y al finalizar los contenidos–, sin embargo, aquí sólo son cinco y las mismas para todos los grados.	Prácticamente estas actividades no pueden desarrollarse, esto se debe a que casi todas están ligadas a la lectura en casa, o de invitados en el salón de clases.	Como las actividades dependen de que los niños tengan acceso a libros fuera de la escuela; que los padres de familia asistan a la escuela como lectores invitados, o bien que se cree un círculo de lectura que sea asesorado por un docente, como una actividad extracurricular, simplemente no se desarrollan y no hay resultados, además la SEP no da seguimiento especial a cada escuela, más bien son éstas las que hacen un reporte de los esfuerzos que han hecho.	En contraste con los proyectos donde todos los ejercicios y actividades están modelados para la creación de un producto, esta iniciativa no hace más que calendarizar algunas actividades para cada mes del año, con algunas instrucciones de lo que se debe hacer. Por tanto, una solución sería desarrollar al menos tres talleres de lectura en tres jornadas distintas, en las que puedan participar todos los miembros de la comunidad escolar, para que la lectura y la escritura se conviertan en actividades recreativas, y no en tareas adicionales.
----------------------------	-------------------------	--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Como hemos podido constatar, los documentos que guían la labor docente para la educación primaria no crean las condiciones adecuadas para la formación de alumnos lectores y escritores, (hago aquí un paréntesis para aclarar que estas conclusiones son alusivas a las estipulaciones y sugerencias didácticas que se hacen en el discurso, no al trabajo de los docentes en las escuelas, porque es claro que pueden crear sus propias situaciones de aprendizaje en las que beneficien el desarrollo de sus alumnos, pero como esos son esfuerzos individuales, no es posible decir que a partir de los insumos que la SEP ofrece en los planes y programas oficiales sea real la formación de alumnos lectores y escritores), en teoría, sí se completa la formación del alumno a partir de lo estipulado en el Programa de Estudios (lectura y escritura con una orientación comunicativa) y el PNLE (Habilidades lectoras y de escritura para organizar el pensamiento y los aprendizajes en forma autónoma); sin embargo, hemos dado cuenta de que hace falta una continuidad lógica entre contenidos, un proceso de construcción de saberes más abierto, en el cual se puedan comparar distintos textos, objetivos de lectura y puntos de vista.

Sobre todo, hace falta comprender de qué manera deben evolucionar las habilidades comunicativas de un individuo (establecer grados de lectura y escritura esperados a escala institucional) para que se trabaje en ese sentido. Sólo así será posible garantizar una verdadera participación de los estudiantes en su mundo social educativo.

2.4.2. De la observación en aulas

Al pasar de los meses y tras la cercanía con el personal de ambas escuelas, nos dimos cuenta de que las sugerencias del Plan de Estudios y el PNLE no se desarrollan como deberían, siempre había modificaciones a las actividades o simplemente se omitía su ejecución. Las actividades en que los alumnos debían leer o escribir eran completamente académicas: resolver ejercicios, contestar preguntas, leer indicaciones... Si bien los docentes de cada escuela hacían esfuerzos importantes por crear situaciones de aprendizaje en pro de la formación de alumnos lectores y escritores, en realidad no existían procesos claros u homologados para fomentar la lectura y la escritura con funciones distintas a la comprensión literal, aún menos de habilidades que permitieran a los niños comprender el lenguaje en distintas escalas: estimular su pensamiento creativo y traducirlo en nuevas ideas.

Los cuadros 2.2 y 2.3 que aparecen a continuación muestran, a manera de ejemplo, algunas dificultades en las actividades que, sugeridas por la SEP, se llevan a cabo en la educación primaria, para la formación de alumnos lectores y escritores.

Cuadro 2.2. Escuela A, grupo 1

Actividad: Lectura en casa			
Propósito	Descripción	Participantes	Materiales
Convertir el acto de leer en un hábito para los alumnos	El alumno debe leer un libro cada mes en casa, de dicha lectura tiene que elaborar un reporte –con apoyo de sus madres y padres– que incluya sinopsis y dibujo asociado a la historia. Finalmente, las impresiones que el texto haya dejado en cada alumno se comentan en clase	Alumnos y madres y padres de familia	Libros del Rincón (diez títulos distintos), para cada alumno

El propósito es pertinente con relación a los requisitos del Plan Nacional de Lectura para la formación de alumnos lectores y escritores; sin embargo, es demasiado abierto, no hay una delimitación clara del para qué ni el dónde habrá de crearse dicho hábito.

La sinopsis de los cinco primeros libros la hicieron las madres y padres de familia, con base en lo que los alumnos recordaron de la lectura. Dado que la tarea conlleva un proceso escrito que los alumnos aún no dominan, no es posible garantizar que lo obtenido en cada reporte sea resultado de los esfuerzos del niño.

Debido a que los ejemplares de un mismo título son limitados en las colecciones de los Libros del Rincón, madres y padres de familia debieron comprar sus propios libros, lo que hizo que cada alumno leyera materiales distintos, por tanto la socialización en clase no pudo ejecutarse.

Cuadro 2.3. Escuela B, grupo 2

Actividad: Lectura de Libros del Rincón			
Propósito	Descripción	Participantes	Materiales
Emplear los Libros del Rincón en casa para involucrar a alumnos, madres y padres de familia en la lectura y escritura	Los alumnos deberán leer cinco libros a lo largo del ciclo escolar y entregar un resumen al término de cada libro.	Alumnos, madres y padres de familia	Libros del Rincón

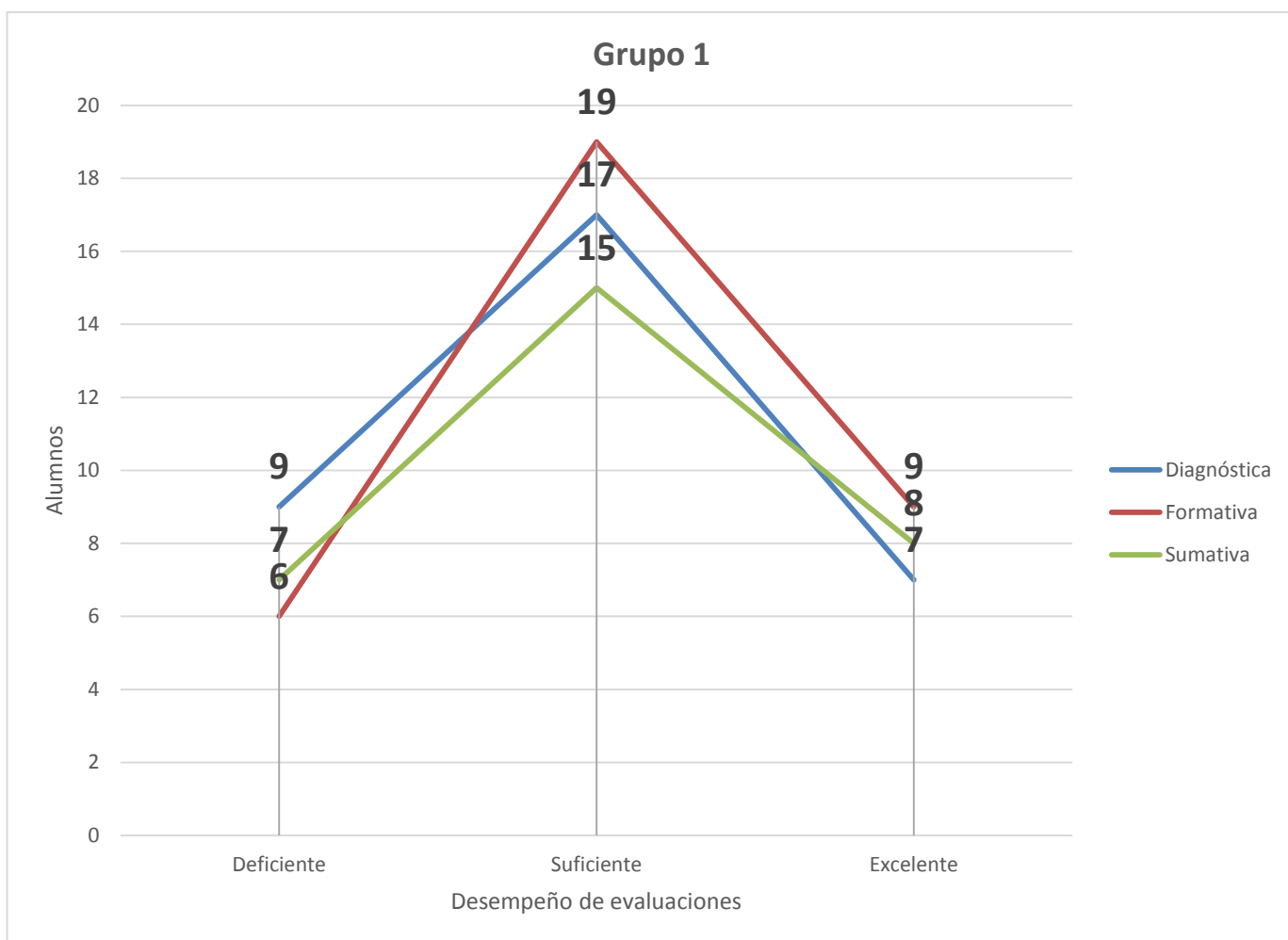
El propósito es completamente armónico con los objetivos oficiales en los que se pretende instaurar la lectura y la escritura como una actividad cotidiana que tiene lugar con la familia en casa, no sólo en la escuela.

No existe una verdadera planeación con respecto a los tiempos para cada lectura, ni las características que deben contener los resúmenes. Por lo que, tras el periodo designado para lectura, menos de la cuarta parte del grupo escribe el resumen.

No existen ejemplares lo suficientemente extensos para que los alumnos puedan leer en un periodo promedio de dos meses, además la maestra a cargo no cuenta con sugerencias específicas para que la familia pueda comprar los títulos con sus recursos, lo que obliga a cancelar la actividad.

Además de las notas y registros derivados de los trabajos de observación, las evaluaciones que se aplicaron a los alumnos de ambos grupos corroboraron el poco éxito alcanzado en la formación de alumnos lectores y escritores. Las gráficas de resultados se muestran a continuación:

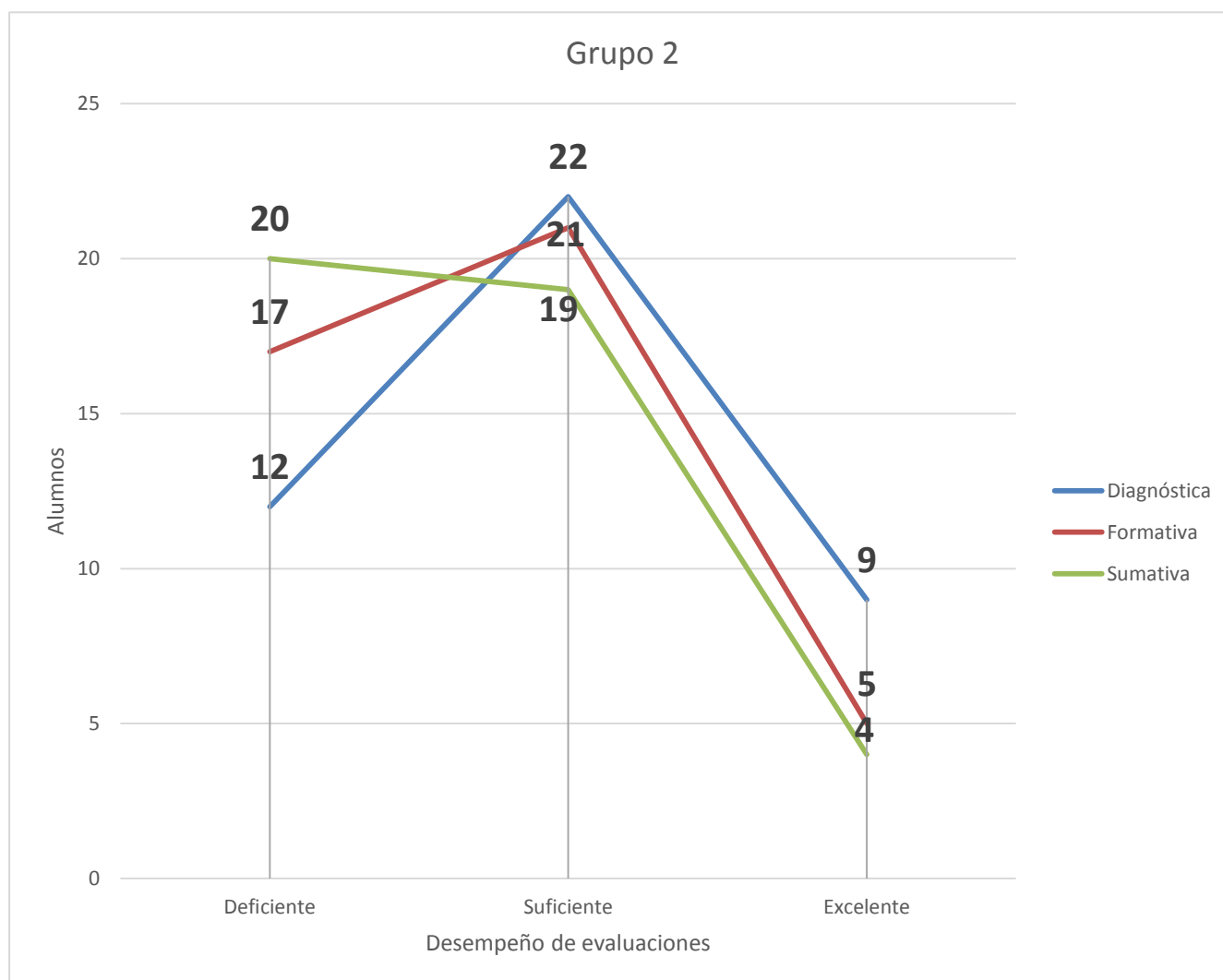
Gráfica 2.1. Escuela A, grupo 1



Puede observarse en la gráfica que el desempeño grupal tiene en promedio un resultado suficiente; sin embargo, es importante destacar que prácticamente

la mitad del grupo queda asignada a los extremos, lo que representa un reto para las actividades de enseñanza-aprendizaje en clase.

Gráfica 2.2. Escuela B, grupo 2



Similar al grupo de alumnos anterior, los resultados graficados aquí muestran un desempeño menor subsecuente.

Cabe recordar que las evaluaciones aquí registradas atañen sólo a la revisión de las habilidades de comprensión literal en la lectura y la escritura de frases cortas que muestran un sentido lógico lineal, por lo que no representan el desempeño global de los alumnos en el resto de los contenidos académicos.

Entonces, ¿por qué son relevantes estos resultados? La respuesta es relativamente simple: la observación, entrevistas y resultados de las pruebas pedagógicas mostraron que las sugerencias didácticas y estrategias institucionales no son efectivas debido a que:

1. Las actividades requieren espacios y tiempos específicos de trabajo que los docentes no pueden ejecutar oportunamente dada la gran población de sus grupos y los reducidos materiales físicos de las BE y BA.
2. Los docentes tienen la intención de apoyar la formación de alumnos lectores y escritores; sin embargo, dan prioridad a la enseñanza de los contenidos obligatorios, así como los productos de aprendizaje que deben resultar, porque son los que permiten la evaluación y certificación oficial del alumno, por lo que las sugerencias de Plan de estudios y el PNLE son modificadas o simplemente se omiten.
3. Las sugerencias complementarias de formación para las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar) y el pensamiento creativo, como actividades permanentes, lectura en casa o visitas frecuentes a la biblioteca escolar se quedan en el plano de trabajo “voluntario” del

alumno, sin ser parte de la evaluación final, lo cual por supuesto limita o inhibe su participación.

4. Finalmente, las actividades no obligatorias se dejan de lado hacia el final del ciclo escolar porque los esfuerzos se concentran en el cierre de evaluaciones y trámites administrativos para concluir el ciclo.

Todo lo anterior provoca que las actividades en que los alumnos debían leer o escribir tuvieran la finalidad de certificar las evaluaciones de los alumnos: resolver ejercicios, contestar preguntas, leer indicaciones; no existen procesos para fomentar la lectura y la escritura con funciones distintas, menos de habilidades que permitan a los niños comprender el lenguaje escrito, estimular su pensamiento y traducirlo en nuevas ideas.

En este trabajo se plantea que la lectura, con fines evaluativos, ocasiona que los alumnos respondan preguntas de forma literal sin discernir la forma de contestar que, aunque es correcto, ocasiona que el alumno obtenga una evaluación deficiente ya que lo que se pide en realidad es, según Núñez Ang (1994) una internalización de la lectura, cuando se forma para contestar de manera literal.

Tener que concluir el año escolar ocasiona que los docentes se enfoquen en resolver las necesidades inmediatas de lectoescritura, y no profundicen en el desarrollo de habilidades que permitan a los alumnos leer diversos textos,

interpretarlos, darles un sentido personal y motivar la escritura de lo comprendido.

2.5. Conclusiones de los capítulos 1 y 2, ¿la educación básica actual permite la formación de alumnos lectores y escritores?

Como hemos podido constatar, los documentos que guían la labor docente para la educación primaria no crean las condiciones adecuadas para la formación de alumnos lectores y escritores. Hacemos aquí un paréntesis para aclarar que estas conclusiones son alusivas a las estipulaciones y sugerencias didácticas en el discurso, no al trabajo de los docentes en las escuelas, porque sabemos que pueden crear sus propias situaciones de aprendizaje en las que beneficien el desarrollo de sus alumnos, pero como esos son esfuerzos individuales, no es posible decir que a partir de los insumos que la SEP ofrece en los planes y programas oficiales es real la formación de alumnos lectores y escritores.

En teoría sí se completa la formación del alumno a partir de lo estipulado en el Programa de estudios (lectura y escritura con una orientación comunicativa) y el PNLE (habilidades lectoras y de escritura para organizar el pensamiento y los aprendizajes en forma autónoma); sin embargo, hemos dado cuenta de que hace falta una continuidad lógica entre contenidos, un proceso de construcción de saberes abierto en el que se puedan comparar distintos textos, objetivos de lectura y puntos de vista.

Sobre todo, hace falta comprender de qué manera deben evolucionar las habilidades comunicativas de un individuo (establecer grados de lectura y escritura esperados a escala institucional) para que se trabajen y potencien en ese sentido. Sólo así será posible garantizar una verdadera participación de los estudiantes en su mundo social educativo.

Capítulo III. Función de las habilidades comunicativas en el desarrollo infantil

El objetivo general que se alcanzará en este tercer capítulo es:

- Exponer el lenguaje como parte del desarrollo del pensamiento y de las habilidades comunicativas durante el desarrollo escolar en la educación primaria.

Si bien en los capítulos anteriores se ha hecho énfasis en fomentar la lectura y la escritura en la educación primaria, en este apartado es importante analizar el valor de lenguaje más allá de la formación académica, y de la adquisición de conocimientos disciplinares que permitan a los estudiantes continuar una formación escolarizada. Es necesario comprender las implicaciones del lenguaje en el desarrollo mental de los alumnos.

Por tanto, además de exponer las funciones del lenguaje, se analiza el planteamiento del valor de la lectura, para que sirva como precedente en la congruencia de la propuesta pedagógica de este trabajo.

3.1. El papel del lenguaje en el desarrollo humano

La relación entre el lenguaje y el desarrollo humano ha sido objeto de discusiones, debates, análisis y un sinnúmero de explicaciones por parte de psicólogos, pedagogos, filósofos y lingüistas (por decir lo menos), lo que permite ofrecer en la

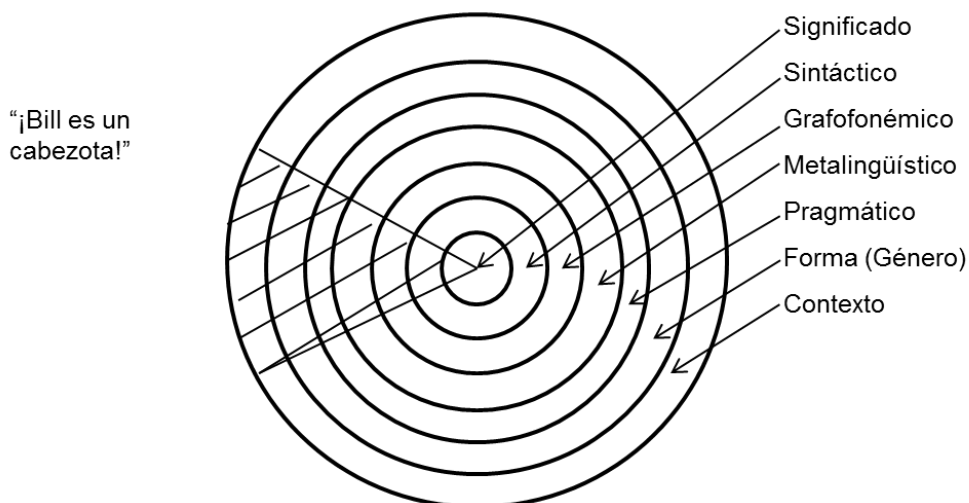
actualidad relativa abundancia de información al respecto, aunque aún no se da respuesta a todas las preguntas.

Gran parte de la literatura en torno a estos temas es de tipo comparativo entre el desarrollo de los sujetos, el tipo de lenguaje o los elementos que se usan, y pocas veces se estudian las interrelaciones entre lenguaje y pensamiento, de causalidad o influencia entre ellos; sin embargo, este segundo grupo de estudios resultan importantes para comprender y mejorar los procesos de enseñanza de habilidades comunicativas en la educación primaria, por tanto, en este tercer capítulo nos concentraremos en esto.

3.1.1. Lenguaje, instrumento de comunicación

Carney (2011) explica que el lenguaje es una red de sistemas entrelazados que operan de modo sistemático en el lenguaje real. Este lenguaje está compuesto por un núcleo interno de significado, envuelto por estratos externos, como se muestra en la figura 3.1.

Figura 3.1. Representación del lenguaje como red de sistemas entrelazados
Adaptado de la metáfora del cable coaxial de Atwell (1983) en Carney (2011)



Por otra parte, J. Tusón (1989) dice que: *una lengua es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno. Las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitirnos el mundo de afuera y el mundo de dentro, con restricciones, claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas.*

Al respecto, Cassany (2003) opina que la lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que es también un instrumento que nos permite conocer: *cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros.* En ese sentido, puede decirse que la lengua es el instrumento mediante el cual se organiza el pensamiento.

Según Vigotsky, en palabras de Pino Sirgado (2000), *a diferencia de los animales, sujetos a los mecanismos instintivos de adaptación, los seres humanos crean instrumentos y sistemas de signos cuyo uso les permite transformar y conocer el mundo, comunicar sus experiencias y desarrollar nuevas funciones psicológicas.* En el proceso de desarrollo cognitivo, el ser humano va reconstituyendo internamente, se va aproximando a lo que ya fue desarrollado por la especie, y eventualmente contribuye en la creación de nuevos instrumentos y signos. Ese proceso de interiorización/apropiación está mediado por interacciones e intercomunicaciones sociales, en las que el lenguaje es fundamental.

Dice también Vigotsky que: *El habla³⁰ es ante todo un medio de comunicación social, de actuar sobre nosotros mismos y sobre los demás, por lo que no se puede ni se debe separar el habla del pensar, ni ambos de la comunicación y de la comprensión, porque todos están estructuralmente ligados y se desarrollan. El significado de la palabra es una unidad de estas dos funciones del habla como una unidad del pensamiento*” (Vigotsky, 2012).

³⁰ En la última edición de la traducción de la obra de Vigotsky a la que hago referencia (2012), se establece que “Pensamiento y habla no significa lo mismo que Pensamiento y lenguaje” (traducción ampliamente conocida), ya que en lo primero se destaca un sujeto activo o una persona que actúa intencionadamente, pensando y hablando. Mientras que en la expresión “pensamiento y lenguaje” el actor aparece tachado, desdibujado. Vigotsky reconoció la importancia que tenía para el avance científico de la Psicología contar con una concepción instrumental del lenguaje; Temporetti (2012). Vygotsky señaló que estudiar el lenguaje como un sistema de signos, desgarrado del hablante, es como estudiar las hojas arrancándolas de la planta.

Para dejar más clara la relación que Vigotsky establece entre el pensamiento y el lenguaje,³¹ puede decirse que el segundo pasa de ser un instrumento de comunicación a un organizador de las funciones cognitivas, y posteriormente de las metacognitivas, puesto que ayuda a transformar la conciencia humana, desarrollar nuevas formas de pensamiento y adquirir conocimientos; es decir, ayuda al desarrollo de funciones superiores.

Asimismo, gracias al lenguaje y a sus elementos orales (habla-escucha), escritos (lectura y escritura) y gestuales, los niños pueden apropiarse³² de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca su desarrollo cultural (Vigotsky, 1931).

De modo que es indispensable aprender a establecer conexiones entre las palabras y los objetos, entre los conceptos y sus posibles interpretaciones porque sólo así, el niño será capaz de participar plenamente en las complejas relaciones y situaciones que enmarcan su vida familiar, escolar y social.

³¹ Vigotsky señala que en el desarrollo ontogenético ambos provienen de distintas raíces genéticas, en el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; hasta un punto en el tiempo, las dos siguen líneas separadas, independientemente una de la otra, pero en un momento determinado, estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.

³² La apropiación es entendida para Vygotsky como el proceso de autoconstrucción y transformación psíquica del niño, postula que la interacción del individuo con productos de la cultura y con la sociedad le permite interiorizar conceptos, sistemas, estructuras que una vez arraigados en su ser, favorecen su desarrollo individual y el potencial para la preservación de la sociedad y la cultura (Braudel, 1992). *En cada proceso de apropiación, estamos recuperando el saber material e intelectual de la humanidad como una propuesta a transformar* (Crovi, 2013).

3.1.2. Lenguaje, instrumento de aprendizaje

Se ha establecido ya la relevancia del lenguaje en la consolidación del pensamiento y los significados, ahora revisaremos cuál es su injerencia –del lenguaje– en el desarrollo cognitivo infantil, dado que el objetivo de este trabajo es profundizar en la motivación de la escritura de los niños, a partir de la comprensión lectora.

Las contribuciones que hace Piaget en torno al desarrollo infantil no ofrecen una teoría que abunde específicamente sobre la adquisición del lenguaje, sus escritos hablan más bien de éste, como un factor en el desarrollo. En los trabajos de Piaget es esencial la ruptura entre lo biológico y lo social. *Lo biológico se interpreta como lo originario, lo primario, aquello inherente al propio niño, que conforma su sustancia psicológica. El niño no es considerado como parte de un conjunto social. Lo social es considerado como algo que está fuera del niño, como una fuerza ajena y lejana que ejerce presión sobre él y que, mediante la constricción, desplaza sus formas de pensamiento, correspondientes a su naturaleza interna, y las sustituye por esquemas³³ de pensamiento ajenos a él, e impuestos desde afuera* (Vigotsky, 2012).

³³ Un esquema es un conjunto de acciones físicas, mentales, conceptos o teorías a través de las cuales cada individuo organiza y adquiere información. Estos esquemas organizan estructuras cognitivas con niveles de complejidad variable –cada nivel determina un estadio evolutivo–, pueden diversificarse e integrarse para dar lugar a nuevas conductas adaptativas y complejas.

De acuerdo con Piaget, el desarrollo cognitivo en los niños es cronológico y contempla el paso por cuatro estadios del desarrollo intelectual.³⁴ En ellos, la inteligencia sensoriomotriz antecede y posibilita el desarrollo del lenguaje que aparecerá y se afianzará en el periodo preoperacional, pero que seguirá dependiente de los avances en el desarrollo de la inteligencia (García, 2010). Piaget lo deja muy claro cuando afirma que: *como el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es más simple que el signo colectivo, nos vemos obligados a concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y que este se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil* (1991: 115).

Dado que las estructuras lingüísticas emergen sólo si la inteligencia ya está lista, el lenguaje no es crucial para el desarrollo cognitivo, pues éste ocurre a través de la acción y sus resultados. Así, el desarrollo del conocimiento está relacionado con la evolución fisiológica del cerebro y el aprendizaje se produce mediante la actividad física directa con las cosas que están a nuestro alrededor. En pocas palabras, los pensamientos son acciones interiorizadas y no palabras, y el lenguaje es un medio para poner en común los pensamientos y no para desarrollarlos (Piaget, 1964).

³⁴ Sensoriomotor, que va de los cero a los dos años; preoperatorio, de los dos a los siete años; operaciones concretas, desde los siete y hasta los doce años, y operaciones formales, la cual comienza en la adolescencia y continúa en la edad adulta.

Frente a la tesis de Piaget, Vigotsky plantea la situación de un modo diferente. Este autor postula que la conducta infantil es resultado de la guía que ejerce el habla de un adulto, después, esa conducta comienza a ser guiada por el habla externa del propio niño, hasta convertirse en habla interna y ser pensamiento o lenguaje interno, el cual es de naturaleza social, en esencia (García, 2010).

Vigotsky explica esta situación al decir que un niño nace con habilidades natas como la percepción, atención y la memoria, y a partir del desarrollo social estas habilidades se transforman en funciones mentales superiores, las cuales son mediadas culturalmente. Así mismo, reconoce el valor del lenguaje al decir que *La palabra no se limita a acompañar la actividad del niño; contribuye a la orientación mental, a la comprensión consciente; ayuda a superar dificultades* (Vigotsky, 1962).

Bajo las concepciones de este autor, el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo.³⁵ En el desarrollo inicial de los niños, el pensamiento surge de manera independiente del lenguaje; sin embargo, hacia los dos años, lenguaje y pensamiento se unen y se separan modelando el comportamiento: el pensamiento se hace más verbal y el habla más racional. Este momento cuando el habla se pone al servicio de la inteligencia y

³⁵ Establece Vigotsky (2012) que el pensar y el hablar, diferenciados y en unidad, en oposición y síntesis, en su doble condición de ser acciones individuales al mismo tiempo que sociales, se transforman en la vía regia para dar cuenta de la naturaleza, estructura y función de lo psíquico de manera objetiva.

los pensamientos a ser hablados, puede reconocerse porque se incrementa la curiosidad del niño por las palabras y los objetos que ve, así como su vocabulario.

Por otra parte, Vigotsky distingue dos planos distintos dentro del habla: el plano interno y el externo; es decir, el papel semántico del habla y el aspecto fonético.³⁶ Estos aspectos se desarrollan en direcciones opuestas: uno inductivo (habla externa) de la palabra a la oración, y el otro deductivo (habla semántica), de la oración a la palabra (Hernández, F., 1980).

El trabajo y postura de Vigotsky ha sido tan importante que incluso Bruner comparte con él la idea acerca de la importancia del lenguaje, y destaca la función del lenguaje en la traducción de las experiencias, a una forma simbólica en la mente. Menciona que el desarrollo del lenguaje infantil abre la posibilidad de influir directamente en el pensamiento del niño, y de que éste reorganice su experiencia utilizándolo “como instrumento cognitivo” (Bruner, 1964).

3.2. Desarrollo cognitivo, bases para el aprendizaje

Cuando se habla de construcción de aprendizaje en el desarrollo infantil, se hace referencia a la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades que, entre otras cosas, habrán de ayudarlo a integrarse y desenvolverse en su

³⁶ En el habla externa el niño evoluciona de la parte al todo, es decir, desde una palabra hasta formar oraciones unidas en un modo coherente. Con respecto al significado de las primeras palabras emitidas, el niño parte de un todo semántico y sólo más tarde empezará a dominar las unidades semánticas, separando los significados de las palabras, lo que lo llevará a aprender a dividir su pensamiento, antes indiferenciado.

entorno; sin embargo, para que un niño pueda desarrollar esas habilidades, destrezas y saberes es indispensable que se embarque en un proceso evolutivo transformador, en el que tanto sus capacidades biológico-genéticas como sus experiencias, contexto y herramientas se conjuguen y le permitan aprender y construirse a sí mismo.

Todo aprendizaje significa un cambio en la estructura mental del niño y, por ende, en su comportamiento, se refleja en las habilidades que desarrolla, en las experiencias que comparte y, por supuesto, en su desempeño escolar. En ese sentido, la educación formal plantea múltiples retos y exigencias a los alumnos, es necesario que los niños aprendan cuanto más les sea posible en cantidad y en calidad, pero para lograrlo es indispensable preguntar en general ¿cómo se aprende?, ¿qué dicen los teóricos al respecto?, ¿cuáles son las herramientas que facilitan o favorecen los aprendizajes?, y en particular, ¿cómo se aprenden o desarrollan las habilidades comunicativas?, y luego, ¿cómo pueden las habilidades comunicativas servir para aprender?

3.2.1. Teorías del aprendizaje; Piaget y Vigotsky

Existen diversas teorías del aprendizaje, que desde diversos enfoques explican la manera en que los seres humanos adquieren y construyen el conocimiento. Dado que el objeto de estudio de este trabajo no es describir dichas teorías, sino señalar la relevancia del desarrollo de las habilidades comunicativas en los alumnos de educación primaria; en este espacio se describirán algunos de los

postulados más importantes de Piaget y Vigotsky relacionados con la función del lenguaje en la construcción del pensamiento y los aprendizajes.

Cabe señalar que, si bien las tesis de Piaget y Vigotsky eran ciertamente distintas, para fines del presente trabajo es importante dilucidar con claridad cuáles son las diferencias entre sus postulados, pues el sustento teórico que soporta esta propuesta (con relación al lenguaje y su papel en el desarrollo infantil) se basa en las conjeturas y aportaciones del segundo autor. Por lo tanto, cabe señalar en las líneas que continúan (cuadro 3.1) las principales semejanzas y diferencias (entre estos autores) que llevaron a tomar la presente postura.

Cuadro 3.1. Teorías del aprendizaje

Autor	Jean Piaget	Lev Vigotsky
Teoría	Cognoscitivista	Sociocultural
Supuestos generales en torno a la estructura mental	<ul style="list-style-type: none"> • Cada niño tiene capacidad para resolver determinadas cuestiones y problemas. • Existe un proceso secuencial evolutivo en el desarrollo cognitivo. • Existe una necesidad en todo sujeto por alcanzar un equilibrio mental. • El equilibrio o armonía mental se logra cuando la forma de pensar de una persona (sus esquemas) concuerda con sus experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada niño nace con funciones mentales innatas; sin embargo, al ser un sujeto histórico-cultural, su desarrollo está determinado por las interacciones sociales. • Existe un proceso cronológico de desarrollo cognitivo que es en esencia, sociogenético. • La actividad cerebral superior no es simplemente una actividad nerviosa o neuronal, sino que implica interiorizar significados sociales derivados de las actividades culturales y mediados por signos.
Procesos indispensables para el desarrollo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilación. Se trata de la incorporación de nuevas ideas a los esquemas actuales del sujeto (estructuras ya existentes). • Acomodación. Es el proceso que permite incorporar las ideas nuevas asimiladas a la estructura cognitiva o intelectual del sujeto. <p>Eventualmente, asimilación y acomodación permitirán al sujeto la posibilidad de adaptar las ideas a su pensamiento y a nuevas formas de pensar. Finalmente, la organización de todo hará que las ideas y su interrelación tengan sentido.</p>	<p>Vigotsky distingue en esencia cinco conceptos fundamentales que están vinculados al desarrollo cognitivo de los seres humanos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Funciones mentales. Las clasifica en inferiores y superiores; las primeras son aquellas con las que nace un sujeto, están determinadas genéticamente; las segundas son las que se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. 2. Habilidades psicológicas. Funciones mentales superiores que desarrolla el sujeto a partir de sus capacidades innatas y la interacción social. 3. Herramientas psicológicas, son el “puente” entre las funciones mentales inferiores y las superiores (ya sean inter o intrapsicológicas) porque median los pensamientos, sentimientos y conductas de una persona; es decir, se trata de los recursos o instrumentos apropiados por el sujeto para construir sus conocimientos. Algunos ejemplos son el lenguaje hablado, escrito, los símbolos, representaciones gráficas, sistemas numéricos. 4. Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1989:133) es la distancia entre el nivel real de desarrollo de un niño (determinado por su capacidad para resolver un problema por sí mismo) y su desarrollo potencial (determinado a través de la resolución de un problema

		<p>bajo la guía de un adulto o en colaboración de algún compañero capaz).</p> <p>5. Mediación. Son las actividades socialmente significativas en las que un sujeto (apoyado en las herramientas psicológicas) genera procesos mentales superiores.</p>
Periodos de desarrollo evolutivo	<p>Piaget concebía la inteligencia como un sistema, un todo organizado en el que los esquemas de cada sujeto se coordinan y relacionan entre sí para formar estructuras coherentes que pueden usarse para conocer el mundo.</p> <p>Distinguió tres de estas estructuras (Piaget, 1983:109):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia sensoriomotora • Inteligencia representativa (con un periodo preoperatorio y otro operatorio) • Inteligencia formal <p>Cada una caracteriza un estadio de desarrollo. Estos cumplen con una secuencialidad (no puede adquirirse uno si no se ha pasado por el anterior), se integran ampliando la estructura de pensamiento en el sujeto, siendo así irreversibles. Según Piaget, en cada estadio se muestra un comportamiento y pensamiento particular que es delatado en todos los dominios de actuación que implican al sujeto. Para este autor, la mejor forma de representar las estructuras de pensamiento es mediante el pensamiento lógico-matemático porque en él se unifican comportamientos intelectuales concretos.</p>	<p>Vigotsky describió que el desarrollo cognitivo del niño estaba mediado por la cultura, por lo tanto, al interactuar con distintas personas y espacios, aprende constantemente, desarrolla y practica sus habilidades.</p> <p>Creía que el desarrollo incluía cambios cualitativos, conforme el niño pasa de las formas elementales del funcionamiento mental a las formas superiores, pero no especificó un conjunto de etapas del desarrollo. Su teoría no contiene patrones universales del desarrollo, ya que las culturas difieren con respecto a las metas del desarrollo del niño (Miller, 1993).</p>
Desarrollo del pensamiento y el lenguaje	<p>Piaget distingue en esencia dos tipos o formas de lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje egocéntrico que se caracteriza porque el niño no se ocupa de saber a quién le habla o quién pueda escucharlo, y en el que habla de sí mismo. En este, no hay una intención comunicativa o de intercambio de mensajes. Aparece primero como repetición de sílabas, más tarde como monólogo, donde se busca simplemente acompañar o reemplazar la acción y, finalmente, como monólogo en pareja o colectivo donde el niño expresa su 	<p>A diferencia del planteamiento interaccionista cognitivo de Piaget que sostiene que el desarrollo del lenguaje depende de la progresión cognitiva general, el interaccionismo social de Vigotsky postula que el desarrollo del lenguaje depende de la adquisición de reglas que el niño abstrae e interioriza del entorno social donde crece.</p> <p>Para Vigotsky, las funciones de pensamiento, lenguaje y razonamiento se desarrollan y cambian debido a su interrelación y a las condiciones culturales: <i>En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces:</i></p>

	<p>pensamiento sin todavía pretender comunicarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje socializado donde el niño sí busca comunicar su pensamiento, influir en la conducta de su interlocutor mediante la insistencia hasta que sea entendido. Como lenguaje socializado también aparecerán de manera secuencial la crítica y burla, las órdenes, ruegos y amenazas, las preguntas y finalmente, las respuestas. <p>No obstante, para Piaget el lenguaje <i>puede constituir una condición necesaria para el perfeccionamiento de las operaciones lógico-matemáticas, pero no es una condición necesaria para su formación</i> (2003:59).</p> <p>Esta idea se ve fundamentada en la aseveración que hace al describir las características de los estadios, donde explica que antes de la constitución de las operaciones concretas, las nociones de clase, relaciones y números no dependen del lenguaje, sino que proceden de las acciones sobre los objetos.</p>	<p><i>primero, a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después al interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica, y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relación entre seres humanos</i> (Vigotsky, 2003:124).</p> <p>Vigotsky entonces reconoce al lenguaje como la herramienta psicológica más importante para el desarrollo cognitivo y reconoce tres formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habla social; la comunicación que sucede con otro u otros. • Habla privada; la cual tiene una función intelectual porque la tiene el sujeto consigo mismo y se hace en voz alta. • Habla internalizada; toma la función de autorregulación y sucede en completo silencio.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Como puede leerse en el cuadro, en la concepción Vigotskyana el desarrollo es esencialmente dialéctico porque no es un proceso lineal, no se reduce a una mera sucesión de estadios. Si bien Vigotsky postula la existencia de una serie de cambios cualitativos que tienen lugar con relación al proceso de adaptación y suponen la superación de las dificultades que plantea el entorno del niño, habla también del desarrollo de las capacidades mentales en una doble dimensión, horizontal y vertical, donde además los niveles inferiores se integran a los superiores.

Según él, los procesos de aprendizaje y desarrollo son complementarios dado que la capacidad potencial de aprendizaje depende en última instancia de

los procesos de interacción social. Lo deja claro cuando establece: *Creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño* (Vigotsky, 1989:116).

Ese es el gran contraste que podemos encontrar entre Piaget y Vigotsky: el valor que le da este último a la interacción social y al lenguaje como instrumento para la construcción del desarrollo cognitivo, porque bajo la premisa de que ambos aspectos potencian los aprendizajes de un niño, es posible crear, planificar y proyectar estrategias educativas diversas que involucren la participación de numerosos actores en la educación primaria, y que apuesten por un crecimiento activo y empoderado de los alumnos.

Cabe señalar que Vigotsky nunca negó el papel de los factores biológicos en una explicación global de la ontogénesis, así puede constatarse cuando afirma: *la psicología infantil científica, por supuesto, no puede construirse de otra manera que no sea sobre una sólida base biológica* (1982:192). Así, los factores sociales operan dentro de un contexto biológico, son compatibles con éste, pero nunca reducidos a él.

Bajo este sustento teórico la propuesta enmarcada en este trabajo, para el desarrollo de habilidades comunicativas en la educación primaria a partir de la

lectura literaria, tiene sentido, es viable y puede ser ejecutada, pues de acuerdo con Vigotsky, las funciones psicológicas superiores no son extensiones evolutivas de las funciones psicológicas inferiores, no son resultado de un proceso natural o biológico que ocurre en la psique del niño, sino que son procesos mentales que se construyen fundamentalmente gracias a la participación del niño en actividades socialmente significativas.

Así, gracias a la socialización, los seres humanos, más que adaptarnos a los fenómenos (aceptación pasiva de las condiciones ambientales en las que nos desarrollamos) nos apropiamos de ellas o las hacemos nuestras (a través de un proceso activo y comunicativo en que el niño transforma sus estructuras mentales para desenvolverse en su entorno).

Al escribir todas estas ideas, queda claro que los procesos psicológicos se forman en y atraviesan por una fase social que proviene de la actividad que establece el sujeto con los objetos, y en contacto con otros individuos. Esto es lo que llevó a Vigotsky a plantear su "Ley genética del desarrollo cultural", la cual señala:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la

formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vigotsky, 1979:94).

Lo anterior sugiere que los procesos psicológicos se pueden atribuir tanto a grupos como a individuos, y que hay un vínculo inseparable entre los planos de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Dichos procesos primero se observan en el plano social y existen como tales (la memoria colectiva, la atención conjunta, la opinión pública) posteriormente son aprendidos; es decir, interiorizados por el sujeto.

Este proceso denominado internalización o interiorización se concibe como la "reconstrucción" de una operación interpsicológica en una operación intrapsicológica; sin embargo, estas operaciones no deben entenderse como una simple copia de los procesos sociales. La misma internalización implica transformaciones y cambios en las estructuras y en las funciones que se internalizan. No es un proceso automático, implica una serie de transformaciones graduales: a lo largo del tiempo.

En su distinción de la relación entre lo psíquico y lo social, Vigotsky divide lo interno y lo externo, y lo aborda en su interrelación dialéctica. Los procesos que dan origen a las funciones psicológicas se explican en términos de una transición del funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico, y se plantea como mecanismo fundamental la mediación

semiótica; es decir, la interiorización de signos e instrumentos que han sido definidos culturalmente, entre los que el lenguaje juega el papel principal.

Este origen social también se encuentra en dos planos diferentes: micro y macro; así, en el primer plano encontraríamos las interacciones cara a cara que se suscitan en las interacciones familiares, por ejemplo, y en un segundo grado, las influencias de instituciones sociales como la educación, en particular, aquí me refiero a la educación formal escolarizada.

Las funciones mentales superiores están, por definición, culturalmente mediadas. Los artefactos que componen la herencia cultural material con la que nos ponemos en contacto desde que nacemos no sólo sirven para facilitar los procesos mentales, sino que los moldean y los transforman. Las funciones psicológicas comienzan y permanecen cultural, histórica e institucionalmente situadas y son específicas del contexto.

Siendo así es posible creer que la lectura literaria y la construcción de actividades y secuencias didácticas dirigidas en la escuela contribuyen a la creación de hábitos y habilidades comunicativas específicas que, a su vez, sirven como herramientas de aprendizaje personales con alcances ilimitados.

3.3. Comprensión lectora, aprender a leer ¿para qué?

La lectura es un acto mágico. Alguien puede reír o llorar mientras lee en silencio, y no está loco. Alguien mira formas extrañas en la página, y de su boca ‘sale lenguaje’: un lenguaje que no es el de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza en otra manera (Ferreiro, 1996:122).

Michele Petit (2013:18) sostiene que “la lectura, y en particular la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas. Sirve además con la ‘simbolización de la experiencia’ para reacomodar cosas en lo interior, como cuando se resignifican experiencias o sucesos pasados; leer nos ayuda a construir el sentido de la vida”.

También señala Petit que “la lectura es un medio para acceder al saber y a los conocimientos formalizados, los cuales pueden alejar al sujeto que lee de la marginación, pues puede modificar el destino escolar, profesional y social”.

Desde una perspectiva pedagógica, cabe recordar que –como señala Sandroni (1984:13)–, leer es básico para el progreso en el aprendizaje de cualquier asunto: la velocidad y la fluidez para leer son esenciales. Hay un proceso cíclico en la lectura fluida, rápida y eficiente: el niño que lee con desenvoltura se interesa por la lectura y aprenderá más fácilmente, y el niño

interesado en aprender se transformará en un lector capaz. La capacidad de leer está íntimamente ligada a la motivación.³⁷

Aprender a leer y escribir en una sociedad como la nuestra va más allá de servir al estudio de contenidos escolares, es también la llave de acceso a las normas de convivencia, a los derechos, las tradiciones, al conocimiento de toda la humanidad. Vigotsky calificó la adquisición del lenguaje como la piedra angular del desarrollo cognoscitivo del niño, y señaló además el valor de la lectura y la escritura como procesos cognitivos importantes porque asignan un significado a los símbolos escritos, lo que favorece la comprensión y aprendizaje (Valverde, 2014:80). En ese sentido, la lectura infantil es un vehículo excepcional para dotar a los niños de experiencias y saberes que, además de ayudarlos a conocer lo que los rodea espacial y temporalmente, permite despertar la creatividad y el desarrollo de la imaginación, pero para lograrlo, la lectura debe ser guiada –no forzada–.

En este trabajo la lectura es valiosa en tanto permite a los alumnos explorar, conocer, aprender, analizar, crear y convertir lo que son, su mundo y el mundo de los otros. A diferencia de lo que se expone en el PNLE y el Programa de Estudios 2011, en los que el aprendizaje de la lectura y la escritura se hace a través de actividades de comprensión literal en las que, tras la lectura de un texto, se resuelven preguntas y no se expresan dudas o comentarios de lo que se

³⁷ Ahondaremos en este supuesto en líneas posteriores.

ha leído, la lectura literaria es en especial el medio ideal para cambiar la estructura mental de un niño, sus expectativas, y las ideas que puede compartir con otros.

Coincidimos plenamente con la postura del tío Tito cuando le dice a Juan, en la historia de *El libro salvaje* que:

Los libros son espejos indiscretos y arriesgados: hacen que las ideas más originales salgan de tu cabeza, provocan ocurrencias que no sabías que tenías. Cuando no lees, esas ideas se quedan encerradas en tu cabeza. No sirven de nada. Un espejo mágico también es una ventana, conoces ideas ajenas y viajas a mundos distintos. Un libro es el mejor medio de transporte: te lleva lejos, no contamina, llega puntual, sale barato y nunca marea. Querido Juan, no es necesario ser muy aplicado para convertirte en un gran lector. Villoro (2013:97).

Idealmente el docente o mediador de lectura debe ofrecer un catálogo de literatura infantil al niño, tan amplio como para despertar su curiosidad y capacidad de decisión al elegir aquellas obras que llamen su atención, pero sobretodo porque es esa oportunidad que tiene el niño de acercarse a los textos lo que convierte la lectura en un acto que deja huella y ofrece experiencias placenteras, no es una obligación académica.

La adquisición de la lectura y la escritura marca la vida del niño; es importante que pueda entrar a ellas de una forma natural y tranquila. Las actividades de leer y escribir deben convertirse en interacciones divertidas y

placenteras, en las que el niño puede disfrutar de sus logros y aprender de sus equivocaciones (Valverde, Y., 2014:79).

La lectura, por tanto, no sólo ayuda al niño a ampliar su bagaje cultural, sino también a la construcción de significados personales, mientras que la escritura es la herramienta que le permite expresar lo que sabe, lo que siente e incluso lo que no conoce, la escritura es el código cultural que establece una comunicación con otros, sin pronunciar palabra o sonido alguno.

3.4. ¿Cómo se debe leer?

Hemos descrito los beneficios de la lectura en el desarrollo infantil, ya sea en el aspecto emocional, cognitivo, con fines recreativos, de placer o académicos; sin embargo, es preciso desentrañar las implicaciones de este concepto, más aún, los objetivos que persigue esta actividad, y la manera en que debe llevarse a cabo.

Dice Cassany (2006:21) que en la actualidad muchas personas creen firmemente que leer consiste en *oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada*. D.B. Elkonin, por ejemplo, define la lectura como *una reconstrucción de las formas sonoras de su palabra sobre la base de su representación gráfica... El que, independientemente del nivel de comprensión de las palabras, pueda recrear correctamente su forma sonora –dice–, es capaz de leer* (Quintero, 1987); sin embargo, es esa una concepción que parte de una visión mecánica y que –me incluyo– desechamos porque pone énfasis en la simple capacidad de decodificar la prosa de modo literal, dejando en segundo plano la comprensión, que es lo

verdaderamente importante, pues *el objetivo fundamental de la lectura es comprender* (Núñez Ang, 2002:13).

El mismo Cassany opina que leer es comprender y que para lograrlo es necesario emplear y desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos como: anticipar lo que dirá un escrito, aportar a la lectura lo que ya se sabe acerca del tema, hacer hipótesis..., construir un significado: *Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado del texto; y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta.* (Cassany, 2006: 21).

Lo que dice Cassany permite afirmar que la asociación grafismo-sonido es sólo la primera fase de un proceso de lectura en el que se depende de la percepción y reconocimiento de un conjunto de letras, o la identificación de signos y símbolos, y que implica el uso de capacidades físicas como la coordinación visomotriz, espacial, desarrollo de lateralidad, entre otros, y aunque no sean habilidades que deriven directamente en la comprensión del texto, sí están relacionadas con ese objetivo a largo plazo.

Las habilidades que se adquieren en el preescolar y durante el primer grado de educación primaria ayudan a mejorar la capacidad perceptiva para aprender a visualizar, diferenciar, identificar y discriminar –por lo que deberían perpetuarse a lo largo de la educación formal–. Signos, estructuras y formas son habilidades insustituibles a la hora de leer, y sin esa educación sensorial,

espacial, temporal y motriz, el objetivo fundamental de la lectura no podría cubrirse (Núñez Ang, 2002:14). En otras palabras, aprender a leer debería estar relacionado con aprender a ver, a oír y a hablar. Tristemente éstas son habilidades y no conocimientos duros que puedan ser evaluados a través de instrumentos estandarizados, por tanto, no existen en los programas de estudio sugerencias didácticas que acompañen la labor del profesor, y permitan su enseñanza.

¿Debería existir una preocupación pedagógica por desarrollar en los alumnos habilidades que se relacionen con el aprendizaje de la lectura?, la respuesta es sí, porque el desarrollo de esa percepción visual-táctil-auditiva también está relacionada con el de cuatro aptitudes que, a su vez, afectan el posible desarrollo de cualquier otro aprendizaje. Durkin define dichas aptitudes –hablar, escuchar, leer y escribir– como las “artes del lenguaje”, las cuales dependen unas de otras, requieren ser desarrolladas en forma permanente y simultánea pues: *lo que se puede decir y comprender, también se puede escribir y leer* (Cohen R., 1980). En esto coinciden Garton A., y Prat Ch. (1991:19-20), por ejemplo, quienes opinan que la alfabetización se refiere a “El dominio del lenguaje hablado y la lectura y escritura. Una persona alfabetizada –dicen– tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona –por lo que– el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente”.

Entonces, dado que leer es una actividad compleja, habría que agregar – como propone Núñez Ang– a esas cuatro habilidades, la de pensar, porque la

cuestión importante es lo que se hace, más allá de la decodificación; es comprender lo que está escrito.

Ahora bien, volvamos a la primera etapa de la lectura, en que se integran sonido y vista para obtener un sentido. La percepción visual debe encaminarse a la capacidad de observación, porque permite discriminar los signos por forma, tamaño y contorno, a partir de lo cual es posible aprehender los signos que conforman un sistema y que se integran en un sentido que se memoriza. Gracias a esta aprehensión del lenguaje y al aprendizaje de la lectura desde la niñez, se tiende a asociar imagen con sonido. Así, el niño aprende a leer en voz alta, y al convertir la vocalización en una necesidad de la actividad lectora –porque no escuchar la propia voz representa una pérdida de memoria acerca de lo que se está leyendo–, la lectura en silencio o sólo con la vista se vuelve una tarea sumamente difícil; no obstante, esa dificultad que representa no vocalizar el texto leído no es lo que más deba preocuparnos, sino la búsqueda del sentido en la lectura; es decir, comprender que un signo y su sonido correspondiente representan un objeto o una idea, y que estos en contacto con otros pueden variar su significación. Es importante ayudar al lector a dejar de leer palabra por palabra, desprenderlo del primer momento de la lectura para pasar a la visualización de bloques de palabras (Núñez, 2002), porque las palabras, más aún, las frases son lo verdaderamente importante, finalmente cuando uno lee, en realidad no ve las palabras, ve los objetos, las situaciones, los sentimientos y cuanto suceso aparezca allí, uno lo ve en su mente. Se crea una especie de

proyección privada, irrepetible y única, que no volverá a verse de la misma forma, pero que sí puede invadir las emociones una y otra vez en el mismo lector.

Por todo esto, en este trabajo dejamos de lado la fase inicial de la adquisición de la lectura, para estudiar y entender qué pasa después, luego de la identificación y oralización de signos, qué sigue en la formación lectora y cómo se vincula con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los niños.

3.4.1. Niveles de lectura de Núñez Ang

Si leer es comprender, ¿entonces cómo se lee? Núñez Ang (2002) describe el proceso de lectura como progresivo: el lector alcanza distintos grados de interacción con el texto. Señala niveles de lectura específicos en los que el lector debe emplear habilidades básicas motoras y de percepción, pero también apelar a lo que conoce, el lenguaje y contexto cultural.

Los grados de lectura que propone se describen a continuación, en el mismo orden en que él lo hace:

Comprensión lectora

Este primer nivel se desarrolla a partir de la cronología en dos etapas:

1. *Decodificación.* En esta etapa el niño debe aprender a reconocer el código –conjunto de signos que integran un sistema de escritura–, y el conjunto de señales –sintáctico y semántico– alrededor de él. Este proceso también requiere la asignación de un sentido a las palabras que se decodifican, el

significado que adquiere cada palabra en función de las otras con las que, en conjunto, se forma la frase, el cual puede alterarse o no, según el lugar en que se ubiquen esas mismas palabras.

Por tanto, si bien en un primer momento la decodificación se hace sílaba por sílaba y luego palabra por palabra, es más importante la decodificación de oraciones completas.

2. *Comprensión.* Esta acción parte de la asignación de sentido a la palabra dentro de la oración, pues no basta con el reconocimiento visual de la palabra, va más allá. Se trata de “captar” el pensamiento escrito. Traducir en pensamiento, ideas, emociones y sentimientos lo que se ha leído a partir, claro, de una visión profunda de los elementos que se integrarán a un ámbito de conocimiento mayor.

De acuerdo con Núñez Ang, también podemos señalar dos momentos de la comprensión lectora:

- a) *Comprensión literal:* identificar, reconocer, localizar información, lo que permite parafrasear, reconstruir la lectura sin cambiar el sentido.
- b) *Leer entre líneas:* interpretar lo dicho, lo no dicho y el sentido figurado, implica también aclarar el sentido de la lectura a partir de los factores contextuales.

Internalización

En un segundo grado de lectura, el lector debe ser capaz de cuatro acciones específicas:

1. Clasificar: los nuevos elementos aportados por una nueva lectura son ordenados dentro del sistema de conocimientos del lector.
2. Organizar: permite establecer secuencias, es posible seguir instrucciones y por lo tanto bosquejar o esquematizar las ideas, de manera que la información tenga una continuidad lógica o temporal.
3. Sintetizar: se trata de integrar la información nueva a la que ya se tiene, pero manteniendo la autonomía de la primera, esto permite conformar un todo que a su vez puede ser sintetizado.
4. Analizar: reconocer la relación entre las partes de lo que se ha leído, de lo que trata cada una y cómo se integran.

Estas acciones, permiten –en conjunto– que el lector cree, por así decirlo, un archivo mental en que se conoce la ubicación de información determinada, a la cual se puede volver en otro momento, incluso si la información se olvida, esa ubicación permanece. Se registra para volver en otro tiempo.

Lectura crítica

En este grado de lectura el lector debe hacer una reflexión que permita establecer una valoración, un juicio crítico y, por tanto, un punto de vista en torno a la lectura. Para lograrlo es indispensable que el lector lleve a cabo un proceso de pensamiento en el que se exige una actividad intelectual que permita la construcción de nuevos sentidos.

Este proceso de pensamiento reflexivo está conformado por las siguientes tareas: 1. Analizar, 2. Comparar, 3. Confrontar, 4. Concluir, 5. Apropiarse.

Dado que las anteriores habilidades son escalables; es decir, que es necesario analizar la información para compararla con algo más –puede ser algo que ya se conozca respecto al tema o algo de lo que se está leyendo– por ejemplo, o que sólo hecha la comparación sea posible confrontar posturas, el grado de crítica finalmente alcanzado puede ser diferente entre uno y otro lector. Así, los grados de crítica pueden ser:

- De abstracción, para analizar la información, lo cual requiere capacidad selectiva, sintética y analítica. Estas habilidades permiten que el lector pueda formar conceptos específicos y entender la relación entre ellos.
- De interpretación, requiere ejecutar una confrontación y comparación de información, donde además se integra la opinión o conclusiones del lector.

Para este grado el lector debe contar con un método de análisis y un entorno de referencia que le permita contextualizar la lectura, ya sea del ambiente histórico, social, tanto para comprender la narración como su origen.

Lectura creativa

La lectura, además de una actividad recreadora, tiene que convertirse en una actividad creadora, al menos así lo piensa y propone Núñez Ang. Dice que en este último nivel el lector debe ser capaz no sólo de recrear la realidad, sino –y sobretodo– de crear otras; gracias al desarrollo de sus facultades mentales; no obstante, para llegar a tan ambicioso objetivo, el lector requiere, por fuerza, ir más allá de la interpretación mencionada en el grado anterior, debe ser capaz de buscar y proponer soluciones alternas a las interrogantes o situaciones problemáticas que ofrece la lectura, cuándo las ofrece tácitamente y cuándo no, también es competencia del lector encontrarlas a través de una lectura y un análisis complejo.

3.4.2. Lectura interactiva de acuerdo con Isabel Solé

Isabel Solé, por su parte, considera que, dado que comprender un texto, interpretarlo y emplearlo es una condición indispensable para desarrollarse tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana:

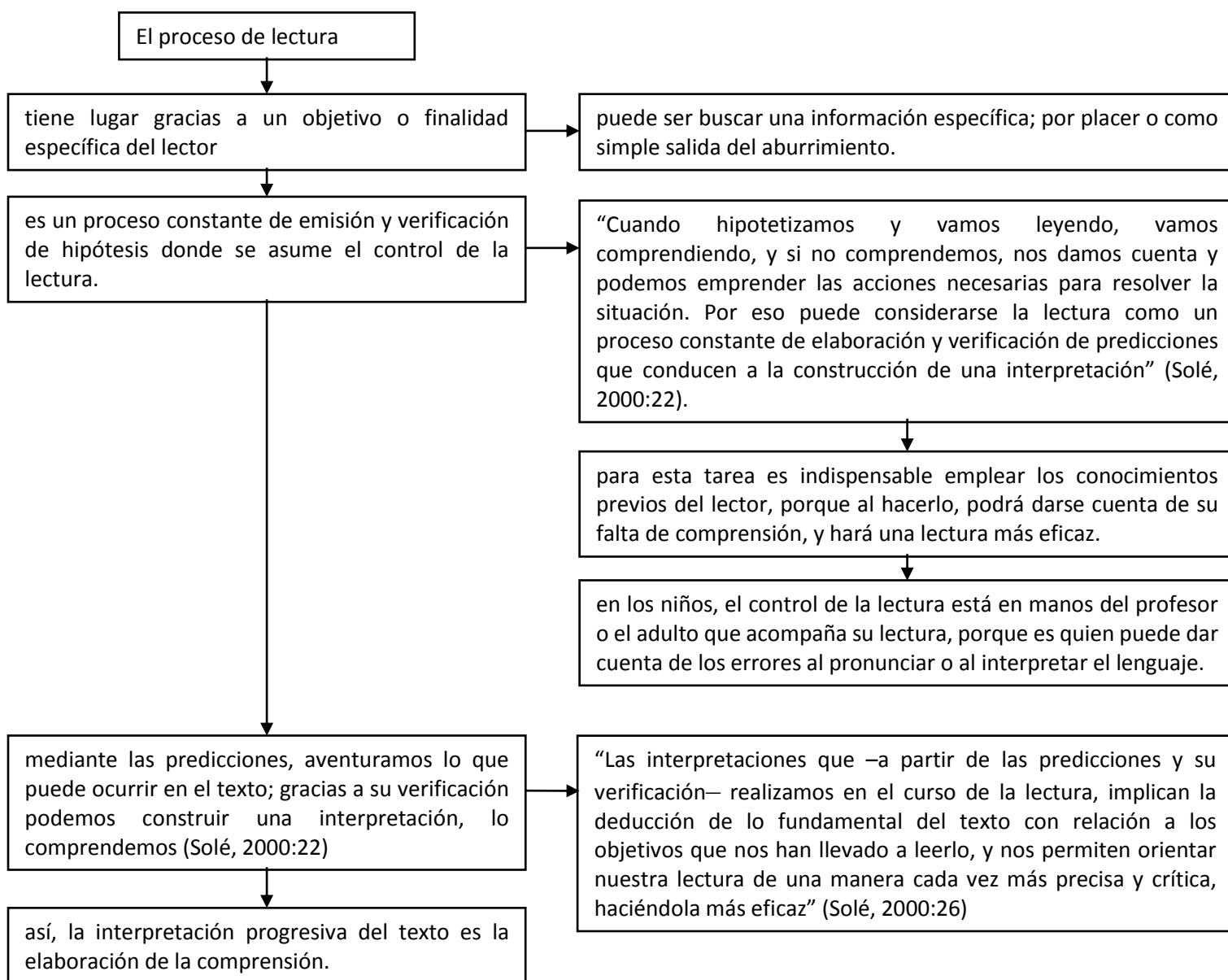
La lectura es un proceso de construcción lento y progresivo que requiere de una intervención educativa respetuosa y ajustada. No vamos a

esperar que los alumnos aprendan lo que no se les ha enseñado, ni vamos a esperar que lo aprendan de una vez para siempre. Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para aprender a partir de textos escritos. Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación, que consiste en que los alumnos aprendan a aprender (Solé, 2000:177).

Para Isabel Solé, leer no es solamente decodificar el lenguaje escrito, sino que es una acción (un medio sobretodo) en el que el lector interactúa con el texto para satisfacer (obtener una información para) los objetivos que guían su lectura (Solé, 2000:17). Así, esta actividad emplea los conocimientos previos, motivaciones, intereses y objetivos para conocer, comprender y aprender.

A diferencia de Núñez Ang, quien establece ciertos grados de lectura, en Solé podemos encontrar algunas características del proceso de lectura, elementos que convergen en esta actividad, y los objetivos o funciones que persigue, los cuales aparecen en el siguiente esquema (fig. 3.2).

Fig. 3.2. Proceso de lectura, Isabel Solé



Sin embargo, de acuerdo con Isabel Solé (2000:39) *leer es comprender y comprender es, ante todo, un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Leer –entonces– deviene un instrumento útil para aprender significativamente. Por lo que en el ámbito de la enseñanza, es bueno que los niños y las niñas aprendan a leer con diferentes intenciones, para*

lograr fines diversos. De esa manera aprenden no sólo a activar un gran número de estrategias, sino que aprenden que la lectura les puede resultar útil para muchas cosas (Solé, 2000: 39).

Dada la importancia que esta autora manifiesta con relación a la lectura y al proceso que debe seguir el lector, es posible inferir que:

- La lectura genera un aprendizaje no intencionado cuando los objetivos de lectura del lector son distintos. Esto sucede porque cuando un lector comprende lo que lee, se acerca al mundo de significados de un autor y ofrece nuevas perspectivas en aspectos determinados, así, la lectura acerca al lector a múltiples culturas, contribuyendo a la suya, enriqueciendo lo que conoce, ayudándolo a aprender aun cuando su intención haya sido sólo leer por placer.
- Por otra parte, cuando la finalidad clara es aprender, la comprensión implica la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, aunque indudablemente tendrá que poner en marcha una serie de estrategias cuya función será asegurar su objetivo, el de aprender.

3.5. Conclusiones del capítulo. ¿El lenguaje y las herramientas de lectura y escritura son relevantes en la conformación de los aprendizajes y las habilidades comunicativas?

Con base en los supuestos teóricos en este capítulo, es obvio señalar que el desarrollo del lenguaje a través de las herramientas psicológicas como la lectura y escritura son indispensables en el desarrollo infantil; sin embargo, lo verdaderamente importante que debe destacarse en esta etapa del presente trabajo es señalar que la enseñanza de la lectura debe llevarse a cabo con propósitos amplios, que los que acotan la mera decodificación de signos, esos que invitan a los niños a leer y responder preguntas de manera inmediata, para mostrar que se ha seguido el orden lineal de las ideas, la historia o las instrucciones.

Para que la lectura tenga un efecto real en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores de los niños, sirva como herramienta de comunicación y transforme las habilidades de habla, escucha, escritura y pensamiento, es indispensable que se conciba como una tarea compleja que debe tener un papel importante a nivel escolar, sin ser reducido a un deber, porque la lectura es en la escuela uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes, pero también para imaginar, recrear escenas, transformar la realidad y, sobre todo, para poner palabras a las ideas, miedos, emociones y expectativas que los niños por sí solos aún no pueden decir.

Por todo lo anterior, es necesario establecer nuevos alcances, metodologías y propósitos para la enseñanza de la lectura y escritura en la educación primaria. Lo ideal sería ofrecer una formación de lectura literaria desde el primer grado, para involucrar al alumno y convertirlo en un lector asiduo, que genuinamente incremente su bagaje cultural, su vocabulario y cree conexiones lingüísticas que transformen su mente.

En ese sentido, la visión actual en la que hay una creciente preocupación por la preparación de los alumnos, para resolver pruebas estandarizadas como las que revisamos en el capítulo 1, debería reemplazar esa preocupación por la de establecer grados de lectura factibles, no necesariamente en un orden cronológico, los niños pueden desarrollar habilidades en forma paralela, todo depende de las estrategias de enseñanza y los propósitos que se asignen al vínculo entre el lector y los libros, entre el niño y su posibilidad de emplear el lenguaje para conocer, comprender, recrear y transformar.

Capítulo IV. La literatura infantil y el desarrollo de habilidades comunicativas en el niño

Un taller de lectura literaria no puede llevarse a cabo si no se comprenden las funciones de ésta en la formación cognitiva de los lectores, las características que deben buscarse y la manera en que ha de integrarse a la formación básica de los alumnos, por tanto, el propósito de este capítulo es:

- Exponer la pertinencia y beneficios de la literatura infantil en la enseñanza de habilidades comunicativas y pensamiento creativo.

4.1. ¿Existe una literatura infantil?

Dado que el presente trabajo centra su atención en la lectura de literatura durante la infancia (entre los seis y doce años aproximadamente, mientras se cursa la educación primaria) es necesario desentrañar a qué se refiere la literatura infantil, si existe, y cuáles son sus características.

En la actualidad es posible hablar de una aceptación generalizada³⁸ de la literatura infantil, en parte por las referencias cada vez más asiduas de la necesidad de entregar a niños y jóvenes obras escritas que atiendan a sus gustos e intereses, y en parte porque el estudio asociado a la enseñanza de la lectura y escritura –como medio para apropiarse de la cultura–, requieren como medio para alcanzar su objetivo la llamada literatura infantil; sin embargo, la

³⁸ Es posible hablar de ella, aunque aún no hay un conceso oficial en que se unan las voces de críticos y filólogos en torno a la literatura infantil.

literatura infantil ha sido a lo largo del tiempo un campo de discusión con límites poco claros, porque su soporte teórico y de investigación está en construcción, quizá ahora más que nunca. Las creaciones literarias para niños han sido ignoradas, o lo que es peor, enjuiciadas con criterios pedagógicos y morales, pero no literarios (Cerrillo, 2001:79).

Entre los grandes problemas al hablar de literatura infantil está responder a la pregunta: ¿qué es? De acuerdo con Mendoza (1999:11), la literatura infantil y juvenil es un conjunto de producciones literarias a las que se tiene acceso en tempranas etapas de formación lingüística y cultural.

Bernardo Atxaga (1999), por otra parte, dice en su *Alfabeto sobre literatura infantil* que, al hablar de literatura infantil, el peso de la balanza debería caer en el primer término de la expresión, en el aspecto estrictamente literario. De lo contrario, si se separan terrenos, si se considera que el adjetivo infantil pesa más que todo lo demás, y que escribir para niños es algo específico, entonces va mal el asunto; porque, vamos a ver: ¿Cuál sería el mecanismo mental del hipotético escritor que pretendiera escribir específicamente para niños?

En primer lugar, dicho escritor separaría a los niños del resto de los seres vivos, haciendo un grupo aparte; a continuación, se esforzaría por definir las posibles características de tal grupo. En tercer lugar, adaptaría su texto-forma y contenido a esa visión del mundo infantil, en similar actitud a la de los escritores que escribían con la vista puesta en el programa del partido (Atxaga, 1999).

Con base en este punto de vista, podría decirse que la edad del lector no puede ser considerada para diferenciar las obras literarias. Si lo hiciera, la literatura debería responder a la adaptación y simplificación de creaciones originalmente para adultos, a la capacidad comprensiva o al menos receptiva del niño, no podría entonces señalarse infantil, es simplemente literatura. Además de Atxaga, algunos autores que concuerdan con esta idea son Juan Ramón Jiménez, Croce, Rafael Sánchez Ferlosio, Fernando Savater y Michel Tournier, entre otros.

Entre ellos, Tournier es uno de los principales defensores del enfoque expresado en el párrafo anterior, y así lo describe en el artículo “¿Existe una literatura infantil?” (1982) en el que narra cómo a través de su propia experiencia al sintetizar su novela *Viernes o los limbos del pacífico*, con un ritmo ágil, notó que esto no restaba valor a la creación literaria porque el ejemplar que había resultado, y que podía ser objeto de lectura para niños, no estaba influenciado por el concepto *a priori* del niño. Otro ejemplo puede verse en los cuentos de la tradición oral y el folklor que, recuperados por los Hermanos Grimm, son asociados al hogar y a la infancia porque de ese contexto surgieron, no porque a ellos estuviesen dirigidos, pero que sirvieron como punto de partida para una adaptación posterior que pudiera ser leída por los más pequeños; sin embargo, existen otros puntos de vista, los que consideran que sí existe una literatura infantil, y que tiene características y fines específicos. Según López Tamez (1985), la literatura infantil no es la que imita en forma grotesca el mundo de los

niños o adolescentes, desde una perspectiva adulta, sino la que se adecua a cada etapa del desarrollo humano, sin renunciar a la universalidad de los temas. Además, establece que esa adecuación no es una negación al arte.

Escalante y Caldera (2008:670) por su parte, entienden la literatura – infantil– *como la construcción imaginaria de la vida y el pensamiento en formas y estructuras de lenguaje, integrados en un conjunto de símbolos que provocan una experiencia estética*, lo que concuerda con el pensamiento de Juan Carlos Merlo (1976) quien dice: *la literatura infantil no es literatura didáctica, ha nacido para goce exclusivo de los niños lectores. Nunca para catarsis de adultos escritores*. Bajo la misma lente, Juan Cervera (1989:108-112) indica que deben acogerse bajo el nombre de literatura infantil todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo, o como receptor, al niño.

Por lo tanto, para Cervera es necesario ampliar las fronteras cuando se habla de literatura infantil, para que al hablar de ella se piense no sólo en los géneros de narrativa, poesía y teatro, sino también en aquellas canciones, rondas, adivinanzas, coplas y demás juegos de palabras creados para niños con un tratamiento artístico, cuyo contenido tenga carácter creativo y no se limite al didáctico o documental. Esta literatura debe tener un destino paidocéntrico.

El mismo Cervera (1989) establece tres tipos de literatura infantil:

- Literatura ganada: engloba todas aquellas obras que no nacieron para los niños, pero que con el tiempo y tras una adaptación se convirtieron en cuentos tradicionales; por ejemplo “Las mil y una noches” o los “Cuentos de Perrault”.
- Literatura creada: tiene como destinatarios específicos a los niños. Se ha producido y se sigue produciendo en forma de cuentos, poemas y obras de teatro; por ejemplo: “Monigote pintado” de Joaquín González Estrada o “El hombre de las cien manos” de Luis Matilla.
- Literatura instrumentalizada: gran cantidad de libros que se producen para la etapa escolar. Son series que tienen un protagonista y lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones. Es el caso de libros protagonizados por Caillou.

Lukens (1999) en cambio, señala: *un género es una clase o tipo de literatura que tiene un conjunto de características comunes*. Desde ese punto de vista discrepa de Cervera, dado que sólo podría hablarse de cinco géneros: a) ficción o literatura novelesca o de misterio; b) literatura tradicional, representado por las fábulas, leyendas y mitos; c) fantasía, relacionado con temas fantásticos; d) poesía; y e) realista, vinculado con las biografías.

La Pedagogía por su parte –de acuerdo con lo expuesto por Caló (1956)–, defiende el valor educativo de la literatura infantil al tiempo que reconoce imprescindible su carácter artístico, sin el cual no se le puede considerar como tal:

Para que un escrito sea clasificado entre la literatura para la infancia no basta con que se deleite y empuje hacia el bien, sino que también debe ser capaz de exaltar el sentimiento y la fantasía, de afinar el gusto; debe ser, en suma, obra de arte; sin embargo, el respeto al principio estético no excluye el debido al principio pedagógico; si el primero ofrece garantías sobre la línea del gusto, de la verdad estética, el segundo indica los presupuestos de una metodología de la literatura para la infancia verdadera y propiamente tal, tiene presentes la evaluación y maduración de los intereses y facultades de la edad evolutiva y reclama, aunque sea para confiar a otros, el modo de realizarlo, la exigencia de la educación moral e intelectual. La pedagogía, en una palabra, pide al arte que se inserte, sin abandonar su espontaneidad y libertad, en el hecho unitario integral de la educación (Petrini 1963:70).

Como puede leerse, la construcción de este concepto es un tema demasiado amplio y este no es el espacio propicio para atenderlo con la profundidad que merece; sin embargo es necesario tomar una postura y establecer que, para fines de este trabajo, la literatura infantil no puede ser dividida o clasificada, es ante todo arte. Así, entendemos aquí que la literatura infantil acoge aquellas obras artísticas que haciendo uso de la lengua y de imágenes, permiten a los niños

adquirir experiencias a partir de la fantasía y el uso de la imaginación en las historias que cuentan –donde el niño puede ser el protagonista–. Esta literatura adquiere condición universal porque no se ciñe a la enseñanza de valores específicos, conocimientos académicos o escolares, sino que alberga en sus historias el bagaje cultural de toda la humanidad. En palabras de Juan Villoro (2015:12):

Los cuentos más logrados rehúyen un afán pedagógico evidente. No escribimos para niños porque tengamos algo que enseñar, sino porque deseamos contarles algo y estamos dispuestos a un desplazamiento psicológico que permita escribir como lo que somos, con las motivaciones de lo que fuimos. Obviamente, la gran literatura infantil transmite valores, y en esa medida resulta aleccionadora. Lo decisivo, a mi modo de ver, es que la imaginación no esté al servicio del mensaje propedéutico; es decir, que no sea mero instrumento para la enseñanza. Las mejores lecciones tienen la gracia de no parecerlo; se trata de estímulos para que el lector aprenda por cuenta propia.

En tal sentido, la literatura infantil no se presenta con historias que pretenden enseñar a un niño cómo cepillarse los dientes o viajar en tren, ni siquiera los que a manera de fábula tratan temas como el divorcio o la adopción de un nuevo hermano, pues han de ser considerados como textos didácticos. La literatura infantil en cambio es la que cuenta historias ficticias complejas –en las que sí pueden tocarse temas como el divorcio, pero sin ser ese el fin–, donde la invención puede ser exagerada o extravagante a condición de que resulte

lógica, porque no tiene un compromiso con la realidad, pero se refiere a ella constantemente, y en donde se alberguen historias diversas pero artísticas, sin un fin educativo *a priori*.

¿En esta acepción existe diferencia entre lo que Cervera ubica como literatura creada y ganada? La respuesta es no, para nosotros, ya sea que se trate de obras retomadas del folklor, la tradición oral y los clásicos, o de nuevas producciones, la literatura infantil debe servir para el goce de los niños, responder a sus intereses y ayudarlos a desarrollar un pensamiento creativo. En ese sentido, no importa si un niño se siente atraído por “Caperucita Roja” en su versión original o por “La peor señora del mundo” de Francisco Hinojosa, ambos pueden ser igualmente enriquecedores, siempre que sea el niño quien al leer tenga la libertad de interpretar, de hacer comentarios al respecto, y pueda hacerla parte de sí mismo.

Esta literatura –la que asumimos–, sumerge al niño en el universo de la palabra y el lenguaje, presenta situaciones “extrañas” –ya sea en la narración textual o en las imágenes que completan a éste–, sucesos que pongan en duda el argumento principal, que describan historias paralelas, o que apelen a la intertextualidad para jugar con la memoria, el conocimiento o la interpretación del lector.

La literatura infantil no debe aletargar los sentidos ni la palabra, sino ofrecer la posibilidad de –como pensaban los formalistas rusos– una

desautomatización de la percepción, con historias polisémicas, donde haya cabida para diversas voces, donde no exista una verdad única. Debe ser interdisciplinaria. Así, no sólo es posible recrear la realidad, imaginar mundos nuevos y situarse en ellos, sino también emplear la literatura para plasmar los sentimientos, en textos donde se analice y los que tomen relieve a través de las apariencias de lo fabuloso, de lo imaginario y de lo maravilloso (Valero, 1989), o de lo extraño y fantástico, como lo explica Todorov.³⁹

Como se habrá supuesto hasta ahora, bajo esta concepción de literatura infantil no hay lugar para las *obras comerciales* que narran episodios de personajes del cine o la televisión –como los cuentos de Disney– que sólo permanecen activamente en la cotidianidad del niño. Finalmente, y para concretar nuestra acepción de literatura infantil, veamos lo que es en el cuadro 4.1.

³⁹ Tzvetan Todorov, en *Introducción a la literatura fantástica*, realizó una interesante aproximación al ‘género fantástico’ y propuso una definición. Según él, lo fantástico resulta una ‘vacilación’, un instante de duda por un misterioso fenómeno sobrenatural que parece contradecir las normas de nuestra realidad. Perplejos, en este momento de desconcierto podremos adoptar dos posiciones: creer que lo que está ocurriendo es una ilusión (nos adentraremos en ‘lo extraño’, donde “las leyes del mundo siguen siendo lo que son” (Todorov, 1982:34), o considerar que el evento ha sucedido ‘realmente’ (en ese caso, hablaremos de ‘lo maravilloso’, donde la realidad “está regida por leyes que desconocemos”. Una vez optamos por una de estas posiciones, se disipa lo fantástico, ya que resulta un espacio fronterizo entre lo extraño y lo maravilloso. Por consiguiente, y siempre según Todorov, si la duda o vacilación se prolongara y no fuera resuelta, seguiríamos encontrándonos dentro de lo fantástico. Por otra parte, dice Todorov que nos encontramos con lo ‘maravilloso puro’, donde no hay ninguna reacción frente a los elementos sobrenaturales que, a su vez, tampoco son explicados.

Cuadro 4.1. Caracterización de la literatura infantil

Literatura infantil	
Lo que sí es	Lo que no es
Artística en todo momento, historias complejas donde existe la retórica y se requiere de un lector que vaya incrementando su capacidad de interpretación.	Textos cortos o simplificados asociados a la moral o de actuar ético-ciudadano que sirven para guiar al niño en el deber ser.
Historias con imágenes que ilustran la narración; presentan contradicciones a lo que se narra o ilustran situaciones paralelas al argumento principal.	Libros ilustrados en los que la imagen sólo apoya lo que el texto ya expresa.
Textos que producen extrañamiento, duda y curiosidad en el lector.	Textos simples con un propósito específico -sin mensajes entre líneas-.
Relatos en los que puede coexistir más de un significado.	
Historias con multiplicidad de voces.	
Literatura en la que existe un diálogo entre autor y lector para la creación de historias, donde el niño se concibe como un ser complejo, capaz de apreciar la estética y complejizar la realidad.	Producciones creadas para coadyuvar a padres y educadores en la formación social y escolar del niño.
Arte que puede influir directa o indirectamente en la formación humana pero sobretodo en la configuración personal de cada individuo.	Material didáctico que, ligado a objetivos pedagógicos, pretende formalizar un aprendizaje genérico entre los individuos
Original, con calidad estética, como una rama de la Literatura General (Guerrero R. y López V., 1993).	Subliteratura que incrementa el uso de la redundancia en el texto, con labor reducida del autor y mínima originalidad.
Interdisciplinaria porque en ella inciden multitud de factores como los intereses del lector, la variedad de contenidos que puede abarcar los tintes sociales, históricos, económicos e incluso políticos o bien, el encuentro del folklor, la psicología, semiología, pedagogía.	Materia propia del estudio de la Pedagogía y la Psicología educativa por ser un medio de formación humana.
De carácter imaginativo, colmado de dramatismo al exponer emociones -como la alegría o aflicción- como traductora de los movimientos en el interior del niño.	Plataforma de historias y finales felices que muestran acciones y pensamientos de lo "políticamente correcto" según la sociedad en la que se inserta.
De lenguaje amplio, con expresiones bellas, sencillo, mas no simplista, creativo y audaz. Ofrece un enriquecimiento temático y lingüístico progresivo para apoyar e incrementar la capacidad de comprensión infantil.	De lenguaje añinado, con vocabulario reducido y tono meloso o cursi.
Simbólica y comunicativa en la medida en que hace guiños al mundo real y brinda al niño la posibilidad de señalar contrastes y formular críticas.	Didáctica, concibe al niño como sujeto de aprendizaje, por lo que sólo transmite información necesaria o importante.
Conjuga inteligencia y sensibilidad para que el niño goce de la lectura, la viva y la integre a lo que es.	Orienta las emociones y el actuar del niño limitando su curiosidad natural.

Fuente: Elaboración propia

4.1.1. La literatura infantil, herramienta para la formación de procesos cognitivos superiores

La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino de progreso y de la convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros en ellas (Lledó, 1994:11).

La literatura, como ya se dijo, es un medio poderoso para la transmisión de la cultura pero además –como arte–, cumple un papel fundamental, ser herramienta que favorece el desarrollo del pensamiento creativo y un acercamiento a los procesos de lectura y escritura. Así lo piensa Escalante (2008) por ejemplo, quien rescata las ideas de Lukens (1999) y dice que el fundamento en todos los géneros que este último propone, es la función imaginativa de la literatura que permite a los niños el enriquecimiento personal, el conocimiento del acervo cultural de su contexto social, la reafirmación de su identidad, y el contacto con diferentes mundos, lo cual favorece el *desarrollo del pensamiento divergente*.

La misma autora afirma que en particular, el cuento constituye una herramienta que estimula el pensamiento creativo y crítico de los niños, permitiéndoles expresarse en distintas formas, esta idea es compatible con Navas (1995) cuando dice que “el discurso literario difiere de otros discursos porque propicia la libertad interpretativa del lector, de ahí que cada lectura, aun del mismo texto, se transforma en una nueva aventura para el niño. La lectura de libros de ficción suscita un interés inmediato, habla directamente a la imaginación y a la sensibilidad del niño (Sandroni, 1984).

En el capítulo anterior, hablamos de los postulados de Vigotsky con relación al desarrollo de los procesos mentales superiores, y el papel de la mediación. Rescato aquí esta idea porque conviene recordar que una actividad que genera procesos mentales superiores es una actividad mediada socialmente significativa, y que la fuente de la mediación –según el autor al que me he referido–, reside en una herramienta material, en un sistema de símbolos o en la conducta de otro ser humano.

Vigotsky, en ese sentido, puso especial atención a los mediadores semióticos, que abarcan desde signos en lo individual hasta sistemas semióticos complejos, tales como obras literarias que actúan como herramientas psicológicas que transforman los impulsos naturales en procesos mentales superiores (Kozulin, 2001:115).

Desde una reflexión educativa, Teresa Colomer afirma (2010:34) que la literatura adquiere importancia como “andamiaje”⁴⁰ privilegiado para la experiencia infantil de la capacidad simbólica del lenguaje, y como escenario natural para el desarrollo de la motivación y el dominio de la lengua escrita. *La literatura nos prepara para leer mejor todos los discursos sociales*, es una de las ideas que Colomer nos regala y que sostiene que los textos literarios ofrecen un buen andamiaje educativo, no sólo para leer y escribir literatura, sino para aprender el funcionamiento lingüístico en general; pero ¿cómo es esto posible?

Debemos recordar que, según la teoría de Vigotsky, el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje tienen un origen social que se interioriza después en cada individuo. Esto quiere decir que el significado que atribuimos a cada palabra, oración, acto, es distinto según el entorno, el momento y lugar en el que ocurre, de esa manera podemos adaptar nuestro entendimiento y uso del lenguaje de acuerdo con el ambiente en el que nos encontremos. Pensado así, las oportunidades que tiene un niño para asignar distintos significados a las palabras o para usarlas de distintas maneras se ve limitada por su contexto, por

⁴⁰ El concepto de andamiaje fue expresado como tal por primera vez por Bruner (1983-1996); sin embargo, está basado en los procesos de apoyo al desarrollo cognitivo que puede ofrecer un adulto a un niño y que fueron explicados por Vigotsky, cuando él habla de la Zona de Desarrollo Próximo, donde un tutor puede ayudar a los alumnos a alcanzar su desarrollo “potencial”. Así, la acción de andamiaje consiste (en este trabajo) en un proceso mediante el cual el profesor (o compañero más experimentado), ayuda a los alumnos a realizar lo que ellos no pueden hacer por sí mismos en un primer momento, pero creando poco a poco las oportunidades para que practiquen y logren hacerlo solos en el futuro cercano, para ir más allá de su nivel “actual”. En ese sentido, las obras literarias bien pueden servir a este “andamiaje” en la medida en que ofrecen experiencias, conocimiento e información en sus historias, que pueden guiar la conducta, aprendizaje y desarrollo de los niños.

las personas en su entorno y por su condición propia de la edad. Por lo tanto, la literatura con sus múltiples voces, historias de tiempos y espacios alternos, ofrecen al niño la posibilidad de conocer cómo el lenguaje puede transformarse y cómo las ideas son también cambiantes según las experiencias vividas y los conocimientos.

Todo esto es esencial para apoyar el desarrollo del conocimiento, la conducta y las formas de pensar; es decir, para la transformación de los procesos mentales de cada sujeto. Así, la mediación se hace a través de la herramienta psicológica más importante, la que permite al niño aprender que los seres humanos habitamos un mundo lleno de significados, los cuales, a su vez, pertenecen a un mundo de signos; pero la literatura no sólo sirve para que el niño adquiera un montón de vocabulario, para que conozca historias o para servir a la comprobación de la teoría de Vigotsky. La lectura literaria en realidad familiariza al infante con una actividad (la lectura) que forma parte del desarrollo de las habilidades comunicativas indispensables para alcanzar mayores logros académicos y mejor desenvolvimiento en el mundo.

Fig. 4.1. Herramientas semióticas



Fuente: Elaboración propia

4.1.2. La Literatura infantil para la educación emocional

En el maravilloso mundo de la ficción, el niño encuentra diversión, percibe formas de comportamiento social que puede aprender y usar en su proceso de crecimiento, añade además a sus redes de conocimiento internas, información sobre la vida de las personas en lugares distantes espacial y temporalmente, lo que le ayuda a descubrir formas diferentes de vivir. Así lo piensa también Goldin (Rosenblatt, 2000) quien dice: *leer literatura es una experiencia, una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas, y acercarse a las propias y, por lo tanto, de enfrentar dilemas vitales.*

Los vehículos imaginarios que entrega la literatura permiten al lector explorar las emociones de los personajes y “representar” los propios, los que surgen de la vida real. Este proceso ayuda a convertir cada historia en algo verosímil, por fantástica que sea, y ello repercute en el desarrollo de la capacidad de ser empático con los personajes y las situaciones que viven.

Entonces la literatura, particularmente la infantil, también sirve como una plataforma de interacción y de alfabetización emocional del niño –ya sea como lector o sólo como auditor– pues al considerar ese mundo ficticio como una meta representación del mundo real, es posible nombrar y reconocer emociones y estados en la experiencia propia. Como dice Michele Petit (2013:37), *los escritores nos ayudan a ponerle un nombre a los estados de ánimo por los que*

pasamos, a apaciguarlos, a conocerlos mejor, a compartirlos. Gracias a sus historias, nosotros escribimos la nuestra, entre líneas.

Puede decirse que toda ficción literaria propicia una inmersión en el individuo (Manchado, 1998), en sus movimientos internos, y el proceso de lectura, por tanto, se constituye como una posibilidad en el niño de leer el mundo y su participación en él. (Riquelme, E. & Munita, F., 2011). El mismo Paulo Freire (2011:94) lo reconoce cuando enuncia:

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto, al ser alcanzada por su lectura crítica, implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto.

El valor de la literatura pues, no se limita al retrato de historias, costumbres o aventuras fantásticas, la lectura literaria da una visión de conjunto, satisface la curiosidad infantil en diferentes campos y, de esta manera, puede contribuir al aprendizaje sin ser ese un propósito expreso. *La literatura, para la mayor parte de las personas, no ha de ser un objeto de conocimiento positivo, sino un instrumento de cultura y una fuente de placer. Ha de servir al perfeccionamiento intelectual y ha de producir un placer intelectual. Por lo tanto, no se trata de ‘saber’ –literatura–; se trata de frecuentar y de amar.* (Gustave Lanson, 1984).

Para finalizar este apartado, quiero recuperar la idea de que la literatura, como vehículo de cultura, imaginación, creatividad, placer y gratificación para los niños, cumple –según lo dicho por Alliende y Condemarín (1997), Quintero (1992) y Vanni (1995)– las siguientes funciones:

1. *Amplía el horizonte intelectual y artístico de los niños y adolescentes, así como su universo social, afectivo, imaginativo y lingüístico.*
2. *Divierte y activa la curiosidad.*
3. *Estimula el desarrollo del pensamiento libre y creativo.*
4. *Proporciona temas, motivos y detalles para nutrir su inspiración.*
5. *Ayuda a comprender el mundo en que el lector vive, y lo ayuda a enfrentarlo*
(Escalante 2008: 671).

Finalmente, es preciso aclarar que en el marco de este trabajo, el valor de la literatura para la formación infantil reside en el apoyo que ofrece al proceso de construcción de un ser humano libre, autónomo, crítico y creativo, capaz de emplear el lenguaje como un medio de comunicación y de aprendizaje: de conocimiento, sentimientos, emociones y experiencias.

Aunque para convertirse en tal y representar oportunidades asequibles, la lectura literaria debe ser guiada, nunca forzada, sólo cuando el niño se sienta en libertad de elegir lo que más le gusta, de interpretar lo que lee como mejor puede,

entonces aquel texto dejará huella, experiencias placenteras y la lectura se convertirá en un acto de gozo, no de obligación escolar.

4.2. La literatura infantil como recurso para la enseñanza de habilidades comunicativas en el niño

Hasta ahora se ha descrito el valor de la lectura literaria en la educación infantil, así como los supuestos con relación al desarrollo cognitivo desde el enfoque sociocultural de Vigotsky, por lo que, en las siguientes líneas, señalaré con mayor claridad, y apoyada en algunos ejemplos, la manera en que es posible incorporar estos supuestos en el salón de clases, para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

4.2.1. El trabajo del docente como puente de conexión entre el niño y la literatura

Teresa Colomer (2010:138) afirma que “fomento”, “intervención”, “mediación”, “familiarización” o “animación” son términos asociados constantemente con la lectura en ámbitos escolares, y que se repiten sin cesar en los discursos educativos; sin embargo, todos se refieren a la intervención de los adultos encargados de “hacer las presentaciones” entre los niños y los libros.

Entonces, si nos estamos refiriendo a una simple actividad en que los niños sean conscientes de la existencia de los libros que pueden leer, ¿por qué es un tema que preocupe en la actualidad, qué importancia tiene? Es un tema que

preocupa –dice Colomer– porque el objetivo lector no obtiene el éxito esperado en las escuelas, y esto puede deberse a una gran variedad de motivos –como los expuestos en los capítulos uno y dos de este trabajo en México–, aunque se sugiere que algunos pueden ser:

- Existe una exigencia sin precedentes por conseguir una población altamente alfabetizada que requiere de un alto coste económico y un esfuerzo social que aún no han podido sufragarse.
- Porque la sociedad no tiene claro que sea necesario cierto tipo de alfabetización; no hay consenso, por ejemplo, sobre para qué tiene que ser útil, ya que ahora existen otros canales, como los audiovisuales, que cumplen funciones que antes correspondían a la literatura, como el consumo de ficción o la posesión de referencias compartidas.
- Porque se trata de un objetivo “utópico”, en el sentido de que los niños no se incorporan a una sociedad que funcione ya como letrada, con elevados hábitos lectores, sino que supone que son ellos los que deberían lograr en el futuro esa sociedad alfabetizada en su totalidad.

Sea por las razones que sea, lo cierto es que uno de los aspectos que denotan el fracaso del fomento a la lectura, es la edad cada vez más temprana en la que los niños deciden que no les gusta leer y lo expresan con toda claridad. Esto puede deberse, según Colomer (2010:140) a dos motivos que vale la pena destacar:

1. Por un lado, la no disposición a la lectura que tienen los niños muestra una ruptura importante en sus intereses; porque en la edad preescolar se muestran interesados, les gusta que les lean y responden afectivamente; sin embargo, al crecer y concluir la primaria baja (hacia el tercer grado) deciden que ya no les gusta leer y no les interesa participar en actividades que tengan alguna relación con la lectura. Este cambio radical podría deberse a la manera en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del sistema escolarizado para la alfabetización de los alumnos, pues es común que los niños experimenten el fracaso cuando empiezan a leer y escribir, que sientan que no cumplen lo que se espera de ellos, pues no avanzan al ritmo que deberían, no alcanzan los niveles mínimos en la velocidad de lectura, o no comprenden lo que deberían, y por lo tanto, no responden lo que se espera que respondan.
2. Otro motivo deriva de la idea generalizada en las escuelas acerca de que: si los profesores ya enseñan a leer y escribir (con el método silábico, onomatopéyico o cualquier otro), no es necesario generar acciones adicionales para fomentar el disfrute de la lectura, basta con llevar los libros a los lectores, abrir bibliotecas y llenarlas bajo criterios de selección moral o de calidad literaria.

Cualquiera que sea la razón que motive al niño a no leer o a perder el interés por la lectura, cuando antes ya disfrutaba con ella, debe ser erradicada a partir de

nuevas prácticas en el aula que ayuden a los alumnos a aprovechar al máximo los beneficios de la lectura, haciéndola parte de sus vidas.

4.2.1.1. La lectura literaria en la educación primaria

La lectura de libros literarios puede presentar múltiples formas de organización en cada contexto escolar; no obstante, en este espacio queremos hacer mención de algunos criterios básicos para concretar experiencias de lectura enriquecedora. Tomaremos como referencia algunos de los supuestos de Bárbara Kiefer y Teresa Colomer.

Kiefer sistematizó sus múltiples observaciones en aulas de primaria y concluyó que la competencia literaria de los alumnos mejoraba si los maestros organizaban un contexto de trabajo en el que se dieran lugar las siguientes situaciones: proyectos o unidades prolongadas de trabajo, lectura en varias ocasiones del día, relectura de las obras, actividades de respuesta creativa, un tiempo de lectura individual, fomento de las recomendaciones mutuas, posesión de un buen fondo de libros, e intervenciones del maestro con preguntas y comentarios que estimularan tanto, que ayudaran a comprender las obras como a interpretarlas. (1999:65-75)

Colomer, por su parte, enuncia cuatro ámbitos de trabajo para favorecer la lectura literaria en la escuela. Se trata de cuatro tipos de encuentros (entre el niño y la literatura) interrelacionados, pero con diferencias importantes que

deben ser consideradas antes de llevar a cabo una programación concreta de trabajo en el aula:

1. El encuentro individual entre los lectores y los libros, cuyo objetivo principal es percibir la literatura como una situación comunicativa real de nuestra sociedad, y conseguir la construcción de hábitos lectores y cierta capacidad expresiva. La lectura autónoma, extensiva, silenciosa, de gratificación inmediata y de elección libre es imprescindible para desarrollar las competencias de lectura y escritura. La creación de un espacio de lectura como la biblioteca de aula es ideal porque en ella se concibe no sólo un espacio para albergar libros, sino también uno en el que se puede dedicar tiempo a la lectura, y a uno mismo, fuera del contexto sociofamiliar.
2. La participación del lector en una lectura socializada del texto acoge la respuesta de los lectores a las obras, y favorece la construcción compartida de la interpretación. Esa socialización de la literatura permite experimentar el sentimiento de ser parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas. Es poco frecuente que se ofrezca a los estudiantes de educación primaria la oportunidad de protagonizar discusiones en torno a un texto, pero es esencial para que evolucionen sus conceptos literarios.
3. El encuentro de la lectura literaria con otros aprendizajes curriculares: cuando la lectura de textos literarios se hace extensiva a múltiples

actividades de asociación con otras asignaturas en las que se interrelacionen la lectura, la escritura y el habla, no sólo habrá un dominio progresivo de la lengua, sino también se adquirirán aquellos conocimientos específicos de las otras áreas, convirtiendo así a la lectura en una acción educativa integral.

4. El encuentro del lector con el texto a través de una lectura intensiva guiada que le permita aprender a leer y construir interpretaciones más elaboradas. Esta guía se sitúa en el ámbito más específico de la programación y el esfuerzo escolar para enseñar a los alumnos cómo proceder ante textos inicialmente complejos, o bien para descubrir la complejidad de los aparentemente sencillos, ofrecer información asociada, explicar conocimientos conceptuales o sistematizar los saberes adquiridos.

A partir de las observaciones de Kiefer y los ámbitos de Colomer, podemos establecer aspectos para la planeación de experiencias de aprendizaje a partir de la lectura literaria en la educación primaria, las siguientes:

- Hacer flexible la enseñanza de la lectura y escritura. A leer se aprende leyendo, lo mismo sucede con la escritura y el resto de las habilidades comunicativas; sin embargo, es necesario tener cuidado con esta aseveración porque podría pensarse que basta con asignar la tarea a los alumnos para que la hagan, y no es así, más bien es necesario cambiar la organización en el aula, de modo que maestros y alumnos se sientan cómodos y seguros de lo que están haciendo.

- Concretar verbalmente cada actividad, señalar: qué, para qué o para quién se va a leer y escribir, qué se busca aprender e incluso qué es lo que no se pretende, de esa manera el acompañamiento es claro y el alumno sabe cómo puede participar sin sentirse sujeto a una actividad en la que no sabe cómo actuar o proceder, porque no sabe si se evalúa y qué se ha de tomar en cuenta.
- Ejecutar proyectos de amplia duración, como la lectura de géneros específicos, la interpretación poética o la construcción de narraciones personales, donde los textos que se lean sean variados y diversos. Así es posible el tratamiento de los textos literarios a través de técnicas y estrategias poco usuales, como inventar juegos colectivos con formas poéticas, elaborar narraciones alternas, representar las motivaciones de los personajes más que la historia misma para construir nuevas interpretaciones...
- Cuidar que en las secuencias o actividades sea el docente quien tienda puentes que ayuden a interpretar y valorar las historias narradas, leídas o construidas, sobre todo con los alumnos de los primeros grados de la educación primaria que aún no logran hacer amplias lecturas por sí mismos.
- Colaborar en paralelo entre el docente y los alumnos para participar, sin que parezca una tarea obligatoria.

- Incluir en las actividades momentos de reflexión para analizar las lecturas y vincularlas con el contexto inmediato del alumno, pero dentro del salón de clases, para asegurar el desarrollo de las habilidades comunicativas.
- Acercar los libros a la altura mental de los niños (incrementando la altura conforme pase el tiempo) con estrategias simples como:
 - Segmentar libros largos, como la literatura oral o el folklor, que no son originalmente para niños, en secuencias cortas, verificando que en el último segmento se rememoren los anteriores para que los niños aprendan a concentrarse y relacionar los distintos elementos de la obra.
 - Recurrir a la imagen para reducir textos o para contar historias paralelas, por ejemplo, en historias donde hay por lo menos dos personajes que cuentan lo mismo, pueden reelaborarse para que en el fondo se cuente una versión, y a través de las palabras, otra. Eso ayudará a despertar la atención y desconfianza del alumno, para que lea con mayor interés.
 - Alterar la historia a partir la narración e intercambiar de lugar el texto para hacer la lectura un poco más compleja, de ese modo el alumno debe imaginar el orden correcto, armonizar las acciones y reorganizar de manera coherente.
 - Liberar la dirección de la interpretación, en tanto proceso semiótico, debe ser el alumno quien interprete las historias y exprese su

opinión, sólo entonces es posible cuestionarlo para encaminarlo a una construcción más compleja, no antes.

- Evaluar el crecimiento, desarrollo de los aprendizajes y el seguimiento que corresponde a partir de la observación y la consideración de los productos que el alumno desarrolla, no de la construcción de productos sistematizados, o de la resolución de instrumentos de evaluación estandarizados.
- Incorporar actividades que desarrollen el pensamiento crítico y creativo, a partir de las experiencias literarias, como instrumento cultural.

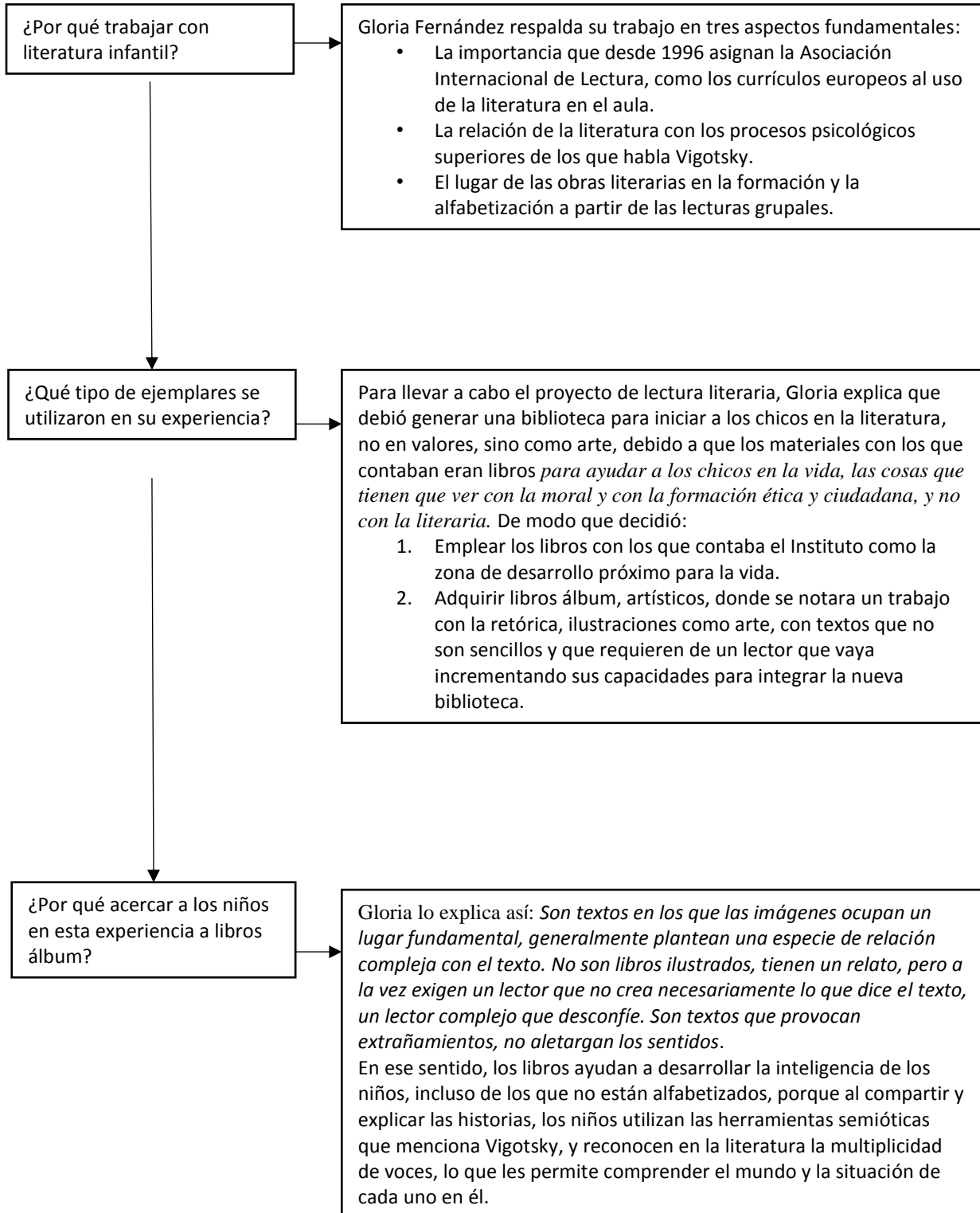
Finalmente es importante recordar que para renovar la manera en que se enseña a leer y escribir, y se desarrollan el resto de las habilidades comunicativas, es indispensable que el docente esté abierto a los cambios, que ofrezca al alumno la oportunidad de equivocarse al leer o al exponer lo que ha leído, al tiempo que se crean andamios para ayudarlo a mejorar.

4.2.2 Experiencias de escritura a partir de la lectura literaria

4.2.2.1 Mirta Gloria Fernández

Mirta Gloria Fernández es egresada de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) y Especialista en Procesos de Lectura y Escritura (Unesco). Desde 2010 comenzó un proyecto de lectura literaria (poesía y libros álbum) con grupos de niños temporalmente detenidos en el Instituto de Minoridad “José de San Martín”, a continuación, describo algunos de los aspectos más relevantes de sus experiencias a fin de referirlo como ejemplo claro del valor de la literatura en el desarrollo del pensamiento y las habilidades comunicativas en los niños.

Dicha descripción está hecha con base en la ponencia “Aportes de la literatura infantil a la alfabetización inicial en poblaciones en riesgo”, cuyo video puede consultarse en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=DFkSMFdD2Vk> y que corresponde al Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, en 2010.



¿Cómo se desarrolla el pensamiento en los niños a partir de esta experiencia?
¿Hay comprensión de lo que se lee?

Mirta explica que, a diferencia de otros tipos de textos, el lector encuentra en las obras literarias la oportunidad de hacer múltiples interpretaciones, gracias a las características de la literatura, que ofrece una desautomatización de los sentidos y un extrañamiento de lo que se lee (aspectos que ya habían sido señalados por los formalistas rusos). Gloria pide recordar los conceptos de Todorov de lo fantástico, lo extraño y lo maravilloso porque ellos despiertan preguntas alrededor de la obra literaria, que a su vez despiertan la conciencia y el pensamiento infantil, de modo que

- *La pregunta del fantástico es: pasó lo que dice que pasó, por ejemplo, en Continuidad de los parques, de Cortázar, uno se pregunta pasó o no pasó, es eso que está muy cerquita de lo real.*
- En lo extraño en cambio no hay duda, hay una explicación; como en *El almohadón de plumas*, de Quiroga, donde la explicación es científica (había un bicho en la almohada).
- En cambio, cuando el evento narrado se explica sólo al concebir una nueva ley o una realidad alterna, estamos frente a lo maravilloso.

Gloria dice que al ser la literatura fuente de interpretaciones diversas, el concepto de comprensión de la lectura es relativo, es mejor hablar de apropiación.

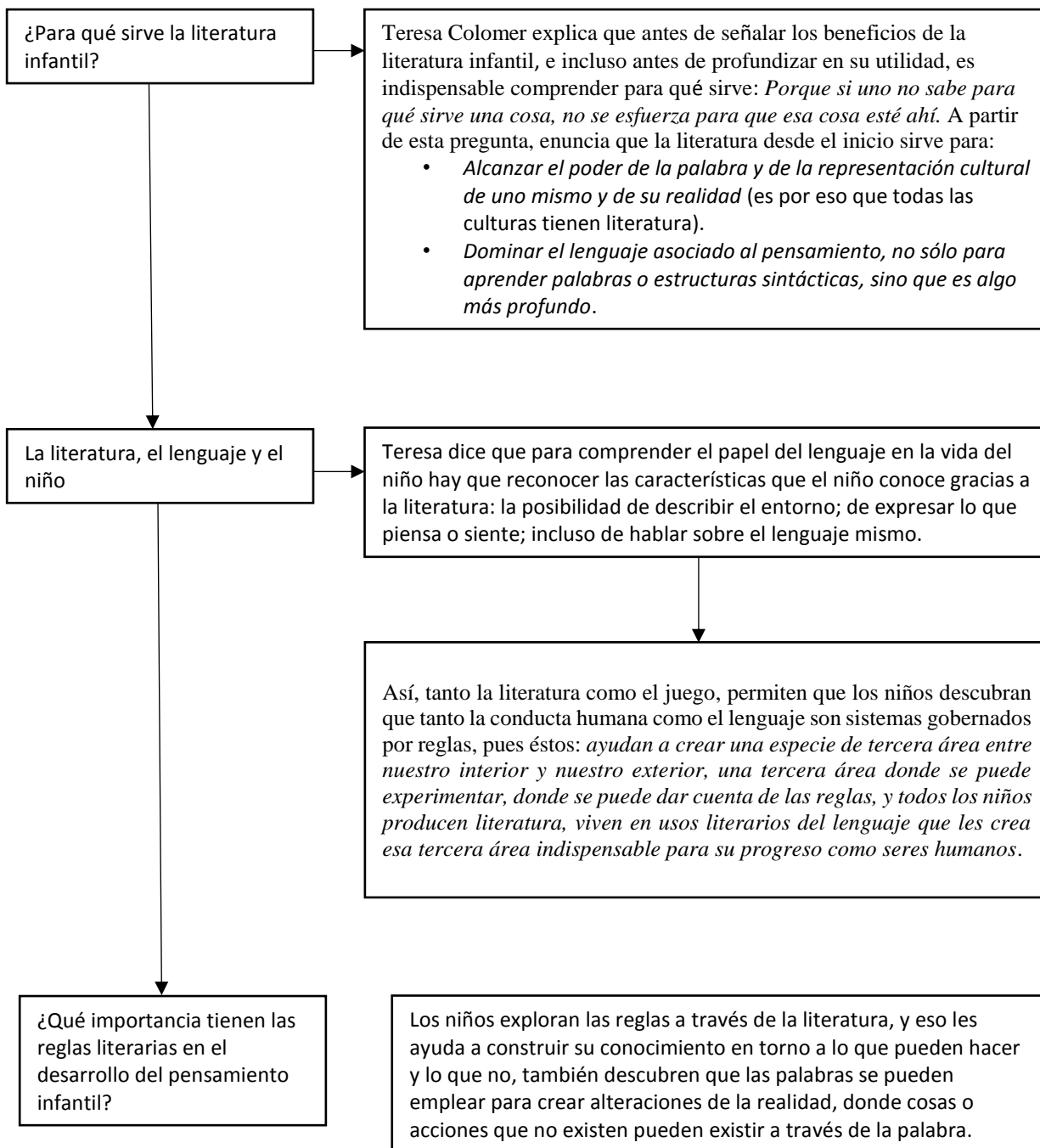
Al finalizar, la maestra pide recordar que "la literatura, según los positivistas lógicos, es para el placer, pero no es para desarrollar el conocimiento. En realidad hoy sabemos que forma parte de las herramientas semióticas, y que además la escritura de ficción también está emparentada con esto, cuando estoy escribiendo ficción también estoy incrementando la inteligencia, también estoy en procesos psicológicos avanzados".

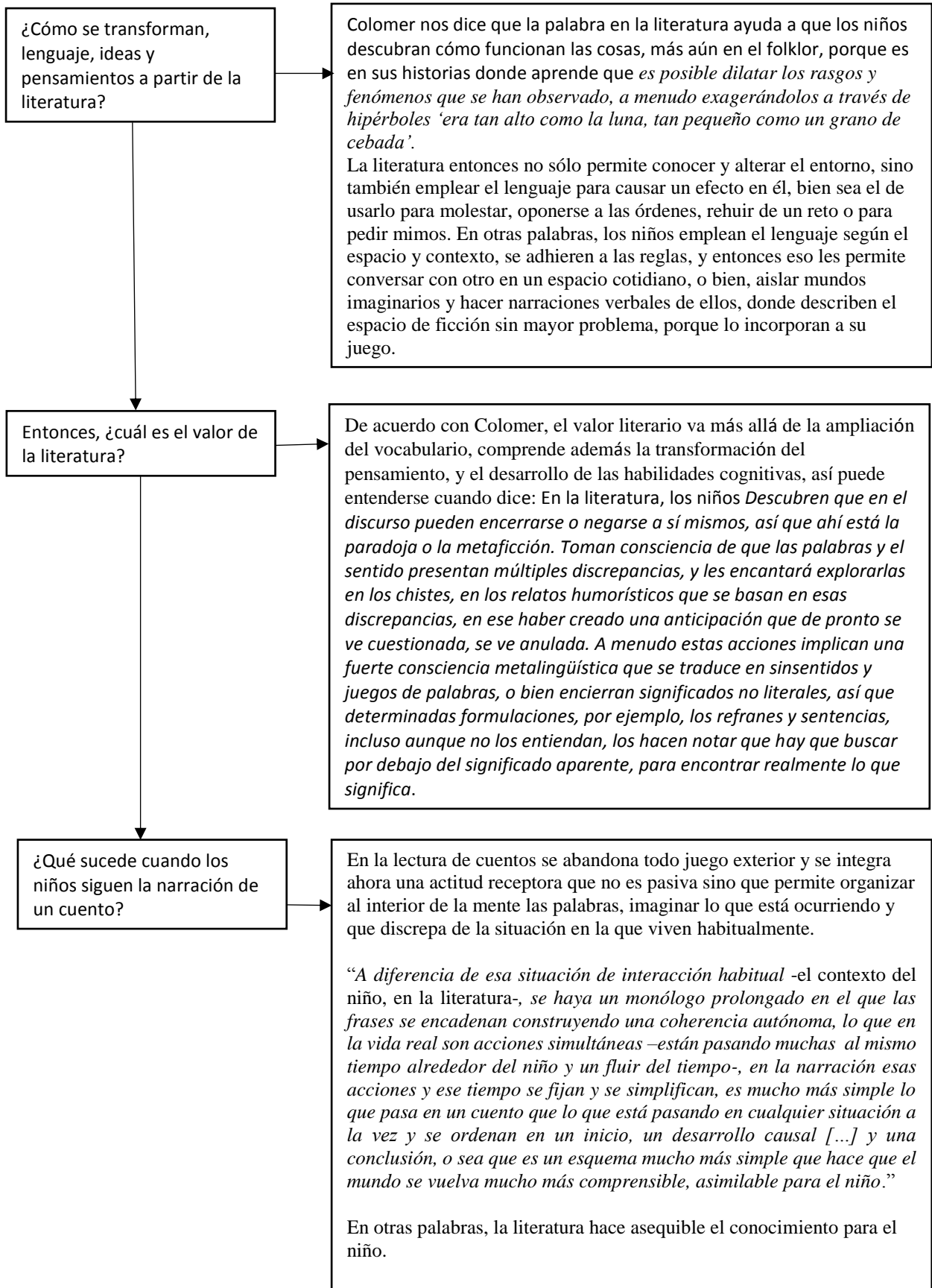
Si bien esta descripción es breve, puede leerse en el discurso de Gloria que la literatura ofrece más que historias lindas al lector, ofrece la posibilidad de servir como herramienta para transformar los pensamientos.

4.2.2.1 Teresa Colomer

Es una de las profesionales y expertas más reconocidas en Argentina y América Latina, cuyo trabajo está centrado en el tema de Literatura y formación de lectores, es Licenciada en Filología Hispánica y Filología Catalana; Doctora en Ciencias de la Educación, Catedrática de Didáctica de la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dirige el grupo de investigación GRETEL, sobre las relaciones entre lectura, literatura infantil y juvenil actual, y educación literaria en la escuela obligatoria. Es autora de más de doscientas publicaciones sobre estos temas.

En el siguiente esquema, se recuperarán algunas de las ideas más relevantes de su ponencia: “Literatura infantil y alfabetización inicial”, cuyo video puede consultarse en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=TG0GlQCnLYc&t=151s> y que corresponde al Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, en 2010.





Experiencias y conocimientos que ofrece la literatura en el niño

Dadas las características del cuento de enlazar voces, conductas, emociones y abordar diversos puntos de vista, se ofrece al lector la necesidad de situarse en el lugar de los distintos personajes, para entenderlos, reconocer lo que les pasa o lo que viven. Esto sin duda permite sentir de distintos modos, ampliar la experiencia con experiencias lejanas, que le hablan al niño de cosas lejanas a las que él vive. Además, *cuando el cuento termina uno siempre puede volver a él, dándose cuenta de la estabilidad de esas formas y de la estabilidad del escrito, sobre todo, y la vez comprobando que existe el poder de transformarlo si uno lo desea. Todo este proceso, todas estas acciones que he estado enumerando son exigentes desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, atañen aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas, la concentración en la construcción de la realidad, en definitiva, a través del lenguaje.*

Entonces, de acuerdo con Colomer, la literatura no es un adorno estético en el que se puedan distinguir por un lado los aprendizajes y por otro la literatura, sino que es un elemento que permite entrenar la mente para ver el mundo de distintas formas, para concebir diversas formas de pensar, gozar y poseer las palabras.

Además explica: la literatura es valiosa para la construcción de vínculos sociales, al menos así podemos interpretarlo cuando Colomer dice: *La literatura proporciona un conocimiento cultural compartido que nos hace sentirnos sociedad, es el que permite la comunicación en definitiva entre las personas, de cualquier cosa. La literatura es el mundo más inteligible, de manera que nos hace más inteligentes.*

Ahora bien, para concluir este apartado, podemos señalar que tanto las experiencias de Gloria Fernández, como los estudios y observaciones de Teresa Colomer permiten calificar los supuestos teóricos antes expuestos –con relación al valor de la lectura literaria en la formación de habilidades comunicativas y de

pensamiento creativo–, y servir como base para transformar didácticamente el aula, a fin de ofrecer a los alumnos de educación primaria experiencias de aprendizaje enriquecedoras, a partir de la lectura literaria.

4.3. Conclusiones del capítulo, ¿es o no necesario el acercamiento de los alumnos de primaria a las obras literarias?

En este punto de la presente tesis resulta evidente la respuesta, por supuesto, es necesario que se acerque a los alumnos de educación primaria a la lectura de obras literarias; sin embargo, es necesario analizar la manera en que se hará ese acercamiento, los objetivos que se buscarán y la manera en que se verificará que efectivamente se lograron.

En este espacio creemos que tanto el desarrollo de las habilidades comunicativas como el pensamiento crítico, creativo y narrativo son constructos que se logran a lo largo de la educación primaria, pero no representan resultados completamente previsibles, porque dependen del desarrollo cognitivo, el entorno cultural, la participación de los alumnos..., por tanto, requieren una planeación conjetural donde las secuencias didácticas se organicen en función de cada texto, así pueden preverse las interpretaciones, las dudas, la información adicional que los alumnos requerirán para comprender el sentido de la historia, o bien, los posibles juegos y preguntas que puedan ponerse en marcha con los alumnos, para que descubran por sí mismos el sentido de cada narración.

Por tanto, en la planeación didáctica para acercar a los alumnos a la literatura, deben crearse actividades donde, más allá de conocer la historia que se lee, los niños tengan la oportunidad de comprender las motivaciones de los personajes, infieran el porqué de sus acciones, reconozcan sus sentimientos, lean entre líneas y puedan incluso suponer cómo se comportarían esos mismos personajes en otras situaciones.

De ahí la necesidad de incorporar literatura de diversos géneros, – especialmente fantásticos– en la educación primaria, pues puede dramatizarse, hacerse extensiva a otras actividades artísticas o plásticas que también completen el aprendizaje del niño, y sirvan como vías de comprensión o expresión del afecto causado por la lectura. Libros como inmersión para la vivencia de temas, lugares y otras épocas. En ese sentido, el docente tiene un papel fundamental en la creación de ambientes de aprendizaje para la lectura literaria, la apropiación del lenguaje, y por tanto, del desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños, porque tiene la oportunidad de guiarlos, enseñarlos a aprender por sí mismos.

Capítulo V. Implementación del taller de lectura literaria: Desarrollo de la lectura y escritura a partir del uso de la literatura infantil

5.1 ¿Para qué un taller?

Un taller puede diseñarse de formas variadas, siempre que tenga coherencia en su estructura y contemple la participación permanente de los usuarios, además ofrece la posibilidad de hacer del aprendizaje un proceso donde las partes que lo componen sean tan importantes como su finalidad.

Tiene sentido que el taller no sólo tenga como objeto un aprendizaje x, sino que se convierta en un acto de aprendizaje colectivo. En el desarrollo de habilidades comunicativas a partir de la lectura literaria, el taller permite combinar dos dimensiones fundamentales:

- El aprendizaje acerca del valor de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar, escuchar y pensar) en el desarrollo personal y académico por medio de la reflexión y la creación de experiencias prácticas.
- La colaboración de los participantes en la construcción de formas de aprender para la vida, creación de hábitos de lectura y escritura, y el goce.

Lo anterior ofrece una alternativa de formación para los alumnos de educación primaria, estrategias asequibles para los profesores, y sobretodo, tener un producto objeto de debate para que se adviertan los aciertos que pueden replicarse, y las áreas en que deben hacerse modificaciones racionales.

5.2. Objetivos y estructura didáctica del taller literario

El taller literario que se describirá en páginas subsecuentes se llevó a cabo en una de las escuelas que inicialmente fueron observadas –descritas en el capítulo 1–, debido a la decisión del director y docentes –de la otra escuela– quienes prefirieron mantenerse al margen de cualquier propuesta fuera de sus lineamientos institucionales.

En la escuela que aceptó abrir un espacio de participación en el que pudiésemos trabajar con sus alumnos, se llevó a cabo un taller permanente para el desarrollo de habilidades comunicativas.

5.2.1. Objetivos del taller para el desarrollo de habilidades comunicativas en la educación primaria

Las características generales de dicho taller se describen en el cuadro 4.1 a continuación.

Cuadro 4.1. Taller para el desarrollo de habilidades comunicativas	
Objetivo general	Motivar la escritura en los alumnos a partir de su acercamiento a la literatura infantil, y al desarrollo de los grados de lectura que propone Núñez Ang.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">• Acercar a los alumnos a la lectura de textos artísticos para generar un vínculo emocional positivo con el proceso lector.• Convertir el espacio educativo formal en un escenario de encuentro lúdico entre el lector y los libros.• Desarrollar habilidades para una lectura eficiente de los alumnos a través de actividades de interpretación, creación y recreación.• Relacionar el lenguaje y el pensamiento de los alumnos.
Duración	Abierto de forma permanente durante los días de clase oficial, de acuerdo con el calendario de la SEP, con sesiones de treinta minutos para cada grupo.
Usuarios	Alumnos de primer a sexto grado de educación primaria (atención por grupo)
Recursos bibliográficos	Títulos de literatura de la colección <i>Libros del Rincón</i> , libros-álbum y colecciones de literatura infantil del FCE, Barco de vapor y SM.

5.2.2. Estructura didáctica del taller

Dados los objetivos del taller, la diferencia de edades entre los participantes, así como que no había al inicio del curso un horario fijo de atención para cada grupo, se organizaron las actividades y dirección del curso con relación al desarrollo de los grados de lectura que propone Núñez Ang, considerando las habilidades comunicativas que se deberían emplear en cada uno (como se muestra en el cuadro 4.2).

Cuadro 4.2 Habilidades / Niveles de lectura

		Habilidades comunicativas				
		Hablar	Escuchar	Leer	Escribir	Pensar
Niveles de lectura Núñez Ang	Decodificación		x	x		x
	Comprensión					
	Literal			x	x	x
	Entre líneas		x	x	x	x
	Internalización	x	x	x	x	x
	Lectura crítica	x	x	x	x	x
	Lectura creativa	x	x	x	x	x

Aunque la complejidad en la lectura y los procesos que de ella se derivan es obviamente cronológico y ascendente –como se describieron en el capítulo dos del presente trabajo–, se consideró desarrollarlos en paralelo con todos los alumnos de la escuela, aunque los resultados por nivel no alcanzaran un dominio perfecto, bajo la premisa de que la lectura literaria y el apoyo docente a través de las actividades de “andamiaje” permiten al alumno desarrollar los distintos procesos psicológicos superiores.

Por otra parte, también se priorizó la motivación de la escritura aun con alumnos de primer grado, pues además de estar estrechamente vinculadas la lectura y la organización del propio pensamiento, es una herramienta para el empoderamiento del niño, en la confianza de sí mismo, de sus capacidades, y por tanto, de su disfrute de estas habilidades dentro y fuera de la escuela.

Dicho lo anterior, la estructura de las sesiones fue:

1. Presentación. ¿Qué haremos y cómo trabajaremos?

Como aspecto fundamental para la sesión, siempre se presentó un panorama general a los alumnos acerca del propósito de la sesión y la manera en que se iba a trabajar, porque esto permitía hacerlos partícipes conscientes, interesarlos en el tema, y sobretodo generar un paralelismo en el que todos eran importantes, con oportunidad de ofrecer aportes valiosos al aprendizaje en común.

2. Desarrollo de actividad

Dado que cada sesión de trabajo era distinta, tanto por el grado escolar de los alumnos como por el número de miembros en el grupo, y por las habilidades comunicativas que habían desarrollado, en cada actividad se diseñaban instrucciones específicas de trabajo, y aunque en ocasiones el fondo fuese el mismo (lectura compartida, redacción, análisis), la forma en que se ejecutaba era en función de las necesidades de cada grupo.

3. Comentarios y cierre

Dada la intención ampliamente expuesta del taller y de la investigación en general, el cierre de las actividades se hacía a manera de discusión grupal para intercambiar impresiones, puntos de vista, dudas y comentarios con respecto a las expectativas iniciales, y lo que se había logrado. En ocasiones se quedaban dudas al aire de manera intencional, pues se vinculaban con la petición de hacer análisis *a posteriori*, por parte de los alumnos, no como una tarea que debía ser entregada, sino como un ejercicio individual que completara lo aprendido.

5.2 Estrategias y actividades empleadas

Todas las técnicas, actividades y recursos que formaron parte del taller de lectura literaria sirvieron para el desarrollo de habilidades comunicativas en la educación primaria. Podríamos esquematizar tales relaciones de la siguiente manera: (si bien las actividades que se mencionan a continuación no fueron las únicas, fueron las más importantes):

Estrategia	técnica	actividades
Autoaprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura individual • Tareas individuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de lectura • Descripción de narraciones • Escritura de opinión • Esquematización de historias • Interpretación y análisis de relaciones, hechos y procesos de las historias
Aprendizaje interactivo	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión en grupo • Exposiciones en clase • Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones en clase • Presentación de impresiones y conclusiones de lectura • Intercambio de opiniones y experiencias • Narración en voz alta de escritos propios
Aprendizaje colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas • Proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de historias grupales • Análisis de motivaciones de personajes • Construcción de supuestos para explicar el sentido de las lecturas

Bajo el supuesto del valor de la literatura en la educación infantil, y particularmente en la creación de hábitos y habilidades comunicativas, enseguida se reseñan algunas de las actividades con todos los alumnos en el taller (variando sólo el título, de acuerdo con la edad de los niños), fueron:

“Lectura compartida”

Propósito:

Desarrollar en los alumnos la habilidad de analizar una obra literaria desde distintas perspectivas, a fin de atender todas las aristas que conforman la historia.

¿En qué consiste?

En esta actividad, el profesor –o algún otro miembro de la comunidad académica– debe leer un pequeño cuento en voz alta. La intención es convertir el acto de lectura en una acción colectiva, en la que todos los alumnos pueden escuchar e interpretar la historia.

¿Cómo se hizo?

1. Previo al día de la actividad, el docente o lector debía estudiar el cuento para asegurarse de modular el tono de voz en momentos importantes de la historia, evidenciar el humor, drama o cualquier otra emoción que se expresara.
 - a. Las habilidades de “cuentacuentos” que se empleaban en esta actividad eran de suma importancia, porque buscaban que el alumno desarrollara atención visual y auditiva.
2. Antes de iniciar la lectura se indica a los alumnos que pueden levantar la mano para externar alguna duda en torno a la actividad, por ejemplo:

- a. Si no comprendía algún concepto o desconocía el contexto en el que se desarrollaba la historia.
3. Una vez iniciada la lectura, el profesor podía hacer pausas para mostrar imágenes y por supuesto, para resolver las dudas de los alumnos.
4. Al finalizar la lectura del cuento, se lanzaban algunas preguntas con relación a la historia narrada, pero con las siguientes reservas:
 - a. Las preguntas debían ser del tipo: ¿Cómo hizo el personaje x para lograr su cometido? De acuerdo con la historia ¿a qué se debe que x haya pensado esto?
 - b. Cada pregunta debía servir a la recreación de la historia en el imaginario colectivo, nunca como punto de partida para discusiones morales o para hacer juicios de valor.
5. Por cada pregunta hecha se daba la oportunidad a los alumnos de participar, todos podían responder en función de lo que habían entendido, y el profesor tomaba nota en el pizarrón.
6. Finalmente se hacía un recuento de lo que se trataba en la historia para que todos pudieran verla desde los distintos ángulos expuestos.

Reservas

Esta actividad no resultaba en un producto didáctico como un resumen, dibujo o esquema previamente solicitado. Los alumnos podían o no tomar apuntes porque el verdadero trabajo se mostraba en las opiniones y descripciones en la sesión de

preguntas. La lectura en esta actividad y las historias contadas eran el producto valioso, no una calificación obtenida como resultado de la actividad.

Nivel de lectura y escritura que atendió

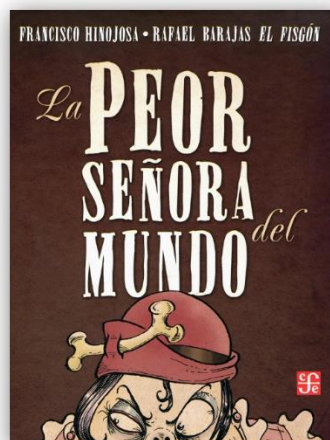
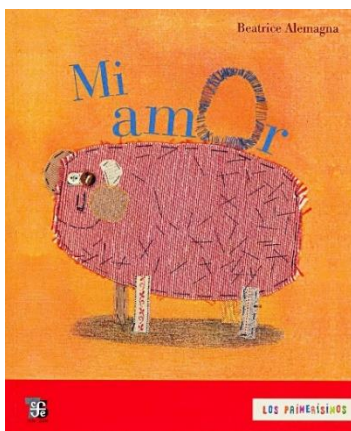
La lectura en voz alta y preguntas, en sí mismas, son ideales para desarrollar la comprensión literal en el alumno, lo cual es esencial para hacer un trabajo posterior de lectura entre líneas y análisis. Por ello, esta actividad se dejaba como preámbulo para que el niño conociera las historias que después se trabajarían con otro tipo de actividades.

Tipo y propósito de evaluación

Esta actividad, como muchas otras que se desarrollaron en el taller, no permiten obtener una nota numérica que sirva a las evaluaciones sumativas escolares; sin embargo, permite conocer el desarrollo de la atención, la percepción y la memoria, herramientas indispensables en la comprensión de un texto. Actividades como la lectura compartida y la participación en el cuestionamiento posterior permiten que el docente identifique la capacidad imaginativa de los niños, la habilidad para transformar palabras en imágenes mentales, lo que indudablemente se refleja en sus participaciones. Se trata de una evaluación cualitativa del grupo que el docente puede y debe considerar en la creación de nuevas actividades y la selección de nuevas lecturas.

Ejemplos de títulos empleados

Al principio los títulos variaban en extensión, según el grado que cursaran los alumnos; sin embargo, poco a poco la extensión se modificó en función de la atención mostrada.



Redacción de finales alternos

Propósito de la actividad

Permitir que los alumnos desarrollen un pensamiento lógico y causal a partir de la construcción de mundos y realidades alternativos que denoten comprensión, anticipación y creatividad.

¿En qué consiste?

Tras la lectura de una narración, ya sea en forma individual o colectiva, en esta actividad los alumnos deben escribir (o dibujar en los niños que apenas inician el proceso de alfabetización) un final distinto al que la historia posee. La intención es dar a los niños la oportunidad de volver un poco en la historia y reivindicar su curso a partir de una concepción personal e irrepetible, si es que el final original les parece injusto, demasiado simple, irreal o pronto.

¿Cómo se hizo?

1. Previo a la actividad, el docente debía decidir si se hiciera una lectura en voz alta, de manera que todo el grupo escuchara la narración en una sola sesión, o si los alumnos leyesen de forma individual un título seleccionado en un número de sesiones establecidas. Para tomar esta decisión, el docente debía considerar:
 - a. El grado de lectura del grupo; es decir, que los alumnos ya fuesen capaces de leer palabras y frases completas, pues con alumnos que

aún leen de forma silábica, el propósito de esta actividad resulta complejo y puede ser frustrante para los niños.

- b. El número de ejemplares por libro.
 - c. La participación de los alumnos y su interés por temáticas determinadas.
 - d. Su propio conocimiento de los libros para que al leer los finales alternos pudiesen determinar si éste era resultado del entendimiento de la historia o estaba desvinculado.
2. Una vez seleccionada la modalidad de lectura, esta debía llevarse a cabo. Si se dividiera en sesiones, también había que indicar a los alumnos si fuera en la escuela o en casa.
 3. Tras el periodo acordado, cada alumno debía escribir el final alternativo.
 - a. Esta era la única parte de la actividad que debía llevarse a cabo exclusivamente en la escuela.
 - b. Dada la intención de que el alumno desarrollara y expresara su pensamiento, el docente no podía orientar al alumno durante el ejercicio, únicamente cuando el alumno hubiera entregado el escrito final, el docente podía corregir aspectos ortográficos o gramaticales.
 4. Cuando todos los alumnos entregaban los finales que habían concebido, debían compartirlos con el resto de la clase y leerlos en voz alta.
 - a. Esto permitía que los alumnos conocieran puntos de vista distintos a los suyos y descubrieran en el lenguaje y pensamiento nuevas formas de comprender un mismo elemento.

Reservas

Elaborar el final alternativo con imágenes o redactando fue resultado de la indicación expresa del docente, y se hizo en función de las habilidades comunicativas de los alumnos, por lo que en un mismo grupo podía haber algunos alumnos que escribieran, y otros que dibujaran, la idea era que todos se sintieran incluidos y pudiesen evolucionar, con base en sus propias necesidades.

Grado de lectura y escritura que atendió

La elaboración de finales alternos a los que plantea una narración permite desarrollar un pensamiento reflexivo, y con él, un grado de lectura crítica, pues se valora la historia narrada y se muestra un apoyo o rechazo hacia ella, en función de la estructura mental del niño y sus experiencias. Por eso esta actividad se desarrollaba hacia fin de mes o del año escolar, porque exigía del niño una familiarización real con la literatura.

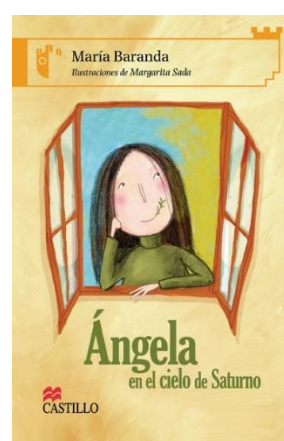
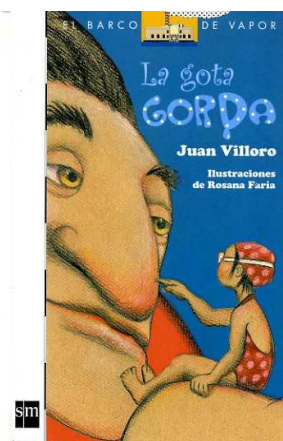
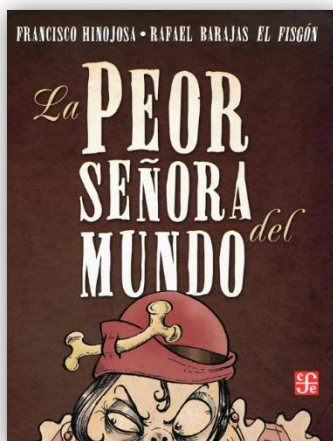
Tipo y propósito de evaluación

Esta actividad se evalúa en forma cualitativa. La escritura o estructura gráfica de finales alternos que ofrecen los niños permiten conocer la forma en que utilizan el lenguaje, y la manera en la que organizan su pensamiento, por lo tanto, los beneficios educativos que ofrece la actividad es darle voz a las ideas, sin hacer juicios de valor con relación a ellas. Los niños adquieren seguridad, experiencias de lectura y escritura que les enseñan que estas actividades no

están vinculadas exclusivamente al aprendizaje académico, por lo tanto, pueden ser divertidas, mientras que los profesores tienen la oportunidad de identificar qué habilidades comunicativas y en qué grado las han desarrollado sus alumnos.

Ejemplos de títulos empleados

Las obras seleccionadas variaban según las sesiones en las que serían leídas, y si sucediera en la escuela o en casa; sin embargo, algunas obras que causaron mayor emoción fueron:



Construcción de historias grupales

Propósito de la actividad

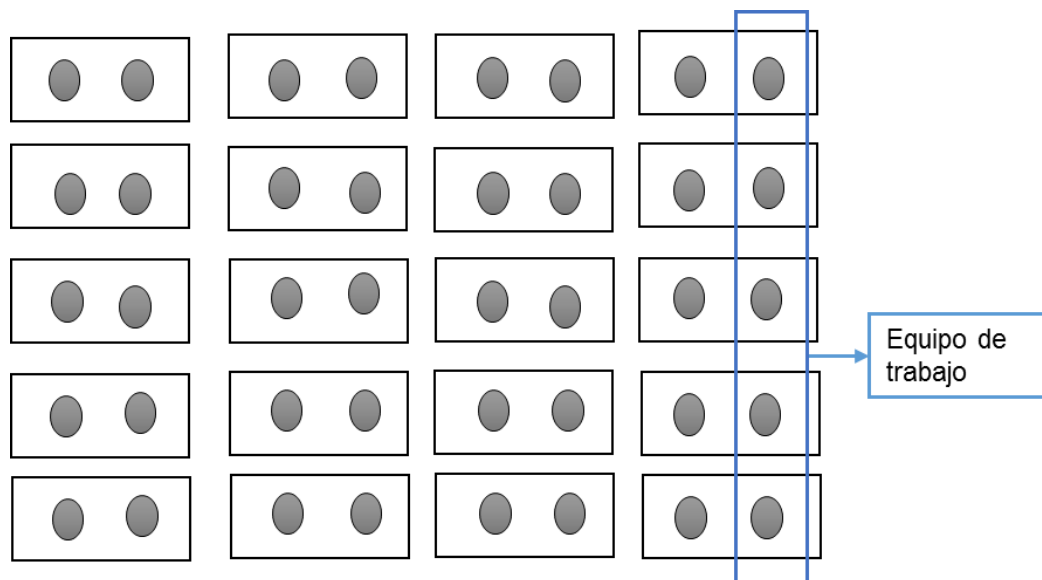
Propiciar que los alumnos trabajaran de manera colaborativa, hicieran propuestas creativas con base en sus experiencias y conocimientos, al tiempo que desarrollaban la adaptación.

¿En qué consiste?

Durante esta actividad, los alumnos forman equipos de trabajo para escribir en conjunto una pequeña historia. La intención es que los alumnos pudieran crear un texto narrativo breve con las características de un cuento: inicio, desarrollo causal y cierre.

¿Cómo se hizo?

1. Para esta actividad fue necesario formar equipos con el mismo número de integrantes.
 - a. Dado que los grupos de educación primaria pública usualmente cuentan con poblaciones promedio de cuarenta alumnos (quienes se sientan parejas), en esta actividad los alumnos trabajaron en equipos de cinco alumnos (los cinco que ya formaban una fila, como aparece en el esquema).



2. Una vez que se daba la indicación a los alumnos acerca de cómo trabajarían, se entregaba una hoja a cada uno de los alumnos que estaban en primer lugar en la fila y se dictaban las instrucciones:
 - a. Cada equipo deberá escribir un pequeño cuento, el primer alumno inicia y, luego de dos minutos, deberá pasar la hoja hacia atrás para que su compañero continúe, pero sin decir una sola palabra.
 - b. Ganará el equipo que haya creado la historia más creativa, no hay una extensión mínima, pero todos los miembros del equipo deben haber escrito.
 - c. Nadie puede continuar escribiendo una vez que se acaben los dos minutos.
 - d. Todas las historias deben tener inicio, desarrollo y cierre.
 - e. El género o temática por tratar en el cuento será... (el docente delimitaba este aspecto).

3. Finalizadas las instrucciones, se dedicaba un momento para resolver dudas (la primera vez que se hacía la actividad, luego no era necesario porque todos conocían la modalidad de trabajo) e iniciaban.
4. Al concluir el tiempo, todos los equipos debían entregar sus escritos y estos se leían en voz alta, ya fuera por el primer alumno que había escrito, pues era quien desconocía por completo lo que había sucedido con el resto de la historia.
5. Por último, todos votaban por el mejor cuento, y si no había consenso, el docente decidía.

Reservas

Para que la actividad tuviera éxito, era indispensable que el docente tuviese buen control de grupo, pues sólo cinco o seis alumnos escribían a la vez y los demás tenían que guardar silencio. Así mismo, había que trabajar (con actividades adicionales) en la integración del grupo, pues los alumnos debían colaborar y trabajar por un objetivo: ganar.

Nivel de lectura y escritura que atendió

La escritura de historias o cuentos grupales es una de las actividades más enriquecedoras, porque alberga la posibilidad de compartir ideas y construir un objeto sin intercambiar palabras de forma oral. Esta actividad exige que el

alumno tenga la capacidad de apropiarse de lo que lee, procesar las ideas y concebir en su mente ideas nuevas que puedan integrarse al objeto que ha leído.

Tipo y propósito de evaluación

Esta actividad se evalúa en forma cualitativa, pues las narraciones que los alumnos escriben no pueden calificarse como “bien o mal”, se hace una interpretación acerca de su complejidad de pensamiento, la habilidad para unir ideas y darles sentido en un contexto específico, y dichas observaciones se convierten en una herramienta para modificar las estrategias de enseñanza o potenciar el aprendizaje, pero nunca para asignar una calificación.

5.3 Resultados educativos del taller

A pesar de la disposición de la escuela, los docentes y directivos para el logro de los objetivos del taller, la falta de libros dificultó el desarrollo de algunas de las actividades, y significó para varios de los alumnos no participar en algunas lecturas, o hacerlo a través de la escucha activa, de la mano de la voz de alguien más, lo cual, si bien le permitió conocer nuevas historias, no lo dejó ser él mismo quien las descubriera, desde lo individual.

No hay aquí resultados cuantitativos, no se aplicaron pruebas pedagógicas o evaluaciones para corroborar la velocidad de lectura en los alumnos, el número de caracteres que lograban en un ensayo o reseña crítica y menos para verificar si habían “comprendido una lectura” como se haría con PISA. Lo que sí pudo comprobarse a través de este taller fue:

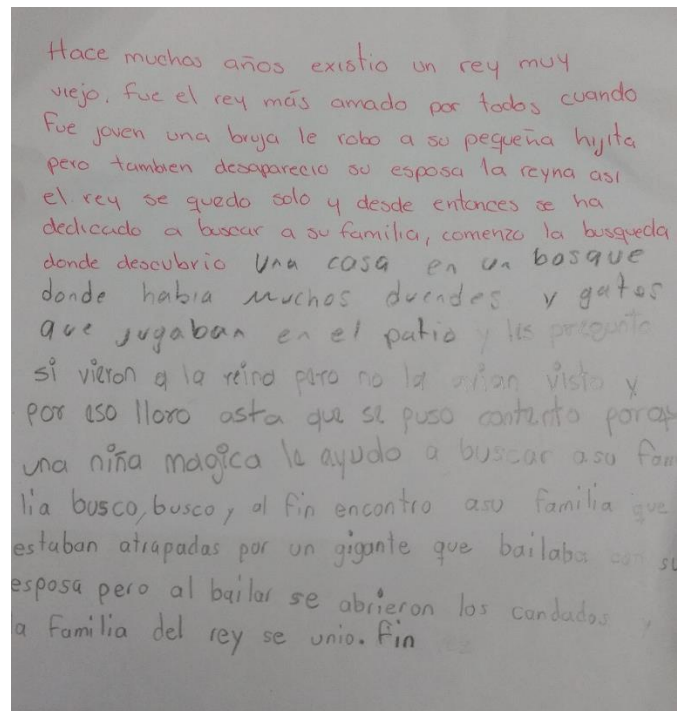
- **Todos los niños leen.** Sin importar la dificultad que representara, cuando los niños tienen la oportunidad de leer sin más, de platicar de lo que han leído tan coloquial y libremente, lo hacen con gusto, la lectura se vuelve una actividad divertida, que no se califica, es liberadora, porque a ratos se les olvida que las matemáticas no van bien o que su papá recibirá un recado porque no trajeron la biografía de tarea. La lectura es un momento suyo.
- **Escribir es posible.** Las letras dejan de ser parte de las tareas académicas, permiten decir lo que sienten sin que alguien los vea, sin que

su voz enuncie cada palabra, pueden escribir para sí mismos, y conforme más lo hacen, ¡más fácil es! La oportunidad que hubo en el taller para escribir historias, para fantasear, se convirtió en un regalo que, aunque no todos tomaron, quienes lo hicieron pudieron constatar que las ideas se van organizando cada vez con mayor soltura si se hace recurrentemente.

- **Vale la pena escuchar y hablar:** Varios de los niños que al inicio del taller veían como un suplicio tener que hablar frente a sus compañeros, se dieron cuenta después que no tenían que hacerlo, porque nadie los obligaba, pero les gustaba demostrar que habían seguido la historia, que sí sabían de qué trataba el cuento y que incluso los malos o los que se habían portado mal en las historias eran importantes, porque sin ellos no hubieran pasado muchas cosas. Entonces escuchaban lo que sus compañeros decían para decirles si estaban de acuerdo o no, si estaban en lo correcto y si no, decirles por qué no. Lo que al principio parecía pelea por el poder y la razón, se convirtió en sesiones de comunicación, de empatía, de encuentros entre los que no siempre se cayeron bien.
- **Todos somos inteligentes.** Esto es vital, la gracia de que en el taller no hubiese primeros ni últimos lugares permitió que los alumnos se sintieran igual, algunos leían bien pero no entendían todo, otros no comprendían quizá algunas causas en las historias, pero ya imaginaban las consecuencias, se explicaban entre sí, se colaboraban, algunos más seguidos, pero todos alguna vez participaban y lo que decían de algún modo ayudaba al resto.

Estas aseveraciones son resultado del análisis cualitativo de la experiencia y el trabajo en aula, así como de los trabajos elaborados por los alumnos en los que hay evidencia del esfuerzo por trasladar sus pensamientos a formas escritas que, aunque imperfectas, servían para dar voz a sus pensamientos, por ejemplo:

Fig. 5.4.1. Construcción de historias grupales, quinto grado



Hace muchos años existió un rey muy viejo, fue el rey más amado por todos cuando fue joven una bruja le robó a su pequeña hijita pero también desapareció su esposa la reina así el rey se quedó solo y desde entonces se ha dedicado a buscar a su familia, comenzó la búsqueda donde descubrió una cosa en un bosque donde había muchos duendes y gatos que jugaban en el patio y los preguntó si vieron a la reina pero no la habían visto y por eso lloró hasta que se puso contento porque una niña mágica le ayudó a buscar a su familia busco, busco, al fin encontró a su familia que estaban atrapadas por un gigante que bailaba con su esposa pero al bailar se abrieron los candados y la familia del rey se unió. Fin

Fig. 5.4.2. Entrevista a mi personaje favorito, tercer grado

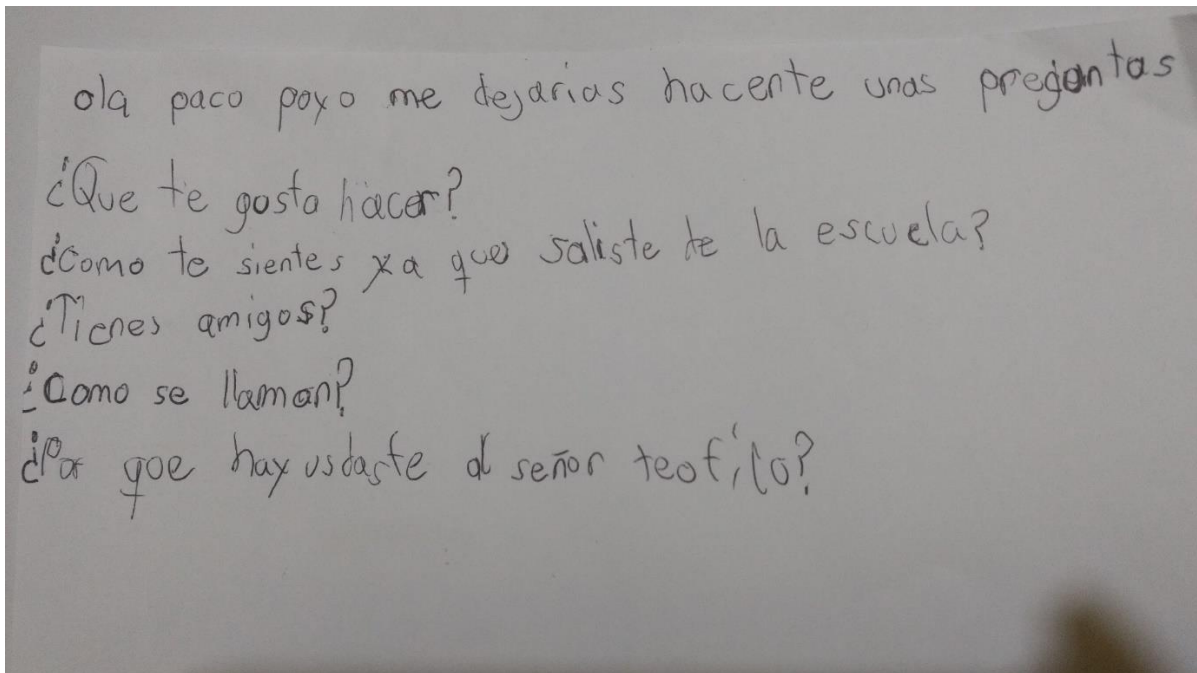
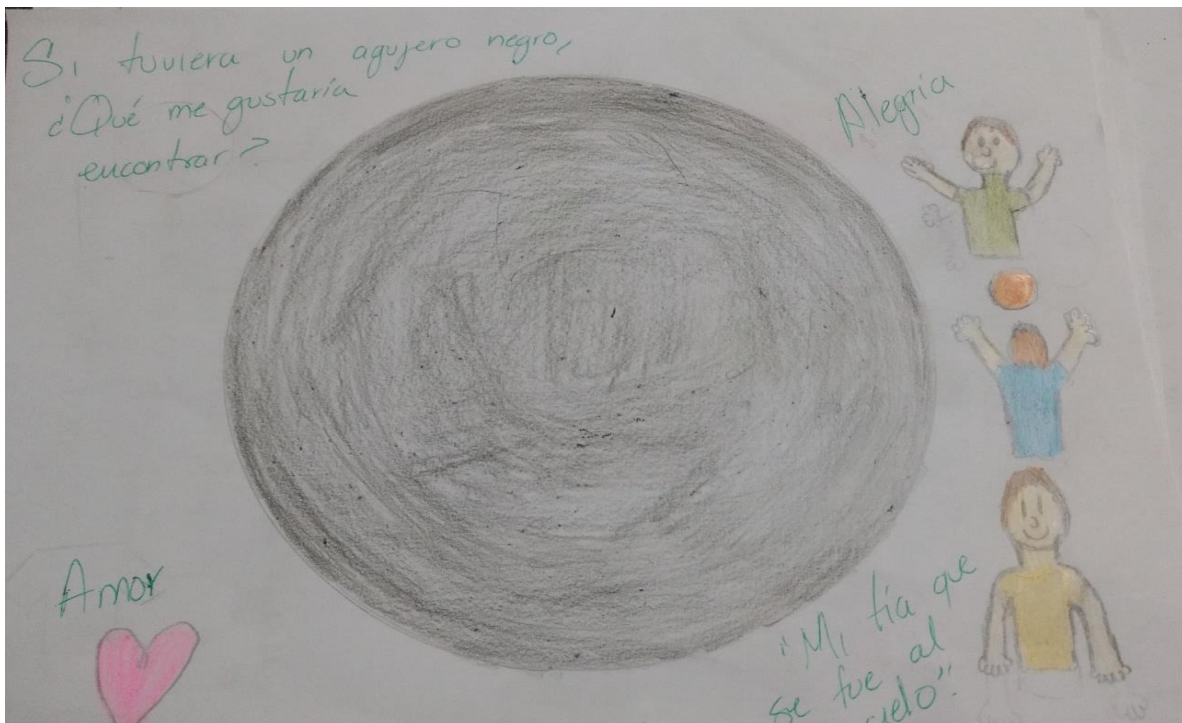


Fig. 5.4.1. Dibujos de lectura guiada, primer grado



El objetivo general del taller se logró, es cierto que no en todos los alumnos, pero sí en la mayoría, no mejoraron en todas sus actividades, de pronto no hubo alumnos con excelencia académica, pero sí hubo un cambio en el comportamiento, en las relaciones y por lo menos, la lectura literal sí les permitió mejorar los resultados en los exámenes.

Se pudo identificar con esta experiencia que la literatura sí genera cambios positivos en el desarrollo de habilidades comunicativas aun en los primeros grados de la educación primaria, pero depende de su integración en actividades y estrategias bien planificadas, cuyo contenido sea ajeno al currículo académico, para promover un interés genuino de los alumnos.

Aunque es justo señalar que esta necesidad de integrar al aula actividades diversas con previa planeación argumentada es una de las desventajas que este proyecto enfrenta, porque los profesores atienden a grupos numerosos, cuentan con poco material didáctico y muchos tienen más de un turno laboral, lo cual implica que los resultados se vean comprometidos.

Por ello es vital contar con este tipo de experiencias en las escuelas, con personal a cargo, no como parte de las tareas del docente titular de grupo: es necesario hacer una distinción para que haya un equilibrio entre las actividades de goce y enriquecimiento, y las de carácter obligatorio en la escuela.

Conclusiones

Para concluir este trabajo, se recuperará tanto la pregunta-problema que lo originó, como la hipótesis que se planteó en un inicio, para establecer si se comprobó.

Según las sugerencias didácticas del PNLE y las del Plan de Estudios 2011 para la Educación Primaria, la formación de alumnos lectores debe llevarse a cabo con base en la lectura de textos informativos, evaluaciones sistematizadas y actividades de síntesis. Para desarrollar un pensamiento creativo, uno de los objetivos de la educación primaria, ¿se podría lograr con el primer camino o se necesitaría uno que conciba la lectura literaria infantil en la que el alumno analice las obras a partir de sus experiencias, intercambio de opiniones y recreación de su realidad?

Partimos de la hipótesis de que, cuando los niños desarrollan hábitos y habilidades para una lectura interpretativa y creativa, están en posibilidad de generar ideas y significados propios, de recrear la realidad. Lo anterior conduce al desarrollo del lenguaje y pensamiento creativo en estudiantes de educación primaria, y a su vez estos logros facilitan las actividades de escritura de una manera genuina y de la comunicación en general, favoreciendo la comprensión a partir del intercambio de experiencias y puntos de vista entre los alumnos.

Así, eventualmente el niño podrá hacer uso de esas herramientas psicológicas superiores para desarrollar nuevos aprendizajes.

¿Qué sucedió?

Decía Vigotsky que las actividades humanas que no se limitaban a reproducir hechos o experiencias vividas, sino que se encargaban de crear nuevas imágenes o nuevas acciones, pertenecían a una función creadora o combinadora de la mente, puesto que el cerebro no es sólo un órgano capaz de conservar o reproducir el pasado, sino que también es capaz de reelaborar y crear con esos elementos de las experiencias pasadas, nuevas normas y planteamientos. Es esa actividad creadora (que surge de la imaginación y la fantasía) la que ha permitido al ser humano construir todo lo que nos rodea, y que no tiene un origen natural, por tanto, es importante para la vida humana, tanto en lo individual como en lo colectivo, pues nos permite vivir en el mundo como lo conocemos y mejorar de manera permanente.

¿Cómo se produce esa actividad creadora? La fantasía se construye siempre con materiales tomados del mundo real, de modo que la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios de fantasía (Vigotsky, 2015:19).

Entonces, cuanto más rica sea la experiencia humana, mayor será el material del que dispone la imaginación. Bajo esta premisa, la imaginación de un niño está más limitada que la de un adulto, porque la cantidad de experiencia acumulada es completamente distinta en uno y otro, sin duda, el niño requerirá

del apoyo del adulto para conocer experiencias diferentes a partir de los sistemas semióticos, para incrementar el desarrollo de la fantasía en su mente. Esta necesidad queda expuesta con relación a ampliar la experiencia del niño si queremos que tenga suficientes bases sólidas para desarrollar su actividad creadora, pues cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, más productiva será la actividad de su imaginación.

Por tanto, es importante buscar aquellas herramientas que permitan al niño adquirir los conocimientos y las experiencias necesarias para su desarrollo, en tal sentido, la literatura resulta el mejor instrumento para dominar el lenguaje, la lectura, y conocer a través de ellos el mundo, las realidades de las que no somos partícipes, pero que ocurren a nuestro alrededor; porque el imaginario literario nos educa sentimentalmente, nos muestra rasgos culturales, nos permite valorar el lenguaje y las formas de emplearlo.

Por todo lo anterior, este trabajo ha concentrado sus esfuerzos para traer a la mesa la importancia de acercar a los alumnos de educación básica (primaria) al conocimiento de la literatura, como medio –desde una postura pedagógica– para construir, para reconocerse, para alzar la voz y exponer tanto lo que se sabe como lo que no. Ahora es posible decir que, la lectura literatura en la educación primaria:

- Favorece el pensamiento crítico y creativo en los niños.

- Permite que desarrollen habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir y pensar) en paralelo. Aun cuando no se desarrollen con la profundidad o alcance que deberían, ofrecen más beneficios que los que obtienen con simples tareas de lectura y resolución de preguntas literales.
- Reestructura los procesos psicológicos superiores y da oportunidad a los niños de incrementar su desarrollo cognitivo, lo que implica que sean responsables de su aprendizaje.
- Representa la oportunidad de convertir a la lectura en un goce, deleite que lo llevará a convertirse en un lector capaz y ávido de conocimiento.
- Abre las puertas al conocimiento, a la posibilidad de juzgarlo y transformarlo, para beneficiarse de él, primero en el plano individual y luego en el colectivo.
- Permite recrear la realidad, buscar soluciones a problemas o mejoras.
- Facilita las actividades de escritura de una manera genuina, pues gracias a la ampliación del vocabulario, los usos del lenguaje y la capacidad creadora que otorga la lectura literaria en el niño, es posible redactar textos coherentes con claridad y sobre diversos temas.

Hace falta aún mucho trabajo pedagógico para integrar en las escuelas una metodología ordenada que permita a los docentes ayudar a sus alumnos a desarrollar al máximo sus funciones psicológicas superiores, se requieren materiales diversos, más tiempo y espacios adecuados, pero lo más importante, se requiere un trabajo multidisciplinario en el que se ponga, por encima de

cualquier interés, el impulso al desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, así como a las habilidades comunicativas, pues estas permiten el acceso al conocimiento, mejores relaciones interpersonales, la construcción de saberes y aprendizajes propios, así como la posibilidad de complejizar el pensamiento.

Por ahora, sólo podemos decir que es necesario crear ambientes de aprendizaje propicios para el disfrute de la lectura literaria, y su análisis, con situaciones de aprendizaje creativas, divergentes y abiertas en que el alumno, más que participar en la resolución de actividades y ejercicios, viva experiencias de aprendizaje transformadoras, porque sólo de este modo estará en posibilidad de apropiarse de las herramientas semióticas.

Asimismo, hay que recordar que esta formación de habilidades no puede estar asociada a la evaluación estandarizada, sino al seguimiento permanente del docente, para que oriente al estudiante, lo ayude cuando tenga dificultades, y le prepare nuevas situaciones didácticas que se adapten al grado cognitivo del estudiante y al grado de lectura en que se encuentre.

La formación de alumnos con habilidades comunicativas, pensamiento crítico y creativo debe ser una preocupación permanente en el quehacer pedagógico, y una oportunidad para intercambiar experiencias con diversas disciplinas, a fin de convertir las aulas de educación básica de México en verdaderos espacios para el aprendizaje.

¿Qué aporta este trabajo a la formación del pedagogo?

En primer lugar, este proyecto invita a la reflexión pedagógica no sólo del fondo de la formación de habilidades comunicativas en la educación primaria, sino también –y sobretodo– a la forma en que se lleva a cabo para que, a partir de ella, podamos proponer nuevos métodos o estrategias asequibles, congruentes e incluyentes para transformar la enseñanza de la lectura y escritura en la educación básica del país.

En segunda instancia, es una forma de recordarnos que es necesario hacer de la investigación una tarea permanente que nos permita identificar y analizar nuevas aristas en los fenómenos educativos a nuestro alrededor, más aún, de reconocer que la función del pedagogo no se limita a la creación de sugerencias para que otro las accione, o que se reduzca a la simple ejecución de los lineamientos, sino que nuestro trabajo debe integrarse a los distintos momentos y espacios de la educación, por lo tanto, tenemos que comprometernos con nuestra formación y aprendizaje permanente.

¿Qué aprendí?

Sin duda, hoy valoro más el papel del lenguaje y las herramientas semióticas en la construcción de nuevos aprendizajes; sin embargo, lo importante para mí es aprender que no hay manera de aplicar teorías y estrategias mecánicamente, que mi labor como pedagoga reside precisamente en trasladar ese conocimiento conceptual en acciones que favorezcan la formación de mejores seres humanos,

la creación de espacios educativos pertinentes que respondan a lo que se espera de ellos, donde las estrategias y procesos permitan sumar resultados positivos, o experiencias de las que se pueda aprender más.

Las buenas ideas que derivan del estudio y análisis son valiosas, pero las ideas que se ejecutan, que se vuelven realidad, permiten convertir lo que somos en mejores versiones, para nosotros mismos y para quienes nos rodean.

Bibliografía

Antúnez C., (2007), *Vigotsky en el aula... ¿Quién diría?* Buenos Aires: SB.

Álvarez González, Carlos J. (2010). *La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna*. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 13-32.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>

Atxaga, B. (1999) *Alfabeto sobre la literatura infantil*. Valencia: Media Vaca

Barragán V., Catalina y Medina Reyes, M^a del Mar. “Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil”. *En-clave pedagógica*, [S.l.], v. 10, dic. 2010. ISSN 2341-0744. Disponible en <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/508> Acceso: 8 de abril, 2017.

Bortolussi, M. (1985) *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.

Braudel. (1992) *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. México: FCE.

Borjas, B. (2007) *Lenguaje y pensamiento*. Caracas: IESALC, UNESCO.

Bruner, J. S. (1964). “El curso del crecimiento cognitivo”, *American Psychologist*, 19, 1-15.

_____, (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

_____, (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

_____, (1989a). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Cairney, T.H., (2011), *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

- Carlino, P. y Santana, D. (1999). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Cárdenas P.A. (2011). “Elementos para una pedagogía de la lengua”. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (en prensa).
- _____, (2011). “Piaget: lenguaje, conocimiento y educación”. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91. Retrieved April 17, 2018 from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162011000100005&lng=en&tlng=
- Cassany, D., Luna M., y Sanz M., (2007), “Las habilidades lingüísticas” en *Educación la lengua*. Barcelona: Graó.
- _____, (2003). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo, T.P. (2001). *Hábitos lectores y animación de la lectura*. Cuenca, Universidad de Castilla.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao, Universidad de Deusto: Ediciones Mensajero.
- _____, (1985). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid, Cincel-Kapeluz.
- Coll, C. (2001). “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.

- Colomer, T. (2010). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- _____, (2010): *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Crovi, D., (2013), “Repensar la apropiación desde la cultura digital”, en Susana Morales y María Inés Loyola (eds.), *Nuevas perspectivas en los estudios en comunicación. La apropiación tecno-mediática* (pp. 11-24). Buenos Aires, Imago Mundi.
- Dehaene, S., (2014), *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Driscoll, P. (1994). *Psicología del aprendizaje para la instrucción*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Escalante, Dilia Teresa, y Caldera, Reina Violeta. “Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer”. *Educere* [en línea] 2008, 12 (octubre-diciembre): [Consultado el 7 de abril, 2017] Disponible en <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=35614570002> ISSN 1316-4910
- Enzo, P. (1963) *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid: Rialp.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI
- Freire P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- _____, (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernández, Mirta Gloria (2006) *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires, Biblos.

- _____, (2006) “Poetas y niños, metáforas compartidas y lectos censurados”, cap. II en *Metáforas en uso*, Mariana di Stefano (comp.), Buenos Aires, Biblos.
- _____, (2009) *Formas de apropiación de la literatura en escritos de jóvenes en situación de reclusión transitoria* (Tesis disponible en la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Puán 480, CABA).
- García, J. N., (2010), *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Garton A., y Prat, Ch. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona. Paidós.
- Guerrero P., y López Valero, A. (1993) “La Literatura infantil y su didáctica”. [en línea] *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, núm. 18, 1993 (Ejemplar dedicado a Didáctica de la lengua y la literatura), pp. 187-199.
- Graves, D.H., (2002), *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez R., (2016). *Manual de Literatura infantil y educación literaria*. Universidad de Cantabria.
- Harlen, W. (1998) *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Morata.
- Hernando, L. (1995) *Introducción a la teoría y estructura del lenguaje*. Madrid: Verbum.
- Hernández, F. (1980). “Las relaciones entre pensamiento según Piaget, Vigotsky, Luria y Bruner”. *Anales de la Universidad de Murcia. Filosofía y Letras*. 37 (4) 69-90.

- Jiménez, J., y O'shanahan, I. (2008), "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*. 45 (5) 1-22.
- Jiménez, E. y Villanueva, J.D. (2014). "Comprensión lectora: umbral de lectura y escritura en niños de educación infantil en Málaga". *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2) 310-325.
- Kozulin, A. (2001). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Alianza.
- Ladrón, M., (1985), *La lectura*. México: Ediciones El Caballito.
- Lledó, E. (1994) *La voz de la lectura*. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil.
- López T.R. (1985): *Introducción a la literatura infantil*: 2ª ed. 1990, Universidad de Murcia.
- López V.A. (1989). "Tendencias en la crítica actual de la Literatura Infantil".
Tabanque: *Revista Pedagógica*, núm. 5, 217-230
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8704>
- Mendoza, A. Pedro C., Cerrillo Terremocha, y Jaime García, (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Meece, J. (2001), *Desarrollo del niño y el adolescente*. México: Mc Graw-Hill.
- Moll, L. (ed.) (1990) *Vigotsky y la educación: Implicaciones educativas y aplicaciones de la Psicología sociohistórica*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Moreno, V.A. (1998) *Literatura infantil: Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Publicaciones UCA.

Mora Mérida, J.A., & Martín Jorge, M.L. *Implicaciones de la Psicología de Lëv S. Vigotsky en la concepción de la inteligencia.*

Nakamura, L., Víctor Gildardo (2004), *Encuentro y posibilidades. Estrategias para apoyar la formación de lectores y escritores en la educación primaria.* México: SEP.

Navarro Pablo, Macarena: *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación*, en Mazzarella, Clemen, y Carrera, Beatriz. “Vigotsky: enfoque sociocultural” *Educere* [en línea] 2001, 5 (abril-junio): [Consultado el 7 de abril, 2017] Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309> ISSN 1316-4910

Núñez, A. (2002) *Didáctica de la lectura eficiente.* México: UAEM.

Ortíz O.A., (2009) *Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas. ¿Cómo formular estándares, logros e indicadores de desempeño?* Colombia: Litoral.

Pérez, J. (2007). “La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos”. *Sapiens* 8 (1), 99-109.

Petit, Michelle. (2013) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México: FCE.

Piaget, J. (1954) *Language and thought from the cognitive point of view*, en P. Adams, *Language in thinking.* U.K: Penguin Books.

_____, (2003) *La psicología de la inteligencia.* Barcelona: Crítica.

_____, et al. (1969) *Introducción a la Lingüística.* Buenos aires: Prometeo.

- _____, (1977a). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pino Sirgado, A. (2000). El concepto de mediación semiótica de Vigotsky y su papel en la explicación de la psique humana. *Cede Cuadernos*, XX años (24): 38-59.
- Piña, V.A., (1976) *Didáctica de la expresión oral y escrita*. México: Oasis.
- Quintero, D. (1992) *Tipos de escrito*. Madrid: Arco libros.
- Riquelme, Enrique & Munita, Felipe. (2011). “La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional”. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 269-277 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>
- Rosenblatt, L. (2000). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Sánchez, O.C. (2008) *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*. Cuenca, Universidad de Castilla.
- Sandroni, L.C. (1984), *El niño y el libro: guía práctica de estímulo a la lectura*. Bogotá: Kapelusz.
- Soloviera Y., (2014), *Enseñanza de la lectura; método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Solé, Isabel (2000), *Estrategias de lectura*: Madrid: Graó.
- Teberovsky, Ana. (2001) *El hábito de la lectura*. Entrevista publicada en el *Diario de Noticias*, Navarra. web.jet.es/danet/anatbrsk.htm
- Tharpe, R.G., y Gallimore, R. (1988). *Mentes despertando a la vida*. Cambridge, MA. Cambridge University Press.

- Tournier, Michel, (2011) “¿Existe una literatura infantil?” copia digital. Madrid: Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria, (artículo de *El Correo de la Unesco* de 1982; reproducido en el núm. 36 de Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, Barcelona, Fontalba, 1992).
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. México: Premiá.
- Tulsón J. (1989) *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Valverde, Y. (2014). “Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros”. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.
- Vanini, M. (1995). *Literatura infantil*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Villasmil, Y., y Fuenmayor G., “Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria”, *Multiciencias* [en línea] 2013, 13 (julio-septiembre): [Consultado el 7 de abril, 2017]. Disponible en <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=90429040011> ISSN 1317-2255
- Villoro, J. (2013). *El libro salvaje*. México: FCE.
- _____, (2015) “La utilidad del deseo” en Llorens, R., Mendiola, P., y Rovira J. (2015) “Te voy a contar un cuento. La literatura infantil y juvenil en América Latina”. *América sin nombre*, núm. 20. 11-14.
- Vielma Vielma, Elma, y Salas, María Luz, (2000) “Aportes de las teorías de Vigotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo”. *Educere* [en línea], 3 de junio: [Consultado el 17

de abril, 2018] Disponible en

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907> ISSN 1316-4910

Vigotsky, L. (2012) *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

_____, (1931) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, Obras escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.

_____, (2015) *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México: Coyoacán.

_____, (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge, MA. MIT Press.

_____, (2003): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Anexo 1

Contenidos

En este primer anexo, el lector podrá consultar:

1. Formato de control para dar cuenta de los documentos institucionales con que cuentan las escuelas para el desarrollo de habilidades comunicativas.
 - a. Escuela A
 - b. Escuela B
2. Calendario escolar oficial
3. Cartilla de Lectura
4. Formato de autoseguimiento del proyecto de la biblioteca

Documentos con que cuentan las escuelas para la formación de habilidades comunicativas

DOCUMENTO	ESCUELA PRIMARIA <u>HNOS. FLORES MAGÓN ("A")</u>							
	DISPOSICIÓN		FORMATO		EMPLEO DE ACUERDO A LO ESTIPULADO POR LA SEP:			
	Sí	No	Impreso	Digital	Nunca	Regularmente	Siempre	Con modificaciones (especifique)
Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	X		X				X	
Programa Sectorial de Educación 2013-2018	X		X				X	
Ley de Fomento para la Lectura y el Libro	X		X			X		
Programas de Estudio por grado	X		X				X	
Lineamientos de PNLE	X			X				Se llevan a cabo algunos de los lineamientos según se considere adecuado para las necesidades de alumnos y profesores.
Acuerdo 682	X			X			X	
Estrategia Nacional en mi escuela todos somos lectores y escritores	X		X		X			
Cuadernos de trabajo para docentes		X						
Estrategias, acciones y conexiones para animar la Biblioteca Escolar	X		X					Se emplea como base, pero se ajustan algunas actividades para que resulten acorde a las necesidades de la escuela.
Cartilla de Lectura: leyendo juntos	X			X	X			
Alebríjes	X			X	X			
Formato de autoseguimiento del proyecto de la biblioteca	X			X	X			
formato de seguimiento de las escuelas formadoras de lectores y escritores	X			X	X			
Indicadores de seguimiento. Ciclo escolar 2013-2014	X		X		X			
Calendario Escolar 2013-2014. Folleto explicativo	X		X			X		

	ESCUELA PRIMARIA <u>ALBERTO EINSTEIN ("B")</u>							
	DISPOSICIÓN		FORMATO		EMPLEO DE ACUERDO A LO ESTIPULADO POR LA SEP:			
DOCUMENTO	Sí	No	Impreso	Digital	Nunca	Regular-mente	Siempre	Con modificaciones (especifique)
Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	X		X				X	
Programa Sectorial de Educación 2013-2018	X		X				X	
Ley de Fomento para la Lectura y el Libro	X			X		X		
Programas de Estudio por grado	X		X					En el caso de las asignaturas cuyos contenidos se trabajan por proyecto, los docentes eligen si los ejecutan completos o en partes de acuerdo con el tiempo de clases.
Lineamientos de PNLE	X			X				Se ponen en marcha solo algunas de las estrategias, el resto de las actividades para fomentar la lectura y escritura en los alumnos son invención de los profesores, aunque con base en los objetivos del PNLE.
Acuerdo 682	X			X			X	
Estrategia Nacional en mi escuela todos somos lectores y escritores	X		X		X			
Cuadernos de trabajo para docentes	X			X		X		
Estrategias, acciones y conexiones para animar la Biblioteca Escolar	X		X					Debido a que no existe espacio para una BE, no hay acciones o estrategias en torno a ella
Cartilla de Lectura: leyendo juntos	X		X		X			
Alebrijos	X			X	X			
Formato de autoseguimiento del proyecto de la biblioteca	X		X		X			
formato de seguimiento de las escuelas formadoras de lectores y escritores	X		X		X			
Indicadores de seguimiento. Ciclo escolar 2013-2014	X			X	X			
Calendario Escolar 2013-2014. Folleto explicativo	X		X			X		

Calendario Escolar 2013-2014

Vigente para las escuelas públicas y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional en los Estados Unidos Mexicanos

Agosto 2013

D L M M J V S

			1	2	3	
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Noviembre

D L M M J V S

					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Febrero

D L M M J V S

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

Mayo

D L M M J V S

			1	2	3	
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Septiembre

D L M M J V S

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Diciembre

D L M M J V S

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Marzo

D L M M J V S

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Junio

D L M M J V S

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Octubre

D L M M J V S

				1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12		
13	14	15	16	17	18	19		
20	21	22	23	24	25	26		
27	28	29	30	31				

Enero 2014

D L M M J V S

			1	2	3	4		
5	6	7	8	9	10	11		
12	13	14	15	16	17	18		
19	20	21	22	23	24	25		
26	27	28	29	30	31			

Abril

D L M M J V S

			1	2	3	4	5	
6	7	8	9	10	11	12		
13	14	15	16	17	18	19		
20	21	22	23	24	25	26		
27	28	29	30					

Julio

D L M M J V S

			1	2	3	4	5	
6	7	8	9	10	11	12		
13	14	15	16	17	18	19		
20	21	22	23	24	25	26		
27	28	29	30	31				

INICIO DE CURSOS

FIN DE CURSOS

SUSPENSIÓN DE LABORES DOCENTES

RECESO DE CLASES

CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

VACACIONES

SOLICITUDES DE PREINSCRIPCIÓN A PREESCOLAR, PRIMER GRADO DE PRIMARIA Y PRIMER GRADO DE SECUNDARIA PARA EL CICLO ESCOLAR 2014-2015

SEMANA NACIONAL DE EVALUACIÓN

www.sep.gob.mx

Cartilla de lectura

Para acompañar la lectura de sus hijos en casa puede realizar las siguientes actividades:

- **Instale una biblioteca familiar,** agrupando los libros, revistas, periódicos, folletos y otros textos literarios e informativos que tenga en casa y que puedan ser de interés para sus hijos.
- **Comente lo que leen y relacione la información con las actividades cotidianas y oportunidades personales.**
- **Elja un lugar adecuado para la lectura,** donde no existan distracciones como la televisión. Si lo considera conveniente puede apoyar el ambiente de lectura con música.
- **Comparta de manera cotidiana la lectura en sus afijos del periódico, revistas, folletos y recortes.**
- **Derivado a que indaguen sobre las características del lenguaje escrito y del libro,** así como el significado de nuevas palabras.
- **Asísten 20 minutos diarios de lecturas en voz alta.**
- **Use un lugar cómodo y agradable para escuchar leer a sus hijos.**



Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura
Subdirección de Materiales e Informática Educativa
Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura
pedagogia.peb.pe



Subsecretaría de Educación Básica
Dirección General de Materiales e Informática Educativa
Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura

Leyendo juntos

En casa y en la escuela



Cartilla de lectura



Educación primaria

Primaria: _____

Nombre del alumno (a): _____


Grupo: ____ Grado: ____

Lector acompañante: _____

Docente: _____

El lector acompañante registrará los libros que lea el niño, mencionando el nombre del


Ciclo Escolar: _____
Registro de libros



Libros Leídos	Comentario del Lector Acompañante

del libro y el autor, además escribirá un comentario sobre cada experiencia de lectura.

Ciclo Escolar: _____
Registro de libros



Libros Leídos	Comentario del Lector Acompañante

Formato de autoseguimiento del proyecto de la biblioteca

Formato de autoseguimiento del proyecto de la biblioteca

En las sesiones de Consejo Técnico Escolar se evalúan los avances de las acciones para fomentar el acceso a la cultura escrita en la escuela.

Frente a cada aseveración marque con "X" el nivel de logro, considerando que la escala va de *Esto nos falta hacer* (1) a *¡Alcanzamos nuestra meta!* (4)

Logros para evaluar nuestro proyecto de Biblioteca Escolar	Nos falta hacer (1)	Iniciamos un trabajo organizado y tenemos algunos logros (2)	Realizamos un trabajo comprometido que nos permite ver resultados (3)	¡Alcanzamos nuestra meta! (4)
1. El director de la escuela nombra al maestro bibliotecario.				
2. El Comité de Lectura y Biblioteca, a partir del diagnóstico, integra las comisiones donde participan docentes, alumnos y padres de familia. Se levanta el acta de su constitución y se registra en la página de los Consejos Escolares de Participación Social.				
3. Los docentes utilizan los libros de la biblioteca como un recurso pedagógico en sus planes de clase.				
4. El Comité de Lectura y Biblioteca elabora el plan de trabajo de la biblioteca.				
5. La Biblioteca Escolar está instalada en un espacio físico. Ante una dificultad para su ubicación se opta por una estrategia que permita la circulación del acervo en toda la escuela.				
6. La Biblioteca de Aula está instalada y organizada en cada uno de los grupos.				
7. Los servicios bibliotecarios están definidos y se cuenta con un reglamento de la biblioteca.				
8. Los docentes se organizan para identificar los libros que apoyan los contenidos del programa de estudio y los registran en el <i>Catálogo pedagógico</i> .				
9. Los libros de la Biblioteca Escolar y de Aula se prestan entre grupos y a domicilio.				
10. La Biblioteca Escolar integra diferentes recursos de información: libros, videos, audios y más. Se organizan por géneros y categorías empleando la clasificación por colores que propone el PNLE.				
11. La Biblioteca Escolar ofrece el servicio de <i>Cajas viajeras</i> con libros de la biblioteca organizados por temas, autores y proyectos que son de interés para los alumnos.				
12. Se llevan a cabo, en cada grupo, las <i>5 actividades permanentes</i> que fomentan la formación de lectores y escritores.				
13. Se realizan actividades que invitan a escribir y difundir lo realizado a través del periódico mural, página de Internet, gaceta informativa u otros medios.				
14. Se fomenta la lectura con modalidades diversas (en silencio, a cargo del docente, en atril, en coro, en voz alta, dramatizada, entre otras) donde participa toda la comunidad escolar.				
15. Formamos parte de una <i>Red de bibliotecas escolares</i> por zona escolar para intercambiar información, proyectos y experiencias. Participamos en el Consejo Técnico de Zona.				

Anexo 2

Contenidos

En este segundo anexo, el lector podrá consultar:

1. Cronograma de actividades de investigación
2. Entrevistas aplicadas al personal administrativo y docente de la Escuela A
3. Entrevistas aplicadas al personal administrativo y docente de la Escuela B
4. Ejemplos de pruebas pedagógicas aplicadas a los alumnos de la Escuela Primaria A
 - a. Evaluación diagnóstica (2)
 - b. Evaluación de proceso (2)
 - c. Evaluación final (2)
5. Ejemplos de encuestas a madres y padres de familia
 - a. Inicio de ciclo escolar (5)
 - b. Final de ciclo escolar (5)

Cronograma de actividades de investigación

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN																						
Semanas	PERIODO 1 - 2013																					
	Agosto					Septiembre				Octubre					Noviembre				Diciembre			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4
Actividades																						
Presentación de proyecto	■	■	■	■																		
<i>Entrevistas</i> a personal administrativo y docente				■																		
Visita al plantel educativo para revisar la infraestructura y				■																		
Aplicación de <i>Encuesta 1</i> a padres de familia				■																		
Aplicación de <i>prueba diagnóstica</i>					■																	
Creación de <i>calendarios</i> de trabajo para lectura y escritura					■																	
Observación de trabajo en el aula						■	■															
								■														
									■													
										■												
											■											
												■										
													■									
														■								
															■							
																■						
																	■					
																		■				
																			■			
																				■		
																					■	

	PERIODO 2 - 2014																													
	Enero					Febrero				Marzo					Abril				Mayo				Junio							
Semanas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Actividades																														
Aplicación de prueba pedagógica de proceso	■	■																												
Observación de trabajo en el aula		■																												
					■		■																							
								■	■																					
										■	■	■																		
													■																	
Aplicación de prueba pedagógica de resultados																														
Revisión de experiencias con personal docente																														

Código de color:	
Escuela Primaria "A"	■
Escuela Primaria "B"	■
Sin actividad	■

Entrevistas aplicadas al personal administrativo

1. Nombre y cargo que ocupa en el plantel.
2. ¿Cuáles son las actividades que usted desempeña en el plantel?
3. ¿Cuál es el número de alumnos que acuden a esta escuela y en cuántos grupos se dividen?
4. En su opinión, ¿qué relevancia tiene para la formación académica de los alumnos, el desarrollo de habilidades comunicativas?
5. De acuerdo con la SEP, ¿qué programas o estrategias existen para el desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos? Descríbalas.
6. En su opinión; los objetivos propuestos por las autoridades educativas a través del programa de estudios vigente, PNLE y demás estrategias, ¿son viables, posibles de ser ejecutados, por qué?
6. ¿Cuáles son los programas y estrategias que se ponen en marcha en esta escuela para favorecer la formación de alumnos lectores y escritores?
7. ¿Quién está a cargo de verificar que tales programas y estrategias se lleven a cabo en tiempo y forma?
8. ¿La escuela cuenta con materiales y herramientas adecuados para que los alumnos desarrollen sus habilidades comunicativas de acuerdo a criterios oficiales, cuáles?
9. ¿Existen espacios destinados para uso exclusivo de la BE y BA?
10. ¿Podría mencionar una cantidad aproximada de ejemplares que conforman el acervo de la BE con que cuenta la escuela?
11. ¿Esa cantidad es apropiada para el número de alumnos que asisten?
12. ¿Cómo se organiza la BE, qué tipo de ejemplares la conforman?
13. ¿Cómo pueden los alumnos acceder a los materiales de la BE?
13. En relación con las BA, ¿quién está a cargo de ellas y qué tipo de ejemplares las conforman?
14. ¿En qué actividades o tareas específicas participa usted para favorecer la formación de alumnos lectores y escritores?
14. De los programas y estrategias que tienen lugar en esta escuela, ¿cuáles considera han sido más eficientes en su propósito y por qué?

Entrevista para docentes

1. Nombre y cargo que ocupa en el plantel.
2. ¿En qué grado escolar desarrolla usted sus actividades como docente?
3. ¿Cuál es el número de alumnos que conforman el grupo que usted dirige?
4. En su opinión, ¿qué relevancia tiene para la formación académica de los alumnos, el desarrollo de habilidades comunicativas?
5. De acuerdo con la SEP, ¿qué programas o estrategias existen para el desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos? Descríbalas.
6. En su opinión; los objetivos propuestos por las autoridades educativas a través del programa de estudios vigente, PNLE y demás estrategias, ¿son viables, posibles de ser ejecutados, por qué?
7. ¿Cuáles de los programas y estrategias oficiales pone usted en marcha con el grupo en esta escuela para favorecer la formación de alumnos lectores y escritores?
8. ¿En su salón de clases existen los materiales necesarios para instaurar la BA, cuáles?
9. ¿El número de ejemplares y las características de las colecciones de libros son apropiadas para el grupo a su cargo, por qué?
8. ¿Considera que las estrategias didácticas empleadas para desarrollar habilidades comunicativas deben ser las mismas para todos sus alumnos como se sugiere, por qué?
9. En caso de emplear estrategias propias con el mismo fin, menciónelas y descríbalas.

Evaluación diagnóstica

Instrucciones de aplicación: El docente o personal a cargo del grupo, deberá leer cada uno de los reactivos para que el alumno pueda responder. Sólo en el caso de los reactivos en los que se solicite explícitamente que sea el alumno quien lleve a cabo la lectura, será éste quien lo haga.

1. Escribe tu nombre completo.

2. Une las siguientes imágenes con la letra con la que inicia su nombre.

a



e



i



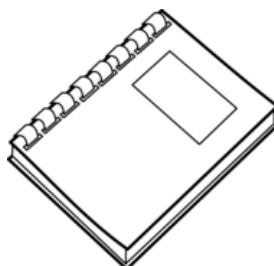
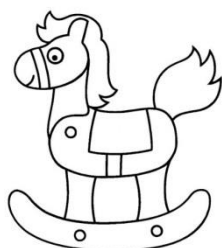
o



u



3. Observa las imágenes y colorea aquellas cuyo nombre comience con la letra **m**.



4. Escribe la letra con la que inicia el nombre de cada imagen.



5. Une las sílabas de las dos columnas para formar las palabras: **mamá**, **papá**, **sopa**, **tela** y **luna**.

so

te

ma

lu

pa

má

na

pá

pa

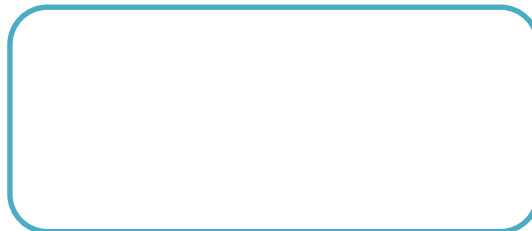
la

6. Lee cada palabra, remárcala con color y dibuja el objeto en el cuadro correspondiente.

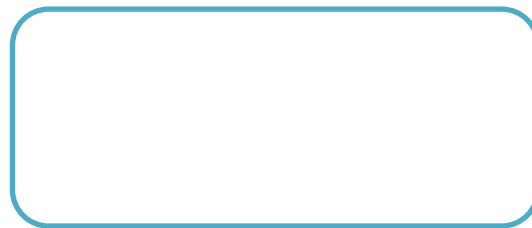
mariposa



león



foco



Evaluación de proceso

Instrucciones de aplicación: El docente o personal a cargo del grupo, deberá leer cada uno de los reactivos para que el alumno pueda responder. Sólo en el caso de los reactivos en los que se solicite explícitamente que sea el alumno quien lleve a cabo la lectura, será éste quien lo haga

1. Escribe tu nombre completo.

2. Busca las palabras **pelo** y enciérralas con color azul

bilo				
pala	pelo	dalo		
balo	bala	belo	pelo	
pela	pila	pelo		
balo				
pelo	delo	pulo	delo	balo
pelo	pala	delo	bilo	

3. Observa las imágenes y completa los enunciados.

- Carlos juega básquetbol en _____.



- Santiago se portó mal, así que su mamá _____.



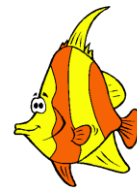
- Las niñas _____ en el parque.



4. Dictado. (El aplicador deberá dictar al alumno 5 palabras trisílabas)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

5. Lee la adivinanza y escribe ¿qué es?



Tengo una larga melena, soy fuerte y muy veloz, abro la boca muy grande y doy miedo con mi voz.



¿Qué es? _____

Evaluación final

Instrucciones: Lee cada pregunta y responde lo que se te pide.

1. Escribe tu nombre completo.

1. En las siguientes líneas, escribe una pequeña carta para la persona que más quieres.



2. Escribe el nombre de los objetos que usas en la escuela y coloréalos.



3. Lee y completa cada enunciado.

Mi mamá _____.

En la escuela yo _____.

Las flores del jardín _____.

Todos los días _____.

4. Lee con atención.

“Camila tenía un pequeño problema, se trataba de hacerle un regalo de cumpleaños a su mamá. Quería hacerle un regalo bonito y muy alegre que la pusiera contentísima. Eso no era problema porque a su mamá le encantaban las cosas locas que a Camila se le ocurrían, ese no era el problema, el problema era que su mamá perdía todo: perdía las llaves, perdía la canasta del mandado cuando iba al mercado, perdía aretes, perdía papeles importantes y una vez hasta perdió una cebolla cuando estaba cocinando.

Lo peor de todo era que cuando su mamá perdía esas cosas, también perdía otras más importantes: el tiempo, la paciencia y el buen humor. El problema de Camila era encontrar algo bonito, alegre divertido, barato y ¡que no se pudiera perder!”.

Fragmento del cuento: El agujero negro.

5. Colorea el círculo de la respuesta correcta.

¿Qué le pasaba a Camila?

O Quería que le dieran un regalo

O Tenía un problema

O Le dolía el estómago

¿Qué cosas importantes perdía la mamá de Camila?

O El tiempo, la paciencia y el buen humor

O El dinero y sus aretes

O Las cebollas para la comida

Entrevista a padres de familia

Inicio de ciclo escolar

Nombre: _____

Instrucciones: Lea cada pregunta y seleccione la opción con la que esté de acuerdo.

1. Además de los conocimientos por asignatura, ¿conoce las habilidades o competencias que su hijo debería desarrollar durante la educación primaria?

- a) Sí, las conozco bien.
- b) Tengo una idea al respecto.
- c) Sé que debe desarrollar competencias, pero no sé cuáles son.
- d) No lo sabía.

2. Entre las habilidades que deben desarrollar los niños, las de leer y escribir tienen un lugar especial, ¿sabe cuáles son los medios o estrategias empleadas para su enseñanza?

- a) Sí, conozco todas las estrategias.
- b) Conozco solo algunas de ellas.
- c) No estoy seguro de a qué se refiere.
- d) No sabía que había estrategias específicas.

3. En su opinión, ¿debe dedicarse más tiempo o atención a la enseñanza de la lectura y escritura por encima de otras habilidades y contenidos?

- a) No, solo debe hacerse en el tiempo para la materia de Español.
- b) Tal vez, depende del profesor (a) y los niños
- c) Sí, deberían tener horas extra para eso en la escuela.
- d) Sí, pero habría que trabajarlo tanto en la escuela como en la casa.

4. ¿Estaría dispuesto a participar en algunas actividades para fomentar la lectura y escritura en su hijo?

- a) Me gustaría, pero no tengo tiempo
- b) Sí, puedo organizarme para colaborar en las actividades.
- c) Creo que eso es responsabilidades de los profesores.
- d) No me parece que los padres de familia podamos hacer algo.

Entrevista a padres de familia

Fin de ciclo escolar

Nombre: _____

Instrucciones: Lea cada pregunta y seleccione la opción con la que esté de acuerdo.

1. Con base en su experiencia durante este ciclo escolar, ¿cree que las actividades escolares permitieron a los alumnos desarrollar habilidades de lectura y escritura?

- a) Sí, totalmente.
- b) Quizá, un poco.
- c) Definitivamente no.

2. ¿Considera que las actividades implementadas en primer grado para fomentar la lectura y escritura son adecuadas?

- a) No, son demasiado simples y no permiten que los niños desarrollen todo su potencial.
- b) No, son demasiado complejas para la edad y conocimiento de los niños.
- c) Sí, son adecuadas.

3. ¿Existió colaboración permanente entre padres, profesores y alumnos para fomentar la lectura y escritura?

- a) Sí, pero hubo complicaciones.
- b) La colaboración fue mínima.
- c) No hubo colaboración.

4. ¿Qué modificaciones deberían hacerse al proceso de enseñanza de la lectura y escritura para que los alumnos aprendan realmente?
