

col. T. A. R.



SISTEMA DE EDUCACION PUBLICA EN HIDALGO
INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



UNIDAD 131, HIDALGO

✓
PRACTICAS DE LECTURA EN EL AULA. POSIBILIDADES Y LIMITES PARA
POTENCIAR LA CREATIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE
LA ESCUELA PRIMARIA



T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACION
P R E S E N T A
ELIZABETH TELLEZ JIMENEZ

PACHUCA, HGO.

DICIEMBRE 1998

MITM 22-XI-99

Para todos los que me apoyaron con sus comentarios, orientaciones y muestras de aliento. Muy especialmente para mi Asesora de tesis Mtra. Diana González Nevarés y para quienes desinteresadamente han contribuido con palabras de apoyo y sugerencias, en su realización.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	6
Problemática, supuestos y propósitos	6
Categorías	8
Metodología utilizada y estructura del trabajo	9
CAPITULO I	
LECTURA, CREATIVIDAD Y EDUCACION	12
A. La lectura: puerta de entrada a la imaginación y creación	12
1. Necesidad social de una formación creativa	12
2. La creatividad en el marco de la Educación	18
3. La lectura y sus posibilidades para potenciar la creatividad	23
B. La lectura en el contexto educativo actual	27
1. Perspectivas teóricas que dominan el campo de estudio de la lectura	27
2. La lectura como competencia comunicativa	33
C. Prácticas de lectura: un espacio para conocer cómo se estimula la creatividad en el aula	37

CAPITULO II

LAS ACTIVIDADES EN TORNO A LA LECTURA 40

A. Contexto de la investigación. El grupo escolar del 5o. grado, grupo D.	40
1. Sujetos	41
2. Uso del espacio	42
3. Uso del tiempo	47
A. El papel protagónico del docente en la organización de actividades escolares	51
1. Los saberes del docente en relación a la lectura	52
2. Organización de actividades Escolares en torno a la lectura	58
a. Trabajo individual y simultáneo	59
b. Comentar el ejercicio	63
c. Lectura comentada	66

CAPITULO II

FUNCIONES Y SIGNIFICADOS DE LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN LA ESTIMULACION CREATIVA DE LOS ESTUDIANTES 72

A. Distintas funciones de la lectura y sus posibilidades de potenciar la creatividad	72
1. La lectura como instrumento escolar	72
2. La lectura como práctica de evaluación	82
3. La lectura como empresa creativa	89
B. Los significados de los alumnos sobre la lectura	96
1. La lectura es buena pero también aburre y es cansada	97
2. Leer es imaginarte lo que dice el cuento	98
3. No me gusta leer en el salón ... me gusta más leer en mi casa	101
4. Lo que a mí me gustaría...	108

CAPITULO IV

LA CREATIVIDAD A TRAVES DE LA LECTURA: UNA PROPUESTA DE

ACTUALIZACION DE DOCENTES 112

A. Aspectos básicos que orientan la innovación pedagógica 114

1. Proceso de formación 114

2. Maestro y alumnos 116

3. Currículum 117

4. Metodología 120

B. Proyecto de actualización. Aprender, disfrutar y crear con la lectura 125

1. líneas de formación 125

2. Estructura 126

a. Objetivo general 126

b. Objetivos específicos 126

c. Estrategias para alcanzar el objetivo 127

• Seminario- Taller 127

• "Club de lectores" 131

• Asesorías individuales 132

• Foros internos 133

• Antología Infantil 134

3. Cronograma de Actividades 136

CONCLUSIONES 137

FUENTES BIBLIOGRAFICAS 143

FUENTES HEMEROGRAFICAS 146

INTRODUCCION

Problemática, supuestos y propósitos

En la sociedad actual oímos hablar de progreso, de la inserción de México al contexto mundial de la Globalización, de calidad de vida, de equidad, de justicia; pero también de desigualdad social, de corrupción, desempleo, deterioro, de analfabetismo real y funcional, de pobreza, de migración, de deserción educativa, de injusticia, etc. Situación que deja ver las dos caras de México: el México adelantado, integrado al comercio y a la tecnología mundial, por un lado y por el otro, al México de la pobreza, la enfermedad y la ignorancia.

Frente a esta situación, el México de hoy requiere de un Sistema Educativo Nacional (SEN) que ponga énfasis en el aspecto cualitativo del hombre, en su preparación para la vida que le permita la integración hombre-sociedad y el desarrollo de sus potencialidades creadoras para conocer, comprender, sentir y transformar su realidad. Por ello, pese a las actitudes conformistas, pragmáticas, banales y consumistas que dominan al hombre actual, se mantiene el ideal de formar hombres informados, dotados de aptitudes para enfrentar y resolver problemas. Estamos hablando de hombres creativos, hombres que nunca se dan por satisfechos con aprender lo prescrito por otros, que constantemente plantean, interrogan, exploran, experimentan; sujetos que se muestran abiertos a los sentidos e interesados por el color, la forma, el movimiento y las ideas. Sujetos capaces de utilizar y expresar de modo original ideas, producto de sus experiencias personales en combinación con la información que reciben entre otras fuentes, de la lectura.

La lectura adquiere así, una función privilegiada para el desarrollo de la creatividad, la de dotar al individuo de información base del conocimiento y de la imaginación, y con ello permitirle transformar y dar sentido a su mundo. Consecuentemente la participación de los sujetos en eventos de lectura representa su constitución como

lectores poseedores de significados, conceptos, saberes y expectativas respecto a la lectura y a ellos mismos como lectores; pero también representa la posibilidad de apropiarse de elementos que les permitan expresarse creativamente.

Si bien es cierto que diversas ramas del saber han contribuido a esclarecer teóricamente lo concerniente a la lectura, por un lado, y por el otro, al proceso de desarrollo creativo; también es cierto que se requieren mayores estudios cualitativos en relación con las implicaciones que tiene el ambiente escolar en el desarrollo creativo de los alumnos. Por ello, nuestro interés de estudio se centró en las implicaciones que los actos de leer realizados en el aula, ofrecen a los estudiantes para establecer relaciones sensibles con la lectura que les permita sentir, soñar, imaginar, expresar y producir nuevas ideas, imágenes y objetos.

En el proceso de delimitación del objeto de estudio surgieron algunas interrogantes que nos llevaron a plantear la problemática en los siguientes términos: ¿qué función tiene la creatividad y la lectura en el ámbito educativo actual?, ¿cómo se usa la lectura en el quinto grado de una escuela primaria y qué posibilidades de potenciar la creatividad se desprenden de esos usos?, ¿cómo lograr potenciar la formación creativa de los estudiantes a través de la lectura?.

Los supuestos sobre los cuales se apoyó la construcción del objeto de estudio fueron:

- El **niño** tiene un enorme potencial creativo que se manifiesta en el manejo original y flexible de sus ideas, en la elaboración de trabajos distintos, en la construcción de nuevos conceptos y actividades, y en la resolución alternativa de problemas.
- El **maestro** al ser protagónico del proceso enseñanza-aprendizaje debe manifestar actitudes creativas para programar, organizar, dirigir estrategias y actividades que abran las posibilidades para el desarrollo creativo de sus alumnos.
- La **lectura** constituye un ámbito eficaz para despertar en el niño la imaginación, producción y expresión de ideas originales.
- El **contexto escolar** constituye un espacio idóneo para que los alumnos desarrollen su creatividad por la riqueza de interacciones sociales, de acciones y de eventos formales e informales relacionados con la lectura, en los que cotidianamente participan.

Con la problemática así planteada, nos resta sólo decir que el trabajo estuvo orientado hacia el logro de los siguientes objetivos:

- Destacar la función de la creatividad y de la lectura en el ámbito educativo actual.
- Mostrar cómo se usa la lectura en la escuela y sus posibilidades para el desarrollo creativo de los estudiantes.
- Determinar las condiciones que posibiliten una formación creativa a través de la lectura.

Categorías

Las categorías de análisis¹ que se construyeron para entender y tratar de explicar nuestro objeto de estudio fueron Lectura y Creatividad; estas categorías nos permitieron a su vez contextualizar los límites y alcances de la investigación, es decir, a partir de un conocimiento más profundo de ellas, pudimos determinar la relevancia de la creatividad en la formación de los educandos y a su vez revalorar a la lectura como un ámbito que ofrece la posibilidad de potenciar el pensamiento creativo de los alumnos, y con esto clarificar el valor formativo de la lectura para lograr una educación escolar que potencie y asuma la creatividad como una necesidad del niño para pensar, sentir y expresarse con rasgos diferenciales.

Al adentrarnos al campo de investigación empírica nos vimos en la necesidad de construir una categoría que nos permitiera conocer cómo se usa la lectura en la escuela y las posibilidades que estos usos brindan al alumno para potenciar su creatividad, esa categoría la denominamos "prácticas de lectura". Ella, metodológica y teóricamente nos permitió adentrarnos a la realidad escolar y encontramos en el proceso de interpretación de la realidad con nuevas categorías: las actividades, los usos de la lectura y los significados de lectura que se desprenden de esos usos; para

¹ La construcción de categorías respondió a una necesidad de organizar, clarificar y dar sentido a los datos recogidos. En función de esto, podemos entender que las categorías son construcciones que dan cuenta de ciertas actividades, acontecimientos, relaciones, etc. de entre toda la masa de datos teóricos y empíricos recolectados; y por lo tanto, se constituyen en una forma de analizar y organizar la información.

su comprensión incorporamos conceptos teóricos ya trabajados en el primer momento de análisis del objeto de estudio.

Finalmente al relacionar lo teórico con lo empírico y damos cuenta del papel protagónico que juega el docente en las posibilidades de inhibir o potenciar la creatividad, se desprendió una nueva categoría: "maestro y currículum", su análisis nos permitió construir una propuesta de formación de docentes en servicio cuyo eje de reflexión fue la lectura y sus posibilidades para estimular la creatividad en los estudiantes.

Metodología utilizada y estructura del trabajo

A partir de la definición del objeto de estudio, de las preguntas y de los supuestos que orientaron la investigación, nos enfrentamos a la cuestión de cómo abordar metodológicamente los objetivos ya trazados. Contemplando que cada pregunta de la problemática nos llevaba a una manera distinta de abordarla, optamos por seguir los caminos u opciones metodológicas que mejor respondieran al interés investigativo.

La pregunta ¿qué función tiene la creatividad y la lectura en el ámbito educativo actual?, nos llevó a una búsqueda sistemática de información teórica que abordara los aspectos tanto de creatividad como de lectura, en un trabajo de reflexión y de reconstrucción sobre la relevancia de la creatividad en la sociedad y en el contexto educativo, y sobre las posibilidades que brinda la lectura para una formación creativa.

Con la pregunta ¿cómo se usa la lectura en la escuela y qué posibilidades de potenciar la creatividad se desprenden de ese uso?, nos llevó primeramente a insertarnos en la complejidad de la realidad en el aula para recabar información que hiciera posible la reconstrucción de las prácticas de lectura, para ello se requirió tener acceso a un ambiente escolar, lo cual implicó la selección de espacios y sujetos que portaran información sobre el interés de estudio. Así, negociamos el acceso a una escuela primaria con un quinto grado de turno matutino.

A partir de visitas constantes al grupo, de pláticas informales y de entrevistas semiestructuradas; se realizaron 15 registros de observación y 10 entrevistas, tres de ellas individuales realizadas al maestro de grupo y el resto colectivas en grupos de 5

o 6 alumnos. Cabe aclarar que las entrevistas con los niños se dieron abiertas respondiendo, a una necesidad mutua de intercambio de información. El conjunto de registros fueron trabajados analíticamente extrayendo en cada caso nociones o ideas consideradas importantes para el objeto de estudio, estableciendo conjeturas y conclusiones tentativas en cada uno de ellos. Esto nos llevó a una mayor clarificación del objeto y un acercamiento cada vez más analítico a él. Paralelo a esto se trabajó en el análisis y elaboración de un marco conceptual que permitiera reforzar teórica y metodológicamente la investigación. Con esto se obtuvo un cúmulo de información que poco a poco empezó a adquirir coherencia analítica, al desprenderse de ella categorías empíricas que se cruzaron a su vez con ideas y conceptos teóricos; empezando con esto a establecer relaciones con la realidad social estudiada.

Finalmente, con la pregunta ¿qué elementos y qué condiciones se requieren para hablar de una formación creativa estimulada por la lectura?, nos vimos en la necesidad de acercarnos teoría que diera cuenta del proceso de actualización de docentes contemplando éste ámbito como idóneo para que sean los maestros los que se formen y diseñen las estrategias más adecuadas a sus alumnos para fomentar en ellos la creatividad. Con esto definimos condiciones que se concretaron en una propuesta de actualización de maestros en servicio para estimular la creatividad a través de la lectura.

La información recabada con los procedimientos metodológicos utilizados en el desarrollo del trabajo, nos permitió estructurar el trabajo en tres apartados:

En el capítulo I, se exponen las categorías teóricas más abarcativas que han orientado la presente investigación, ellas son: la creatividad, la lectura y las prácticas de lectura. Para desarrollarlas hemos seguido una lógica que va de lo general a lo particular, por ello se empieza ubicando a la creatividad dentro del contexto social, se vincula a ésta con la lectura, se presenta en forma sintética las perspectivas teóricas actuales que dominan a la lectura como campo de estudio y su concreción en el currículum de educación primaria. Finalmente se pone de manifiesto la concepción de prácticas de lectura como categoría teórico-metodológica que orientó la construcción misma de la investigación y al mismo tiempo se constituyó en el transfondo del trabajo de reconstrucción empírica.

El capítulo II, inicia con el tratamiento analítico de los datos empíricos recabados durante la investigación realizada en un quinto grado de una escuela primaria. La información obtenida se organiza en dos apartados, donde se desarrolla lo relacionado al contexto de la investigación y el papel protagónico del docente en la organización de actividades escolares; se describen además las actividades académicas en torno a la lectura, contemplando tres segmentos: trabajo individual y simultáneo, comentar el ejercicio, y lectura comentada.

El capítulo III, continúa con el tratamiento analítico de los datos empíricos. Su contenido da cuenta de las funciones que se le asignan en el ámbito escolar a la lectura y de los significados que se desprenden de esas maneras particulares de interactuar con ella, lo anterior nos permite destacar la influencia de dichas funciones en la estimulación o inhibición creativa de los estudiantes.

El capítulo IV, asume un carácter propositivo donde se presenta un proyecto de actualización para maestros en servicio con la intención de contribuir a mejorar la enseñanza potenciando la creatividad tanto en los alumnos como en los maestros. Como parte de la propuesta se exponen los propósitos, estrategias, acciones, metodología y evaluación, de la propuesta de actualización de docentes.

CAPITULO I

LECTURA, CREATIVIDAD Y EDUCACION

En el presente capítulo presentaremos los hilos teóricos fundamentales que orientaron la construcción de la investigación. A razón de ello partimos de una pregunta: qué función tiene la creatividad y la lectura en el ámbito educativo actual, su respuesta nos permite mostrar las posibilidades que la lectura brinda para el desarrollo de la creatividad de los sujetos, para ello fue necesario desarrollar el apartado partiendo de contextualizar qué se entiende por creatividad en el marco social y educativo actual, esto a su vez nos ofrece los argumentos para sostener que la lectura es una vía importante para hacer frente a esa necesidad social y educativa de formar seres creativos. El punto clave en este caso, es entonces, evidenciar las relaciones entre la lectura y el desarrollo de las capacidades creativas del ser humano.

En un siguiente apartado, contextualizamos a la lectura en el ámbito actual de la educación, por dos razones, primero porque nuestra investigación se circunscribe en el análisis de la realidad escolar, y segundo porque nos proporciona elementos para revalorar el papel que la escuela asigna a la lectura y las posibilidades que brinda para potenciar la creatividad en los estudiantes. Finalmente, conceptualizamos la categoría "prácticas de lectura" como el espacio que metodológicamente nos ofrece posibilidades para conocer cómo se estimula la creatividad en el aula.

A. La lectura, puerta de entrada a la imaginación y creación

1. Necesidad social de una formación creativa

En los momentos actuales, la sociedad se encuentra envuelta en un flujo incesante de informaciones y grandes cambios. Somos testigos en presenciarnos nuevos inventos, nuevos estilos, nuevos proyectos, nuevos retos; esos cambios están en las situaciones más cotidianas, que pueden ir desde los mismos objetos que usamos, hasta las más complejas situaciones en que participamos. Por ejemplo, los aparatos que se fabrican, pasado algún tiempo resultan obsoletos ante la nueva oleada de objetos y situaciones nuevas que se crean, simultáneamente nos encontramos bombardeados de informaciones que nos llevan por distintas corrientes y en ocasiones hasta olvidar nuestro propio proyecto individual o de grupo.

Dentro de esta movilidad que resulta admirable e impredecible nos vemos continuamente desafiados y conflictuados, en un afán de entender nuestro entorno, adaptarnos y enfrentarnos a él con éxito, en tanto son las necesidades sociales las que nos exigen cada vez mayor participación para plantear y resolver problemas, respeto a nuestra cultura, dominio de las nuevas tecnologías, y en general desarrollar ciertas competencias que nos permitan aprender permanentemente y adoptar actitudes que resulten cada vez más productivas.

En esta perspectiva resulta obsoleto responder de manera puramente prescrita, lineal o fija a toda esa incesante demanda de conocimiento, de información y de competencias que trae consigo el cambio y el progreso y que a su vez reclama individuos mejor equipados con un pensamiento creativo y con actitudes flexibles e innovadoras. La creatividad aparece así con un papel estelar para permitir a los hombres comprender y participar en la compleja sociedad competitiva. La creatividad, de acuerdo con M. Rodríguez Estrada, "es hoy la forma de vivir la vida plenamente, de participar en grande, de hacer la historia en vez de sufrirla, de no marginarse ni dejarse marginar";¹ quiere decir esto, que el ser creativos no debe ser una particularidad de sólo algunos seres dotados, sino una exigencia cotidiana, es la condición que nos permite navegar en la corriente de la sociedad y hacerle frente a aquello que nos rodea, nos reta, nos confunde, nos desborda.

¹ Rodríguez Estrada, Mauro. *Creatividad en la educación escolar*. México, Trillas, 1996. pp. 11.

La creatividad es entonces una necesidad social tal como lo plantea Rogers. Este autor afirma que la sociedad necesita individuos creativos que desarrollen una conducta creativa.

A menos que los individuos, grupos y naciones puedan imaginar nuevos modos de relacionarse con estos complejos cambios, la comprensión desaparecerá. Si el hombre no logra adaptarse a su medio de maneras nuevas y originales y con la rapidez que requiere el acelerado avance de la ciencia, nuestra cultura se extinguirá. El precio que pagaremos por nuestra falta de creatividad no serán sólo la inadaptación individual y las tensiones grupales, sino también el aniquilamiento internacional.²

Esto explica en parte el interés que ha despertado en los últimos tiempos el estudio de la Creatividad desde las distintas ramas del saber: Psicología, Pedagogía, Ingeniería, etc. Estudios condicionados por el creciente desarrollo de la sociedad, pero también por el interés en el desarrollo de las potencialidades humanas. En ellos encontramos la discusión teórica sobre qué entender por Creatividad, sobre el proceso creativo y los distintos enfoques respecto a cómo potenciarla.

No obstante las distintas concepciones que sobre creatividad hay, nosotros nos adscribimos con A. Mitjans, en la perspectiva de entender al término creatividad como:

el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social, en el cual se expresa el vínculo de los aspectos cognitivo y afectivo de la personalidad.³

En esta conceptualización se enfatiza primeramente a la Creatividad como el proceso de producción de algo nuevo, este "algo nuevo" lo podemos detectar como la idea o

² Rogers, Carl R. *El proceso de convertirse en persona*; Tr. Liliana R. Wainberg, México, Paidós, 1990. pp.302.

³ Cit.por. García, Romis Lisardo y Alberto, Valle Lima. "Autoperfeccionamiento docente y creatividad" en *Pedagogía 97, Cursos precongreso, Textos completos, curso 2*. La Habana, Cuba, Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos, mecanograma, 1998. pp.5.

el conjunto de ideas que nos ofrezcan el panorama de una situación en forma distinta a la acostumbrada, o como una estrategia de solución que nos lleve por un camino no visto antes o poco desarrollado; o también como el objeto que nos presenta facetas distintas de nuestro mundo.

En cualquiera de sus expresiones se advierte que el carácter de producto creativo debe ser considerado en lo que significa para el propio sujeto. Por ejemplo, en una situación cotidiana en la cual un niño pequeño que no alcanza la caja de chocolates colocada sobre la mesa por más que estire su cuerpo para lograrlo, finalmente lo resuelve acercando algún objeto sobre el cual subirse y de este modo lograr alcanzar la caja. O como aquel maestro que sin experiencia en la docencia implementa una metodología ya desarrollada antes por algún pedagogo para dar solución a alguna problemática de su realidad escolar. En ambos casos estamos hablando de creatividad, de una creatividad que aunque no responde a algo ya totalmente nuevo, si lo es para los propios sujetos quienes en sus condiciones dadas, sus estrategias vienen a resultar algo realmente original y novedoso.⁴

Este papel activo que se le otorga al sujeto, en la generación de ideas propias implica una suspensión de ideas,⁵ criterio que entendemos como un despojarnos de nuestros saberes, conceptos, preconcepciones, por un momento suficiente como para permitimos ver las cosas de manera distinta, sentir, percibir o intuir sin ataduras o prejuicios y con ello alejamos de lo establecido, de la norma, inventar o simplemente organizar los elementos de manera distinta y que a la vez resulte satisfactorio o funcional. Lo nuevo lo debemos entender entonces, no sólo como el producto

⁴ Aplicamos aquí la tesis del carácter personalógico de la Creatividad: "La Creatividad es expresión de configuraciones personalógicas específicas que constituyen variadas formas de manifestación sistémica y dinámica de los elementos estructurales y funcionales de la personalidad que intervienen en el comportamiento creativo: las configuraciones creativas." Mitjans, Albertina. "Cómo Desarrollar la Creatividad en la Escuela", en *Pedagogía 97, Cusos Precongreso, Textos completos, Curso 14*. La Habana, Cuba, Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos, mecanograma, 1998. pp. 5. No obstante, creemos que lo creativo tiene también una connotación social, donde lo que es o no creativo está siendo determinado finalmente por otras personas. A veces el juicio sobre el carácter creador puede no ser comprendido por sus contemporáneos como es el caso de notables investigadores, pero también, como es el caso del propio niño que asiste al aula escolar, quien al pensar en forma distinta a la impuesta o actuar buscando sus propios caminos y estrategias, se ve sometido algunas veces a las burlas de sus compañeros o a sanciones institucionales.

⁵ Cfr. Torrence, Paul. "La Creatividad en la Educación Norteamericana" en J.P. Guilford y otros. *Creatividad y Educación*, España, Paidós, 1991. pp.112-113.

acabado, sino también como una actitud o capacidad de hacerle frente a algo, como la respuesta ante la intranquilidad o la inconformidad interna que nos hace desarrollamos.

La creación da pues al hombre la posibilidad de realizar su propia esencia, en tanto implica una vivencia, un actuar de la personalidad que potencialmente todo hombre posee. La creatividad entonces tiene como fuente principal de motivación: la tendencia del hombre a realizarse, con esto nos referimos de acuerdo con Rogers, a una tendencia a "expandirse, crecer, desarrollarse y madurar que se manifiesta en toda vida orgánica y humana, es decir, la tendencia a expresar y realizar todas las capacidades del organismo o del sí mismo".⁶

Por otra parte, en los estudios que se han revisado sobre Creatividad hemos encontrado algunas cualidades básicas que caracterizan al hombre creativo, donde se destacan las capacidades de percepción, intuición, imaginación, abstracción, síntesis, curiosidad intelectual, motivación intrínseca, flexibilidad, fluidez y originalidad en las ideas; tanto en la elaboración activa de conflictos como en la resolución de los mismos.⁷ Un hombre creativo es entonces aquel que posee una mentalidad abierta, capaz de superar las transformaciones continuas que la sociedad moderna impone y resolver los problemas a los que se enfrenta utilizando sus propios conocimientos y experiencias para producir o recrear una solución que puede estar representada por ideas, objetos, situaciones, etc. y que a la vez satisfaga una profunda necesidad de entender, explicarse o expresar lo que siente, piensa, imagina o conoce.

Rogers, en su estudio establece tres condiciones internas del individuo favorables para potenciar la creatividad, ellas son:

- Apertura a la experiencia, al darse esta cualidad se da la posibilidad de que cada estímulo de la experiencia se transmita con mayor facilidad a través del sistema nervioso, lo cual significa que el individuo en lugar de percibir según categorías predeterminadas pueda vivir experiencias que excedan los marcos de dichas categorías.

⁶ Rogers, Carl R. *op.cit.* pp. 304.

⁷ Algunos de los estudios de Creatividad que se revisaron fueron de los siguientes autores: J.P. Guilford, Mauro Rodríguez Estrada, Carl R. Rogers, David Bhom y David Peat, Ma. Dolores Diez, Silvano Arieti, entre otros.

- Un foco de evaluación interno, para Rogers la creatividad debe estar sujeta al juicio del propio individuo, él decidirá el valor de su producto en función del grado de satisfacción que le resulte, por lo tanto el elogio, el castigo o la crítica externa pierden sentido.
- La capacidad de jugar con elementos y conceptos, con esta condición se da la posibilidad al sujeto de jugar con ideas, colores, formas y construir nuevas combinaciones, cambiar lo establecido y explorar libremente. Con éste juego surgen la intuición, la visión nueva y significativa de la vida.⁸

Se perfila así a la Creatividad como sinónimo de flexibilidad de pensamiento, conjugado con una agudeza de visión y una percepción a lo que nos rodea cotidianamente y que muchas veces nos parece superficial, constante, vano, intrascendente, pero que hace que despierte en nosotros una gama de sentimientos, sensaciones e intuiciones que nos permiten a su vez producir, imaginar, transformar, etc., es decir, a partir de mostrar una actitud de curiosidad y sensibilidad por cuanto nos rodea, producir algo que si bien quizás no resulta totalmente nuevo, si puede ser novedoso para el propio sujeto.

Por eso creemos o deseáramos que la idea de movernos en la línea de la creación se perfilara como una necesidad de formación del ser humano en tanto nos prepara para enfrentar los problemas de la vida cotidiana, y al hacerlo crecemos intelectualmente, ya que creatividad significa exploración de nuevas posibilidades, apertura de nuevas rutas, donde ningún problema tiene sólo una respuesta, el pensar creativamente lleva a encontrar varias alternativas y elegir aquella que más nos convenza o nos convenga. Se percibe entonces a la Creatividad como un tesoro que todos llevamos dentro, que está a nuestro alcance; un tesoro que promete grandes posibilidades, grandes oportunidades para pensar, para decidir y para participar propositivamente; para que cada individuo y cada sociedad viva la vida plenamente y haga su historia no como víctima sino como protagonista de ella.

⁸ Cfr. Rogers, Carl R. *op. cit.* pp. 306-307.

2. La creatividad en el marco actual de la Educación

La Educación hoy requiere responder a los desafíos que la sociedad actual plantea al ser humano y que nosotros podemos resumir en los siguientes términos: necesidad de formar a los hombres con el mayor desarrollo posible de sus potencialidades que les permita no sólo conocer, comprender y sentir al mundo sino también crearlo. Se trata en este sentido de una formación en los términos en que la plantea Yurén Camarena:

Formación, (...) significa el proceso por el que el sujeto se constituye como tal (como para sí) a partir de sus objetivaciones. Dicho de otra manera, el sujeto se forma al crear cultura pues en ese proceso transforma la realidad y se transforma a sí mismo. (...) La formación implica la adquisición de competencias para plantearse problemas (y no sólo para resolver problemas conforme a ciertos esquemas aprendidos), para enfrentar situaciones inéditas y para participar de manera intencional, reflexiva, crítica y creativa en la preservación, generación y transformación de la cultura, así como en la organización, desarrollo, crítica y transformación de los órdenes normativos sociales. La formación coloca al individuo en un presente en movimiento, al que ha de dar sentido con vistas al futuro. (...).⁹

Una formación planteada en estos términos contribuye entonces a hacer posible que el educando deje de ser simple objeto al que la escuela ha de enseñar algo y se forme como sujeto, un sujeto creador, lo que implica dar cabida a su individualidad, a sus saberes, sus conocimientos, sus preocupaciones, sus ideales, sus significados, sus producciones, etcétera. Ahora bien, si formar para la creación implica preparar al niño para el cambio, no es a través de una formación en la que cuidadosamente se programen paquetes de información con conocimientos concretos y habilidades determinadas sino el hecho de desarrollarse como una persona creativa que lo haga

⁹ Yurén Camarena, María Teresa. "Educación conforme a valores" en *Eficidad, Valores Sociales y Educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995. pp.251-252.

capaz de seleccionar entre las múltiples informaciones que la sociedad misma provee, que movilice sus capacidades, que se exprese, que produzca, que proponga.

Aspectos que encontramos ya planteados como ideales de algunos pensadores progresistas y de organismos internacionales que defienden de algún modo el carácter creativo de la educación. Como lo apunta J. Deleors:

En un mundo en permanente cambio, uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana, pueden verse amenazadas por cierta normalización de la conducta individual. El siglo XXI necesitará muy diversos talentos y personalidades, además de individuos excepcionales, también esenciales en toda civilización. Por ello, habrá de ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación -estética, artística, deportiva científica, cultural y social- que completarán la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos. En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural. El afán de fomentar la imaginación y la creatividad debería también llevar a revalorar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto.

(...)

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.¹⁰

Los criterios expresados en la cita anterior reconocen las ventajas de flexibilidad, diversidad e inclusión que trae consigo una educación fundada en un carácter creativo, donde lleve a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creadoras, con lo cual se trasciende la visión instrumental con la que comúnmente se asocia la educación, para arribar a una visión más humana donde se

¹⁰ Deleors, Jack. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, 1997. pp.15.

da la posibilidad de integrar lo afectivo y lo cognitivo de la personalidad. Así, mientras la sociedad cambia, progresa, se desarrolla y multiplica; la educación debe responder con Calidad abriendo las posibilidades que permitan al sujeto acceder al conocimiento, a la información, a los hechos; de modo que el conocimiento pueda ser recabado, seleccionado, jerarquizado y utilizado; siempre acorde con los cambios y exigencias sociales.

Otros ejemplos de ello lo constituyen los ideales de algunos pensadores progresistas que dan prioridad a la imaginación por sobre el conocimiento, con el propósito de favorecer la creación y producción de ideas por sobre el privilegiar los contenidos como fin único y último de la educación, trayendo consigo la posibilidad de dar cabida a la experiencia personal y a actividades que saquen a flote el talento creativo de los alumnos.

Mialaret es un claro exponente de una educación fundada en la creatividad que ya desde 1967 afirmaba que no basta con enseñar a buscar la solución de los problemas nuevos, en función de soluciones ya encontradas, sino que ha de acostumbrar al sujeto a asombrarse y a inventar soluciones nuevas.¹¹ Rogers, es otro ejemplo cuya idea central de su pensamiento resalta la necesidad de que la educación ofrezca al alumno las posibilidades para fomentar en él ideas creativas y con ello dar cabida al sujeto creativo. En palabras de Rogers:

Pienso que en todo programa de formación de profesores debería de haber un curso sobre cuidado y alimentación de ideas recién nacidas. Los pensamientos y acciones creativas son como bebés: insignificantes, débiles, fáciles de derribar. Una idea nueva siempre resulta inadecuada en comparación con una noción establecida. Los niños están llenos de pensamientos y percepciones extravagantes e insólitas, pero muchos de ellos son destrozados por la rutina de la vida escolar.¹²

¹¹ Cfr. Díez, Ma. Dolores y otros. *La Creatividad en la E.G.B.* Madrid, Marova, 1980. pp.12.

¹² Cfr. Rogers, Carl R. *Libertad y Creatividad en la educación en la década de los ochenta.* Barcelona, Paidós, 1986. pp. 168-169.

Son los sistemas de enseñanza "no directivos" los que proporcionan el clima adecuado para desarrollar la creatividad, recordemos nuevamente el pensamiento de Rogers al respecto: la enseñanza es una actividad sobrevalorada, todo lo que se enseña a otra persona es relativamente intrascendente sobre la conducta, el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo.¹³

Inspirados en estos y otros ideales, en la actualidad resurge en el campo de la pedagogía la inquietud por fomentar la creatividad:

La escuela creativa tiene como función principal preparar niños autónomos para la sociedad del futuro, esta escuela no puede estar basada en la autoridad, sino en la Creatividad. Será la escuela de la divergencia, (...) Debemos olvidar la figura del maestro que ordena, premia y castiga: así como la del alumno que obedece, ejecuta y sufre (...)

Cuando un niño se acostumbre a escuchar tanto a sus compañeros como a su profesor y sepa que ellos también tienen ideas que le pueden ser útiles cuando encuentre como norma las aportaciones creativas de sus iguales y reconozca que el profesor no es un sabelotodo, será cuando el niño empiece a evolucionar creativamente.¹⁴

El pensamiento de Freinet nos ofrece también una valiosa enseñanza para una formación creativa, invitando al maestro a que acepte la fantasía y la imaginación del niño, que aunque parezcan disparatadas, hay que dejarle que exprese sus ideas y más adelante enseñarle a que las exprese adecuadamente en vez de valorarlas como buenas o malas, falsas o ciertas.¹⁵ Torrence, por su parte afirmaba:

"Estoy convencido que los niños están interesados en estudiar el futuro y tienen natural y espontáneamente, varios modos de investigarlo. Esto incluye: imaginar,

¹³ Cfr. Rogers, Carl R. El proceso de convertirse en persona. *Op. cit.* pp. 241-245.

¹⁴ Díez, Ma. Dolores. *Op.cit.* pp.22-24.

¹⁵ *Ibidem.* pp. 10-20.

fantasear, preguntar, adivinar, experimentar y extrapolar tendencias. (...) debe enseñarse al niño a elaborar un pensamiento crítico, en vez de aceptar ciegamente lo que se le enseña (...) es preciso aceptar el desafío de la creatividad.¹⁶

En un reciente estudio sobre la subjetividad en la enseñanza de María Eugenia Toledo Hermosillo, vemos también perfilada la inquietud de una formación creativa asociada al hecho de dar cabida durante la enseñanza al sujeto y por lo tanto a su subjetividad. Al dar cabida al sujeto, se delega la función del maestro de llenar al niño de conocimientos y en su lugar se opta en la posibilidad de ofrecerle opciones entre las cuales el niño pueda elegir. En términos de Toledo:

Permitir que el niño elija contribuye a desarrollar una enseñanza que al no reducirse a un juego mecánico, puede dar cabida a la diferencia, a las distintas elecciones en las que se despliegan los múltiples saberes de los niños, las diversas versiones que pueden construir a partir de sus saberes y conocimientos, las diferentes formas de expresarlos (oralmente, por escrito, con dibujos, dramatizaciones, etc.), los distintos significados que para ellos tienen las palabras, las imágenes, preocupaciones, diversiones, ocupaciones y producciones, los diferentes caminos que puede seguir un niño para interrogarse y responder a sus preguntas y preocupaciones. Entonces, dar cabida a la elección y, por lo tanto a la diferencia significa dar cabida al sujeto y a la invención: a la creación.¹⁷

Esta perspectiva de la enseñanza de dar cabida al sujeto y por lo tanto a la invención, vincula lo cognitivo y lo afectivo como elementos esenciales que definen una personalidad creativa. La posibilidad de elegir, de acuerdo con Toledo H. hace que el niño despliegue su subjetividad expresada a través de lo que hace, dice, piensa, lee o escribe para sostener dicha elección; en este sentido tanto las actividades mismas

¹⁶ Torrence, Paul E. *Op.cit.* pp 113.

¹⁷ Toledo Hermosillo, María Eugenia. "De la subjetividad a la Invención" en *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México, Paidós, 1998. pp. 60-61.

como los sistemas de comunicación que les dan sentido, se toman en espacios de estimulación y promoción de la creatividad.¹⁸ En este contexto, el papel de la escuela y del maestro, por lo tanto, se presenta como un motor impulsor de la creación.

Como estos pensamientos podríamos seguir trayendo a colación otros, sin embargo creemos que a lo que nos llevan es a recalcar la función de la escuela para fomentar el espíritu creador, a través de un ambiente libre que genere una motivación intrínseca en el sujeto, para que lo haga capaz de expresarse; luego entonces la actividad creadora no puede darse en el mundo aislado sino dentro de un grupo, en situaciones de comunicación y libertad.

3. La lectura y sus posibilidades para potenciar la creatividad

El hombre actual ya no vive guiado por sus costumbres y tradiciones; sino más bien, fascinado por el futuro, por lo desconocido; donde cambio, progreso, innovación, creación son palabras que adquieren un nuevo sentido al considerarlas fuentes de inagotables experiencias. La creatividad se constituye así en una herramienta imprescindible para vivir, crecer, aprender y triunfar. Pero, ¿Por dónde conducimos para lograr potenciar esa creatividad? nosotros creemos que la lectura constituye un camino valioso entre muchos otros, que puede llevar al individuo no sólo a acceder a un cúmulo de informaciones, sino también, a la creación, en tanto la contemplamos como una aventura que nos permite soñar, imaginar; una aventura que nos da placer, que nos permite una evasión que nos produce una ilusión, que nos da información con la cual poder generar nuevas ideas.¹⁹ Para reforzar este supuesto nos parece oportuno traer un fragmento de P. Lain Entralgo que refleja a la lectura no sólo como

¹⁸ *Ibidem.* pp.13-61.

¹⁹ Indudablemente los caminos para potenciar la Creatividad son muchos, como muchos son las oportunidades que nos brinda nuestro contexto, así, cada conflicto, cada problemática, cada desafío que se nos presenta se convierte en un buen pretexto para liberar nuestra energía creativa; sin embargo esto por sí sólo no nos lleva a la Creatividad, necesitamos entonces seguir ciertas líneas o caminos que nos lleven a él; los estudios sobre Creatividad nos dicen que se puede llegar a ella por medio del desarrollo de ciertas aptitudes de carácter senso-perceptivas e intelectivas y es precisamente en este criterio en que sostenemos que la lectura es un buen camino que nos conduce a desarrollar esas aptitudes sensoriales, perceptivas e intelectivas que permitirán el consecuente desarrollo de la Creatividad.

una necesidad por la utilidad que aporta, sino por el placer y despliegue de imaginación que produce, la lectura, dice:

...es un silencioso coloquio entre el lector y el autor de lo leído. Este da figura escrita a una parte de lo que su espíritu contiene, idea, sentimiento, recuerdo o invención; y el lector llega a serlo plenamente cuando, puesto en contacto sensorial con lo escrito, descubre y entiende lo que con ello quiso el autor expresar.²⁰

Es, en ese silencioso coloquio del que nos habla Lain Entralgo, cuando se logra la recreación, por un lado, de lo que se lee ya que sólo a través de la lectura esos signos impresos y mudos que aparecen en el texto adquieren sonido, luz, color y vida; llevándonos a un mundo fantástico que nos hacen imaginar y sentir placer, emoción, ilusión, y toda la gama de sentimientos que nos despierta la imagen que el autor ha creado para nosotros al cristalizar inquietudes, anhelos, nostalgias; en donde el autor libera su interior expresando a través de la palabra escrita las manifestaciones de sus sentidos, y que sólo a través de la lectura la significamos.

En este sentido, leer presupone crear, pues mientras se lee se evoca, se imagina, se coteja, se despiertan emociones, sentimientos, inquietudes. Si se acepta esta idea, se acepta entonces que la lectura es el instrumento que permite desarrollar el gusto, la sensibilidad, el saber y con ello favorecer la creación; en tanto ofrece las posibilidades para cultivar no sólo distintos aprendizajes sino también para desarrollar aptitudes sensoriales, perceptivas e intelectivas que permitirán a su vez el consecuente desarrollo de la Creatividad.

En esta misma lógica, J. Jaen del Castillo, nos habla sobre la importancia de fomentar la creatividad en el niño a partir de la lectura.

Una literatura fundamentada en estas propuestas y proporcionada a temprana edad ayudará a formar la creatividad en el niño, preocupación ésta de gran importancia para la educación moderna. Ella abre la magnífica oportunidad para

²⁰ Lain Entralgo, Pedro. "Notas para una teoría de la lectura" en Ladrón de Guevara, Moisés. *La lectura*. México, Caballito. p.149-157.

que se dé justo equilibrio entre literatura y educación. No se olvide que los niños son unos grandes creadores y que son capaces de decir y escribir cosas extraordinarias de una gran belleza poética por la única razón de que ellos, al igual que los poetas, son intuitivos y muy sensibles. Intuición y sensibilidad son sus armas creadoras. Si hacer literatura es saber trascender, los niños, al igual que los poetas, saben trascender cualquier realidad. (...) Al no poder aprehender conceptos, captar abstracciones y establecer relaciones universales, se conforman con una captación metafórica, ilógica a veces, intuitiva siempre y muy especial, de la misma realidad que la subyuga. La realidad para ellos es fantástica y la fantasía es realidad. (...).²¹

Así, según J. Jaen del Castillo, se dará el impulso a la creatividad a través de la lectura de obras literarias; dentro de un ambiente libre de coerción, donde la espontaneidad y la naturalidad son determinantes, permitiendo jugar a imaginar, a contar, a crear; una lectura donde atrás de su aparente pasividad tiene lugar una actividad producida por la fantasía, por la imaginación, una lectura que aparece como una necesidad de conocer lo desconocido de la propia existencia cotidiana.²²

Con la lectura, por lo tanto estaremos en la posibilidad de desarrollar en nosotros mismos la capacidad de imaginar, soñar y crear, y de poder transmitir y sentir emociones. La lectura es entonces, un factor desencadenante de creatividad, quien lea y quien hable o escriba motivado por la lectura, estará creando un mundo imaginario, un mundo distinto y con ello se está estimulando el desarrollo de la capacidad sensitiva y creadora del ser humano.

El reconocer el carácter creador de la actividad lectora nos obliga a vincularla con la comprensión, en tanto es ella la que permite captar ideas y consecuentemente generar otras nuevas. La comprensión del acto de leer, enfoca a la lectura no como un fin en sí mismo sino como medio para captar ideas y generar otras nuevas, para comunicar significados. Así, lo que motiva a leer es el significado, sino encontramos en ella algún incentivo y al leer nos convencemos de que carece de sentido

²¹ Jaen de Castillo, Aura y Tejada, Luis A. *La literatura infantil como producto enfocado hacia el desarrollo de la inteligencia y sensibilidad de los niños*. México, Ponencia presentada en el 2o. Congreso Internacional de Literatura Infantil, México, pp.18-19.

²² Cfr. *Ibidem*. pp. 18-19.

simplemente lo dejamos a un lado; lo que cuenta entonces no es aprender a ver las palabras, descifrarlas y pronunciarlas sin captar los significados sino desarrollar las habilidades o estrategias de lectura ²³ que nos permitan extraer del texto el mayor número de significados, esto a su vez hará de la lectura algo gratificante. Y cuanto más gratificante resulte lo que se lee más tendencias se tendrán para seguir leyendo, ya sea para entretenerse, para sentirse a gusto o para imaginar y para generar nuevas ideas. Estas ideas nos conducen a pensar en un lector curioso, activo y creador, un sujeto que trata activamente de incorporar las experiencias anteriores; siendo capaz de comprender lo que el texto significa, de interpretar y evaluar dicha información en un acto donde atrás de su aparente pasividad tiene lugar una gran actividad.

De este modo coincidimos con Ana Aranzana cuando afirma: "Por muchos años la lectura en la escuela ha vestido el uniforme de la obligatoriedad, de la evaluación y del ascenso social, escondiendo así su verdadero valor, el de ser acto placentero, disparador de imaginación, herramienta de la creatividad y vehículo para enriquecer diversas disciplinas, tanto como la vida cotidiana misma".²⁴

Se resalta así la necesidad de acercar al niño a la literatura como puerta de acceso al mundo de la lectura y poder contribuir al desarrollo de su personalidad, y con ello se le confiere un alto valor educativo al acercar y ofrecer al niño una realidad que le permita asimilar sentimientos en torno a lo que le rodea, formar su criterio, delinear gradualmente sus comportamientos, valores y la posibilidad de reflexionar, meditar y estimular su pensamiento creador.

²³ Una estrategia de lectura se refiere a la serie de habilidades que requiere el lector para utilizar información previa con el fin de comprender el texto, las estrategias utilizadas de acuerdo con Goodman son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección. Para mayor información véase Gómez P. Margarita. "Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura" en Antología *Desarrollo Lingüístico y curricular escolar*. México, UPN, 1989.

²⁴ Aranzana, Ana. "Leer, imaginar y saber" en *Revista Cero en Conducta*. México, Año 7, No. 29-30, enero-abril, 1992. pp.15

B. La lectura en el contexto educativo actual

1. Perspectivas teóricas que dominan el campo de estudio de la lectura

Nuestro propósito aquí es exponer algunos aportes de investigaciones que sobre lectura se han realizado, su exposición creemos permitirá comprender la naturaleza conceptual del proceso lector, así como también dar cuenta de las dos perspectivas teóricas principales en las que se sustenta el actual enfoque comunicativo-funcional del Español en educación Primaria, es decir, la Psicolingüística y la Sociolingüística.

La **perspectiva Psicolingüística** desarrollada principalmente por F. Smith y Goodman, nos permiten pensar a la lectura como una actividad controlada por el lector para obtener un significado del texto. Esta concepción tiene como base al constructivismo, lo cual implica tener en cuenta al lector, al texto y al proceso, todos en constante interacción y transformación, hecho que otorga a la lectura una significación y alcance distinto en función de los conocimientos y etapas de la vida personal del sujeto.

En este sentido, para que se realice el acto de leer, se necesita el contenido que no es otro que el texto o material impreso, producto del hacer y pensar humano. Contenido que sólo puede ser descubierto, de acuerdo con Goodman, por el lector, cuando éste sea capaz de poner en acción habilidades, conceptos e ideas que le permitan penetrar en ese mundo creado y establecer una comunicación abierta e interaccional con el propio autor del texto a través de la palabra impresa.

En este proceso el sujeto trata de coordinar y controlar diversas informaciones para obtener un significado; estas informaciones las clasifica como grafofonética, la sintáctica y la semántica. La primera se refiere al conocimiento de las formas gráficas y su relación con el sonido, la sintáctica abarca el conocimiento que el lector tiene sobre las reglas que rigen las secuencias de palabras y oraciones; y finalmente la semántica se relaciona con los conceptos y conocimientos que se tengan sobre el tema del texto. Informaciones que se conjugan simultáneamente por el lector, para

obtener significado. Así, cuando el lector puede emplear estos tipos de información se facilita la lectura de un texto y su comprensión.²⁵

Por su parte, Smith considera que los niños aprenden a leer leyendo, a partir de lo impreso. Smith piensa que el lector pone en juego una serie de informaciones: la información visual y la no visual. La información visual se refiere a los signos impresos en un texto, que se perciben directamente a través de los ojos; la no visual es aquello que está detrás de los ojos, es decir, el conocimiento del lenguaje en que se ha escrito, el conocimiento del tema, etc. Se considera entonces que el lector posee una serie de aprendizajes previos construidos al participar en diversas situaciones, experiencias y ambientes, que a su vez constituyen esquemas de conocimiento que van a determinar y orientar la construcción del significado. Así, en este proceso de comprensión, la interacción entre el lector y el texto es fundamental puesto que el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información que ya posee.²⁶ Por lo tanto podemos decir que para esta perspectiva la lectura se concibe como la interacción entre el lector y el texto, en la búsqueda del significado, como una actividad controlada y coordinada de informaciones para obtener un significado.

Otro aporte importante de la perspectiva Psicolingüística es el concebir a los "desaciertos" como parte del proceso mismo de lectura. Constance Weaver, nos ofrece una clasificación de la efectividad en la lectura en función del buen o mal uso de la información sintáctica y semántica del contexto coadyuvando a una mejor y más amplia comprensión del proceso de lectura.²⁷ Aprender a leer entonces va a implicar el desarrollo de estrategias para obtener un sentido a cualquier texto, implica el desarrollo de esquemas que den información para interpretar lo que el texto esta representando, lo cual sucede si el lector responde a textos significativos y con sentido.

²⁵ Cfr. Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comps), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1985. 354 p. (en adelante se citará NPL) pp. 13-28.

²⁶ Cfr. Frank Smith. "Para leer con lo que subyace a los ojos" en Frank Smith. *Para Darle Sentido a la Lectura*. Madrid, Visor, 1988. 219 p./29-54.

²⁷ Cfr. Gómez P. Margarita. *Op.cit.* pp.75-85.

Con los aportes de las investigaciones dentro de esta corriente teórica se explica que la meta de la instrucción de la lectura no es eliminar desaciertos ya que son parte del proceso constructivo realizado por el niño; además es claro que el aprendizaje de la lectura empieza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito, donde leer sea buscar significados.

Por otra parte, la **Investigación Sociolingüística** representa un acercamiento a la vida escolar a través de observaciones y registros realizados en escuelas, teniendo como objeto principal el conocimiento de la realidad social y lingüística en que se da la comunicación pedagógica, y con ello poder ofrecer explicaciones en torno al papel que tiene la escuela en la comprensión lingüística de los alumnos, cómo se manifiesta y de qué manera se desarrolla en el aula. Entre quienes abogan por esta perspectiva podemos mencionar a Cazden, Alonzo, Anderson y William H. Teale, Woods, entre otros. Todos ellos coinciden en ver a la lectura como un proceso cognitivo dentro de una actividad social fuertemente influida por interrelaciones con el maestro y los compañeros.

Así lo resalta Cazden, cuando nos dice que el aprendizaje de la lectura se ha considerado como un proceso psicolingüístico; sin embargo, aclara, la lecto-escritura es también “un proceso social, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales”.²⁸ Con este planteamiento como base Cazden discute a la lengua escrita en contextos escolares, definiendo “contexto” de manera amplia que incluye tanto las condiciones internas como externas que influyen en la naturaleza de los eventos de la lectura y la escritura en la escuela y lo que los niños aprenden de ellos.

Dentro de esta discusión Cazden plantea que un avance importante para mejorar la motivación para aprender a leer debería lograrse si se producen cambios en el modo en que la escuela afecta los contextos mentales internos de los niños y con cambios en los contextos externos de interacción con el maestro y con el grupo de pares. Una aportación importante de Cazden, es la acumulación de evidencias en torno a la contribución que tienen las experiencias previas del niño al éxito escolar; de tal manera que propone la ampliación de experiencias extra-escolares donde los

²⁸ Cazden, Courthney B. “La lengua escrita en contextos escolares” en *NPL*, pp. 207.

niños participen en eventos de lectura, ya sea en contacto directo o a través de la audición de cuentos. Asimismo, considera que las experiencias extra-texto permiten al lector por un lado evocar conceptos útiles para la comprensión del texto y por otro al maestro le permite detectar los conceptos que manejan los alumnos de tal modo que estos puedan ser discutidos, analizados y/o complementados por el grupo de clase.²⁹

Una de las investigaciones que se inscribe en esta perspectiva la realizó Sue Fiering, con el propósito de comprender los significados que porta la lectura y la escritura para los niños a través de un análisis de sus procesos con la lengua escrita, centrándose principalmente en los actos de lectura y escritura no-oficial donde los niños leen y escriben para sus propios fines y en su propio estilo interactivo. Como resultado de sus investigaciones Fiering señala que los diversos actos de lecto-escritura no-oficial son importantes en tanto representan medios que le permiten al niño apropiarse de un lenguaje escrito y hacerlo suyo; además de ser expresión de una actividad espontánea que puede ser aprovechada por los maestros y dirigirla hacia fines más oficiales.³⁰

También dentro de esta perspectiva, se enmarcan los trabajos de Elsie Rockwell, dentro de un corte etnográfico; La investigadora define a la escuela como el lugar de convergencia de los procesos individual y el histórico de construcción del conocimiento. La autora parte de cuestionar qué sucede en la primaria, en torno a los usos de la lengua escrita, qué se lee y qué se escribe, cómo se lee y cómo se escribe; con su estudio se problematiza la relación entre la lengua escrita y el contexto escolar, en función del proceso social de apropiación, llegando a la siguiente conclusión:

...en el proceso de comprender lo que sucede sería un error separar, como si se tratara de objetos o etapas diferentes el proceso psicogenético (de apropiación del sistema de escritura) del proceso sociogenético (de apropiación de usos y significados sociales diversos). Se requiere más bien trabajar hacia definiciones

²⁹ Cfr. NPL pp.207-227.

³⁰ Cfr. NPL pp. 219-221.

que permitan integrar ambas perspectivas en la conceptualización de la apropiación de la lecto-escritura.³¹

Otros estudios como los de Alonzo B. Anderson y William H. Teale, estudian a la lectura según la cultura en que se utiliza puesto que las circunstancias históricas varían en su significación social, dependiendo de la manera en como sus elementos técnicos básicos se entrelacen con otros elementos sociales; sus estudios contribuyen a apreciar cómo la lectura y la escritura se inserta en la vida de los niños y sus familias. Así, el desarrollo de la habilidad para leer implica de acuerdo con los autores la participación en un conjunto organizado de prácticas que incluyan la utilización de materiales como aspectos de actividades particulares.

Asimismo, nos aclaran que en la lectura al igual que cualquier otro aprendizaje, el niño internaliza la estructura de las actividades que incluyen eventos de lectura y que se llevan a cabo en situaciones de aprendizaje. Su investigación problematiza la relación entre la lengua escrita y el contexto escolar y en función de ello resaltan la necesidad de una mayor comprensión que implica no sólo mayor investigación sino también desarrollo teórico.³²

Otro aporte de singular importancia son los estudios de Clare A. Woods respecto a la lecto-escritura en las interacciones. Sus investigaciones ponen de manifiesto que el aprendizaje de la lectura depende tanto del aprendizaje formal como de la manera en que se socializan o inician en las diferentes maneras de lecto-escritura que existen fuera del salón de clases. Y son precisamente estas diferencias las que modifican según la autora nuestra manera de considerar una noción uniforme de lectura. Apoyando con ello la necesidad de construir una noción de pluralidad de prácticas de lecto-escritura. Dicha noción se relaciona con las diferencias entre las formas en que los grupos se relacionan con el texto, entre los tipos de lectura a los que tienen acceso y que varían marcadamente de una cultura a otra.

En este sentido se concluye que las personas en contextos específicos participan e interactúan durante los eventos comunicativos que dan lugar a la lectura de un

³¹ *NPL* pp. 320.

³² Anderson, Alonzo B. y William H. Teale. "La lecto-escritura como práctica cultural" en *NPL* pp. 271-295.

texto, lo que revela algo del significado que tiene para ellos la lectura. Haciendo una recapitulación la autora concluye en los siguientes términos:

Negar las diferencias sociales y culturales y perseguir la uniformidad en las maneras de usar la lectura y escritura y en las maneras de interacción en relación con el texto escrito, implicaría ignorar un potencial enorme para dar a los niños la oportunidad de llegar a ser propietarios de sus actividades de lectura y escritura. Las escuelas, al ignorar las diferencias, negarían a los niños la oportunidad de extender la definición de sí mismos como lectores y escritores, primero en su propia comunidad y después en la sociedad.³³

Con este panorama la autora replantea lo que puede significar la enseñanza de la lecto-escritura en el ambiente formal del salón de clases: El aprendizaje escolar de la lectura y la escritura representa sólo un contexto en un continuo de contextos de socialización relacionados con la lecto-escritura. Pueden existir usos y funciones diferentes y diferentes maneras de negociar el texto que, en consecuencia, deben ser tomados en cuenta por la escuela. El salón de clases debe ser visto como una extensión de los contextos en los que los alumnos ya se encuentran comprometidos en actividades de lecto-escritura. Así la forma en que la lectura y al escritura entran en el salón de clases debería de aprovechar lo que los estudiantes ya conocen sobre la lecto-escritura en otros contextos.³⁴

En consecuencia podemos señalar que para la perspectiva sociolingüista la lectura es un acto de construcción social, porque se lee con, por y para los otros; pero también es un hecho individual porque se lee sobre la base de saberes, experiencia, expectativas y finalidad individuales. Al leer se dice, se aprende leyendo pero siempre se realiza en interacción con otro, a través del libro, del grupo de compañeros, el maestro, los amigos; lo cual remite a un referente social y cultural con el cual el que aprende comparte un mundo de significados.

³³ Woods, Claire A. "La lectoescritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social" en *NPL* pp. 341.

³⁴ *Cfr. NPL* pp. 321-341.

Así, para esta perspectiva la familia es un contexto donde el lector construye los primeros significados del lenguaje, del uso y funcionalidad de la lengua hablada y de la escrita; la calle y la escuela son otros contextos donde el lector participa con otros grupos sociales, donde se enfrenta con nuevos usos, funciones, valoraciones o desvaloraciones de la lectura, ampliando el referente que tenía para el uso de la lectura. Por lo tanto, se puede decir que la lectura se constituye bajo un proceso de construcción o recreación social de significados sobre la base de lo que Frank Smith llama "la teoría interna del mundo",³⁵ la cual se constituye por las experiencias vividas, por los saberes y conocimientos que posee, las dudas, conflictos y errores constructivos surgidos de la interrelación con sus pares.

2. La lectura como competencia comunicativa

Dentro del contexto actual de la Educación se ha priorizado como propósito fundamental el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos: leer, hablar, escribir y escuchar que en interacción van a potenciar capacidades de comunicación en los distintos usos del lenguaje.

La modernización de la tarea educativa debe fortalecer las propuestas de aprendizaje en los campos de la lectura y escritura crítica y creativa y las Matemáticas elementales, pues estas son los instrumentos con los que se construye el conocimiento y la vida de relación y producción y la formación de la persona humana.³⁶

La lectura crítica y creativa se presenta como un factor clave en la educación en tanto es considerada una habilidad básica que precede otros aprendizajes, al mismo tiempo que es capaz de reforzar otras habilidades cognitivas. Más concretamente

³⁵ Para mayor información véase: Frank Smith. *Op. cit.* pp.101-113.

³⁶ UNESCO. *Citado por* González Valdés, América. "Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción. Creando un planeta misterioso" en *Pedagogía 97, Cusos Precongreso, Textos completos, Curso 19*. La Habana, Cuba, Encuentro por la Unidad de Educadores Latinoamericanos, 1998 (mecanograma) pp.5.

hablando, la concepción que de lectura se sustenta en el marco de Educación Primaria, se plantea en los siguientes términos:

En esta propuesta se concibe la lectura como el proceso en el que se efectúa, dentro de un contexto específico, la interacción entre el lector y el texto, para llegar a la comprensión de lo escrito, a la construcción de significados. Por tanto, se toman en cuenta los aportes de las disciplinas relacionadas con el estudio del lector y del texto: de la psicología, se considera el desarrollo cognoscitivo, emocional y social del sujeto; de la lingüística, los componentes de la competencia; aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos, y el habla o realización; se consideran, además los aspectos pragmáticos, es decir, los relativos al uso del lenguaje oral y escrito en los diversos tipos de texto y situaciones comunicativas.³⁷

Esta concepción supone una participación activa del lector en el proceso de construcción de significados puesto que es él quien interviene con su subjetividad, con sus conocimientos, sus experiencias anteriores y sus propósitos específicos ya sea leer para buscar información, para entretenerse, para fundamentar opiniones, para disfrutar, entre otros. Al igual de concederle importancia a las características de los textos como elementos relacionados con la comprensión lectora.

Por lo que se refiere a la enseñanza del lenguaje, la Reforma Educativa ha traído significativas implicaciones al marco curricular de la educación y que se advierte desde los mismos documentos normativos hasta los objetivos³⁸ donde se mantiene

³⁷ Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo grado*. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1995. 92p./pp.47.

³⁸ En los objetivos del Español se manifiesta la conveniencia de atender al mejoramiento de las capacidades expresivas, comprensivas y comunicativas del alumno en situaciones concretas de comunicación, finalidad que se disecciona a su vez en finalidades parciales que tienden a que el niño logre: Un aprendizaje inicial del lenguaje eficaz, desarrolle estrategias de lectura, adquiera hábitos de lectura, habilidades de revisión y corrección de sus textos, desarrolle un dominio de reglas que le permitan expresarse con claridad y eficiencia, sepan buscar información, valorarla, procesarla, utilizarla en cualquier contexto; finalidades que como es visible tienen como punto de partida el aprendizaje de la lengua hablada y el aprendizaje inicial de la lengua escrita, competencia que irá desarrollándose en amplitud, complejidad y formalización hasta llegar a ser un eficiente usuario de la lengua escrita y la lengua hablada. Cfr. Secretaría de Educación Pública. *Plan y Programas de Estudios de Educación Básica Primaria*. México, Fernández Editores, 1993. 164p./pp.9-19.pp.8-20.

una visión de los fenómenos lingüísticos y comunicativos sustentados en diversas disciplinas que defienden la conveniencia de atender a las capacidades expresivas y comprensivas del alumno en contextos de uso, sin creer con ello que dichas fuentes prescriban el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, sí en cambio aportan una base teórica sobre los fenómenos de lenguaje y de comunicación así como propuestas didácticas que se orientan a una perspectiva funcional y comunicativa del aprendizaje de la lengua,³⁹ en este sentido se intenta fundamentar una teoría y práctica educativa donde se reconoce la participación activa del lector.

La fuente psicológica, es retomada de la interpretación de Vygotsky sobre el lenguaje como instrumento de mediación semiótica de los procesos psicológicos superiores, con el énfasis en el origen social de esos procesos. La fuente psicolingüista a través de autores como Goodman, Frank Smith; enmarcan al lenguaje como un medio importantes para la estructuración y socialización del pensamiento, la creatividad y la comunicación. Por ello es necesario promover su aprendizaje mediante actividades que capaciten al niño en el análisis, comprensión y producción de mensajes orales y escritos.⁴⁰

La función sociolingüista por su parte, nos ofrece una manera de ver a la sociedad y a la escuela, ambos como ámbitos sociales, una visión de sujeto como usuario concreto de la lengua, miembro de un grupo social y cultural y, por lo tanto, poseedor de un status y de ciertos conocimientos. Nos da también una visión de la interacción comunicativa como un lugar de encuentro entre lo social y lo individual que se construye en el aula como escenario comunicativo en donde se concentran y negocian distintas realidades socioculturales.⁴¹

³⁹ La actual reforma a la enseñanza de la lengua se apoya en un vasto bagaje disciplinar: lingüística, semiótica, sociolingüística, psicolingüística, etnometodología, etc. Para profundizar en cada una de estas disciplinas véase Lomas, Carlos y Andrés Osoro (comps). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós. 1993. 276 p. Es notorio el giro que se adopta con la reforma Educativa de 1992, donde de un enfoque marcadamente influido por lo gramatical y lo formal del sistema de la lengua, se desplaza hacia una visión más lingüística y comunicativa, y con ello el énfasis en mejorar las capacidades de expresión y comprensión del alumno, así como desarrollar la competencia comunicativa en situaciones concretas de comunicación en relación a diversas finalidades.

⁴⁰ Secretaría de Educación Pública. *op.cit.* pp.15-40.

⁴¹ Sobre los fundamentos de la sociolingüística y sus principales corrientes, véase el Artículo de Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón: *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España, Paidós, 1993. pp.47-51.

En cuanto a la intervención pedagógica que presenta el enfoque de la enseñanza del Español en Educación Primaria, (enfoque comunicativo funcional) se enuncia que el maestro debe tener en cuenta los saberes y conocimientos previos de sus alumnos, que puede recuperar a través de conversaciones; y por conversaciones también se propone la activación de los conocimientos o temas que trata el texto, lo que implica que el maestro debe propiciar intercambios para que la información que se maneja y los comentarios contribuyan a una mejor comprensión. De este modo se piensa que la lectura contribuye a la movilización de esquemas, a la conformación de nuevos esquemas que se constituirán como base para abordar textos más amplios y complejos.

Con todo lo anterior se advierte que el aprendizaje de la lectura no es una tarea de un grado, ni de un maestro; es un largo proceso que no termina de concluir con la primaria; por ello el Programa de Estudio recalca la función del maestro para que motive a los niños a que busquen y lean cuentos, que realicen investigaciones que impliquen buscar información en libros de texto o informativos, promueva la lectura y fomente en los niños una positiva actitud frente a los libros.

Acorde con este enfoque comunicativo funcional, el libro del maestro presenta una propuesta que pretende promover la enseñanza-aprendizaje de la lectura, en forma contextualizada con el uso social; y para ello se toma como punto de partida el desarrollo del trabajo escolar con textos de uso funcional, es decir, textos que comuniquen algo al niño, que sean útiles y/o divertidos y les permita además reconocer significados reales e imaginarios que se comunican mediante la escritura.

El enfoque comunicativo-funcional tiene la intención de formar lectores, escritores, hablantes y oyentes, a partir de desarrollar un conocimiento del lenguaje escrito y hablado, y de sus condiciones de uso en función de contextos y situaciones de comunicación. Lo cual implica el dominio de habilidades que aseguren el uso y la comprensión del lenguaje dentro y fuera del contexto escolar; en el sentido de que los alumnos logren una capacidad comunicativa suficiente para expresar y comprender discursos hablados o escritos adecuados a las situaciones comunicativas en las que habrán de enfrentarse y puedan a su vez entenderlos de manera crítica; es decir, formar personas que puedan desempeñarse eficazmente en el entorno socio-cultural.

Con lo dicho hasta aquí, podemos concluir que la lectura en el contexto educativo actual se presenta como un espacio que además de acercar al niño a un mundo literario e informativo, se da la posibilidad a través de ella de que hagan producciones propias, de que creen escritos, ensayos, poemas, cuentos, etc. Situaciones que son resaltadas con mayor énfasis en los ejes de Recreación literaria y en el de Lengua escrita.⁴² Así pues, se advierte la forma en que se mantiene la intención inicial de desarrollar la competencia comunicativa a través de un significativo impulso al uso comprensivo y expresivo del lenguaje oral y escrito, asociado esto a la producción y recepción de textos orales y escritos en situaciones de comunicación. Y con esto se abre el espacio para una formación creativa en tanto se impulsan el desarrollo de la reflexión, la problematización, la imaginación y otros elementos implicados en la creatividad.

C. Prácticas de lectura: Un espacio para conocer cómo se estimula la creatividad en el aula

Hemos querido cerrar este último apartado del presente capítulo con la conceptualización construida de la categoría "prácticas de lectura" por ser ésta la categoría que metodológicamente nos permitió construir y dar sentido a la investigación.⁴³

Entendemos a las prácticas de lectura como un proceso social que se constituye cotidianamente a través de las interacciones del maestro y los alumnos, quienes a través del modo y uso que den a los textos, desarrollan ciertas formas de organizar la vida escolar. En este sentido, las prácticas de leer cobran vida dentro del conjunto de relaciones maestro-alumno, alumnos-alumnos, sujetos-textos, etc. en tanto son esos momentos los que permiten poner en juego los saberes y las experiencias de los participantes.

⁴² Cfr. Secretaría de Educación Pública. *Op.cit.* pp.15-40.

⁴³ Para la construcción de la conceptualización "prácticas de lectura" se tomaron como referencias los aportes de E. Rockwell respecto a la noción de Práctica Docente. Véase. Rockweel, Elsie. "De huellas, bardas y veredas. una historia cotidiana en la escuela" en Rockwell, E.-(coord), *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995. pp. 13-57.

Dentro de este panorama el docente es el mediador entre lo que establece el currículum respecto a la lectura y los niños, a través de una serie de actividades pedagógicas que condicionan el intercambio del alumno con la lectura. Ya que es él quien puede generar las condiciones para favorecer una relación creativa con la lectura, al permitir que el niño juegue e imagine a partir de ella, que elija libremente cómo expresar lo que el texto le significó ya sea en forma oral, por escrito, con dibujos, etc. en este mismo sentido, es él también quien puede reducir la lectura a un simple juego mecánico. Todo esto dependiendo de la formación personal y profesional propia que imprime características específicas a su actuar.

Los alumnos en tanto sujetos participan también con sus saberes, nociones, percepciones producto del contexto, de las relaciones que hayan tenido en el transcurso de su vida. Los alumnos entonces, participan con toda su subjetividad, es decir, con su mundo simbólico e imaginario, y con esto contribuye a matizar lo que lee, lo que hace en torno a la lectura, lo que oye y piensa sobre ella, y de él como lector.

Situación que refleja un proceso de apropiación y construcción de significados, donde a partir de lo establecido institucionalmente y en interacción con lo subjetivo de cada sujeto se definen ciertas formas de relación social, concepciones y acciones que responden a condiciones reales en que se vive la experiencia escolar, marcando así, aspectos determinantes que condicionan e influyen en el modo de pensar y actuar de los sujetos.

Lo anterior significa considerar a las prácticas de lectura en situaciones específicas concretas donde tanto docentes como alumnos actúan día con día, lo cual implica acceder a la vida del aula, a las acciones e interacciones que se dan en ella y que orientan el sentido de los significados que ahí se juegan. Ese espacio es importante por la comprensión que pueda dar a la forma en que es estimulada o inhibida la creatividad en los sujetos a partir de lo que se dice y se hace con la lectura, en tanto es allí donde se producen procesos complejos que tienden a marcar la distancia entre lo que propone la educación primaria respecto a la lectura y lo que realmente se vive dentro del ámbito escolar, así como las condiciones favorables o desfavorables que se generan para estimular la creatividad.

En este sentido, cobran relevancia las posibilidades que el maestro brinda a sus alumnos para interactuar con la lectura, las intenciones y usos que los mueven en esa interacción, las concepciones y valoraciones que se desprenden de ese conjunto de usos y en general, cómo se vive la lectura en el aula y que significados se desprenden de esa interacción en los alumnos, tanto en percibir la lectura como en la manera de percibirse como lectores dentro del contexto escolar.

CAPITULO II

LAS ACTIVIDADES ESCOLARES EN TORNO A LA LECTURA

En el capítulo anterior hemos expuesto las categorías teóricas de creatividad, lectura y prácticas de lectura, en el presente capítulo que estuvo orientado por la pregunta ¿cómo se usa la lectura en la escuela y qué posibilidades de potenciar la creatividad se desprenden de ese uso?, haremos uso de dichas categorías para presentar la realidad escolar, además nos apoyaremos en categorías menos inclusivas, como: saberes del docente y actividades escolares; mismas que nos han permitido darle sentido y organizar la realidad estudiada. Para su desarrollo empezaremos describiendo el contexto de la investigación, pues él nos abre la entrada para mostrar la estructura y la organización de actividades escolares, así como la figura del maestro que se revela como protagónica en dicha organización. Se han incluido además fragmentos de observaciones y entrevistas que nos muestran cómo es la vida en las aulas y qué piensan los sujetos, en este caso particular, la vida del 5o.D de una escuela primaria.¹

A. Contexto de la investigación. El grupo escolar del 5o. "D"

Hablar de prácticas invariablemente nos remite a la estructura organizativa donde al mismo tiempo que se gestan las prácticas se marcan límites y alcances a las mismas. Por ello, se requiere primeramente ubicarnos dentro de un espacio institucional, en

¹ Para el desarrollo de este capítulo se han incorporado fragmentos de observación realizados al 5o. grado, grupo D de una escuela primaria de la Ciudad de Pachuca, Hgo., que fue objeto de investigación; así como fragmentos de entrevistas realizadas a los sujetos que allí participaron. Las entrevistas se realizaron en pequeños grupos de 5 o 6 alumnos, todas con un carácter informal. Expongo tales fragmentos con el fin de conservar la forma y el contenido de lo que se dijo y lo que se hizo.

este caso el grupo escolar del 5o. D.² Para su descripción hemos considerado a los sujetos, al uso del espacio y al uso del tiempo como elementos que además de estructurar la clase definen ciertas significaciones sobre lo que representa la experiencia de compartir ese ámbito.

1. Sujetos

Los sujetos que participan en la clase son el maestro y 39 alumnos; entre los cuales 20 son niños y 19 son niñas; con edades que oscilan entre los 11 y 12 años; éstos asisten regularmente uniformados, se les ve dinámicos, alegres, extrovertidos y juguetones. Entre sus juegos o entretenimientos preferidos hay una clara diferenciación respecto al gusto que manifiestan los niños en relación con las niñas. Para los niños sus juegos consisten dentro del salón en gritar, molestar a las niñas, dibujar personajes de caricatura, jugar carretitas usando carritos pequeños; fuera del salón prefieren juegos que impliquen correr. Las niñas, por su parte prefieren iluminar ositos o muñecas, inventar juegos de preguntas indiscretas, escribir un diario, cuchichear y reírse de los niños cuando están en pequeños grupos, platicar con alguna compañera, presumir sus zapatos o sus moños, comprar estampitas de corazones o libretitas, escribir recaditos o cartas y esporádicamente a alguna que otra se le ve leyendo alguna historieta de dibujos animados.

El maestro por su parte, es un hombre casado de 45 años de edad, su aspecto es limpio, ordenado; físicamente es de mediana estatura, complexión gruesa, piel morena, pelo negro; su carácter es alegre, atento, bromista con sus alumnos, asume actitudes de respeto con sus compañeras maestras, con los Padres de familia y con

² Al grupo escolar lo entendemos como unidad constitutiva de la escuela que se manifiesta como ámbito de contradicciones y luchas sociales, donde lo dado y lo dándose se cruzan, interceptan, chocan definiendo un entramado de significaciones que tienen historia, pero que a su vez están presentes en el aquí y ahora del trabajo cotidiano, definiendo situaciones y condiciones concretas que existen tanto en la realidad social como en el pensamiento de los actores. Asimismo, es un ámbito donde se lleva a cabo una escolarización obligatoria legislada donde los alumnos y el maestro tienen que asistir, permanecer y cumplir con ciertas funciones prescritas en estatutos, reglamentos y acuerdos.

sus alumnos. Cuanta con 17 años de servicio en el magisterio, de éstos , los dos últimos ha desempeñado doble plaza, en ambas como docente, una en esta escuela y la otra en una escuela primaria para trabajadores. Cuenta que después de haber iniciado su práctica estudió el Bachillerato pedagógico.

2. Uso del espacio

La escuela primaria que fue visitada, se localiza en una colonia urbana de la ciudad de Pachuca, escuela que para ésta investigación identificaremos con el nombre de "24 de abril", es una escuela grande, relativamente joven al tener en su actual edificio de 1965 a la fecha. El plantel alberga a una Dirección, 24 salones destinados a realizar el trabajo escolar, un salón de Red Escolar, un salón al servicio de CAS de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, una biblioteca escolar; tiene además un auditorio, un local de cooperativa, dos bodegas, una para material de limpieza y otra para material de Educación Física; la casa del conserje, tiene también un foro al aire libre, una cancha de basketboll, un área para estacionamiento, dos patios amplios y 12 jardineras distribuidas en distintos espacios del patio escolar, cuenta además con un jardín que ocupa la parte frontal de la escuela.

Dentro de este contexto, nos interesa destacar a la clase escolar del 5o. grado, grupo "D",³ dicho espacio responde a una clasificación que la propia estructura del Sistema Educativo así lo establece para fines de funcionamiento, sin embargo, ya en la cotidianidad escolar esa "norma" además de organizar la vida escolar genera imágenes en el maestro y en los alumnos sobre lo que significa pertenecer a ese espacio.

³ Decir 5o. grado, grupo D, alude a un uso del espacio determinado por la propia estructura escolar, quien agrupa a los alumnos sobre la base de edad, de aprovechamiento, lugar de residencia, etc., así en la primaria tenemos grupos de niños con edades típicas de 6 a 12 años; a los que corresponden los grados de 1o, 2o, 3o., 4o., 5o., y 6o. respectivamente, estos a su vez son categorizados por diversos criterios, entre ellos, el aprovechamiento académico de los estudiantes, dando lugar a los grupos A, B, C y D, delimitados a su vez por la construcción misma.

Maestro: Mire yo tengo el D que es la resaca de todo y es que hay intereses creados (...) lástima de que no haya la posibilidad de que usted visite los grupos A y B de la escuela, e inmediatamente se detecta la diferencia, la diferencia de vestido, de apariencia, de todo (...) fue cuando dije, bueno estoy en este grupo y estoy viendo estos otros, entonces vamos a tratar que no nada más la vestimenta, ni la persona física la que nos de ciertas cosas y es bien difícil, es bien difícil, trabajar con gente así; pues de eso se trata, o sea para eso me pagan.

(...) de las 39 gentes, 19 son niños que vienen de otro grupo o de otra escuela, que quiere decir, con todo respeto yo les llamo "niños basura", con todo respeto para ellos, pero es la basura que mandan para que yo la limpie y me da mucho gusto hacerlo, la verdad porque de basura pasan a ser alumnos normales y de eso es lo que se trata (...) y tengo 19 problemas, 20 problemas ahora, con alumnos que éste no, al D, éste no, al D! (...).

Alumna: Somos grupos D, parece que como somos D y como hay A,B, C y D, somos vistos como los que no pueden o no saben hacer las cosas, a pesar de que nuestro grupo ha ganado dos concursos, eso los demás no nos lo reconocen.

Alumno: Aquí a un lado hay un grupo de CAD, son niños de superioridad y nosotros hemos ido a preguntar por qué no nos toman en cuenta para ese grupo, que nada más a los del A o a los de B, y nosotros no, eso nos hace sentir mal como si fuéramos inferiores.⁴

Según lo expresado ser "D" se asocia a la "resaca", "niños basura", alumnos problema", "Alumnos que otros grupos no quieren", "los que no pueden", "los que no saben", "sentirse inferiores"; sin embargo, también se hace evidente por parte de los niños que esas etiquetas no las hacen propias en el sentido de aceptar "yo me veo así o me siento así" sino más bien como algo que les es comunicado externamente "somos vistos como..., nos hace sentir como....".

⁴ Téllez Jiménez, E. *Prácticas de lectura. Entrevistas con los sujetos del 5o. grado, grupo D, de una escuela primaria*. Pachuca, Hgo., mecanograma, Universidad Pedagógica Nacional, enero-julio, 1997. 119 p. (en adelante se citará PLE) / pp.2-42.

Otro aspecto más, en lo que se refiere al uso del espacio es la disposición física del mobiliario que como elemento simbólico estructura y da sentido a las múltiples actividades que en el interior del aula se gestan en la medida en que contiene un mensaje implícito sobre las valoraciones que el maestro tiene de sus alumnos, valoraciones producto de la relación diaria con ellos a través de observaciones, intercambios e incluso de los productos que los mismos alumnos elaboran. Este espacio que es definido en gran parte por el maestro, nos muestra un aula que sitúa 40 mesabancos individuales siguiendo el entorno del salón, dejando libre únicamente la puerta y la parte frontal del salón donde se encuentra el pizarrón, los estantes, el escritorio y la silla del maestro, conforme a esta disposición cada niño tiene su lugar que les fue asignado por el maestro de acuerdo a las suposiciones que mantiene respecto al aprendizaje y evaluación de sus alumnos.⁵

Maestro: (...) A mi no me gusta trabajar con filas, siempre las he detestado, las filas nos ponen un anuncio que dice niños de 9, niños de 8, burros, aplicados, regulares, si te portas mal te paso a la fila de los burros, etc. eso no debe existir, eso no debe de existir en el grupo, para mi, de acuerdo a la experiencia que he tenido, ellos están de esa manera están colocados un hombre una mujer, un hombre, una mujer por disposición mía...

(...) Las ventajas son por ejemplo, después de cada bimestre los cambio de la misma manera hombres, mujeres, hombres, mujeres, pero termina un bimestre y los cambiamos, esto con el fin de eliminar lo malo, lo bueno que se les pega a unos y les da a otros, pero siempre tratando de que alguien que sea un poquito flojo o de lento aprendizaje, lo coloco con alguien hombre o mujer, más que nada mujer que sea más lista, a veces esa mujer, por ejemplo lhalí, lhalí es muy lista, (..) entonces a esa niña le pongo a dos niños a los lados y dos atrás, ella me los va a controlar, (...) y me los maneja y me los pone a trabajar (...) obvio,

⁵ Coincidimos con Gimeno Sacristán, en cuanto a que el maestro aprecia lo que son sus alumnos a través de vías informales valiéndose de estrategias como la observación diaria y de la interacción con sus alumnos, como por medio de los trabajos diarios y de sus producciones. Cfr. Sacristán, Gimeno y A.I. Pérez Angel. "La evaluación en la enseñanza", en *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993. pp. 391-392.

que ella lo va a jalar, lo va apoyar, por lo menos en situación de aprendizaje, control, más que nada así (...).

Entrevistadora: ¿No los acomoda por entonces, por calificaciones, digamos 9,9,9,10,10,10?

Maestro: No, para nada, así... están completamente dispersos, ahora yo se en un momento dado que me saca 6 y que me puede sacar 8, lo voy acomodando, lo tengo cerca de mí para controlarlo, controlo 6 aquí (señala a un costado derecho), 6 acá (señala costado izquierdo), ya los demás no, entonces ubico a la gente que vamos, con la cual yo se, para que los vaya controlando también.

(...) hay niños que ya se van solos como Ihalí y Ana, estas niñas son muy listas, no necesitan que uno les vaya orientando, sólititas hacen su trabajo, y yo tengo que sentar a un niño que no le hecha muchas ganas y que necesita que le vayan orientando, a ese niño lo siento con alguien que de alguna manera lo vaya presionando, y me resulta, poco a poco van aprendiendo a trabajar.⁶

Lo dicho por el maestro implica que el uso del espacio tiene la intención de no categorizar explícitamente a sus alumnos en grupos de buenos, regulares y malos; sin embargo implícitamente el maestro coloca uno bueno y uno malo; ello permite al maestro mantener un control sobre el aprovechamiento de sus alumnos o más específicamente hablando sobre el cumplimiento de trabajos escolares; para que de acuerdo con el maestro aquel alumno que es un poco flojo trabaje al lado de alguien que es considerado como más dedicado.

Esta situación que es utilizada por el maestro como una estrategia de organización y control académico, define posiciones "los listos" y "los no muy listos" que aunque no son utilizadas por el maestro en forma explícita, los niños reconocen a los listos y a los no muy listos, internalizando auto-imágenes.

Alumno 1: El maestro no es parejo, a unos les explica y a otros no.

Entrevistadora: ¿A quienes les explica?

Alumno 1: A los más inteligentes.

Entrevistadora: ¿quiénes son los más inteligentes?

⁶ PLE pp. 45-46.

Varios: Ihalí, Yepes, Brisna, Karina y Juan Carlos.

Yepes es el más preferido y Ihalí.

Entrevistadora: ¿Y a los demás, no les explica?

Varios: A veces

No

Un ... poquito

(varios mueven su cabeza en forma negativa)⁷

En este sentido se alude a una preferencia de atención que los niños perciben hacia aquellos que son "más inteligentes" situación que al mismo tiempo los excluye al considerarse "fuera" de esos alumnos y situarse como "menos inteligentes". Por lo tanto, podemos decir que implícitamente el maestro al dar un trato preferencial y permitir además que el alumno con alto promedio escoja a los de menos promedio para sentarse en torno suyo, está dando lugar a la definición de posiciones de control y status dentro del grupo. Situación que hace inevitable la propia clasificación y selección de los alumnos: "... aunque la escuela no lleve a cabo evaluación formal alguna, aunque el maestro se abstenga de todo juicio público, ello no impedirá que los alumnos se comparen y elaboren para su uso jerarquías informales, como lo hacen en ámbitos que escapan al currículum."⁸

Ya en un plano menos formal, esta organización permite que en el centro del salón haya un espacio por el cual pueden transitar los niños y el maestro, lo que permite visualizar un gran número de compañeros. Situación que favorece el intercambio cara a cara, además de que la figura del maestro pierde centralidad. Así es común escuchar a los niños preguntarse entre ellos, no sólo a los compañeros que cada uno tiene al lado, sino también con cualquier otro elemento que esté ubicado enfrente. Se da así una colaboración que desde la perspectiva de Frank Smith constituye una eficaz estrategia de aprendizaje donde los niños más capaces ayudan a los menos capaces.⁹

⁷ PLE pp. 57.

⁸ Perrenoud, cit. por Gimeno Sacristán, *op.cit.* pp.368.

⁹ Cfr. Smith, Frank. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Tr. Isabel Stratta. Argentina, AIQUE, 1994. 167p./pp.67-76.

Se manifiesta el uso del espacio como una forma de control simbólico¹⁰ usando el prestigio y la aceptación como medios para controlar a sus alumnos, y donde el maestro conforma toda una estructura que permite controlar a todos los miembros de la clase, donde las piezas clave son ciertas personas "las más inteligentes" que le permiten controlar a otros, generando así posiciones de poder, "si tu sabes, entonces mereces controlar".

3. Uso del tiempo

Otro elemento que también condiciona la experiencia escolar, es el uso del tiempo, al destinarse y distribuirse en una diversidad de actividades que pueden ser académicas, administrativas, sociales, de organización de grupo, o dedicados a tradiciones, fiestas, rutinas, etc. El horario en la clase escolar que aquí nos ocupa va de 8 de la mañana a 1 de la tarde, cubriendo un calendario escolar de lunes a viernes durante los meses comprendidos de septiembre a junio. El horario establece la hora de entrada, la salida, así como la distribución de tiempo para desarrollar las asignaturas de Español y Matemáticas, antes de recreo; y Ciencias Naturales y Ciencias sociales después de recreo, se dedica además una hora después de recreo a Educación Física un día a la semana y una hora los viernes a la clase de Sexualidad; ello conlleva un pretendido uso homogéneo del tiempo escolar donde el maestro pide que todos los miembros del grupo realicen la misma actividad en el mismo tiempo. Sin embargo, a pesar de la pretendida homogeneidad y cumplimiento del horario suceden una serie de acontecimientos que imprimen modificaciones como

¹⁰ "Símbolos puros son aquellos cuyo uso no constituye una amenaza física o un derecho a recompensas materiales. Esto incluye símbolos normativos, los de prestigio y estimación; y símbolos sociales, los de amor y aceptación (...) El uso de los símbolos con fines de control corresponden al poder normativo, normativo social o social. El poder normativo se ejerce por aquellos que ocupan los rangos superiores para controlar directamente los rasgos inferiores (...). El poder normativo-social se usa indirectamente, como cuando un superior apela a los iguales de un subordinado para controlarlo (por ejemplo: cuando un profesor advierte a una clase que no haga caso de las distracciones de un niño exhibicionista). El poder social es el poder que los iguales ejercen unos sobre otros". Etzioni, Amitai. "Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización" en *Organizaciones modernas*, UTEHA, 1993. pp.110.

son las constantes interrupciones generadas por la comisión social del Maestro, otras por personas ajenas al aula y otras más por los mismos miembros del grupo.

En cuanto a la comisión social del maestro, ésta le obliga a desempeñar una serie de actividades que restan tiempo al trabajo académico planeado y por ende a la eficiencia de su labor

Maestro: Hay maestra, ya me da pena con usted y con los niños que cuando no una cosa es otra, siempre, y como soy de acción social ahora estábamos discutiendo lo de un baby shower (ríe) usted cree, hasta con esas cosas nos entretenemos (...) (molesto) Ahora estamos peor que nunca, siguen con sus comisiones, (...) y cuando no una cosa, otra (...) siempre tenemos algo, alguna comisión que lo único que hace es quitarnos el tiempo, como ahora, yo vengo pensando algunos juegos con mis alumnos, pero no tengo tiempo, cuando no una cosa lo otro, imagínese como soy de acción social ahora tengo que estar organizando hasta un baby y los cumpleaños (se ríe, acompañando su sonrisa con un movimiento negativo de cabeza) (...) por eso estamos así, porque en lugar de dedicar el tiempo a nuestro grupo, todo se va en comisiones, en aparentar, dar la cara de algo que no somos.¹¹

El tiempo que el maestro usa para organizar los eventos sociales, los alumnos lo usan de muy distinta manera, así mientras unos platican entre sí, otros se dedican a molestar a los compañeros y otros más se entretienen con algún juego o con algún objeto que les sirve de juguete; en otras ocasiones el maestro dispone de algunas actividades académicas que los mantenga ocupados. Cuando se trata de que el maestro y alumnos compartan el tiempo en el trabajo académico, hay interrupciones por personas ajenas que llegan al salón para dar algún mensaje de la Dirección, o para cumplir con comisiones como son el control de asistencia, o venta de dulces, llegan también padres de familia para tratar asuntos relacionados con sus hijos, o incluso hermanitos pequeños para pedir prestado algún material al hermano mayor;

¹¹ Téllez Jiménez, E. *Prácticas de lectura. Observaciones en el salón de clases del 5o. grado, grupo D, de una escuela primaria.* Pachuca, Hgo., Universidad Pedagógica Nacional, mecanograma, enero-julio, 1997. 101p. (en adelante se citará *PLO*) pp.70.

visitantes que rompen con la continuidad del trabajo lo cual genera una pérdida de interés y distracción. Estas interrupciones también se ven ocasionadas por los mismos miembros del grupo, niños que interrumpen su trabajo para mirar a otro, para molestar al compañero, para pedir prestada la goma o los colores, para preguntar o comentar aspectos que en ocasiones no tienen que ver con lo que se esté trabajando; El maestro también interrumpe con constantes comentarios fuera del trabajo o tarea escolar que se esté realizando:

Así, por ejemplo en una clase de Geografía, los alumnos se encuentran resolviendo un cuestionario: el maestro interviene "Recuerden que mañana es Gimnasia, recuerden que es para su calificación"

"¡hali, porque no va a venir tu mamá a Matrogimnasia", pasados algunos minutos inicia un diálogo con una de la alumnas.¹²

Interrupciones en general que rompen con la continuidad del trabajo lo cual además de generar una pérdida de interés, preguntas sin respuestas y distracción; son interrupciones que son reconocidas por los alumnos como situaciones que obstaculizan su aprendizaje o la comprensión de la actividad que están realizando.

Alumna: Es que cuando está todo en silencio si se te puede grabar, pero cuando ... en vez de grabarte la lectura y se te graban los gritos, estás pensando la lectura y empiezas a oír los gritos.

Entrevistadora: ¿lo que dice el maestro?

Varios: Ajá, o sea platica con Ana

En vez de grabarte o sea platica con Ana y con lhali

Está platicando y con la que más platica es con Ana

Cuando no viene Ana, todo el salón está calladito y se ponen a trabajar, pero cuando está, ella nos da flojera, ella se para primero a jugar (...)

Ella tiene la culpa

Bueno tampoco toda

¿Sí, no deja leer a gusto

¹² PLO pp. 3.

(...)

Se me hace que el profesor debe decir ...bueno cálmense, ya esténse todos quietos (...) ¹³

También hay interrupciones motivadas por las propias exigencias institucionales que con un timbre señalan la entrada y salida a la escuela o al recreo, o también para rabajos o calificar tareas, situación que genera trabajos inconclusos; así por ejemplo es común que el maestro disponga a sus alumnos la realización de algún ejercicio y mientras estos lo realizan, el maestro llama grupos de tres niños cada vez para revisar y calificarle la tarea, ello genera una interrupción al trabajo del niño quien tiene que dejar de hacer su trabajo para buscar la libreta de tarea y llevársela al maestro para que sea calificado, luego debe continuar con la resolución del ejercicio. ¹⁴

Es común que el tiempo que los alumnos dedican a la realización de alguna tarea, el maestro lo ocupe en arreglar asuntos administrativos o de organización de la comisión social de la escuela; de este modo puede estar dentro del salón pero llenando documentación, pasando lista, recogiendo ahorro; o bien afuera; tiempo que es usado por los alumnos indistintamente; así mientras algunos niños hacen el trabajo solicitado, otros juegan, platican, dibujan; sin embargo, finalmente se ven supeditados al tiempo que impone el maestro y la institución. Toda esta situación contribuye a que los alumnos vivan lo que Jackson llama, la experiencia de demora ¹⁵ y que son vividas en diversos momentos, por ejemplo cuando los niños tienen que hacer una cola para ser calificados o para que el maestro les revise su trabajo, también cuando en los trabajos individuales unos terminan primero y otros después.

Con lo anterior, resulta significativo el uso del tiempo supeditado por un lado a lo institucional y por otro a la decisión del maestro y de los alumnos, así, el maestro indica que tarea realizar y en qué tiempo. También los niños deciden el tiempo que

¹³ PLE pp. 21-22.

¹⁴ Cfr. PLO pp.50-51.

¹⁵ Cfr. Jackson, P.H. W. "Los afanes cotidianos" en *La vida cotidiana en las aulas*. Madrid, Morata, 1991. pp.53-55.

han de dedicar a ello y cómo usarlo, asimismo la forma en que es utilizado determina que los alumnos vivan ciertas experiencias que pueden impactar en su propio aprendizaje.

El aula aparece entonces como un lugar donde vemos sujetos que realizan una serie de actividades, algunas de las cuales están dentro de lo normado, mientras que otras responden más a ciertas dimensiones simbólicas, en este caso, el uso del tiempo y del espacio, ambos como elementos que se enmarcan en el acontecer cotidiano y que se imponen a los sujetos en forma externa ya sea por la propia estructura física del salón, o por las disposiciones oficiales y curriculares; sin embargo, éstos no son asumidos pasivamente por los sujetos sino más bien son modificados por ellos mismos cuando por sus propios intereses y requerimientos son usados de alguna forma específica, lo que contribuye a un establecimiento también específico de las relaciones entre los sujetos.

B. El papel protagónico del docente en la organización de actividades escolares

En este apartado se parte de concebir al maestro como el actor principal que protagoniza las prácticas escolares y que junto con el alumno realiza una serie de actividades que se apoyan consciente o inconscientemente en concepciones e ideas que ha construido a través de su historia y en interacción con otros, y que moviliza al definir ciertas actividades y discursos. Lo cual deja entrever un maestro mediador entre lo que establece el currículum y los niños, a través de una serie de actividades que condicionan el intercambio del niño con la lectura. Ya que es él quien finalmente a través de sus concepciones o saberes interpreta el currículum, diseña y construye procedimientos didácticos, instrumenta recursos para su enseñanza y determina qué se lee y cómo se lee. En este sentido, gran parte de lo que sucede en el aula está determinado por el maestro quien constantemente toma decisiones y lleva a cabo acciones fuertemente determinadas por sus saberes o concepciones.¹⁶

¹⁶ Esta afirmación se apoya en los planteamientos que sobre el profesorado han elaborado Hernández F. y J.M. Sancho. Según los autores el docente es considerado un profesional de la

1. Saberes del docente en relación con la lectura

El profesor, que aquí identificaremos con el nombre de Carlos, tiene 17 años de servicio, a su cargo se encuentra el quinto grado grupo D de la escuela primaria "24 de marzo". Los fragmentos de entrevistas que presentamos a continuación, nos muestran sus saberes recuperados a través de pláticas informales con él.¹⁷

Maestro: "La lectura es el medio por el cual el alumno adquirirá conocimientos básicos para su educación escolar en cualquier nivel"¹⁸

Esta concepción de lectura que expresa el maestro, fundada en su intuición y experiencia en la actividad docente, nos remite a contemplarla como un medio para adquirir información o conocimientos. Si entendemos por medio al camino o al conducto que nos lleva de un punto a otro; podemos suponer entonces que para él la lectura es una transmisión de información, en tanto a través de ella se van adquirir conocimientos dejando de lado otros aspectos importantes de la misma como son la creación, el intercambio y la exploración de ideas. No negamos que la lectura sostiene el acceso a un sinfín de textos de cualquiera de las asignaturas y de que gran parte de nuestros conocimientos los podemos adquirir a partir de la lectura; sin embargo, el catalogarla como medio nos hace verla como un vehículo o enlace para, más que como una actividad importante, necesaria e indispensable por sí misma no sólo para llegar a cierta información sino también y quizá lo más útil y gratificante de la lectura que es: el crear imágenes en el lector, la posibilidad de explorar ideas, de

enseñanza que posee un conjunto de concepciones que le permiten organizar, programar, actuar, evaluar y en general, orientar el sentido de su práctica. A dichas concepciones se les conoce como teorías implícitas, que adquieren forma de creencias, supuestos o intuiciones que actúan de modo inconsciente en el docente. Cfr. Hernández F. y J.M. Sancho. "El docente como profesional de la enseñanza" en *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós, 1993. pp.127-155.

¹⁷ Lo que aquí se presenta no es sino una de las lecturas posibles que se puedan dar al material obtenido. Los aspectos que se destacan son los que a nuestro parecer consideramos más pertinentes para mostrar los saberes del docente que tienen el efecto de incidir sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

¹⁸ PLE pp.104.

generar otras nuevas, o bien para disfrutar de ella. La lectura, coincidiendo con F. Smith,¹⁹ es una empresa creativa y no una transferencia de información.

Asimismo, en su concepción se advierte una contradicción con la concepción que curricularmente se le asigna a la lectura, contradicción porque el enfoque en educación Primaria enfatiza la función comunicativa y funcional de la lectura, y el docente al percibirla como un medio, descarta la posibilidad de dialogar, comunicar, enjuiciar y criticar, actividades que el niño puede establecer con los textos cuando se lleva a cabo el proceso lector. En este sentido volvemos a coincidir con F. Smith para quien el concebir a la lectura como meramente "transmisión de información" resulta inadecuado en tanto puede parecerles a los lectores que el único propósito de leer es para buscar información; sí en cambio, como una experiencia compartida que permita el diálogo de ideas y experiencias entre el autor y el autor, y abra las posibilidades para crear nuevos paisajes de ideas.

La concepción que el maestro maneja de lectura, está a su vez vinculada en forma estrecha con lo que él entiende que debe ser el proceso de aprendizaje de la misma.

Maestro: ... para aprender a leer, bueno si para aprender a leer hay que enseñar a escribir, primero obvio no, obvio, entonces ese sería un procedimiento, el aprender primero en un momento dado de la toma del lápiz, de la forma adecuada de tomar el lápiz ... y es que va compaginado ... o sea ... se ve la lectoescritura en forma conjunta, vinculada ¿no? (...)

tengo 10 años que no tengo primero, pero si los he atendido, comencé trabajando con el método Silva que me enseñó la maestra (ríe) le llamo así porque la maestra que me lo enseñó se llamaba Silvana... (...).

Entrevistadora: Platíqueme sobre el método.

Maestro: Bueno, obviamente que siempre se comienza con las vocales, si definitivamente no en forma de cancioncita sino intercalando las vocales, luego se van intercalando algunas consonantes por ejemplo, podríamos comenzar con

¹⁹ Frank Smith en uno de sus libros, se refiere a las distorsiones que puede generar el entender a la lectura como transmisión de información y nos advierte sobre cómo esta manera de entender a la lectura distorsiona nuestra comprensión, al hacernos percibir y pensar de modo inadecuado a la lectura y por consiguiente a la enseñanza y aprendizaje de la misma. Cfr. Smith, Frank. "Las metáforas engañosas de la educación" en *op.cit.* pp. 108.

sa, su, etc. y así se van intercalando las consonantes con las vocales, en sílabas simples, esto se lleva su tiempo en ir intercalando sa - la - ma -etc. ¿si? se dejan hasta el último las más problemáticas ya que más o menos está establecido eso, se comienzan a hacer palabras, palabras de dos sílabas sencillas, con su dictado, dictado y escritura, o sea se dicta, el dictado creo es esencial en todos los grados, el dictado en general, de lo que sea, entonces en primer grado es mucho más porque es ahí en donde aprende el alumno a reconocer sílabas y a unirías (...) A la lectura que ellos lean sin deletrear, sin silabear, que lo lean completo, aunque se tarden un poquito más, por ejemplo, si ellos leen sa - la, que lo piensen y digan sala, más o menos ese sería el sistema, aproximadamente dos meses y fracción, según con todo ese conjunto de sílabas intercalando unos enunciados cortitos, por ejemplo, la casa de Susana, así, cositas así sencillas, para que ellos vayan ubicando de lo que es el enunciado, y después se entraría con las inversas, con las compuestas y de la misma manera se van intercalando unas con otras. (...) bueno , en realidad ya para leer en forma adecuada aproximadamente en unos 6 o 7 meses, leer y escribir, (...) ²⁰

En lo dicho por el profesor hay varios rasgos que quisiéramos resaltar; uno de ellos toca a la manera en cómo es en la práctica docente donde se integran saberes que el maestro ha construido históricamente provenientes de ámbitos personales y profesionales, de este modo fue en su experiencia docente y en contacto con los saberes transmitidos por otra persona, en este caso una compañera de servicio, la que en forma oral le transmite sus saberes sobre la enseñanza de la lecto-escritura y éste en su necesidad de dar solución a un problema se apropia de ellos.

Otro rasgo es el pensar a la lectura como una cuestión de adquirir el conocimiento de los sonidos de las lecturas, fuertemente arraigado en una concepción memorista del aprendizaje, a la que subyace el supuesto de que si lo que se lee está formado por signos entonces lo que hay que enseñar son los signos, su correspondencia fonética y unirlos unos con otros para formar palabras u oraciones "sencillas". La

²⁰ PLE pp. 104-106.

lectura se reduce así a un mecanismo de decodificación que tiene lugar en la escuela y donde es el maestro el que va a ir suministrando información a los alumnos.

De acuerdo con F. Smith, esta óptica de ver el aprendizaje y consecuentemente la enseñanza de la lectura no produce lectores, sino más bien es un modo de control y evaluación de la enseñanza, que los estudiantes pagan al precio de fragmentación, descontextualización y trivialización de lo que aprenden. Para este autor el aprendizaje es creativo y por lo tanto inseparable de la experiencia y toca a la enseñanza facilitar experiencias a partir de las cuales se favorezca la creatividad.²¹

Con esta perspectiva de entender al aprendizaje de la lectura, la concepción que maneja el maestro se presenta inadecuada para promover la creatividad de los alumnos en tanto nos hace percibir que el aprendizaje es algo mecánico que deja de fuera a la imaginación, la verificación de hipótesis, la discriminación, la reflexión; todos ellos como rasgos que incluyen el aprendizaje del mismo.

Maestro: En este grado (5o.) obviamente que no vamos a enseñar a leer, sino que aprendan su lectura, ya que lo que está atrás, ya lo tienen bien o mal.

(...) es que para leer, para eso no hay momento, no debe de haber momentos, siempre debe de haber, siempre se debe de dar, si quiere uno informarse hay que leer, desde el momento en que el alumno sale de primer año es el momento, es ahí donde hay que retomarlo y decir ahora sí, adelante(...)²²

Bajo esta lógica de pensamiento subyace el supuesto de que el aprender a leer se da en primer grado de primaria, donde el niño va a adquirir un código del lenguaje escrito, y sólo a partir de que lo tenga y lo domine, "Ahora sí, adelante", entonces se le enfrenta a otras situaciones que impliquen usar la lectura para informarse. Por lo tanto, parece ser que para el maestro aprender a leer es algo que se aprende y se enseña en primer grado, en los siguientes lo que queda por hacer es perfeccionar la lectura "no vamos a enseñar a leer, sino a que aprendan su lectura", a través de parámetros como la velocidad, entonación y ritmo.

²¹ Smith Frank, *op.cit.* pp.104-106.

²² PLE pp. 50 y 109.



156491

156491

Esta marcada diferencia entre el aprender a leer y el leer propiamente, que expresa el profesor, de acuerdo con Frank Smith se considera como un error, un error que aun es mas riesgozo en los grados superiores que acaba derivando una serie de actividades "sinsentido"²³. En palabras de Frank Smith:

La frase <aprender a leer> puede inducir a error, en especial si se piensa que existe un día fantástico en la vida de cada individuo, una suerte de umbral decisivo, en el que se convierte al fin en un sujeto lector, pues hasta entonces sólo esta aprendiendo a leer. Iniciamos nuestro aprendizaje la primera vez que conseguimos darle sentido a una palabra escrita y aprendemos algo nuevo acerca de la lectura cada vez que leemos.²⁴

Ello significa que la diferencia entre aprender a leer y leer propiamente, en realidad no debe de existir pues aprender a leer inicia cuando logramos darle un sentido a lo escrito y esto sucede quizá antes de que el niño ingrese a una escuela formal o quizá mucho tiempo después de que ha aprendido el código de la lengua escrita.

Los saberes que el maestro expresa sobre lectura y sobre el aprendizaje de la misma se asocian a su vez al papel que él como docente considera debe asumir para su enseñanza.

Maestro: (...) Lo que siempre he pensado de la educación que es conducir y precisamente es lo que estoy comenzando a hacer, ha conducirles la Educación, ellos mismos se están involucrando en ese sistema.²⁵

En lo que respecta a la programación, el docente cuestiona su rigidez y sostiene la conveniencia de hacer una permanente consideración a los intereses de los alumnos.

²³ El término "sinsentido" es retomado de Frank Smith el cual es usado para calificar a todas aquellas actividades escolares que no cumplen ningún objetivo ni tienen sentido. Cfr. Smith, Frank. Para darle sentido a la lectura. Madrid, Visor, 1988. pp. 157-166.

²⁴ *Ibidem*. pp.157.

²⁵ PLE pp. 106.

Maestro: Yo les digo (a los compañeros docentes de la escuela) que no podemos dejar fuera la espontaneidad, a ver de que nos sirve entregar una planeación a la dirección, uy bien bonita, bien desmenuzadita, hasta con florecitas, si en el grupo no se va a realizar; yo por ejemplo, usted ha visto tengo una libreta toda vieja pero me sirve porque ahí yo tengo todo, llevo la lista de asistencia, registro participación, evaluaciones, notas sobre mis alumnos, las actividades generales (...)

(...) La mayoría piensa que ...(con tono molesto) el plan de trabajo a pie juntillas, mis objetivos a pie juntillas, mis temas ...eh... a pie juntillas y eso no, no porque no le estamos enseñando a los niños la sensibilidad y lo humano que siempre estoy pregonando por todos lados (...)²⁶

En este sentido se deduce que el maestro organiza la actividad de un modo donde con describir actividades generales para él es suficiente porque le permiten ver que clase o que asignatura se va a tratar. De este modo, el docente se mueve dentro de un marco general de la planificación prescrita curricularmente en forma intuitiva para desarrollar los contenidos.

Asimismo deja entrever una marcada inclinación hacia lo afectivo en oposición a lo específico, al detalle, a lo preestablecido de la programación, lo cual nos habla por un lado, de una necesidad de responder a los intereses y problemáticas a las que los niños se pueden enfrentar fuera del contexto escolar y donde la sensibilidad y lo humano deben estar por encima de cualquier programación. Sin embargo, también se puede observar un descuido para enfrentar al grupo sin un objetivo de tipo cognitivo claro y una visión de lo que puede y es capaz de desarrollar en el grupo, lo cual deja que las decisiones que pueda tener para organizar el conocimiento se lleven de modo intuitivo respondiendo más a un listado de actividades que orientan su práctica.

Esta manera de percibir a la lectura y a la programación, provoca que el maestro pierda control sobre las posibilidades que tiene para potenciar el aprendizaje de sus alumnos aun cuando estos se encuentren en situaciones desfavorables. Además de

²⁶ PLE pp. 6 y 44.

esto provoca que la lectura sea dejada de lado bajo la justificación de las deficiencias que los propios alumnos traen de grados anteriores.

Maestro: Híjole no, ahí si no, no no me, no he interiorizado tanto en la lectura porque hay que abarcar muchas áreas, muchas asignaturas (...) pues si, digo no me he podido ubicar como se debiera, porque precisamente por la carencia de conocimientos que deben de tener en otros grados, de retroalimentarlos, más que retroalimentarlos, de recuperar, tengo que dar cuarto y quinto grado al mismo tiempo, no hay de otra, no hay de otra, entonces siempre como que dejamos la lectura un poco sueltcita, no... la retomamos pero no precisamente con el Español sino con la Geografía, con la Historia, con el Civismo, etc. ahí es donde implementamos más que nada los ejemplos que se pudieran dar en Español, sino no se puede.²⁷

Hasta aquí se han expuesto los saberes del docente respecto a la lectura, saberes que representan su referente simbólico, en ellos se plasman conocimientos, creencias, conflictos, adhesiones, dudas respecto a la enseñanza, al aprendizaje y a la lectura misma. Saberes que no podemos decir que son falsos, buenos o malos, sino más bien que tienen el efecto de operar dentro de la enseñanza, al dar vigencia a ciertas actividades y usos específicos de la lectura, como lo veremos en el siguiente apartado.

2. Organización de actividades escolares en torno a la lectura

Las concepciones y saberes del maestro hechas evidentes en el apartado anterior resultan algunas veces coincidentes con las concepciones que actualmente rigen la educación y que se expresan a través de los programas y libros de texto, y otras que no corresponden a ese discurso. Sin embargo, a favor o en contra de ello se aprecia la relativa autonomía del maestro para decidir según sus concepciones cómo trabajar la lectura y qué habrá de desarrollar en sus alumnos. Siendo precisamente en el

²⁷ PLE pp.47.

ámbito concreto de la actividad docente donde lo subjetivo del maestro interactúa con las condiciones reales del aula, contribuyendo a conformar una organización de actividades escolares que da cuenta de tres segmentos de Actividad Académica: ²⁸ trabajo simultáneo e individual, comentar el ejercicio y, lectura comentada.

a. Trabajo individual y simultáneo

En este primer segmento de actividad, la lectura se da generalmente como un acto que vehicula algún contenido a tratar de Español, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Civismo. Esto a través de la resolución de un cuestionario, de una guía o para resolver ejercicios del libro. Aquí la participación del maestro se limita a tomar la decisión sobre el tiempo, la asignatura, el contenido concreto a tratar, así como el cómo trabajar.

Acaban de entrar de recreo, el maestro y los alumnos se encuentran sentados cada uno en su lugar; desde allí el maestro dicta preguntas (se refieren al tema de la combustión). Las preguntas las va dictando a la par que hojea el libro. Los alumnos escriben.

Maestro: De la página 104 a la 109, después de leer y contestar el cuestionario, algún día que tengamos tiempo hacemos los experimentos. Ya saben, empiecen a contestar. ²⁹

Por su parte, el grupo de alumnos procede a seguir las indicaciones del maestro cada uno en su lugar, paralelo a ello el maestro se ocupa ya sea de calificar exámenes,

²⁸ Vamos a entender por actividad académica a la organización de actividades o los procesos escolares que se dan cotidianamente en el aula y que se manifiestan en los segmentos de actividad que tienen lugar en un momento determinado y en interacción con algún texto. El segmento de actividad son las unidades mayores en que se dividen las actividades. "En esencia un segmento de actividad es una parte de la lección que tiene un foco o tema y comienza en un punto y termina en otro. Un segmento se define por la especificidad de su formato instruccional, por la de las personas que participan en él, por la de sus materiales y por las expectativas y metas de comportamiento. Ocupa un cierto período de tiempo durante la lección y tiene lugar en un escenario físico determinado. El foco de un segmento puede ser instruccional o de gestión (...)" Stodolsky, Susan. "Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos" en *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades de las clases de Matemáticas y Ciencias Sociales*. Barcelona, Paidós, pp.27.

²⁹ PL pp. 32.

llenar documentación, salir fuera del grupo con alguna comisión social o se mantiene sentado en su escritorio observando el trabajo de sus alumnos o comentando con algunos alumnos cuestiones generalmente que se encuentran fuera de la actividad o del contenido que se trabaja. Esporádicamente interviene con comentarios como:

Maestro: Es un ejercicio muy sencillo, recuerden lo principal está en leer adecuadamente para no estar preguntando.

Lean detenidamente, recuerden que esa lectura es para el cuestionario, es como una lectura de comprensión, como si estuviéramos en lectura de comprensión en Español, de acuerdo a lo que lean y contesten su cuestionario, las dudas que tengan las resolvemos, de eso se trata.³⁰

Durante el transcurso de esta actividad hay distintas formas de participar, algunas de ellas vienen generalmente de dos alumnas del grupo, éstas se dan en forma espontánea y responden a dudas o comentarios muy personales y que por lo común no tienen que ver con el tema o contenido que se está trabajando. Así, una de las niñas al estar contestando un cuestionario de Ciencias Naturales con el tema de la Combustión interviene: "Profe ¿a partir de cuántos años hay peligro de embarazo?". La participación del maestro como respuesta a las participaciones espontáneas de algunos niños se apoya en juicios casi siempre parciales y precipitados.

Alumna: Profe ¿pero cuándo nacen con síndrome de Down?

Maestro: Ah, pero eso es otra cosa, cuando un niño nace con Síndrome de Down influyen muchos factores como la edad de los padres, o alguna insuficiencia genética; luego les explico en el pizarrón.

(Pasa el tiempo y durante el día no resurge la inquietud ni el maestro ofrece la explicación prometida).³¹

Durante el desarrollo de la actividad surgen dudas e inquietudes por parte de los alumnos que son manifestadas unas al maestro directamente y otras a los

³⁰ PLO pp.16.

³¹ *Ibidem.*

compañeros. Cuando los alumnos plantean alguna duda al maestro, ésta es generalmente contestada en estos términos: “lee para que entiendas”, de este modo el alumno se ve obligado nuevamente a acudir al texto para tratar de contestar su duda, pero en otras ocasiones le pregunta a algún compañero de quien se obtiene una respuesta similar “no lees, por eso no entiendes”.

Es a nivel privado, donde se da una mayor participación y apoyo por parte de los alumnos, aquí es común ver y escuchar como comparten dudas, se buscan soluciones o alternativas, se comparan resultados, etc.

Alumna 1: ¿Nancy qué pusiste en la 5?

Alumna 2: ¿Pusiste esto? (Muestra su cuaderno)

Nancy se acerca a la niña que preguntó y le explica, en torno a ella se acercan cuatro compañeras más.

Alumna 3: Híjole ahora si nos va a ir mal.

Alumna 1: Yo no le entendí.

Alumna 3: Ayer me saque 5 en eso.³²

Como ésta, se dan otro tipo de situaciones interactivas donde se propician situaciones de colaboración en las que unos y otros se ayudan a pesar de las indicaciones del maestro sobre la realización del trabajo de modo individual: “No se vale fomentar la flojera de los compañeros”. Lo cual impone a los alumnos aprender a estar solos en un ambiente de grupo, de lo contrario el castigo no se hace esperar.

Maestro: (Repentinamente) ¡Nallely, tienes 5! (Su actitud es molesta)

Nallely se encuentra sentada en su lugar, parece que comenta su trabajo con el compañero de al lado.

Nallely: (Sorprendida) ¿Por qué profe?

Maestro: (Con tono molesto) ¡Ya lo sabes, tu lo sabes!

Nallely: (Confundida) Pero, si todavía no me califica.³³

³² PLO pp.17.

³³ PLO pp.47-48.

Para finalizar, los niños que han terminado de contestar las preguntas contrario a la terminación de otras actividades, no muestran su trabajo al maestro, algunos se ponen de pie y se reúnen con algunos compañeros y otros se quedan sentados y se limitan a platicar generalmente de otros aspectos no tratados en el texto con algún compañero, o bien comparan las respuestas que han dado a las preguntas. Pasados algunos minutos vuelve a intervenir el maestro para recordar el tiempo, con observaciones como: "Damos otros cinco minutitos y comentamos", deja pasar algunos minutos y vuelve a repetir una o dos veces esa misma indicación, hasta que el maestro considera apropiado promover la siguiente actividad.

Recapitulando lo descrito hasta aquí, podemos decir que el hecho en su conjunto enfatiza una centralización en el maestro y una enseñanza homogénea, todos trabajarán un mismo texto, en el mismo tiempo y de la misma manera; sin importar que haya alumnos a los que la actividad carezca de interés o alumnos que requieren de mayor atención. Lo cual nos lleva a resaltar el aspecto de estar "juntos pero solos",³⁴ es decir 39 niños que en un mismo lugar, realizan cada uno una actividad académica idéntica sobre la cual no debe haber colaboración. A pesar de ello, la misma necesidad de interacción de los alumnos los obliga a propiciar la colaboración y con ello tratar de resolver dudas y conflictos que la tarea les impone.

Por último resulta interesante mencionar que si bien la estrategia de enseñanza que el maestro promueve en este segmento no puede encuadrarse en una postura pedagógica dominante, podemos decir, que su postura es ecléctica en tanto se advierten características de uno y otro de los modelos pedagógicos. Siguiendo el análisis de Luis Not, al respecto, podemos ubicar los distintos métodos de enseñanza en dos grandes grupos a los que él llama "formación en tercera persona" y "formación en primera persona". El modelo "la formación en tercera persona" es llamado así porque el maestro expone contenidos, señala tareas y los alumnos a través de una

³⁴ Esta situación también nos habla de un rasgo que caracteriza la vida escolar desde la perspectiva de Jackson: "Otro aspecto de la vida escolar (...) es la repetida demanda de que el alumno ignore a los que tiene a su alrededor. En las clases de primaria se designa frecuentemente a los niños unos trabajos en los que se espera que concentren sus energías individuales. Durante estos periodos de trabajo individual se recomienda, cuando no se exige abiertamente, no hablar ni utilizar otras formas de comunicación. Lo que en tales situaciones pretende imponerse es que cada uno realice su propio trabajo y deje en paz a los demás". Jackson, P.H.W. "Los afanes cotidianos" en *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1991. pp.56.

serie de ejercicios de aplicación tratan de rehacer, imitar o aplicar lo hecho por el maestro. En estas condiciones, el alumno llega a adquirir comportamientos cuyo sentido se le escapan, en definitiva el curso entraña una pérdida de tiempo por falta de eficiencia. El otro modelo, "formación en primera persona", se considera al alumno centro del proceso, el conocimiento producto de la acción y el aprendizaje como respuesta a las necesidades de los alumnos, los métodos no directivos se encuentran en la perspectiva de este modelo. Sin embargo, el descubrimiento personal de los conocimientos se vuelve casi imposible por falta de información, experiencia y medios intelectuales de los alumnos.³⁵

Se reconoce así que el maestro si bien no expone contenidos, si señala tareas, además de que los alumnos se ven obligados a realizar ejercicios, en este caso, resolución de cuestionarios, con lo cual el alumno adquiere destrezas para resolver cuestionarios en forma exitosa; por otra parte, la postura de conductor que asume el profesor parece estar sostenido en un método no directivo producto de la necesidad de responder a los intereses de los alumnos, aunque no podemos decir lo mismo de las acciones que se promueven ni del tipo de actividad que los alumnos despliegan, puesto que éstas más que responder a sus intereses, son impuestas por el profesor.

b. Comentar el ejercicio

Este segmento que le sigue al trabajo simultáneo de pupitre donde se indica y deja hacer da inicio cuando así lo decide el maestro, bajo la consigna "empezamos a comentar el ejercicio", en él se da una diferenciación de la actividad con respecto a la anterior en cuanto a su formato instruccional precisamente porque las participaciones de los miembros del grupo se modifican sustancialmente para darse una dinámica de preguntas y respuestas controlada por el maestro, quien desde su lugar en el escritorio elige al que tiene que leer la pregunta junto con la respuesta, si ésta es contestada correctamente la valida dando una breve explicación a la misma, en caso contrario el maestro nombra a otro alumno que habrá de dar respuesta a la misma

³⁵ Cfr. Not, Louis. "Introducción" y "Enseñanza y formación en segunda persona", en *La enseñanza dialogante*. Barcelona, Editorial Herder, 1992. pp.9-33.

pregunta y si es correcta la amplía con una breve explicación y con esto da por hecho que sus alumnos comprenden el contenido del texto.

Maestro: Empezamos a comentar. (los niños que están de pie regresan a su lugar) A ver Salvador, lees la pregunta y la respuesta, los demás confrontamos y corregimos.

Salvador: No tengo la primera (apenado va al escritorio del maestro, éste escribe algo en el cuaderno, el niño regresa a su lugar)

Maestro: A ver Yarim (Yarim lee la pregunta y la respuesta; el maestro asiente afirmativamente y explica brevemente la respuesta)

Maestro: A ver Berenice.

Berenice: ¿Cómo era el contacto del fuego con el hombre? (El tono de voz es muy bajo y no da la respuesta)

Maestro: A ver, a ver (parece desesperado)

Berenice: Lo intentaban.

Maestro: No, eso no está contestando nada, (se dirige a un niño) A ver.

El niño lee la pregunta y la respuesta.

Maestro: Ajá, ajá, muy bien, como era un elemento ... (continúa una explicación breve)

Maestro: A ver por favor, Abraham.

Abraham: (lee) ¿Cómo descubrió el hombre el fuego? (La lectura es clara, aunque el tono de voz es muy bajo) Con madera.

Maestro: No precisamente, A ver Soledad.

Soledad: Por curiosidad.

Maestro: ¡Ajá!, precisamente por la curiosidad y la necesidad (agrega una explicación más amplia a la respuesta)

(...)

Así continúa hasta agotar todas las preguntas del cuestionario.³⁶

Las actitudes que los niños asumen mientras transcurre este segmento de actividad, son diversas, así mientras algunos escriben en su cuaderno, otros hacen figuras

³⁶ PLO pp 18-19.

sobre el papel de sus libretas, otros ven al maestro, otros miran distraídamente su entorno, otros bostezan y otros juegan con su lápiz, estas actitudes se acentúan cada vez que el maestro explica, no así cuando se designa al que leerá la pregunta donde se advierte cierta tensión entre los alumnos.

La participación de los alumnos se determina por el maestro, quien designa al niño que habrá de participar, ello lo hace algunas veces en función de la manera en cómo están organizadas las bancas, éstas se encuentran en semicírculo entonces el maestro empezando por la derecha va nombrando el nombre del niño que leerá siguiendo el orden de las bancas. La participación del niño se da en función del contenido del texto. La participación del maestro es para validar las respuestas que los niños dan a cada una de las preguntas con comentarios que se limitan a dar una explicación más amplia del contenido, cuando estas son contestadas correctamente por los alumnos, en caso contrario utiliza expresiones como "no precisamente", "no, eso no está contestando nada", dando con ello la palabra a otro alumno.

Con este segmento vemos por un lado que, es claro que los niños demuestran que no hay comprensión, al no poder ni rescatar las ideas relevantes ni poderlas relacionar con los conocimientos que ya poseían. Por otra parte, vemos que el maestro además de que se asume como poseedor del conocimiento, decide la participación, válida respuestas bajo condiciones de insuficiencia y parcialidad. Así por ejemplo, cuando el niño responde "con madera" a la pregunta planteada por el maestro de "¿Cómo descubrió el hombre el fuego? desvalora la respuesta con un "no precisamente" y con esto no da la posibilidad al niño de defender su respuesta o de que explique la lógica de su pensamiento, así precipitadamente nombra a otro alumno sin explicar porqué es "no precisamente". Y con ello lo que parece imponerse al alumno es el identificar la respuesta correcta más que aprender de las experiencias o conocimientos previos que posea o de los errores.

Vemos en esta situación lo que Ma. Eugenia Toledo Hermosillo planteaba sobre el hecho de que en el salón de clases no se permite que los niños respondan desde distintos puntos de vista y ubicar sus respuestas por "equivocadas" o absurdas que parezcan o sean, en un lugar que les permita formar parte de la enseñanza y del aprendizaje del niño. En su lugar se insiste en evitar, evadir o simplemente ignorar

esas respuestas erróneas y con esto anular el aprendizaje del niño. Como lo señala Rosa María Daffunchio:

“Pretender que puede impedirse que el niño se equivoque, o sea, no dar lugar al error; es como querer impedir que piense, que construya por sí mismo sus conocimientos y saberes. El error forma parte del proceso de construcción del niño; por eso es imprescindible sacar provecho de él, usarlo como punto de partida para agilizar la mente y acostumbrarla a buscar y encontrar nuevas soluciones, aquellas que el niño verifique que son más pertinentes. (...)”³⁷

Dar la palabra al siguiente alumno porque no respondió correctamente a la pregunta significa descalificar al niño a partir de lo que puede pensar, leer, escribir y con esto de alguna manera inhibe la respuesta del niño y se impide que responda con lo que sabe y con lo que puede. Además de que le quita la oportunidad de que produzcas otras alternativas a partir de reconocer que su respuesta es absurda o equívoca, y por lo tanto se encuentra lejos de apropiarse del contenido.

Por otra parte, el segmento de actividad hace evidente que el usar cuestionarios no es la mejor forma para trabajar el contenido del texto ya que la búsqueda de respuestas se reduce a una habilidad que han de desarrollar los alumnos para encontrar las respuestas correctas, muchas veces de modo irreflexivo, la comprensión queda relegada.

c. Lectura comentada

A este segmento se le llama así precisamente porque el trabajo académico gira en torno a la lectura de un texto que se va comentando en forma simultánea con la participación de todo el grupo, ello a través de preguntas que son formuladas por el maestro y que los alumnos responden de acuerdo a su experiencia, sus saberes o de acuerdo al propio texto.

³⁷ Daffunchio, R.M. citado por Toledo Hermosillo, M.E. “Enseñanza: De la subjetividad a la invención” en *El traspaso escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México, Paidós, 1998. pp.27.

Esta actividad se concreta en la clase de sexualidad, como producto de las necesidades de sus alumnos a quienes les inquieta conocer su sexualidad pero también es producto de una implementación del maestro, ya que de acuerdo a su opinión la pobreza de este tema en el libro es muy marcada, por lo tanto, con apoyo en un libro de Rincones de lectura que lleva como título "sexualidad", el maestro imparte la clase cada quince días ocupando la última hora del horario escolar.

Maestro: (...) aunque tienen 11 años ellos ya preguntan sobre la sexualidad y yo trabajo con ellos una sección que le llamamos "la sexualidad" con un librito de Rincones de lectura, donde ellos tienen la oportunidad de hacer preguntas, y en eso nos llevamos como hora y media, lo hacemos cada quince días, todos los viernes, la última hora del día, hablamos de menstruación, eyaculación, embarazo y de lo que quieran; (...) ³⁸

La actividad inicia cuando el maestro indica: "vamos a entrar a Sexualidad, guarden sus cosas"

Maestro: ¿Quién me quiere recordar el último tema? Al mismo tiempo busca el libro en su locker)

Alumnos: (en forma simultánea) "el del embarazo", "el acto sexual", "parto", etc. (noto que los alumnos tienen sus útiles guardados en su mochila y el único que tiene un libro es el maestro).

Maestro: Será concepción, embarazo y parto, si alguien me recuerda (al mismo tiempo hojea el libro que tiene en brazos)

(...)

El maestro empieza a leer, mientras los niños se recargan sobre la banca con los brazos cruzados sobre la mesa. (parece que prestan atención a lo que lee su maestro) ³⁹

³⁸ PLO pp. 5.

³⁹ PLO pp. 8-9.

Podemos decir que la clase se da como una seriación a la sesión anterior, seriación que más que responder a los intereses del niño responde al orden en que el libro presenta los temas. Así empieza la "lectura comentada", donde primero el maestro es quien lee un apartado del texto y después cuestiona: ¿Quién ha oído hablar de esto?. Los niños intervienen en forma espontánea movilizandoo saberes y experiencias vividas:

Maestro: (Cuando termina de leer) ¿Quién conoce a alguien muy joven que se haya embarazado? (Varios niños levantan la mano)

Alumna 1: Yo tengo una prima que no ha podido embarazarse

Alumno 2: Mi tía tiene 16 y el bebé tiene un año

Maestro: A ver rubí

Alumna 3: (Rubí) Mi prima tiene 15 y su esposo 40

Alumno 4: Mi hermana tiene 15 y su esposo 15, y el bebé 2 años

Maestro: Fíjense a los 13 ella estaba embarazada, imagínense como en 2o. de secundaria" (se oyen voces de asombro) ¿Y ellos trabajan?

Alumno 4: Ella no y él es mesero

Maestro: El deseo mío y el de sus padres es que sean licenciados, doctores, ingenieros, a ver qué mamá quiere que su hijo sea mesero?... claro que no es denigrante, porque en esta sociedad todos somos útiles, y todos necesitamos de un barrendero, de un obrero, pero que mejor que tengan una profesión.⁴⁰

En esta dinámica de participación, es palpable un diálogo abierto y no coercitivo, pues se suscitan comentarios, experiencias, inquietudes, dudas, muchas de las cuales sin embargo, quedan planteadas sin encontrar una respuesta

Alumna 1: En un programa vi que una señora de 16 (años) tuvo 6 hijos.

Varios: ¡Aaah! (Con asombro)

Maestro: Esto es muy importante, pero hay algo muy común, que es la violación de las mujeres, y hoy hasta de niños.

Maestro: ¿Quién quiere comentar?

⁴⁰ PLO pp. 10.

Alumna 2: ¿Un niño de cuatro años puede embarazar a una señora de 20?

Maestro: ¡No, como crees! (se dirige a todos) ¿Quién recuerda a qué edad un hombre produce espermatozoides?

Alumna 3: Entre los 30 y 40.

Mo: No hija, no habría embarazos.

Varios: A los doce.

Maestro: Ajá, entonces algunos de ustedes ya producen espermatozoides, pero eso no quiere decir que ya puedan tener hijos, necesitan crecer más y ser más responsables...¿preguntas?

Alumno 5: Yo vi en la televisión, que a una señora la violó un señor y ella lo mató.

Maestro: Fijense que importante es esto, antes no se podía hablar de esto, si a ustedes les llega a pasar algo coméntenlo a su papá o mamá.

Alumna 2: A una prima que una vez se subió al taxi, y la llevo bien lejos porque la quería violar, pero no pudo porque ella se pudo escapar.

Alumno 6: Yo conozco a una señora que en un parto tuvo 3 hijos, en otro, otros 3 y ella ya tenía dos hijos.

Maestro: Sí, si puede ser, ¿A ver quién me recuerda que son trillizos?

Alumna 7: Bueno, cuando el óvulo es fecundado por varios espermatozoides, es un embarazo múltiple, porque los espermatozoides entran al mismo tiempo y se forman tres bebés. También leí en una revista que en E.U. una señora tuvo sixtillizos.

(Un niño comenta algo que vio en el programa de T.V. y a través del vídeo, pero no lo alcanzo a oír con claridad.)⁴¹

Intercambio que deja entrever que los niños intervienen, con saberes producto de las experiencias y de información que está más allá del aula. Así los niños rebasan el contenido que ha sido leído, se refleja también que sus dudas e inquietudes son muchas, y muchas no encuentran una respuesta satisfactoria, ello en parte por un apresuramiento del maestro, quien no intenta profundizar y dar respuestas más satisfactorias.

⁴¹ PLO pp. 10-11.

Vemos también que los niños en su subjetividad tienen ideas, dudas, pensamientos, percepciones que bien pueden calificarse de extravagantes, pero que al no encontrar eco dentro de la rutina escolar, se contribuye a inhibirlos o a destrozarlos, y con esto las posibilidades de potenciar la creatividad quedan igualmente disminuidas. Lo mismo nos dice que cuando el profesor permite al alumno que hable sobre lo que el sabe, sobre sus experiencias, da lugar a que el niño se refiera a sus saberes, a sus problemas, dudas y conflictos, a su mundo simbólico; y de esta manera de acuerdo con Toledo H. da cabida a la subjetividad del niño expresada a través del lenguaje hablado, subjetividad a su vez que permite fomentar la creación.⁴²

Hay apertura al intercambio por parte del maestro, sin embargo muchos de los comentarios y dudas de los niños no son recuperados. Se quedan suspendidos pues el maestro no los profundiza ni amplía. Finalmente se da por terminada la clase con la participación del maestro:

“Si no hay preguntas, el próximo tema es muy importante, el aborto”.

Los niños esperan a que el maestro indique la salida, éste deja salir primero a las niñas y después a los niños.⁴³

Con este segmento de actividad podemos percibir un acto donde la lectura se convierte en el medio principal para acceder a una información, y donde el maestro asume un rol central, siendo él quien decide cuando trabajar esta clase, qué libro leer y ser además el único poseedor del texto. Acto de lectura donde a pesar de que el maestro es el único poseedor del texto, hay una participación conjunta de maestro y alumnos, al participar no leyendo el texto directamente pero sí accediendo a una información a través de la lectura de otro, además de que representa una apertura para el enriquecimiento de información con las aportaciones de los alumnos, quienes cuestionan, comentan y amplían aspectos relacionados con el tema, con información que proviene generalmente de otras fuentes.

⁴² Cfr. Toledo Hermosillo, M.E. *op.cit.* pp.46-61.

⁴³ PLO pp. 12.

Con la lectura comentada del texto vemos que se posibilita usar un mismo lenguaje, comunicarse, y estar todos introducidos dentro de una información común, además se advierte que la posibilidad de aprender dentro de las relaciones interpersonales que se generan, son mayores en relación con los segmentos anteriores,⁴⁴ en tanto hay variedad y heterogeneidad entre sus ideas, además de que hay voluntad en llegar a un acuerdo, lo cual es favorable en tanto el intercambio contribuye a ampliar el referente, detectar fallas, suscitar dudas, complementar información.

⁴⁴ Esta idea la apoyamos en los planteamientos de Piaget y de Vigotsky, para ambos la confrontación con otros puntos de vista puede contribuir a percatarse de limitaciones propias, pero también a internalizar un lenguaje que puede llevar a la apropiación y consolidación de la lectura.

CAPITULO III

FUNCIONES Y SIGNIFICADOS DE LA LECTURA, Y SU INFLUENCIA EN LA ESTIMULACION CREATIVA DE LOS ESTUDIANTES

En este capítulo se continúa con el manejo de datos empíricos orientados por la pregunta ¿cómo se usa la lectura en la escuela y qué posibilidades de potenciar la creatividad se desprenden de ese uso?. Para su presentación el capítulo se subdivide en dos apartados: en el primero, se abordan las distintas funciones de la lectura y la influencia que cada uno de éstas tiene para potenciar o inhibir la creatividad de los estudiantes; en el segundo, se describen los significados respecto a la lectura que se generan en los alumnos en función de los usos en que se ven inmersos en las prácticas de lectura.

A. Distintas funciones de la lectura y sus posibilidades de potenciar la creatividad

Durante las prácticas de lectura que se viven en la aula observada, se desprenden ciertas funciones de la misma que agrupo en tres apartados: la lectura como instrumento escolar, la lectura como práctica evaluativa y la lectura como empresa creativa. A través de su descripción pretendo mostrar cómo las distintas maneras de vivir y usar la lectura despliegan en algunos casos la capacidad creativa de los niños y en otros la inhiben.

1. La lectura como instrumento escolar

Esta función de la lectura responde al hecho de que gran parte de la relación que los niños han establecido con la lectura ha estado ocurriendo en términos de uso obligatorio y con fines meramente instrumentales, es decir, el acto de leer se

asocia con el desempeño de ciertas actividades académicas como contestar un cuestionario, resolver la guía comercial, el libro de texto o para resolver un examen.¹

Tomemos como muestra de esta función, la experiencia que se vive para contestar un cuestionario. Aquí, la estrategia que el maestro implementa para ello consiste en dictar en forma precipitada una serie de preguntas que se relacionen con algún tema tratado en cualquiera de las asignaturas, estas preguntas no las lleva preparadas, sino más bien, en el momento las va buscando en el texto. Posteriormente indica al grupo las páginas que han de leer para dar respuesta a las preguntas. Se dice que es en forma precipitada por que no hay introducción al tema, ni se promueve algún tipo de actividad que motive la necesidad o interés de dar lectura al texto.

Maestro: Trabajamos Ciencias Naturales con el tema la pesca, su libreta (tono de dictar) Uno ... ¿escribe el nombre de las tres actividades más antiguas? (cambio de tono, como intentando aclarar) Está muy fácil el tema, muy fácil (Dicta) de la humanidad o del hombre es lo mismo (...)

De este modo continúa dictando hasta concluir un total de 15 preguntas. (observo que el maestro no trae el cuestionario preparado sino que va sacando las preguntas del mismo texto. (...)

Los niños empiezan a resolver el cuestionario. Paulatinamente el volumen de voz empieza a subir, se oyen cuchicheos y el maestro interviene:

Observo que los niños no leen totalmente el texto, sino que van leyendo la pregunta y leen parte del texto, sin tardarse demasiado empiezan a copiar la respuesta en su cuaderno, al mismo tiempo que resuelven sus preguntas empiezan a preguntar a sus compañeros las respuestas que ellos dan a las preguntas.

Observo a Brisna, ella se encuentra situada a un lado mío, empieza a leer las primeras frases de un párrafo, mira la pregunta de su cuaderno, dice: "no está", pasa a la siguiente hoja de su libro (parece que tampoco encuentra la respuesta), entonces regresa a la hoja anterior y lee un poco más

¹ Véase capítulo II, apartado 2 de éste trabajo, pp. 59-71.

detenidamente, sigue regresando las hojas (parece no leer, sino sólo buscar las respuestas)²

Para ahondar un poco más en esta situación ha continuación reproducimos un fragmento de uno de los cuestionarios que fue trabajado por los alumnos de este grupo. A un lado reproducimos una parte del texto correspondiente al cuestionario, el cual aparece en el libro de texto de Ciencias Naturales del alumno.

Cuestionario de Ciencias Naturales Tema: "las plantas"	Libro de Ciencias Naturales Tema 3. Las plantas
¿En las fanerógamas cuáles son los órganos reproductores? Son los estambres	En las fanerógamas los órganos reproductores son los estambres, o parte masculina, y el pistilo, o parte femenina de la flor. Estos órganos son los que se encargan de la formación de una nueva planta.
¿Cómo se llama la parte femenina de la flor? Pistilo	En los estambres están las anteras con los granos de polen, en el pistilo está el ovario con los óvulos.
¿Qué cosa está en los estambres? En los estambres están las anteras con los granos de polen	(...) Después de la fecundación, el ovario crece y se transforma en fruto; los óvulos fecundados se transforman en semillas. (...)
¿Qué cosa está en el pistilo? Esta el ovario con los óvulos	¿Encontraste alguna planta con vainas? A las plantas con este tipo de fruto se les llama leguminosas. ¿cómo son?
¿En qué se transforman los óvulos fecundados de las flores? Leguminosas ³	Las plantas con espiga se llaman gramíneas. ⁴

² Téllez Jiménez, E. *Prácticas de lectura. Observaciones en el salón de clases del 5o. grado, grupo D, de una escuela primaria.* Pachuca, Hgo., Universidad Pedagógica Nacional, mecanograma, enero-julio, 1997. 101 p. (en adelante se citará PLO) / pp. 18 y 74.

³ Fragmento de un cuestionario de Ciencias Naturales trabajado por los alumnos del grupo observado.

Se observa que en el mismo orden en que va el texto, se van dando las preguntas, por lo tanto el niño no tiene mayor dificultad de ir identificando las respuestas, dando lugar a una recuperación lineal del texto, lo cual como comprobaremos más adelante a través de las opiniones de los alumnos produce la sensación de que leer en la escuela sirve para contestar preguntas y más aún para adivinar las respuestas, además de que nos dan claras evidencias de las estrategias que utilizan para leer cuando se enfrentan a la resolución de un cuestionario.

Alumna 1: Si son de fechas, busco las fechas, yo no leo, nada más me salto la pregunta y así las encuentro y abajo están las respuestas y ya, así le hago,
Alumna 2: Como el maestro dicta las preguntas igual que como va el libro, entonces no es muy difícil, ya que van ordenadas, así por ejemplo si en la pregunta dice zapoteco, entonces voy buscando la palabra zapoteco (con su dedo sobre su banca lo va sigzagueando y luego lo detiene con un pequeño golpe, como simulando la forma en que lo hace en su libro hasta que encuentra la palabra) entonces adelante tiene que estar la respuesta y allí está.

Alumna 3: Yo primero leo la pregunta y si ya encontré otra pregunta subrayo donde me quede y sigo buscando de allí para abajo

Alumna 4: Yo leo la primera pregunta, luego leo en el libro un cachito y ahí encuentro la respuesta, la escribo; pero cuando quiero terminar rápido un cuestionario busco las preguntas y yo sé que allí adelante están las respuestas, cuando no me interesa mucho terminar y tengo ganas, entonces si leo toda la hoja y luego busco las respuestas pero ... (mueve negativamente la cabeza) no le entiendo bien, ...

Alumna 5: Bueno sí, para los cuestionarios y eso, pero no te interesas bien, por ejemplo dice, buscar el nombre del capitán que descubrió tal isla, entonces empiezas a buscar nombres y encuentras uno que te parezca

⁴ Secretaría de Educación Pública. *Ciencias Naturales. Quinto Grado*. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1996. pp.24-29.

lógico y ya lo pones allí, y lo que salga y ... o sea no tenemos que estar leyendo tanto la lectura como se debe.⁵

Vemos con los comentarios de los alumnos que la lectura se impone al alumno bajo el requerimiento de contestar un cuestionario, situación que los obliga a abordar la lectura sin más propósito que localizar las respuestas en el texto y transcribirlas en la libreta. Se puede decir que los alumnos no leen propiamente,⁶ pues lo que comunica esta situación al niño es que leer sirve únicamente para buscar respuestas que parezcan lógicas a la pregunta elaborada por el maestro. Así, si el maestro pide la fecha entonces los niños buscan alguna fecha, si se pide el nombre de tal persona busca algún nombre que parezca lógico, entonces podemos entender que leer para responder a un cuestionario equivale a buscar respuestas posibles a una de las preguntas.

Esta estrategia "de buscar respuestas" en lugar de leer propiamente es reforzada por el propio maestro:

Ihalí se levanta con su libro en brazos, muestra el libro al maestro y con un dedo le señala una pregunta, el maestro después de ver la pregunta dice: "Cuarto día..pas...pas...pas...lo de adelante" (al mismo tiempo señala con su dedo la parte donde se encuentra la información, la niña asiente y se dirige a su lugar)⁷

Situación que refuerza que los niños piensen la lectura como un buscar respuestas, dejando de lado el entender y comprender lo que el texto dice, a pesar de que el maestro explícitamente manifieste que leer bien y entender es importante para responder a las preguntas; sin embargo, no se observa una postura de

⁵ Téllez Jiménez, E. *Prácticas de lectura. Entrevistas con los sujetos del 5o. grado, grupo D, de una escuela primaria*. Pachuca, Hgo., Universidad Pedagógica Nacional, mecanograma, enero-julio, 1997. 119p. (en adelante se citará PLE)/ pp.10 y 81.

⁶ La afirmación de que los alumnos a través de la función instrumental de la lectura "no leen propiamente" responde a una concepción psicolingüística del proceso de lectura, perspectiva dentro de la cual se entiende por leer al proceso de construcción de significados.

⁷ PLO pp.85-86.

colaboración⁸ o ayuda pedagógica para lograr que sus alumnos "comprendan y entiendan" lo que están leyendo.

Se advierte además que conforme avanza el tiempo, la actividad genera en los alumnos actitudes de cansancio, fastidio y aburrimiento, frente a aquello que lo único que les exige es "encontrar respuestas". Al parecer, con ello la actividad carece de significatividad, volviéndose un ejercicio artificial porque se fragmenta como objeto de uso social y pasa a ser un apoyo para cumplir con una tarea de escasa significación para los alumnos quienes bostezan, miran hacia afuera del salón, se entretienen con otras cosas o miran distraídamente a los compañeros, con el único propósito de terminar, ser evaluados y cumplir con la petición del maestro.

Dichas actitudes las podemos entender como una respuesta de que la interacción les resulta insatisfactoria, y un modo de evadirla es alejarse psicológicamente de la actividad, ya sea dormitando, distrayéndose en otra actividad o comprometiéndose un mínimo con las exigencias impuestas.

Siguiendo a Frank Smith, el autor afirma que las actitudes de aburrimiento que los niños manifiestan son una forma de evadir aquello que les resulta aversivo, esto a partir de considerar al aprendizaje como un proceso continuo, fluido y natural, que no requiere de grandes esfuerzos. En sus propias palabras, el autor dice:

"(...) cada persona esta provista de un dispositivo eficaz para evitar perder el tiempo en situaciones donde no se aprende nada. A ese dispositivo se le denomina aburrimiento. Nadie puede aprender en una situación en la que nada tiene sentido; allí no hay nada que aprender, exepcto que la situación no tiene sentido. La respuesta natural a situaciones que son confusas y en

⁸ Entendemos a la colaboración en los términos en que la plantea F. Smith, es decir, como elemento central en el aprendizaje. Mediante ella, es posible que niños y adultos intenten hacer algo juntos y la persona con más experiencia ayude al que tiene poco dominio de la tarea, lo cual constituye un medio de aprendizaje eficaz pues reduce los errores, la pérdida de tiempo, se reducen las posibilidades de adquirir conocimientos irrelevantes y conductas inapropiadas. *Cfr.* Smith, Frank. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*; Tr. Isabel Stratta. Argentina, AIQUE, 1994. 167P.167-83.

las que no hay nada que aprender, es escapar. El aburrimiento y la distracción garantizan que no perdamos tiempo no aprendiendo.”⁹

Podemos entender entonces que las actitudes que manifiestan los alumnos no son porque no tengan la capacidad suficiente para enfrentarse al problema, o porque no tengan la voluntad de realizar la tarea, sino porque simplemente la actividad no es interesante, sea porque ya la conocen o porque simplemente carece de sentido. En esta lógica, el niño entonces no está aprendiendo.

Con todo esto, podemos decir que la lectura en el ámbito escolar muchas veces se ve reducido a un acto aburrido y sin significado, precisamente porque las actividades que promueve el maestro resultan irrelevantes y aburridas para los alumnos; esto en parte suponemos responde a una rutina que se ha dado durante todo el año escolar y otra, porque los mismos alumnos no le encuentran sentido. “Leo pero no es muy interesante, lo único que hay que hacer es buscar respuestas”. Qué motivación puede encontrar esta niña sobre la lectura sino sólo cumplir con una responsabilidad que carece de sentido y participar en una secuencia de ejercicios que poco margen dejan para reflexionar y para realmente establecer una comunicación con el autor.

Por otra parte, nos encontramos con que en estrecha relación con la función instrumentalista que se le asigna a la lectura se advierte cierta tendencia para preparar a sus alumnos para el examen.

Maestro: Contesten sus preguntas, recuerden que si lo llenan bien y lo estudian bien, el examen lo contestan mejor

Si no nos concentramos en lo que están leyendo, no vamos resolver nada, definitivo, y luego por eso tenemos problemas en el examen.¹⁰

Aspecto que hace que los alumnos vivan ciertas experiencias

Entrevistadora: ¿Por qué leen?

⁹ *Ibidem.* pp. 55.

¹⁰ *PLO* pp. 16-17.

Alumna 1: Para cuando los exámenes, los cuestionarios, para cuando nos preguntan ya sabemos.

Alumna 2: Yo he estudiado todo lo de los exámenes con los cuestionarios

Alumna 3: Para copiar lo que leemos, para aprendérselo para que nos sirva para algo de la escuela. ¹¹

Aquí, la asociación entre cuestionario y examen es inmediata, y con lo cual creemos se pierde primero el verdadero valor de la lectura y después el del cuestionario. En tanto no hay interés por la actividad misma. También derivado de la función instrumental esta el propósito del maestro de usar la lectura para que los alumnos aprendan ortografía a través de un resumen o de una copia de algún texto.

Maestro: El uso del cuestionario podría ser, porque implica copiar partes, copiar y deben respetar la ortografía, y sin embargo tenemos muchos problemas con la ortografía (...)¹²

Vemos así que el cuestionario queda reducido a una intención de copiar para mejorar la ortografía y con esto se prioriza la copia antes que la lectura. Aspecto que continuamente es reforzado por el maestro:

Maestro: Copien bien, sin faltas de ortografía, obviamente que a veces les bajo puntos porque no saben copiar. ¹³

Para profundizar en el análisis de esta situación partimos de considerar la importancia de la significatividad que debe tener el contenido del texto para motivar no sólo el aprendizaje de la lectura, sino también para motivar la capacidad creativa del niño. Sin embargo, qué pasa cuando a pesar de que el contenido tenga relevancia, el tratamiento que se le da, hace que se use en forma

¹¹ PLE pp.58.

¹² PLE pp.111.

¹³ PLE pp. 74.

fragmentada, carente de significado y escasamente potenciador de la imaginación. Para dar respuesta a ello, retomamos uno de los factores que Smith considera interfiere en el aprendizaje de la lectura:

“Si el objetivo de la enseñanza es, en un momento dado, el de ayudar a un niño para que adquiriera la suficiente fluidez como lector, esperando de él que además responda a determinadas interrogantes, escriba sus respuestas y no cometa errores gramaticales y de ortografía, el proceso se reduce simplemente a sobrecargar la actividad lectora y dificultar en extremo el aprendizaje de la lectura”.¹⁴

Nos damos cuenta que es esto precisamente lo que el maestro impulsa en el grupo; siendo muchas las actividades a las que ha de prestar atención el niño y con lo cual finalmente el alumno lejos de ver apoyado su aprendizaje se ve enfrentado a muchas dificultades para afianzar su aprendizaje de la lectura¹⁵.

En este sentido leer para localizar algo; fragmenta el sentido del texto, ya que no es posible aprender a leer o desarrollar la competencia comunicativa a través de una búsqueda de frases pues se limita de algún modo el intercambio de significados. Podemos decir en consecuencia, que el niño no está aprendiendo a leer sino más bien está desarrollando estrategias de sobrevivencia en el mundo escolar¹⁶ y no hay aprendizaje precisamente por lo que dice Frank Smith, aprendemos a leer leyendo, quiere decir que aprendemos a leer por lecturas, paquetes, historias, revistas, periódicos; más no por fragmentos donde lo que se

¹⁴ Smith, Frank. *Para Darle sentido a la lectura*. Madrid, Visor, 1990. 220p. (en adelante se citará PDS) /pp.179.

¹⁵ En esta función instrumental que se otorga a la lectura se aprecia lo que Margarita Gómez Palacio identifica como formas metodológicas que conducen a la fragmentación y descontextualización de la lectura como objeto de uso social; es decir se da un olvido de la lectura como comunicación entre el lector y el autor del texto. Tampoco el niño se interesa ni se preocupa por obtener un significado sino sólo cumplir con la tarea impuesta por el maestro. Cfr. Gómez, Palacios M. *La lectura en la Escuela*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 1995. pp.11-66.

¹⁶ Desarrollar estrategias de sobrevivencia en el mundo escolar, las entendemos como las acciones o pautas de conducta que le permiten al estudiante responder de acuerdo a lo que el maestro o la escuela espera de él. Para mayor información consulte: Jackson, P.H.W. "Los afanes cotidianos" en *La vida cotidiana en las aulas*. Madrid, morata, 1991. pp.43-77.

hace es buscar una respuesta que parezca lógica pero sin establecer un diálogo de significados con el texto.

Se entiende entonces que en el grupo escolar observado se hace una lectura eferente,¹⁷ donde lo común es que los niños lean en el ámbito escolar a petición del maestro y que el maestro designe tareas que impliquen el uso de la lectura, con fines obligatorios, dejando de lado lo más importante la búsqueda de sentido y comprensión de aquello que se lee. Acciones escolares que poca incidencia tienen para lograr desarrollar competencias comunicativas en los alumnos; esto si lo pensamos desde una perspectiva psicolingüística del aprendizaje del lenguaje lo cual implica la interrelación del lector con el autor del texto para obtener un significado.

En todo esto, la lectura se asocia con fines instrumentales: ya sea como un medio para hacer ejercicios del libro de texto o para buscar respuestas a cuestionarios, como medio para mantener ocupado al grupo, y también como un modo para mejorar la ortografía. La lectura se reduce así a un acto utilitarista donde al parecer es más importante buscar la respuesta que encontrarle sentido al texto. No se da pues la comprensión entre el lector y el autor del texto que es precisamente por lo que pugna la educación primaria al fomentar la lectura de comprensión y la lectura recreativa.

Por último, cabe señalar que la función instrumental con que se trabaja la lectura se transmite socialmente a los alumnos, lo que a su vez contribuye a definir ciertos significados sobre la misma, así como la manera de percibirse como lectores.¹⁸

¹⁷ Louise Rosenblatt distingue dos clases de lectura que denomina eferente y estética. Eferente es la lectura que hacemos en procura de información, como cuando buscamos un número de teléfono en la guía, recorremos un catálogo, una programación de televisión o un libro de texto. La lectura eferente es fácil de reconocer: queremos terminarla lo más pronto posible y estaríamos contentos si pudiéramos obtener esa información de alguna otra manera (por ejemplo, si alguien nos la dijera). La lectura estética es aquella que realizamos por el placer de la actividad como cuando leemos una novela o poema o, en ciertas circunstancias, un diario o una revista). Cfr. Frank Smith, *Dé cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Op.cit. pp.102.

¹⁸ Véase "Los significados de los alumnos sobre la lectura" en capítulo Iii, inciso B del presente trabajo.pp.96-110.

2. La lectura como práctica de evaluación

Esta función de la lectura responde al uso que se le da como un acto sujeto a evaluación, es decir, se lee para ser evaluado y por el maestro que requiere de evaluar, pero no se lee para disfrutar con la lectura ni para uno mismo. Un mecanismo que se utiliza para ello es el procedimiento de la lectura en voz alta que es utilizada por el profesor para conocer si sus alumnos están leyendo bien y donde la calidad de la lectura es asociada a sus aspectos formales, minimizando el lugar que pudiera tener reconstruir el significado del texto ya sea para aprender o para disfrutar lo que el autor quiere comunicar.

Maestro: ... creo que la lectura la he checado como tres veces en todo el curso, al principio del curso siempre checo lectura, en lista, a ver pásame a leer, me llevo 3-4 días o sea, porque si los demás maestros estén checando lectura en un día y ponen a leer 5 renglones; yo así no puedo calificar si están leyendo bien, no se puede, no se puede, definitivamente no, me tiene que leer 10-15 renglones para saber qué entonación le da, si maneja los signos de puntuación, si le da la entonación adecuada, si me está leyendo como debe ser, cosas así y eso no se puede, me llevo de 3 a una semana checando la lectura de todos.¹⁹

Esta función de la lectura es también reconocida por los alumnos quienes al mismo tiempo se perciben como sujetos de evaluación.

Alumna 1: También leemos como dijo Karina para que nos tomen el tiempo y cómo leemos y todo eso

Alumno 2: El profesor nos toma o sea la lectura para ponemos en la boleta si leemos bien o mal

Alumna 3: No, lo que pasa es que casi siempre nos pasa a leer para su lista de lectura, para ver quien es el mejor y el que es mejor allí, es el que concursa en lectura cuando se necesita, entonces, a lo mejor estás nervioso

¹⁹ PLE pp. 47.

porque quieres leer bien, y todo, y hay, en eso te vas trabando y los problemas.²⁰

En todo lo dicho tanto por el maestro como por los niños vemos que los aspectos que son considerados para evaluar, son los formales, entre ellos: el tiempo y el cómo leer, donde podemos incluir la entonación y los signos de puntuación. Pero también vemos que con esta práctica, además de evidenciar que esto se hace para asignar una calificación, se contribuye a definir posiciones: “los buenos”, “los malos”, “el mejor”, etc. En palabras de Broadfout respecto a la evaluación informal:

Su fácil aceptación, su preocupación por la totalidad de la persona y su uso flexible (...) permite, en la práctica, un mayor grado de intromisión en la vida de los alumnos. En la medida en que determinados aspectos de su vida no sean congruentes con los valores dominantes de la escuela (sus intereses, su ambiente familiar, sus valores) será más posible que sean objeto de evaluación negativa; evaluación que por otra parte, siendo pocas veces explícitas, si lo son algunas, tienen profundas influencias en las expectativas de los profesores y, tal como muestra la investigación, en el rendimiento.²¹

Aunado a ello, esta práctica genera que los alumnos vivan una experiencia que es generalmente asociada a un momento de miedo, de inseguridad en contraposición con lo que para ellos significa leer en silencio. En palabras de los propios alumnos:

Alumno 1: <En silencio> yo como que me relajo más, siento más confianza y ya cuando lo lees a todos te pones nervioso y por eso como que te trabas.

Alumno 2: Pero la verdad es que a veces también nos pone nerviosos el profe, a veces, así como que se pone así (hace un gesto con la cara como simulando seriedad) y así como que tragas saliva (traga saliva y hace una

²⁰ PLE pp. 29.

²¹ Broadfoot, Cit por. Gimeno, Sacristán. “La evaluación en la enseñanza” en *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993. pp.389.

mueca)... nos pone nerviosos como si nos fuera a decir algo, nos pone a temblar como si nos fuera a gritar, a decir algo, ¡nos pone a temblar!

Alumna 3: Por ejemplo, una compañera igual que le tocó leer un parrafito y se puso bien nerviosa y que empieza a chillar.

(...)

Alumno 4: No me gusta leer en el salón (tono de voz muy bajo, acompañado de un movimiento negativo de cabeza)

Entrevistadora: ¿por qué? (El niño responde con un movimiento negativo)...¿no sabes por qué?

Voces: Por que hay mucho ruido

Entrevistadora: ¿Hay mucho ruido?

Voces: Hay mucho ruido, porque se burlan de ti.

Alumno 4: (mueca afirmativa con sus labios) También, ...por...por...ajá, se burlan de ti, por decir si estas leyendo, estas leyendo una página y te equivocas todos se empiezan a burlar de ti y, ajá o te trabas o no le entiendes y dices qué dice ahí... y ... se burlan de ti, y ... así pues no...no conviene leer así.²²

Con lo dicho vemos como los niños asocian la lectura con un control de ser evaluados otorgándole una connotación negativa “nos pone nerviosos”, “nos pone a temblar”, “me trabo”, “se burlan de ti”; lectura entonces que además de cumplir para ser calificada y asentar un número en la boleta, su repercusión deja huella en la sensibilidad del niño de un modo negativo. Frank Smith, a este respecto, señala:

“Pero lo más injusto es evaluar la capacidad infantil de comprensión en la lectura a partir de la forma en que el niño lee en voz alta (...) la lectura en voz alta es siempre más difícil que la lectura silenciosa, pues a la tarea fundamental de darle sentido al texto se agrega el problema de identificar y articular correctamente cada palabra por separado ...”²³

²² PLE pp. 16.

²³ PDS pp.199.

Reconocemos con esta cita que al niño se le enfrenta a una doble problemática: el interés o necesidad propia de otorgar sentido al texto y al requisito institucional de “leer correctamente” cada palabra; y donde por el mismo deseo de no verse sometido a la burla de los demás opta por centrarse en los aspectos formales descuidando el sentido. Finalmente esta situación lleva a los alumnos a ver a la lectura como algo que prefieren evitar. En una plática con cuatro alumnos del grupo esta aversión se pone de manifiesto.

Alumno 1: A mi no me gusta... no se porque ...este...no le entiendo... yo siempre leer en silencio, porque no, nunca me gusta leer en voz alta, no le entiendo por eso no.

Entrevistadora: ¿Qué sientes cuando lees en voz alta?

Alumno 2: Pues, así no me ... este no puedo imaginarme...este lo que estoy leyendo así que fuera real.

Alumna 3: A mi a veces, es que me trabo, o sea voy a decir una palabra y no la puedo decir en voz alta, pero en silencio si.

Alumno 4: A mi no me gusta leer para otra persona porque me trabo, cuando leo para mi en silencio me encanta leer, pero para otros no, no porque me trabo.

Alumno 5: (...) no me gusta por que a veces me trabo y ... no porque me ponen a leer si me trabo en algo y me ponen a leer de nuevo, no me gusta también porque el profesor califica.²⁴

En este sentido, la lectura en voz alta se vincula con un acto impuesto donde hay que leer por petición de otro; donde su necesidad de vincular su vida afectiva, su vida cotidiana, sus gustos a la lectura, queda reducida a un acto que prefieren evitar. Se da un control extrínseco²⁵, a través de una evaluación y donde el gusto que pudiera despertar el acto de leer al niño se torna en miedo, en nervios

²⁴ Cfr. PLE pp. 75-88.

²⁵ Gimeno Sacristán considera que estamos en medio de un sistema de premios y castigos, por ello, afirma que la evaluación es una fuente de motivación extrínseca en tanto la recompensa supone el éxito y eludir el fracaso. Aquí mismo advierte que lo importante es aprender por el interés que despierta la actividad -motivación intrínseca. Cfr. Gimeno, Sacristán. *op.cit.* pp.377-378.

cuando el tratamiento del texto se hace a petición de otro y para desarrollar una actividad que está lejos del propio interés, sino sólo para obtener una calificación.

Esto a su vez trae repercusiones sobre la forma en que se autoconciben los alumnos como lectores.²⁶

Entrevistadora: ¿consideran que saben leer?

Alumna 1: Yo no mucho.

Entrevistadora: ¿Consideras que no sabes mucho, por qué?

Alumna 1: Porque se me traba la lengua ... o

Alumna 2: Yo más o menos, porque luego leo y como que las palabras las pronuncio mal ...no me gusta leer tanto porque me trabo, tengo varios defectos en la lectura. Y más o menos porque como que me pongo nerviosa y como que tiembla la voz.(...)²⁷

Tenemos, con lo expresado anteriormente por los niños que con la lectura que se hace en voz alta, hay una estrecha vinculación con la percepción de no saber leer ya sea porque se tartamudea, porque se traban, porque tiembla la voz, porque se ponen nerviosos; de este modo identifican el saber leer como el no tartamudear, leer sin trabarse, poder leer palabras difíciles.

Consecuentemente, todos los alumnos de este grupo ya han sido etiquetados en "buenos lectores" y "malos lectores", ellos mismos se reconocen así, situación que lejos de apoyar el aprendizaje de la lectura los bloquea, principalmente a aquellos niños identificados como deficientes y ello por varias razones, la primera la podemos encontrar en los planteamientos de Smith:

Los niños etiquetados como deficientes se vuelven inmediatamente ansiosos y temen no rendir igual que los otros niños, y la percepción global de sus

²⁶ Entendemos al término "autoconcebir" en el sentido en que lo maneja Gimeno Sacristán, es decir, como un factor de incidencia o proyección psicológica de la evaluación. Sacristán dice: "Es obvio que la evaluación tiene repercusiones psicológicas en la motivación, en la modelación del autoconcepto personal, en las actitudes del alumno, en la generación de ansiedad y en la acentuación de conflictos o rasgos patológicos. Todo eso indica el impacto que esta práctica tiene en las personas". *Ibidem*. pp. 377.

²⁷ PLE pp. 91.

propias capacidades se resiente. Acaban excluyéndose ellos mismos del club de la literalidad. En el corto plazo, tales actividades son absolutamente invalidantes incluso para los lectores competentes (...) Etiquetar precozmente a los niños como lectores problemáticos puede suscitar un problema donde originalmente no lo había. (...) La segunda razón por la que la etiqueta del lector deficiente puede resultar tan invalidante para los niños -y afectar toda su historia escolar- es que muy a menudo la solución a ese problema consiste en nuevas dosis del tratamiento que lo ocasiono en primera instancia y el niño se descubre excluido del club de literalidad aunque desee pertenecer a él.²⁶

Con esto parece que la lectura en la escuela es utilizada como apoyo para perfeccionar la dicción, la entonación en detrimento del propósito básico que designa el currículum actual, es decir, la comunicación. De esta forma creemos que no se potencia el uso natural del lenguaje ni se logra desarrollar la capacidad de expresión de ideas y conceptos, cuando siquiera hay cabida al placer por la lectura. Así la relevancia y significatividad que pudiera tener para el alumno queda reducido a un compromiso o deber escolar.

Por otra parte, si consideramos los aportes del Psicolingüista F. Smith, nos deja claro que la finalidad de la lengua escrita no es poner de manifiesto nuestra ignorancia, ni permitir que se roce nuestra sensibilidad ni que se evalúe nuestra capacidad"; vemos sin embargo, que al otorgar un carácter evaluativo a la lectura se aleja aun más al niño de su verdadera finalidad, es decir, la de compartir, construir, dar sentido, recrearse; y en su lugar, se presta más a dejar claro la incompetencia lectora, la pobreza de los saberes previos de los niños, además de dañar irremediamente la sensibilidad de aquellos lectores poco competentes.

Nos preguntamos ahora, con esta práctica los alumnos se están formando como lectores. Creemos que no, primeramente porque concebimos a un lector en los términos en que se conceptualiza el Plan y Programas de estudio, es decir, como alguien que lee por voluntad propia, que entiende lo que lee y puede expresar en

²⁶ PDS pp.178.

forma oral o por escrito las ideas o sentimientos que la lectura le haya generado, esto es, puede hacer uso del lenguaje escrito. Si esto lo aceptamos, tenemos entonces que en el grupo observado y con las prácticas que se despliegan de la lectura, primero no se lee por voluntad propia, sino más bien es un acto que responde a la petición del maestro quien exige el cumplimiento de tareas muchas de las cuales se encuentran fuera de los intereses del lector. Suponemos también que hay interferencias para que el alumno aprenda a leer porque hay una escasa comprensión de lo que leen, porque los mismos niños lo reconocen así: "no le entiendo", "no puedo imaginarme", ello en parte como consecuencia de enfatizar lo formal y marginar al mismo tiempo la intención de interactuar con el texto para obtener significados.

Si tomamos en cuenta lo que nos dice Smith sobre la manera de apoyar el aprendizaje de la lectura: "hacer de la lectura una experiencia significativa, placentera, útil, y frecuente para los niños", y sobre la manera de ayudar a los niños a superar dificultades: "enseñarles que la lectura no es una actividad lastimosa o un ejercicio académico inútil y que el aprendizaje de la misma está perfectamente a su alcance"²⁹ Nos lleva a decir que en el aula inmersa en un ambiente evaluativo sucede exactamente lo contrario, los niños se enfrentan a una experiencia de escasa significatividad, donde no hay cabida al placer, donde se da una lectura que no resulta útil sino sólo para calificar y para identificar a los buenos y a los malos lectores, además de que leer puede resultar tan frustrante por el conjunto de equivocaciones y burlas de los compañeros en las que se pueden ver envueltos; por ello creemos que lejos de apoyar el aprendizaje de la lectura se interfiere en él.

Así, la cultura escolar le proporciona a la lectura un carácter instrumentalista y de control que generalmente se asocian a la evaluación. Se ha planteado en apartados anteriores que la lectura es un acto que permite establecer una comunicación entre el lector y el autor del texto,³⁰ y por lo tanto alguien lee cuando

²⁹ *Ibidem.* pp.180.

³⁰ Véase: *Perspectivas teóricas que dominan el campo de estudio de la lectura* en capítulo II, - - apartado B, inciso 1, del presente trabajo. pp.27-33.

logra comunicarse con el autor, cuando logra obtener el significado o la comprensión de lo escrito; se puede decir entonces que en la realidad de este grupo escolar no hay una verdadera lectura cuando maestro y alumnos centran su atención en los aspectos formales, práctica semejante creemos lejos de apoyar interfiere en el aprendizaje de la lectura. Lo anterior se puede argumentar desde la postura de Frank Smith para quien un énfasis excesivo en la información visual³¹ contribuye a dificultar la lectura.

En función de las evidencias presentadas en este apartado, concluimos que la lectura debe servir a las ideas, acciones, reflexión y experiencia, cuya finalidad no es poner en manifiesto nuestra ignorancia, ni permitir que se roce nuestra sensibilidad, ni que se evalúe nuestra capacidad; por ello la lectura en voz alta no es la mejor manera de ayudar a los niños que tienen dificultades, como tampoco lo es el asignar un carácter evaluativo a las prácticas de lectura.

3. La lectura como empresa creativa

Hasta aquí hemos hablado de dos funciones de lectura que se priorizan en el aula: la instrumental y la evaluativa; al imperar en el aula parecen excluir a una de las funciones más valiosas y significativas de ella, es decir, la posibilidad de crear, recrear y de intercambiar significados. Carácter ya identificado por varios autores, entre ellos Frank Smith, para quien:

“La lectura (...) cumple una gama de propósitos (...) yo diría que es la creación y copartición de experiencias, la generación de posibilidades de saber y de sentir. Los autores pueden crear paisajes y experiencias por las cuales ellos

³¹ Información visual es aquella que se encuentra en los textos escritos y que ha de ser captada a través de los ojos, mientras que la información no visual es aquella que está detrás de los ojos, es decir, información o conocimiento previo que nos permite comprender y otorgarle sentido a lo escrito. A partir de esta tesis F. Smith demuestra que la habilidad de leer depende menos de los ojos, de la palabra y más de aquello que ya sabemos; por lo tanto un excesivo énfasis en lo impreso nos puede llevar a una ceguera funcional, situación en la que muchos niños se encuentran al intentar darle sentido a las prácticas de lectura que viven en la escuela. *Cfr. PDS*, pp. 29-33.

y sus lectores pueden viajar y descubrir cosas. La lectura y la escritura son empresas creativas, no transferencias de información”³²

En efecto, se piensa a la lectura como una empresa creativa, en tanto es posible abrir con ella un espacio a la recreación del pensamiento, permitiéndole al lector que exprese comentarios, dudas, inquietudes, gustos, expectativas, que imagine, sueñe, construya, y con ello se genere a su vez la habilidad para producir creativamente. Se entiende por producir creativamente a todo aquello que el niño puede expresar de manera objetiva, como por ejemplo, textos, diálogos, dibujos, construcciones; en general, producir y expresar en cualquiera de sus formas sus ideas y pensamientos.

En el aula es común que los niños realicen producciones creativas que se manifiestan en sus diálogos, en sus preguntas, en la invención de cuentos, poemas, textos en general; producciones algunas de ellas motivadas por la lectura de textos. En consecuencia, la lectura se percibe como una empresa creativa en tanto permite al niño realizar producciones nuevas y originales. La recuperación de algunos fragmentos de entrevista y producciones escritas de los alumnos nos coloca frente a esta función creativa de la lectura, que aunque parece estar excluida y no ser reconocida por el maestro, se hace manifiesta entre los alumnos en momentos que escapan al control formal de la clase:

Entrevistadora: ¿por ejemplo, de los libros que tu lees, nunca te surgen ideas para hacer poemas, para ...?

Alumna: (interrumpiendo) Sí, de historia, me dio mucho coraje, bueno en cuarto y en quinto, saber como todos avanzaban a nosotros, todo mundo nos quería conquistar, porque pues éramos al fin de cuentas éramos, el lugar más tontito, el lugar que se iba a gobernar, y en eso hice un poema que se llamó “Adiós a los españoles”, algo así, pues era cómo trataban los españoles a los mexicanos y cómo los mexicanos querían hacer algo pero no podían.³³

³² DCE pp. 104.

³³ PLE pp.82.

Al parecer, la necesidad de la alumna de recrear poesía es motivada tanto por su teoría interna ³⁴ como por la lectura de un texto el cual le permitió explorar ideas y generar otras nuevas, que quizá se puede tratar de una recapitulación o ampliación de lo que ella había leído, pero que sin embargo tuvo la intención de construir un paisaje de ideas nuevas a través de la escritura.

En el siguiente poema se advierte también la posibilidad de hacer de la lectura una actividad creativa:

Temporada de exámenes
es lo más difícil que hay
pero si no estudiar
te van a reprobar

Pero, para qué estudiar
si terminado el examen
ya no importa nada
y se me va a olvidar

Salir en el cuadro de honor
es verdaderamente un horror
Todos te preguntan cosas
y esperan las horas a que les respondan

Pero a fin de cuentas
es bueno estudiar
porque de todas maneras
algo se te tiene que pegar ³⁵

³⁴ Frank Smith alude al término "teoría interna" para explicar que el lector posee una serie de aprendizajes previos construidos al participar en diversas situaciones, experiencias y ambientes que a su vez constituyen esquemas de conocimiento que van a determinar y orientar la construcción de significados. *Cfr. PDS pp. 102-113.*

³⁵ Escrito por una alumna del grupo observado.

Aquí la niña hace poesía a partir de las vivencias que vive en torno a la evaluación en el contexto escolar. El tema de la evaluación funciona como un recurso para la expresión del sentimiento que produce ser evaluado asociado con la frustración del olvido y la aceptación. Con lo cual se toma claro que el poema en sí mismo constituye una unidad cargada de significatividad, donde la niña quiere comunicar su manera de ver y estar en el mundo, y de modo quizá muy superficial su concepción sobre la literatura. Si bien, en este caso la producción no se origina a partir de la lectura de un texto sino de una experiencia real, se puede ver el apoyo de modelo o estilo para escribir que puede brindar la lectura de poemas, permitiéndole al niño sacar sus inquietudes, preocupaciones y frustraciones.

A través de una plática con una alumna del grupo vemos nuevamente esa posibilidad de recreación que brinda la lectura de textos, en este caso se trata de una alumna que se siente excluida de su grupo porque no tiene amigas, situación que la lleva a experimentar sentimientos de amargura en un afán de ser aceptada e integrarse al grupo. Y en su necesidad de contar con alguien con quien compartir sus inquietudes, es precisamente a través de la lectura de un libro fuera del contexto escolar donde ella encuentra una alternativa para compartir lo que siente y lo que piensa.

En el salón no todos se llevan bien, algunos se juntan, pero yo no, a mi nadie me habla, bueno dentro del salón sí para hacer el trabajo, pero no se quieren juntar conmigo, a la hora de recreo estoy sola y cuando no estamos trabajando porque el profe salió todos platican y juegan, pero yo no, nadie del salón me habla.

Antes yo creía que a la única que le pasaba lo que a mí, era nada más yo, pero no, a otra niña de sexto "B" también, nadie de su salón le habla..

Entrevistadora: ¿Y el maestro no se ha dado cuenta?

Alumna: No...

Entrevistadora: ¿Y tus papás lo saben?

Alumna: No, tampoco les he dicho, ni al maestro de Educación Física, ya llevo tres veces que no salgo a Educación Física por eso y el me baja puntos

(...)

Alumna: Como mi tía trabaja en la biblioteca, una vez la acompañe y siempre me lleva algo para que lo lea, un día me dijo ¿quieres leer?, yo le dije que sí, luego regreso y me dijo ¿te gusta éste, es el diario de Ana Frank? le dije que sí, y lo empecé a leer, todavía no lo termino, pero me gusta mucho, yo creo como en tres días más lo termino.

Entrevistadora: ¿De que se trata?

Alumna: Es de una niña que tiene muchos problemas y que igual sufre mucho, ... y ella escribe un Diario, y allí anota lo que le pasa.

Entrevistadora: ¿Y tu no tienes un Diario?

Alumna: Sí, ahora tengo mi propio Diario y voy escribiendo y cuento lo que me pasa ...³⁶

En este caso la niña ante la desolación y amargura que experimenta al sentirse rechazada por el grupo, se encuentra accidentalmente con la lectura de un libro que le propone el modelo de un Diario Personal. Así a partir de la lectura aparece como significativo el uso de un Diario, en tanto el texto le ha proporcionado un modo de escribir para expresar aquello que siente, que le conmueve y que a la vez no tiene la suficiente confianza de hablar de ello a otras personas. El recurso del Diario se torna así en una posibilidad de expresar y comunicar los sentimientos de un modo privado y con ello se abre la posibilidad de poder recrear su pensamiento.

Situación que no sólo beneficia a la lectura sino también a la escritura: En este sentido, volvemos a coincidir con F. Smith para quien el concebir a la lectura como meramente "transmisión de información" resulta inadecuado en tanto puede parecerles a los lectores que el único propósito de leer es para buscar información; si en cambio como una experiencia compartida que permita el diálogo de ideas y experiencias entre el autor y el autor, y abra las posibilidad para crear nuevos paisajes de ideas. Y esto es precisamente lo que pasa entre la niña y la lectura del libro, ella se acerca a él no para buscar información, sino para vivir una experiencia agradable, una experiencia en la que se identifica con el autor a través del trama que presenta en el texto y que dan vida los personajes; y con ello, al mismo tiempo

³⁶ PLE pp.115.

se abren las posibilidades para crear, pues le sugiere una forma alternativa de expresar sus sentimientos.

En cuanto a la escritura, F. Smith piensa:

"La escritura más productiva que todos hacemos puede ser una escritura que nadie más va a leer ... y que por lo tanto difícilmente puede caer bajo la categoría de transmisión de información y puede ser ese género de escritura expresiva y personal el que motive a los niños a convertirse en escritores más que la escritura para otros".³⁷

Al traspolar lo dicho por el autor al caso de la niña, reconocemos que con la escritura del Diario ella produce y crea imágenes que expresa de un modo muy personal; una escritura realizada por la necesidad propia de expresarse, al margen de petición institucional alguna o de evaluación; lo cual incrementa las posibilidades para una comunicación de carácter creativo en tanto se genera de modo libre, espontáneo y fuera de reglas que limiten su producción.

Otra posibilidad de la lectura recreativa es la que se da dentro del marco de las relaciones interpersonales entre los alumnos.

Dentro del salón hay un aparente desorden, en tanto no se encuentra el maestro y los alumnos se dedican a actividades indistintas (juegan, platican, colorean, dibujan, escriben, leen). Dos de esos alumnos se encuentran sentados uno al lado del otro, tienen un libro de Español lecturas frente a ellos que es leído en forma alternativa por cada uno. A ambos se les ve entretenidos. Más tarde me acerco a uno de ellos y le cuestiono sobre lo que hacen:

Alumno: -¡Así me gusta leer!, porque empezamos yo me leo un cuento luego él me lee un cuento (señala a su compañero). No en voz alta para todos porque como que me trabo y si te equivocas todos empiezan a reírse.³⁸

³⁷ DCE pp.103.

³⁸ PLE pp.78.

Lo que los dos alumnos hacen puede calificarse como recrearse a partir de la lectura de textos, en tanto disfrutan al compartirla, haciendo de ella algo que les agrada, los entretiene, que centra su atención a pesar de los muchos distractores que se pueden dar en su entorno. Sin embargo, es algo que sucede fuera de la vigilancia y apoyo del maestro; en tanto se realiza durante los tiempos en que han concluido alguna actividad o en aquellos en los que se mantienen sin alguna actividad determinada por el maestro, en tiempos en que se escapan al rigor, a la evaluación, a la crítica, a la burla de los compañeros por hacer una lectura deficiente, con lo cual la lectura se vuelve gratificante y se constituye a la vez en una posibilidad de aprender y recrearse con ella.

Esta lectura puede entonces calificarse como “no oficial” en tanto se orienta por los propios fines de los alumnos además de que se presta para mostrar una singular situación de aprendizaje entre iguales. Una lectura no-oficial que según Sue Firing es:

“El único contexto en el cual los niños pueden revertir los papeles interactivos con el mismo contenido intelectual dando directivas tanto como ejecutándolas, y haciendo preguntas tanto como contestándolas, es con sus compañeros, con sus pares.

(...)

todas estas formas de lecto-escritura no oficial son importantes en sí mismas como medio por los cuales los niños se apropian el lenguaje escrito para hacerlo suyo. Además, son expresiones de una motivación espontánea para la lecto-escritura que también puede ser dirigida hacia fines más oficiales.”³⁹

³⁹ Courtney B. Cazden. “La lengua escrita en el contexto escolar” en Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, S.XXI, 1982. pp. 220 y 226.

Nos parece consecuentemente que esta lectura no oficial⁴⁰ abre el espacio para que los alumnos hagan de su lectura una empresa creativa, orientada y determinada por sus propios intereses, colocados en un mismo nivel de inquietud, seleccionando textos, leyendo, haciendo preguntas, compartiendo imágenes.

Como puede inferirse de lo expuesto anteriormente, una actividad que puede resultar altamente agradable y creativa a partir de la lectura de diversos textos es la elaboración de textos literarios sobre la base de hechos imaginarios, experiencias personales, ideas, pensamientos o sentimientos. Lo cual implica que el niño tenga contacto con modelos literarios a través de una lectura constante, amena, voluntaria; esto le permitirá primero advertir el manejo de recursos estilísticos y lo más importante desarrollar su sensibilidad y creatividad sobre las muchas formas en que puede ser expresado un tema.

También es evidente que lo que hace falta para vivir la lectura como una actividad atractiva y creativa, no son los ejercicios sin sentido sino el acercamiento con el texto que de una manera libre y espontánea les permita a los niños aumentar su confianza como lectores y hacer de ella una actividad significativa y muy productiva, permitiéndoles generar ideas, crear paisajes, producir situaciones imaginarias, organizar los saberes, sensaciones, percepciones a través de la creación de diálogos cuentos, poemas, o en cualquiera de las formas de expresión oral o escrita.

B. Los Significados de los Alumnos sobre la Lectura

Con esta distinción de las funciones que se hacen de la lectura en el ambiente escolar, vemos que el salón de clases es un contexto importante donde los alumnos y maestros negocian la interacción con el texto, situación que influye en el significado de leer, y en los gustos y expectativas que se generan los alumnos al

⁴⁰ Lecto escritura no oficial se maneja aquí en los términos de Sue Fiering, es decir, lecturas y escrituras en las cuales los niños leen y escriben para sus propios fines y en su propio estilo interactivo. Cfr. *Ibidem*. pp.219-225.

entrar en conflicto con las prácticas de lectura que viven en el contexto familiar propio.

La enseñanza de la lectura en el ambiente formal de la clase nos introduce en una perspectiva social y cultural de la lectura como hecho complejo que propicia la construcción de significados y usos sociales.⁴¹ De este modo la comprensión de lo que signifique ser lector va a estar fuertemente determinada por las interrelaciones que se crean en el aula entre el maestro y los alumnos. El aula se convierte en un contexto complejo en donde las interacciones que tienen lugar entre los sujetos, van tejiendo significados difíciles de percibir a simple vista y una manera de interpretar parte de esa realidad es precisamente en la reconstrucción de las concepciones de los sujetos en tanto constituyen la base categórica que la experiencia les significa. Entendemos entonces que las concepciones que los sujetos se han formado de lo que es leer y de su uso, son base y reflejo de la forma en que se ha organizado la experiencia. De esta manera, los alumnos generan concepciones, preferencias y expectativas en estrecha relación con el contexto de uso.

1. Lectura es buena pero también aburre y es cansada

Cuando la lectura en el contexto formal de la clase se vive como una práctica instrumental, da lugar a que se le piense en los siguientes términos:

Alumno 1: Es buena porque a la vez ayuda y aburre.

Alumno 2: Lo que se lee permite entender pero a la vez me gusta poco, me aburre y a la vez no.

Alumna 3: La lectura es buena(...) pero también me aburre y es cansado.
Luego no tengo ganas.

⁴¹ Entre quienes abogan por esta perspectiva podemos mencionar a Stubbs, Cazden, Alonzo Anderson y William H. Teale, C.A. Woods, entre otros; todos ellos coinciden en ver a la lectura como un proceso cognitivo fuertemente influido por las interrelaciones con el maestro y los compañeros.

Alumno 4: La lectura es buena sirve para corregir las faltas de ortografía me gusta poco y me aburre.

Alumno 5: A mi no me gusta leer, leo poco y sólo sirve para corregir faltas de ortografía, aburre.

Alumna 6: la lectura, sirve ... para ejercicios, realiza tal cosa, eso es algo de la lectura por ejemplo: para los cuestionarios, para las guías (...) Ah, por ejemplo igual dice el profesor hagan la página, ... tal de la guía y arriba hay una explicación ¿si la has visto? ¿qué tal si no sabes lo que significa conjugación o algo? Hay ves... Ah... también cuando a veces al profesor ... le llaman a la dirección, nos deja hacer una lectura, hacemos una lectura y luego trabajamos.

Nos sirve para que hagamos ejercicios o para que el profesor nos pregunte lo que entendimos.

Alumna 7: Nos sirve para hacer mejor nuestra letra, para copiarlo y para entender.

Alumno 8: Nos sirve para hacer ejercicios de Español o simplemente para relajarte cuando no está el profesor.⁴²

Congruente a lo que los alumnos expresan, es claro que comparten una base categórica que refleja la experiencia que comparten en la vida del aula; donde primeramente se resalta que la lectura es "buena" porque ayuda, porque permite entender, porque corrige faltas de ortografía, porque sirve para copiar, para mejorar la letra, para hacer cuestionarios, para hacer ejercicios. Pero también en lo expresado es alusivo el experimentarla como algo que "aburre", que es cansado y por lo tanto "gusta poco"; en lo cual se advierte que los niños asocian a la lectura con el uso instrumental que hacen de ella.

2. Leer es imaginarte lo que dice el cuento

Sin embargo, no todo corresponde a la base categórica de ser "buena y aburrida", hay quien aún reconociendo el carácter instrumental de la lectura, la concepción de

⁴² Cfr. *PLE* pp.13-33 y 54-88.

lo que para ellos es leer se diferencia de las distintas funciones de la lectura a los que se ve sometido en la escuela, siendo más bien producto de la interacción de las distintas experiencias escolares y extraescolares en las que participa, y donde vemos que el instrumentalismo de la lectura pierde peso para dar lugar a una concepción de lectura valiosa en sí misma. En las expresiones siguientes podemos conocer los términos en los que los alumnos conciben la lectura.

Alumno 1: Es imaginarte lo que dice ...la lectura ... este ... ora si, como que si yo en un cuento yo fuera este ... haciendo lo que trata el cuento.

Alumno 2: Para mi ... mm... es como tratar de pensar, no nada más en el mundo real, sino en un mundo que ni acaso y allí te das cuenta de como es la realidad (...)

Alumna 3: Yo, yo digo que saber leer es cuando le encuentras sentido a lo que estas leyendo y puedes decirlo con un sentido (...)

Alumno 4: (...) cuando lees algo es para que tu entiendas no para que los demás entiendan, para que tu disfrutes lo que estas leyendo, los demás si quieren disfrutarlo bien y si no, no.

Alumna 5: Para mi leer, es, es ... entender algo o concentrarse en algo, o aprender o también ... leer, puede ser ... distraerse un poco, concentrarse, o relajarse.⁴³

Estas expresiones reflejan que la lectura no está lejos de ser una aventura, donde de lo impreso se puede pasar a lo imaginario y con ello comprender mejor la realidad, lo que permite no sólo aprender sino también recrear. Se advierte también una necesidad del niño en entender lo que dice el texto, en buscar respuestas a su realidad, en imaginar, en descansar; actitud que concuerda totalmente tanto con el enfoque comunicativo, como con el concebirla desde una perspectiva creativa. Por otra parte, cabe resaltar que este modo de concebir a la lectura se vincula estrechamente según el contexto y las condiciones en que se experimenta la lectura.

⁴³ Cfr. PLE pp.75-88.

Alumno 1: Lo que más me gusta leer son los cuentos de muñequitos, porque lo que se hace en la escuela es muy aburrido, además de que es lo único que estamos haciendo todo el año.

Alumno 2: Lo que leemos en la escuela es muy cansado y aburrido... lo que se lee en la escuela es como para niños chiquitos.

Alumno 3: (en la casa) leemos cuando quieres relajarte cuando se nos ocurre.

Alumno 4: Yo leo cuando ... no tengo nada que hacer, cuando estoy aburrido o cosas así.⁴⁴

Creemos que el hecho de que en el contexto familiar a diferencia del escolar se le otorgue un carácter libre y no impuesto a la lectura, se contribuye a afianzar el carácter creativo de la misma:

Alumno 1: Porque cuando tengo rato libre y es cuando leo.

Alumno 2: No ... yo leo así cuando estoy muy aburrido así ... así me entretengo.

Alumno 3: Yo leo por ... para, para relajarme y porque cuando se van (sus familiares) me quedo sólo y me voy a la biblioteca, como ahorita ... bueno, es que me castigaron y para que no me aburra voy a la biblioteca, pido libros y los leo para que no me aburra.⁴⁵

De este modo empieza a perfilarse cierta distinción desde la perspectiva de los alumnos, entre lo que es leer dentro de la escuela y lo que es leer fuera de ella. Dentro de la escuela, la lectura se concibe como algo que sirve para: copiar, se asocia al aburrimiento, para practicar, para rellenar el tiempo, para concursar y saber pronunciar bien las palabras, para contestar una guía, para buscar las respuestas de un cuestionario, para hacer resúmenes, para que el maestro califique; entre otras cosas. Fuera de la escuela la lectura adquiere otro carácter:

⁴⁴ Cfr. PLE pp. 8-33 y 54-102.

⁴⁵ Cfr. PLE pp. 89-102.

permite distraerse, se lee cuando se quiere, para entretenerse, para cuando no hay tareas ni quehacer, para relajarse, para evitar el aburrimiento, cada vez que hay oportunidad, para uno mismo.

Se percibe con ello que en ambientes libres de exigencias instrumentales, la lectura se concibe como una posibilidad para recrear la imaginación, donde también el niño se acerca para conocer, para obtener información, para aprender. Así, en un espacio no formal, no institucional como es la calle o la casa, tiene lugar una lectura voluntaria donde el móvil que los mueve para acercarse a ella es el propio interés por distraerse, por recrearse. En consecuencia podemos señalar que los niños viven una continua contradicción entre someterse a un uso instrumental y evaluativo de la lectura y a la vez concebir a la lectura como instrumento para la recreación, para la comprensión; y con esto reconocer que en la lectura no sólo reside el saber, sino también el placer.

3. No me gusta leer en el salón ... me gusta más leer en mi casa

Para los alumnos del grupo observado, el gusto que sienten hacia la actividad de leer se asocia a la práctica que hacen de la lectura en los distintos contextos en que participa, constituyendo el contexto escolar y el familiar sus referentes simbólicos que determinan el gusto y rechazo que sienten por esta actividad. El gusto no sólo explica el grado de significatividad que la situación representa, sino también la atracción o aversión que los alumnos sienten hacia la lectura diferenciable según el contexto y según el material o tipo de texto que lean, como se muestra en el relato siguiente:

Alumno 1: Lo que leemos en la escuela es muy cansado y aburrido, yo prefiero leer en la casa sola, además en la escuela me dan muchos nervios, siento que me aburren como en las manos me pongo nerviosa, por eso me gusta leer más en mi casa sola, además en la escuela leemos y luego ya se me olvida a la semana ya no se lo que leí y a veces no entiendo lo que leo.

Alumna 2: Me gusta más leer en mi casa, es que me gusta estar sola, estar sola leyendo me concentro más en lo que estoy haciendo, siento más como si estuviera pasando lo que dice ahí, trato de imaginarme lo que dice ahí, trato de imaginarme lo que está pasando por eso me gusta más.

Entrevistadora: ¿Y aquí en la escuela no pasa eso?

Alumna 2: Si, pero como todo el ruido y te tienes que estar concentrando más en el trabajo que en lo que estas leyendo, te tienes que concentrar en el trabajo, eso de estar con preguntas y eso. Cuando lees el libro es para estar buscando preguntas te concentras más en el trabajo que en estar leyendo, que en imaginarte lo que dice allí.

Alumno 3: (...) si me gusta leer, bueno a veces, este (...).mm... porque a veces me gusta cuando estoy en mi casa, me gusta narrar los libros.

Entrevistadora: ¿Te gusta en tu casa y aquí en la escuela?

Alumna 3: ¡Hay no! porque son muy escandalosos (se refiere a sus compañeros)

Alumna 4: Poco ... porque nos ponen a leer y luego ni me gustan están aburridos y luego me aburre estar leyendo, me canso de estar leyendo, digamos en historia nos ponen un cuestionario y estamos leyendo, leyendo, luego nos ponen otras palabras que no las encontramos.

Alumna 5: No me gusta leer, me gusta más leer en mi casa, porque lo que se lee en la escuela es como para niños chiquitos y eso a mi me aburre, leemos porque lo dice el maestro y para contestar el cuestionario pero no para gozar con la lectura.

Alumna 6: (...) no me gusta leer mucho, sólo leo en el parque con un amigo ... o amiga

Alumna 7: A mi poquito (...) Porque hay cosas interesantes y otras que no me llaman la atención (...) No se ... pienso que no tienen mucha importancia.

Entrevistadora: ¿y qué es lo que tiene importancia?

Alumna 7: ...mm...lo que me sirva para hoy.

Alumna 8 : No mucho , porque me aburro ...mm...aprendo cosas inútiles.⁴⁶

⁴⁶ Cfr. PLE pp.8-33 y 54-102.

Es evidente que el gusto por leer en el contexto escolar se asocia a un no preferir vivir la experiencia por parecerles una actividad cansada, aburrida, desinteresada; donde más que imaginar y concentrarse en el texto, la atención se centra en buscar respuestas a las preguntas de los cuestionarios, además de apreciar el material de lectura como poco interesante, sin importancia, precisamente por no resultarles útil; y si a esto le agregamos la experiencia de vivirla como práctica de evaluación, el gusto que pudieran experimentar con la lectura se transforma en una aversión, sobre todo con la lectura en voz alta donde entran en juego sus supuestas incapacidades para leer, la crítica y burla de los compañeros y el miedo de equivocarse.

Se da en cambio una mayor inclinación o gusto por la lectura en silencio donde se asocia con el gusto, con la comprensión, con el entendimiento, con el relajamiento, con el propio ritmo de aprendizaje: "Porque en silencio vas así despacito como las letras, así como van, bien calmado"

Así mismo se establece una relación significativa entre el gusto lector y el material que leen, se puede decir que los alumnos sienten agrado por la lectura cuando están en contacto con materiales que tienen sentido para ellos, es decir, que puedan relacionarlo con lo que ya saben o con lo que desean saber; y donde el pragmatismo sede paso a un acto donde leer se convierte en un fin en sí mismo.

Una de las alumnas opina:

Alumna: Sí, si me gusta leer, pero ... no me gusta leer los libros que nos dan la SEP, los libros que tienen bueno ... me gustaría leer los que tenemos en rincones de lectura, pero como no tenemos acceso ... pues(risa) tenemos que leer el libro de lectura (...)

A mi me gusta leer cosas que me gustan, no leer cosas así de tarea por que casi siempre en general las lecciones que nos dejan de tarea ... son muy aburridas, no tiene sentido leer.

(...)

Entrevistadora: ¿Qué cosas tendría sentido leer para ti?

Alumna: Para mi tendría sentido cosas interesantes, por ejemplo de animales, así ... como los reportajes que pasan en la tele, de animales, de experimentos, por ejemplo, de ciencia, pero no ... de poesía, igual .

Si me gusta y me interesa (...) si me gusta, pero a veces me, me fastidia, me, me molesta leer,... lo que me molesta es lo que tengo que leer

Entrevistadora: ¿Qué es lo que a ti te gustaría leer?

Alumna: El libro de historia lo leo de muy buena gana, este ... yo creo que nada más historia y las revistas científicas, cosas que a veces no entiendo pero sin embargo me gusta leer, aunque no entiendo porque hay fórmulas, pus que no, pero aún así las leo⁴⁷

El énfasis que esta niña manifiesta por la preferencia a leer materiales que tienen un sentido para ella por parecerle interesante aunque como ella lo reconoce “a veces no entiendo pero sin embargo me gusta leer”, lo cual nos habla de que se acerca a esos materiales no en busca de información sino sólo leer por la satisfacción que le produce acceder a temas desconocidos y por lo tanto cargados de significatividad, movida más por la inquietud de la curiosidad que por un compromiso instrumental.

En cuanto a los materiales que ellos tienen en la escuela, algunos alumnos asocian el gusto lector con los libros que tienen más contenido, mientras que para otros los prefieren con más dibujos, y para otros la cantidad de contenido parece perder importancia para resaltar aquellos materiales que tengan un sentido para ellos. Materiales diversos que no tienen en la escuela pero sí en su casa, lo que les permite acceder a mundos desconocidos y por lo tanto de su interés. La siguiente conversación es elocuente al respecto:

Entrevistadora: ¿Y el libro que menos te gusta cuál es?

Alumno 1: El que menos me gusta es el de ... Español.

Alumna 2: A mi el de ... el que menos menos, el de Naturales.

Entrevistadora: ¿Por qué?

⁴⁷ Cfr. PLE pp. 28-33.

Alumna 2: No es que esta, muy aburrido, tiene muy pocas letras, y tiene haz de cuenta cuatro renglones y si tiene muchos renglones están así de grueso (indica con su mano un espacio de más o menos 5 centímetros) y por eso no me gusta, a mi me gusta que tengan más contenido por que si no no te interesa.

Entrevistadora: (Al alumno 1) ¿Y a ti porque no te gusta el de Historia?

Alumno 1: Por que no, es que luego nada más vienen puras letras.

Alumna 2: Hay ni modo que vengan puros dibujitos.

Alumno 1: No, no me llama la atención mucho.

Alumna 3: El que menos me gusta es el de Historia y Naturales.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Alumno 3: No se, casi no me llama la atención.

Alumna 2: A mi me parece que es más importante ... leer los libros que aprendas algo, que te dejen algún mensaje o que te gusten (...)

Alumna 4: De los libros, nada más el de lectura ... lo demás aburre.

Alumno 5: El de lectura si me gusta leer ese porque el profe nos deja ... a veces de tarea, así ... y es divertido, pero así otros como de Hsitoria (tono de fastidio y movimiento negativo de la cabeza) no mucho ... no tenemos que buscar los cuestionarios (...)

Entrevistadora: ¿Qué es lo que si te gusta ?

Alumno 6: El libro de lecturas y ... revistas ... y nada más

Varios: (Hablan al mismo tiempo) También cuentos, revistas deportivas

Revistas deportivas

que nos dieran permiso de ir a la biblioteca

revistas de fútbol de América

No, no de pumas

(risas) bueno, de todo

(...)

Alumno 7: Pues yo, a mi casi no me gusta leer libros de texto, me gusta leer así o, enciclopedias, cuentos, las leyendas son muy aburridas, o no, no me llamaría la atención las leyendas, no me gusta.

Alumna 8: Hay cosas que me aburren ... así como cosas de Historia o así cosas que hayan pasado.

Entrevistadora: ¿Y que cosas si te gustan?

Alumno 8: Así como cuentos, como cosas cómicas.

Alumna 9: Porque yo tengo algunos como diccionario son hasta el 12 y ahh, si me gusta leer, porque conozco muchas cosas como animales, muchas cosas que ni siquiera las he conocido pero que siempre he tenido.⁴⁸

Lo expresado nos parece relevante, para explicar que un material es interesante para el niño no sólo cuando éste cuente con referentes que le permitan entenderlo sino también cuando el deseo de saber lo motive con la fuerza suficiente para conferir sentido a algo. Y más en particular, en la expresión, considero resume la atracción que despierta en ellos los materiales con sentido; abriendo todas sus posibilidades para aprender, para comunicar o para recrear. Pero también nos habla del rechazo de los libros de texto que parecen vincularlo con el rechazo que sienten por la actividad de resolución de un cuestionario; encontrando atractivos aquellos materiales con los cuales ellos al leer se encuentran en situaciones intrínsecamente motivados que son por lo general aquellos que están fuera del contexto escolar.

Situación que no pasa en la escuela, se lee para el maestro, se leen cosas que no tienen interés, que son aburridas, cosas que no le ven ninguna utilidad práctica. Sin embargo, nos preguntamos ¿esa aversión que muchos niños tienen de la lectura es por los textos o por el tratamiento que se hace de ellos? Si nos vamos a la variedad de texto de Español Ejercicios y el de lectura, así como los de las demás asignaturas; veremos que al niño se le ofrece un conjunto de textos de distintos tipos y de los cuales el niño puede escoger leer.

Si consideramos lo que dice Hans Aebli respecto a que lo atractivo no es el contenido sino la actividad. Esto significa que un aprendizaje es atractivo cuando se producen actividades y son atractivas todas aquellas actividades que conducen a un resultado predecible o a una ampliación de las posibilidades de acción o a la vivencia de alterar la tensión en reposo.⁴⁹

⁴⁸ Cfr. PLE pp. 8-27, 59-74.

⁴⁹ Aebli, Hans. "Enseñar: conducir del hacer al aprender" en *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narcea, 1986. pp.20.

Nos parece entonces que esa aversión no es por el tipo de textos, aunque se reconoce que la escuela no brinda todos los materiales que a ellos les gustaría leer como son: comics, revistas de entretenimiento, de mecánica, científicas, enciclopedias de animales, del espacio, etc. sin embargo, consideramos que un factor primordial es el tratamiento que se da a los textos que impide que estos niños tengan o manifiesten poco gusto o inclinación por leer los libros de la escuela.

Por lo anterior, se perfila un gusto por la lectura, pero un gusto que se asocia más a la lectura fuera de la escuela. Las actividades que tienen lugar dentro de la escuela: leer para copiar, para concursar, para que el maestro califique, entre otras; son actividades que se asocian al aburrimiento y al cansancio, ya que se observa que se dan en forma impuesta, no hay una motivación o no representa una actividad atractiva para el alumno, en parte porque para algunos alumnos es algo inútil, que carece de importancia, para otros la lectura resulta atractiva a veces si y a veces no, y sucede que esas veces en que si resulta atractiva es cuando se da fuera del contexto escolar o cuando se tienen acceso a materiales diferentes a los que se leen en la escuela.

Finalmente podemos situar como una fuente de gusto o rechazo a la lectura, a la propia estructura del contexto familiar y del contexto escolar y de las exigencias que se observan en uno y otro contexto, así como de los materiales diferenciables a que tienen acceso. Así, en el interior del contexto escolar los alumnos entran en situaciones que los llevan a experimentar el rechazo, el fracaso o la inhibición, a diferencia del contexto familiar donde el niño no obedece a tiempos, a espacios, a actividades, sino sólo leer por que así lo desea, porque lo mueve un interés implícito, porque lee para él, no para un cuestionario, no para el maestro. Por lo tanto podemos decir que el niño toma posición sobre el gusto por la lectura en relación con el contexto, con lo que éste le proporciona y por lo que experimenta en cada caso.

Por consiguiente el acto de búsqueda de significado queda relegado en muchas ocasiones a otros ámbitos fuera de la escuela, donde el niño o niña tiene la oportunidad de acceder a otros textos y donde tienen la posibilidad de leer porque

así lo desean, no porque se lo pide el maestro para contestar un cuestionario o para obtener una calificación. Con lo anteriormente dicho creemos la lectura puede convertirse en una actividad atractiva cuando permita al niño ampliar sus posibilidades de acción o de vivencia, es decir, donde leer vaya más allá de leer por leer, lleve al niño a introducirse a vivencias, realidades distintas y/o conocidas, donde tenga la posibilidad de acción, de manipulación o interacción con el objeto. Para que esto se dé la actividad debe encontrar un orden intrínseco o sea, debe proporcionar las motivaciones intrínsecas o internas.

Por ello, el considerar a la lectura como una actividad atractiva en la casa y no en la escuela, responde a que es la clase de lectura informal o las realizadas fuera de los requerimientos escolares, las que dan al niño la posibilidad de leer motivado intrínsecamente para ello, donde el niño o niña tiene la oportunidad de acceder a otros textos y donde tienen la posibilidad de leer no por requerimientos externos para la resolución de actividades instrumentales, sino más bien porque así lo desean.

4. Lo que a mi me gustaría ...

El involucramiento de los alumnos en las prácticas de lectura escolares y las concepciones y preferencias que se generan de esas experiencias lleva a que los alumnos se formen expectativas sobre la manera en que preferirían vivir la experiencia de la lectura; aspecto que se muestra en los siguientes fragmentos de pláticas con algunos de los alumnos.

Alumna 1: En la escuela hay un salón que es usado para rincones de lectura, hay libros uy bien forraditos y acomodaditos, pero a los niños no se les permite usarlos porque los pueden maltratar, una vez que no nos dejaron usar los libros fuimos a la Dirección a quejarnos y la Directora no nos hizo caso como diciendo ¡Hay chamaquitos tontos, estos que han de saber! y nos mando de regreso a nuestro salón.

Alumna 2: Es que ellos piensan que nosotros no sabemos cuidar los libros, pero no pues, los cuidamos bien.

Alumna 3: Luego hay libros de poemas o de leyendas y tu dices no pues, yo ese lo quiero leer, pero no puedo porque no me lo prestan.

Entrevistadora: ¿Y nunca han hecho el intento de ir a la biblioteca junto con su maestro para que les presten los libros y les tengan más confianza?

Alumno 3: Lo que pasa es que el maestro, se enoja, no tiene tiempo, está apúrrese, porque ya no vamos a salir a recreo y nos apura y el tampoco tiene tiempo.

(...)

Alumna 4: Nos gustaría, que tuviéramos acceso a los libros del Rincón, con eso sería suficiente, eso es lo único que queremos, que nos dejen leer los libros, nada más nada más.

Alumna 5: Por decir que Rincones de lectura nos prestaran los libros para todo el salón y que nos pusiéramos a leer pero en voz baja, por decir de poemas, de cuentos, leyendas.

Entrevistadora: ¿Pero a poco no les prestan los libros para sus casas?

Varios: (Al mismo tiempo) No.

Alumna 5: Cuando queremos leer así cuando nos dejan tarea y no (imitando una voz) hay dejen, hay dejen, así como si nada más estuvieran de adorno.

Nada más se los dan al profesor para que nos de la clase de sexualidad.

Alumna 6: No tienen así organizado para eso (se refiere al servicio de préstamo)

Alumno 7: Nada más los juntan.

Alumno 8: Nos piden un libro, lo das, al poco rato lo quieres leer y vas y les dices que quieres un libro y te dicen que no.

Alumno 6: Hay que decirle al profe, traer libros pero para tener en el salón.

Alumna 5: Sí, pero o sea, no libros de historias o de algo, por decir, como cuentos, poemas, poesías, deportes o algo para distraernos en leer algo y después anotar lo que entendimos o lo que vimos.

Yo también quisiera que hubiera libros.⁵⁰

⁵⁰ Cfr. *PLE* pp. 13-27, 89-102.

En todo ello, los alumnos hacen explícito el deseo de contar con un salón donde puedan leer en silencio, para uno mismo, donde el manejo que tuvieran de los libros fuera constante y abierto, donde contarán con materiales diversos: libros, cuentos, poemas, poesías, deportes y algo muy importante “que nadie te esté molestando”, es decir, que no se burlen, no te critiquen. Nos dice también que los niños aspiran a un uso más amplio y variado de textos, nos hablan de sus intereses al querer leer textos o temas que no encuentran en sus libros de texto, pero también nos hablan de una necesidad de contar con un ambiente de libertad donde el control y la evaluación estén fuera, en síntesis, tener un ambiente donde leer sea algo íntimo y compartido, donde más que leer para contestar un cuestionario sea leer algo que interesa, que se puede tomar y dejar cuando uno así lo desee.

Otra expectativa resulta del fracaso de algunos alumnos, cuando la lectura se da como práctica evaluativa.

Alumno 1: Qué también nos prestaran los libros pero que leyéramos en silencio y.. pero que no ... nadie estuviera leyendo así, que no te criticaran, o que leyeras para ti mismo.

Alumno 2: Así porque también luego por eso se ponen nerviosos, porque se te quedan mirando y vas a fallar y chin, se empiezan a burlar de ti, te critican.⁵¹

Además de esta preferencia hacia un ambiente no evaluatorio ni instrumental, parece existir cierta relación entre esto y el ambiente material que ellos consideran debe existir para que se den prácticas de lectura más satisfactorias.

Alumno 1: Deberían hacer una biblioteca donde se pudiera entrar, que nos prestaran los libros para leer, para entretenernos.

⁵¹ PLE pp. 25.

Alumno 2: O también un salón donde podamos leer sin que nadie te esté molestando.

Alumno 3: O cosas que han pasado de la historia pero que se expliquen mejor

Alumno 4: En realidad a mi no me gusta leer casi ningún libro de la escuela, porque leemos lo mismo, hacemos lo mismo aquí en la escuela, lo que necesitamos, aparte, si nos gusta en una cosa, pero no en otra no porque siempre leemos lo mismo, también necesitamos relajar nuestra mente, apartarnos de estas lecturas y ponemos en otras y seguir leyendo.⁵²

En lo dicho es elocuente en primer lugar el carácter obligatorio, extrínseco y evaluador que se le otorga a la lectura en el ámbito educativo, aspecto rechazado para dar paso al interés de hacer una lectura donde la obligatoriedad y el control quedan excluidas y en su lugar está una lectura no controlada. Y con esto la petición de hacer una lectura que parte del deseo de querer hacerlo, del deseo de sentirse libres en un sentido de no obligatoriedad ni para algún fin pragmático sino para penetrar en otros mundos que le permitan seguir leyendo

El maestro, al reconocer estas concepciones, intereses y expectativas que generan las prácticas de lectura a las cuales somete a sus alumnos, podría hacer de esta natural disposición de leer, algo intencional y consciente, con el propósito de contribuir a construir estrategias de enseñanza que le permitan a sus alumnos aprendizajes significativos y de hacer del acto de leer algo valioso, útil, gratificante y creativo para el alumno.

⁵² PLE pp. 26 y 89-102.

CAPITULO IV

LA CREATIVIDAD A TRAVES DE LA LECTURA: UNA PROPUESTA DE ACTUALIZACION DE DOCENTES

En el marco de la Educación Primaria actual se reconoce la necesidad de preparar a las futuras generaciones para que participen en forma activa en el desarrollo del país y con esto se da cierto impulso para el desarrollo de las potencialidades creadoras del ser humano.¹ Aspecto que se concretiza en el Plan y Programas de Estudio cuando se alude a la importancia de la lectura para favorecer la imaginación y creatividad del niño. Sin embargo, ésta pretensión se dificulta cuando en la concreción del aula la lectura se enfoca como un fin, cuando se enfatiza la enseñanza reproductiva, cuando se sanciona el error y cuando no hay cabida al pensar, sentir y expresión novedosa de los alumnos; lo cual lejos de favorecer la formación creativa representan importantes bloqueadores de la misma.

Si bien la formación creativa constituye un proceso de la subjetividad humana, en el aula, es el maestro el que provee las condiciones para posibilitarla o inhibirla en los alumnos. El docente puede favorecer la creatividad cuando desarrolla el

¹ Los documentos que concretizan la intención educativa son: el Artículo 3o. Constitucional, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; en todos ellos detectamos algunas líneas que tienden a resaltar la necesidad de una formación creativa del ser humano.

"La duración que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano" *Artículo Tercero Constitucional*, Secretaría de Educación Pública, 1993.

"Es preciso que el educando comience a comprender principios éticos y aptitudes que lo preparen para una participación creativa y constructiva de la sociedad moderna." Poder Ejecutivo Federal. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica*, Diario Oficial de la Educación, 1992. pp.12.

"En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y la innovación de responsabilidad social..." Congreso de la Unión, *Ley General de Educación*, Secretaría de Educación Pública, 1993.

"La educación (...) se orienta a estimular la productividad y creatividad en el desempeño de todas las actividades humanas" . Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, SEP, 1989.

cuestionamiento y la reflexión en sus alumnos, cuando estimula las ideas y respuestas originales y productivas; cuando esto pasa está promoviendo la producción original de ideas y a la vez está motivando la creatividad. En consecuencia el aula se percibe como el espacio idóneo para la expresión creativa, las actividades y el intercambio social que se produce se tornan en espacios de estimulación, valorización y promoción de la creatividad.

Sin embargo, la preparación para que los educadores puedan efectivamente lograr una educación propiciadora del desarrollo de la creatividad es aún insuficiente. Los currículos de las instituciones formadoras de maestros abordan este aspecto de manera muy parcial y fragmentada. El propio currículum de primaria aunque enuncia la importancia de la Creatividad en la formación de los estudiantes no da al maestro mayores elementos que le permitan estimularla. Esto trae como consecuencia que la mayoría de maestros en ejercicio carezcan de formación en el área; formación que les permita una sensibilización, un conocimiento teórico y un diseño y ejecución de estrategias para el desarrollo de la creatividad en sus alumnos. Tampoco todos están interesados en convertirse en actores de una enseñanza creativa.

Si tenemos en cuenta entonces, que el agente principal de cualquier cambio en el contexto escolar es el maestro, se hace evidente la necesidad de desarrollar en él los conocimientos y habilidades que le permitan desplegar creativamente estrategias y acciones para contribuir con el desarrollo también creativo de sus alumnos. De ahí la necesidad de estructurar espacios que otorguen un papel protagónico al docente que sea capaz de despertar un interés para potenciar las capacidades creativas de sus alumnos, de hacerle cobrar conciencia de su problemática y a partir de allí sea él quien proponga acciones que tiendan a lograr cambios eficientes, tanto en la escuela como en los sujetos. En este sentido cobra relevancia la actualización de docentes como interés potencial para lograr un mejoramiento efectivo de las escuelas; donde los alumnos acudan con la necesidad de aprender y con el convencimiento de que asistir a ella vale la pena.

Con esta visión, el presente capítulo tiene el propósito de dar a conocer una propuesta de actualización de docentes, donde se considera a la lectura como eje

central para potenciar la creatividad en el niño. Con tal fin el capítulo se divide en dos apartados, en el primero explicitaremos los criterios que orientan la propuesta de actualización y en el segundo, se desarrolla el proyecto de actualización: Aprender, disfrutar y crear con la lectura; aquí se explican las líneas de formación, la estructura y la metodología con la cual se pretende su inserción en la práctica.

A. Aspectos básicos que orientan la propuesta de actualización

En este apartado nos interesa desarrollar los aspectos que nos permitieron marcar límites y alcances de nuestra propuesta, por lo tanto trataremos de explicitar cómo concebimos al proceso de formación, al sujeto-maestro, al sujeto-alumno, al currículum y a la metodología; dentro de este proyecto de actualización.

1. Proceso de formación

El proceso de formación, es concebido desde una noción de cambio que de acuerdo a los planteamientos de Charles Delorme presupone que el cambio puede conducirse, lo cual desemboca en un pensamiento estratégico; donde los promotores se muestran preocupados por la eficacia, por el logro de objetivos y la búsqueda de mejores medios para alcanzarlos y con ello contribuir a la renovación de la organización así como a la innovación. En este marco, es posible hablar de la propuesta de formación como "El esfuerzo deliberado para mejorar la práctica en relación a objetos deseados ya fijos o a la creación de nuevos objetivos".²

Digamos entonces que es una tentativa consciente y deliberada que conlleva a introducir un cambio para mejorar; por lo tanto implica voluntad, planificación, control y el poder comunicarla.

Dado lo anterior, el presente proyecto alude a un proceso de actualización docente que retoma los planteamientos de una perspectiva crítica de formación:

² Delorme, Charles. "Algunas reflexiones en torno al cambio" en *De la innovación pedagógica a la investigación acción*. España, NARCEA, 1985. pp.131-161./p.145.

Es simplemente la perspectiva de personas que piensan por si mismas, que tienen una forma de pensar independiente y que están dispuestas y son capaces de plantear preguntas no solamente acerca de los problemas técnicos de la educación, sino también sobre los valores educativos y sobre los objetos de un sistema educativo en una sociedad moderna, industrial y democrática.³

Con esto se quiere resaltar la idea de un proceso reflexivo de aprendizaje donde aprendamos a trabajar con otros, a confrontar experiencias, concepciones y expectativas, y en un intercambio de ideas primero personales y luego teóricas llegar a mejores formas de análisis y comprensión del currículum, del maestro y de sus prácticas. Congruente con ello, creemos que dicho proceso de formación debe responder a tres condiciones que menciona Zarzar Charur, ellas son: saber, saber enseñar y el saber propiciar aprendizajes.⁴ Por lo tanto, la actualización debe tratar de enfatizar los procesos internos que llevan al niño a aprender significativamente pero también potenciar lo que el docente puede hacer para propiciar y facilitar aprendizajes significativos en sus alumnos a través de la enseñanza.

La actualización hace referencia a un proceso sistemático y constante, dirigido a desarrollar actitudes, aptitudes y conocimientos, al maestro en servicio sobre contenidos y metodología acordes con el contexto social y cambiante al que nuestro país se enfrenta. Representa un espacio que puede servir al docente en servicio para construir conocimientos generales que posteriormente puedan ser usados en la particularidad de la Práctica Docente.

³ Candela, Ma. Antonia et.al. "Entrevista con Wilfred Carr" en *Investigación en la escuela*. Sevilla, Grupo Investigación en la escuela, 1987. pp. 101.

⁴ Zarzar, Charur C. "La definición de objetivos de aprendizaje" en *Perfiles Educativos*, núm. 63, 1994, pp. 8-15.

2. Maestro y alumnos

Se concibe al docente como un profesional, como un agente de cambio de sí mismo y de sus alumnos, que debe poseer una imaginación visionaria, actitud innovadora, participación creadora, debe ser autónomo para que se vincule al cambio con una participación que se da a un nivel microsociaL. La teoría crítica pugna para que el maestro tome conciencia de los aspectos sociales de la educación, cuestione los fines y los medios de la misma para llegar a la innovación; que oponga resistencia al currículum, y que le permita incidir sobre los intereses educativos de los alumnos. Cada docente es considerado elemento fundamental de su trabajo, donde sus experiencias y prácticas son el contenido de su reflexión y la percepción de sí mismo como docente el marco para su propio desarrollo y del currículum.

En este sentido, la acción cotidiana del maestro enfrenta situaciones formales a través de documentos curriculares y directrices institucionales delimitando la participación activa, creadora e innovadora que puedan tener el maestro y los alumnos, pero paralelamente a ello se ubica entre planteamientos discursivos que lo invitan a buscar alternativas y estrategias de innovación para transformar su propia práctica; por lo tanto, es en esa relación maestro-currículum donde se centra y se puede generar la profesionalidad del maestro y el desenvolvimiento de su creatividad, y por esta misma razón se reclaman niveles de formación docente de base más elevada que les prepare para reflexionar y analizar su práctica. Y con esto, tener la capacidad de tomar decisiones e intervenir en la construcción del currículum.

De aquí, podemos derivar la relación que tiene el maestro con el currículum, en tanto se le está considerando dentro de un papel protagónico en la construcción y en el desarrollo de éste. El maestro es considerado figura central de la actividad curricular, puesto que es él quien lo ejecuta y quien posee juicios basados en conocimientos y experiencias propias que lo hacen capaz de modelar y transformar cualquier propuesta curricular, lo cual significa concebir al maestro en congruencia con Gimeno Sacristán, como un mediador decisivo entre el currículum-establecido

y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos; condicionando con ello los aprendizajes de los alumnos.⁵

Por otra parte, se asume a los **alumnos** en coincidencia con Castañeda y Parodi, es decir:

(...) como los actores principales de la tarea educativa, poseedores de un bagaje cultural particular, producto de su historia personal, familiar y social, el cual -a través de la relación pedagógica- entra en juego con la cultura escolar. En esta dinámica, los alumnos interactúan con el medio escolar reaccionando ante él bien sea introyectando sus valores o bien rebelándose, conformándose, transformándolo o encontrando cualquier otra forma tendiente a lograr su adaptación.⁶

3. Currículum

Consideramos al currículum como proyecto cultural que es interpretado, traducido y organizado en un Plan de estudios que a su vez se desglosa en programas de estudio y en diversos materiales como el Libro para el maestro, el fichero, el avance programático, los libros de texto, guías de texto y otros. Materiales en su conjunto que dan forma pedagógica a los contenidos organizándolos y jerárquizándolos en respuesta a ciertos intereses y propósitos. Dichos materiales al presentarse a los maestros y a los alumnos se convierten en un medio de comunicar la teoría en la práctica, teniendo repercusiones en la configuración de cierto tipo de profesionalidad docente, al presentar determinada forma de organización del conocimiento con lo cual se condicionan formas de transmisión; y en este sentido tienen el poder de moldear la práctica y consecuentemente el aprendizaje de los alumnos.

⁵ Cfr. Sacristán, Gimeno. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1991. 403p.

⁶ Castañeda, Elsa y Martha Luz Parodi. *Hacia una Pedagogía de la Creatividad*. Informe de evaluación del Proyecto de Investigación Regional sobre Calidad de la Educación Básica. Bogotá, FES, 1993, 131p/ pp.48.

Por otra parte, se coloca al maestro frente a una serie de contenidos que marca el currículum con pretensión de lograr la igualdad de oportunidades para todos; sin embargo, es en este espacio donde pueden surgir una serie de incongruencias entre la cultura de los niños, con la cultura de la escuela, en tanto la pretendida igualdad de oportunidades puede resultar ser distinta en función del origen social y cultural de los alumnos; en la medida en que estén familiarizados o no con la cultura escolar, lo cual se traduce en desiguales oportunidades de interactuar con el currículum establecido, pues habrá grupos en situaciones desfavorecidas que se encuentren frente a un currículum que los aleja de su cultura y que les da pocas oportunidades de obtener significados.

En ambas situaciones se percibe claramente la necesidad de la participación abierta y decisiva del maestro en la construcción del currículum para resolver la presentación del conocimiento y al mismo tiempo la articulación de esa cultura escolar con la cultura específica de los grupos a quienes se dirige; enfrentándose a un problema de traducción de contenidos a nivel organizativo y metodológico que permita superar las diferencias sociales, y con esto convertir al currículum en un elemento de compensación y de mejoramiento educativo. De este modo, es en la cotidianidad escolar, en las distintas actividades que se realizan, en las relaciones que se construyen en el aula; la manera en cómo se concreta ese proyecto cultural, lo cual da lugar a una serie de situaciones que pueden o no ser congruentes con las intenciones del currículum según las posibilidades y/o interacciones que imperen en cada ambiente educativo.

Asimismo, cabe hacer notar que la capacidad de modelación que tiene el maestro frente a cualquier propuesta curricular, le da un margen de autonomía y actuación importantes para acomodar el contenido, limitada más por su formación y capacidad, que por los condicionamientos externos. De ahí que el currículum puede concebirse como un proceso dialéctico entre los significados previos del maestro y lo propuesto; en consecuencia, por muy mínima que sea esa reflexión sobre el contenido que transmite a sus alumnos, va a tener importantes repercusiones en la configuración de sus prácticas y en el aprendizaje de sus alumnos. Dado lo anterior, se reconoce que la autonomía profesional del docente

tiene como base principal la propia interpretación que del currículum haga, así su dominio implica un relacionarse conscientemente con los contenidos, con sus saberes y tomar decisiones. Es en esa posibilidad de autonomía donde está la posibilidad de potenciar su creatividad e intervenir tanto en la construcción como en el desarrollo del currículum.

De allí, que si bien es cierto reconocer que la participación del maestro no se inserta desde la formulación del proyecto cultural, si se da una participación en la medida en que como sujeto pensante lo interpreta y lo resignifica al interactuar con él, manipularlo y/o reflexionarlo, en este sentido cada maestro lo construye y lo moldea de acuerdo a sus particulares saberes, nociones y significados que pone en juego; y con ello la oportunidad de acceder a un profesionalismo, al plantear no únicamente los cambios en cuanto a contenidos y metodologías, sino también de actitudes y destrezas profesionalidad.

En este sentido, el trabajo colegiado o la creación de equipos interdisciplinarios son un importante medio que promueve la reflexión sobre las condiciones que haya que superar para acceder a dicha profesionalización, permitiendo crear espacios donde continuamente el maestro se vea problematizado y cuestionado respecto a su práctica; de este modo paulatinamente avanzará en el manejo y dominio de información que le de elementos para analizar los aspectos discursivos en todas las fases de objetivación del significado del currículum, y para analizar y reflexionar el para qué, por qué y qué enseñar; y en general, tomar decisiones pedagógicas que le van a permitir desarrollar cada vez más su profesionalidad.

Ante esta situación y conforme a los planteamientos de Gimeno Sacristán, considero que una tarea fundamental es el análisis y reflexión de las prácticas por parte del docente, ya que la claridad que el maestro tenga sobre su posición en relación con el currículum, con el proceso de apropiación y consolidación de la lectura, permitirá encontrar caminos para resignificar teórica y prácticamente su participación, la de los alumnos e incluso la del propio currículum; y en esta medida podrá modificar cualitativamente prácticas que requieran ser enmarcadas en nuevas perspectivas sobre las cuales el maestro tenga el control. Y también consideramos que el maestro en su práctica es el que finalmente construye las

prácticas de lectura, por lo que su participación reflexiva en la formulación y validación de alternativas pedagógicas, es el eje último que va a permitir la realización del currículum.

4. Metodología

En lo que corresponde a la Metodología se piensa en un proyecto de intervención donde se precise la participación de una comunidad autocrítica, lo cual implica una organización de maestros, de grupos colegiados, organizados por zonas escolares, dirigidas a su vez por una coordinación con participación de los apoyos técnicos de supervisión escolar. La participación debe girar en torno a la continua reflexión y análisis, de modo que permita introducirse al esclarecimiento del currículum, vincular el saber teórico con el saber práctico y tomar decisiones para incidir directamente en la práctica educativa.

Esta intervención puede tener dos manifestaciones, ya sea como producto o como proceso. En el marco del producto se contempla a la programación didáctica propiamente como una adaptación individual, con un pequeño margen de maniobra, de decisiones sobre contenidos, objetivos, métodos y criterios de evaluación decididos en niveles de decisión curricular anteriores.⁷ Concepción que otorga al maestro un papel de aplicador, de realizar pequeñas matizaciones y adaptaciones en propuestas que han sido elaboradas por otros. Por esta razón creemos más conveniente manejar la intervención en el proyecto curricular entendiéndolo como proceso.

Con esta concepción del proyecto curricular se entiende como un instrumento para producir conocimientos en los alumnos, pero también en el propio profesor sobre cómo se están produciendo los procesos de enseñanza, de modo que pueda modificar su práctica continuamente y modifique, incluso, el instrumento del que dispone. Además, el proyecto

⁷ Esta percepción de intervención curricular como producto es retomada de Lomas, Carlos y Osoro Andrés. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993. pp.67.

curricular debe permitir la relación entre pensamiento general, pensamiento educacional y tecnologías adecuadas a las opciones que se tomen en el propio desarrollo del proyecto. De este modo, el profesorado podrá ir avanzando en el dominio de los instrumentos de su trabajo y ejercerá un control de las relaciones entre la teoría y la práctica y entre los diversos momentos de la planificación y su práctica real de aula. (...) Hablamos del proyecto curricular como instrumento de trabajo cooperativo de los profesores, pero no para cumplir simplemente un requisito administrativo, sino como un instrumento de aprendizaje y control sobre el trabajo, como mecanismo de desarrollo del currículum y como recurso para la innovación y la investigación docente.⁸

La intervención pensada como proceso la podemos entender como el espacio que permite al maestro reflexionar respecto a su acción práctica con estrecha ligazón con las decisiones teóricas, con los conocimientos, valores, ideas supuestos; como una forma donde se quiere romper la dinámica de ser simples consumidores de programas o currículos elaborados por expertos ajenos a esas concepciones u opiniones y al contexto concreto de enseñanza.⁹ Experiencia a su vez que puede permitir a los maestros cambiar sus actitudes y mejorar su práctica, dando mayor importancia a lo que sucede cotidianamente en el aula, romper viejos esquemas e intervenir para resolver problemas. Todo lo cual implica una continua reflexión y toma de decisiones que versan sobre la propia institución, sobre las formas de interpretar esa realidad; con lo cual se puede lograr un acercamiento crítico al campo curricular y en esa medida negociar, oponerse, reestructurar, transformar lo establecido de manera consciente; aspecto relevante en la medida en que sólo de esta forma se puede favorecer y avanzar en el desarrollo y construcción del currículum.

El tratamiento metodológico lo constituye un proceso participativo, donde se busca que el docente participe en la transformación de su realidad y de modo más

⁸ Cfr. *Ibidem*. pp.68.

⁹ Cfr. *Ibidem*. pp.68-69.

específico en las prácticas de lecturas que se viven en el aula para potenciar el desarrollo de la creatividad en sus alumnos. Con esto se reconoce la práctica como fuente de conocimiento y a la unidad didáctica que se pretende lleguen a diseñar, como la concreción de la teoría y la práctica; por lo tanto se piensa el tratamiento metodológico en los términos expuestos por Liston y Zeichner, es decir como un "proceso que lleve de la experiencia a la conceptualización y de la conceptualización a la práctica y de ésta a la evaluación que produce datos para volver nuevamente a la experiencia, repitiendo el ciclo" ¹⁰

En base a este planteamiento, se proponen tres etapas que llevan a distintos niveles de reflexión profesional:

- Análisis de su práctica

En este momento se pretende rescatar la experiencia docente, sus saberes, movilizar sus concepciones; a partir de los aportes teóricos ofertados, llevando al maestro a que cuestione e interroge su realidad docente, sus conocimientos, saberes, sus percepciones, e induciéndolo a una reflexión de su práctica. En este nivel, se le llevaría a formar concepciones en torno al sujeto de aprendizaje, al objeto de estudio y a partir de allí, que reconozca el papel del docente en la inserción de cambios o innovaciones en el currículum. La organización de Seminario-Taller para esta etapa, creemos facilita el intercambio de experiencia así como la reflexión de la práctica propia a la luz de la teoría.

- Innovación

Esta segunda etapa de la Metodología parte de concebir que el maestro es un sujeto interesado en transformar su práctica; que posee ciertas actitudes y/o conocimientos, que ha podido ir sistematizando; se pretende en consecuencia

¹⁰ Liston y Zeichner. "Consecuencia programática del enfoque reconstruccionista de la formación del profesorado" en *formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993. pp. 195.

llevar al maestro a introducir cambios concretos con su participación en el diseño de unidades didácticas. Cabe aclarar que esta etapa no se queda en el diseño, sino que trata de concretizar las innovaciones a través del llamado "Club de lectura"; actividad que implica un trabajo colectivo en los momentos de reflexión y teorización sobre la práctica docente propia.

- Evaluación

En este último momento, se propone que el maestro valore los aspectos de su propia práctica profesional que requiere de cambios, ajustes, modificaciones; a fin de mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Para tal fin se propone la evaluación a través del análisis que irán desarrollando con el Diario de campo; evaluación, que asume un carácter de permanente en toda la experiencia profesional, desde el seminario que inicia en el primer momento de la metodología hasta la redacción del informe de la experiencia.

En esta fase de implementación sería conveniente la participación de la comunidad de docentes en la observación mutua de prácticas, o bien, haciendo una invitación a observadores externos que estén vinculados al seguimiento del proyecto, con el propósito de realizar una revisión y reajuste de las estrategias implementadas, analizando el alcance de los objetivos y las causas de los resultados obtenidos; con lo que finalmente se podrán elaborar nuevas formas de abordar la acción.

El eje que intenta articular los tres momentos y lo que logra que el maestro avance en su nivel de reflexión es el trabajo por grupos. El trabajo por grupos desde la perspectiva de Follari y Soms permite:

- Participar, a partir de su propio interés y viéndose obligado a conceptualizar para hablar o polemizar;
- Recoger diferentes puntos de vista y ponerlos en comparación y discusión recíproca;

- Coadyuvar a encontrar alicientes de motivación adicional, por el juego crítico de los diferentes puntos de vista y por lo entretenido que resulta practicar técnicas grupales;
- Asumir la disciplina personal de ubicarse dentro de una actividad de grupo siendo funcional al conjunto, aprendiendo a hablar, callar, aportar, cuando es útil al equipo;
- Fomentar -por técnicas específicas- la expresividad y el lenguaje en el grupo y la imagen que uno forma en los demás. ¹¹

El trabajo por grupos, por tanto, facilita el paso de un nivel de reflexión a otro, obligándose a tomar partido, verbalizar y conceptualizar las propias posiciones; situación que lleva a la confrontación de distintas posturas; a transitar entre la teoría y la práctica, a profundizar a través del debate; en fin, una forma que nos puede llevar a ir más allá de problematizar para llegar a la búsqueda y aplicación de soluciones.

De este modo, el uso de la teoría se vuelve instrumento para analizar los problemas surgidos en la problemática educativa, en vez de considerarse fuente única de soluciones elaboradas para resolver problemas. Esta experiencia, puede permitir a los maestros cambiar sus actitudes y mejorar su práctica, dando mayor importancia a lo que sucede cotidianamente en el aula, romper viejos esquemas e intervenir para resolver problemas. Todo lo cual implica una continua reflexión y toma de decisiones que versan sobre la propia institución, sobre las relaciones que se dan entre los sujetos que en ella participan y sobre las formas de interpretar esa realidad; con lo cual se puede lograr un acercamiento crítico al campo curricular y en esa medida negociar, oponerse, reestructurar, transformar lo establecido de manera consciente; aspecto relevante en la medida en que sólo de esta forma se puede favorecer y avanzar en el desarrollo y construcción del currículum.

¹¹ Follari, Roberto y Esteban Soms. "El aprendizaje una función activa" en *El trabajo práctico en la formación profesional*. México, UAM-GERNIKA, 1989. pp. 29.

B. Proyecto de Actualización: Aprender, Disfrutar y Crear con la Lectura

1. Líneas de formación

El proyecto de Actualización que aquí se propone nace con la intención de ofrecer un espacio de carácter académico a los docentes en servicio de 5o. y 6o. grados, que les permita sistematizar y analizar su práctica en torno a la formación creativa de sus alumnos a través de la lectura. Para ello, partimos de considerar que el desarrollo profesional de los docentes en servicio se sitúa en un espacio académico que les permita compartir, recuperar, sistematizar, analizar, reflexionar y problematizar sus experiencias docentes; a la luz de aportes de la teoría Pedagógica, de Política Educativa, y del conocimiento genérico sobre lectura y creatividad. Esto, a su vez nos lleva a plantear el diseño del proyecto en tres líneas de formación: Política Educativa, Teoría Pedagógica y, Creatividad y Lectura en el aula.

- En la línea "Política Educativa", se pretende proporcionar a los docentes los elementos generales para analizar el papel de la sociedad, la escuela, el maestro; como principales agentes que definen el tipo de hombre que se quiere lograr, así como las posibilidades de intervención que tienen para mejorar la calidad de los procesos que se viven en el interior del aula.
- En la línea "Teoría Pedagógica", la intención es analizar y reflexionar sobre los elementos teóricos que nos proporciona la Pedagogía Crítica, el enfoque funcional comunicativo del Español, los soportes teóricos del aprendizaje, y la producción teórica relevante de creatividad y lectura.
- Finalmente, la línea "Creatividad y lectura en el aula" se orienta al análisis de la práctica docente, así como a la creación de "Clubes de lectura" en cada una de las aulas de los participantes, de modo tal que logre insertar al maestro y a los alumnos en la lectura y producción de textos; lo anterior con el propósito de sensibilizar al maestro sobre la importancia de la lectura en la formación de sujetos, de que perciba que gozar y disfrutar con la lectura es un aspecto

esencial para establecer la comunicación lector- texto; y finalmente, para que revaloren su función docente y el papel tan importante que juega la imaginación y la creatividad en el aprendizaje de nuevos contenidos.

El trabajo paralelo de las tres líneas tendrá como punto de llegada el diseño de unidades didácticas que ofrezcan condiciones al niño para estimular el gusto por la lectura y sea ésta a su vez base para impulsar el desarrollo y expresión de su creatividad. En este sentido, creemos se ofrecen al maestro las posibilidades para incidir en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y al mismo tiempo para el mejoramiento de su propia formación.

1. Estructura

a. Objetivo General

Contribuir al mejoramiento de la práctica docente de los maestros en servicio de 5o. y 6o. grado de Educación Primaria, de la zona escolar "X", de Pachuca, Hgo. A través de un proceso de actualización que le ofrezca elementos teóricos que lo lleven a sensibilizarse y comprender el proceso creativo, así como a diseñar y ejecutar estrategias para impulsar el desarrollo de la creatividad de los estudiantes utilizando como motor principal a la lectura.

b. Objetivos Específicos

- * Crear un espacio académico que ofrezca al maestro en servicio oportunidades de sistematizar, problematizar y socializar sus experiencias docentes.
- * Contribuir a la sensibilización del maestro sobre la importancia de desarrollar la creatividad en los estudiantes.
- * Redimensionar la función de la lectura y de la creatividad en el ámbito escolar.
- * Diseñar unidades didácticas de lectura, que contribuyan a potenciar la imaginación y creatividad del niño.

- * Impulsar la creación de "Clubes de Lectura " en las aulas de los maestros involucrados en el proceso que contribuyan a desarrollar el aprendizaje de la lectura y a estimular la creatividad de los alumnos.
- * Motivar la expresión creativa de los alumnos y sistematizar sus producciones.
- * Evaluar el desarrollo del proyecto, con el fin de detectar deficiencias, ajustar planeaciones o contenidos acordes con las necesidades del grupo.
- * Divulgar los resultados obtenidos.

c. Estrategias para alcanzar el objetivo

Los estrategias que se prevén son: Seminario Taller, "Club de lectura", Asesorías individuales, Foro Interno; Más adelante se describe cada una de ellas, especificando su propósito, su organización dentro del proyecto, la metodología y la función que han de desempeñar los sujetos participantes.

- Seminario - Taller

Este seminario se estructura con la intención de crear un espacio de carácter académico que permita revisar y analizar elementos de Política Educativa y Teoría Pedagógica; en confrontación con la práctica docente; así como favorecer el diseño y socialización de unidades didácticas. Lo anterior con el propósito de sensibilizar al docente sobre su importante papel como transformador de su propia práctica.

Estructura del Seminario-taller:

Línea de formación	Bloque
Línea Política educativa	Bloque 1: Creatividad y Educación
Línea Teoría Pedagógica	Bloque 2: Creatividad y lectura

	Bloque 3: La lectura en la escuela y sus posibilidades para potenciar la creatividad
Línea "Creatividad y lectura en el aula"	Bloque 4: Diseños curriculares para enseñar y aprender mejor Bloque 5: Evaluación

Los objetivos y contenidos de cada una de las sesiones se explicitan en el siguiente cuadro:

Objetivos de Bloque	Temas	Textos
<p>Bloque 1</p> <p>Analizar el papel de la sociedad, la escuela y el maestro, en el marco de una formación creativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Educativo Actual: características, funciones, relaciones y finalidades. • Principios que sustentan una formación creativa (social, político y educativo). 	<p>Documentos normativos de la Educación en México</p> <p><i>Libertad y Creatividad</i>, Carl R. Rogers.</p> <p><i>Los niños son creativos</i>, Mauro Rodríguez Estrada y Martha Ketchen.</p> <p><i>La creatividad en la EGB</i>, Carmen Díaz.</p>
<p>Bloque 2</p> <p>Reflexionar sobre la función de ésta en la formación de los estudiantes, en su propia formación y para el mejoramiento de su práctica docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje • El acto de leer: desde la Psicolingüística y la 	<p><i>Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky</i>, Marta Kohl de Oliveira</p> <p><i>Aprender a leer</i>, Frank Smith.</p>

	<p>Sociolingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la lectura • Nociones generales sobre creatividad 	<p><i>Pensar a la lectura desde otra lógica.</i> Angélica Zuñiga. <i>Aportaciones de la Sociolingüística a la enseñanza de la lengua.</i> Amparo Tusón. <i>Perspectiva literaria de la lectura.</i> Ladrón de Guevara</p> <p><i>La Creatividad,</i> J.P. Guilford <i>Nociones sobre Creatividad,</i> Francisco Menchén Bellón. <i>Estimuladores del pensamiento creativo,</i> Mauro Rodríguez Estrada <i>Enseñanza: De la Subjetividad a la Invención,</i> M.E. Toledo Hermosillo. <i>Creatividad en los juegos y juguetes,</i> Mauro Rodríguez Estrada. <i>El fruto: Estudiantes creativos,</i> Mauro Rodríguez.</p>
<p>Bloque 3</p> <p>Reflexionar la función del maestro en la enseñanza de la lectura y las posibilidades que su práctica genera para potenciar la creatividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mi práctica docente • La lectura ¿una práctica aburrida o significativa? • Expresión creativa de mis 	<p><i>Diario de campo.</i></p>

	alumnos	
<p>Bloque 4</p> <p>Valorar la planificación como herramienta básica para lograr procesos educativos de calidad.</p> <p>Producir diseños curriculares que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en su grupo particular.</p> <p>Promover la creación del "Club de lectores"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La capacidad del maestro para intervenir curricularmente. • La integración de contenidos • El Club de lectores 	<p><i>El docente como profesional de la enseñanza</i> Fernando Hernández y J.M. Sancho.</p> <p><i>La integración de contenidos: una manera de poseer el conocimiento,</i> Citlali Aguilar.</p> <p><i>Los lectores y la lectura,</i> Frank Smith</p>
<p>Bloque 5</p> <p>Evaluar la experiencia, a través de una sistematización e informe de la misma, Socializar los productos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribamos nuestras experiencias • Los niños también producen 	<p>Diario de Campo</p> <p>Antología Infantil</p>

En cuanto a organización se refiere, considerando que la propuesta va dirigida a maestros de 5o. y 6o. de la zona escolar "x" se piensa desarrollarlo en el espacio del Consejo Técnico de la Zona aprovechando las reuniones mensuales que se llevan a cabo y en donde se puede tener la oportunidad de discutir sobre aspectos pedagógicos que están afectando la vida escolar; resultando así un espacio ideal donde podemos analizar el aprendizaje de la lectura, la función del maestro, de la escuela y las posibilidades que se pueden abrir para impulsar innovaciones en el aula a partir de un trabajo pedagógico serio y comprometido con la calidad. Por lo tanto, el Consejo Técnico de Zona se convierte en el espacio y en el tiempo para desarrollar el Seminario - Taller, y con ello se está posibilitando la construcción de la base teórica sobre la cual se desprende la siguiente estrategia.

- "Club de lectores"

Retomando a Frank Smith,¹² se piensa en el "Club de lectores" como una estrategia viable de poder realizarse para fomentar el aprendizaje de la lectura en la escuela primaria y el gusto por la lectura en cuanto al maestro se refiere. Dicha estrategia se desarrollará paralelamente al Seminario -Taller, en donde los maestros se verán involucrados en lecturas literarias constantes y será a partir del bloque IV, cuando el maestro tendrá la oportunidad de instrumentar acciones que tiendan a favorecer la lectura en su aula pero también para dialogar con la teoría; en este sentido la instrumentación, sistematización y análisis que brote de esta estrategia da la posibilidad al docente de concretar la teoría y de reflexionar sobre la función de la lectura y la imaginación en el aprendizaje del niño.

Para aclarar un poco más la idea de Smith, sobre este Club, creemos necesario citarlo textualmente donde hace una marcada referencia del papel del maestro dentro del Club:

¹² Cfr. Smith, Frank. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina, AIQUE, 1994. 167p./ pp.11-30.

El papel de los maestros en todo esto está muy claro: deben facilitar y promover la admisión de los niños (...) Los niños que vienen a la escuela siendo ya miembros del club, que se consideran a así mismos como personas que leen y escriben, tienen que encontrar multiplicadas en la escuela sus oportunidades de participar en actividades del club de alfabetizados. (...) El aula debe ser un lugar lleno de actividades de lectura y escritura útiles y significativas, en el que es posible una participación sin evaluación y en el que siempre se consigue ayuda, ningún niño debe ser excluido.¹³

La concreción de esta estrategia depende en mucho de la creatividad del propio maestro, en tanto será él quien diseñe sus unidades didácticas y las operativice; asimismo el aula se convierte en el espacio privilegiado para darse el cambio, en tanto, es allí, donde el maestro tiene la posibilidad de intervenir pedagógicamente y de transformar su Práctica Docente. Cabe aclarar que el dar inicio a esta segunda estrategia no implica la culminación de la primera, sino más bien debe ser entendida como objeto de reflexión dentro de las sesiones de Seminario - Taller, para dar la posibilidad de seguir dialogando con la teoría.

- Asesorías individuales

Esta estrategia adquiere relevancia a partir del cuarto bloque y surge con el propósito de apoyar a los docentes fuera del tiempo destinado al Seminario. En este sentido, se piensa apoyar con bibliografía y orientaciones metodológicas y/o didácticas, que favorezcan la reflexión y construcción de sus unidades didácticas. El papel del coordinador del proceso percibe una transformación, en el sentido, de que al inicio del Seminario- Taller se requiere una mayor dirección en el proceso; Ahora son los maestros quienes se espera ya han asumido un compromiso, han tomado la problemática en sus manos y están decididos a darle una solución; de allí que el coordinador de tener un papel central al inicio del proceso ahora se

¹³ *Ibidem.* pp.23

ajusta a las necesidades del proceso asumiendo una actitud de más colaboración, de apoyo y respeto hacia las ideas de los docentes, donde lo primordial es ponerse al servicio de los intereses, las necesidades e inquietudes de formación del maestro; en este sentido, creemos que es el maestro participante en el proceso de actualización quien poco a poco va adquiriendo mayor centralidad y autonomía en su proceso, es él quien está interesado en resolver un problema, es él quien pide apoyo de bibliografía, quien investiga, lee, construye, aplica y transforma.

Por lo tanto, una intención primordial de las asesorías individuales es otorgar la centralidad a cada docente, a su problema y a sus intereses. En consecuencia, las asesorías se darán en función de los tiempos y en los espacios que sean necesarios para ello.

- Foros Internos

Esta estrategia se crea con el propósito de socializar las inquietudes de los maestros, el diseño y puesta en práctica de sus clubes de lectura y finalmente, para compartir los avances que en materia pedagógica se han obtenido, como para mostrar que los niños son creativos y que también producen.

Se piensa en dos encuentros de este tipo, el primero que se llevaría a cabo durante el cuarto bloque, cuando el maestro se encuentra en proceso de construcción de su unidad didáctica que va a dar vida a los clubes de lectura y en el participarán todos los docentes involucrados así como el coordinador. Se prevé la exposición de conflictos, dudas, inquietudes; las cuales de manera conjunta podamos colaborar a darles resolución.

El segundo encuentro, se llevará a cabo al final del proceso, en este caso sería al finalizar el ciclo escolar; en este foro se pretende que participen los maestros involucrados, cada uno con una ponencia producto de su experiencia en el proceso; así como la asistencia del supervisor y demás maestros, quienes a pesar de que se hayan mantenido fuera de los alcances del proyecto, se les invitará con el propósito de motivarlos a que inicien un proceso de formación similar dados los

resultados positivos que se esperan obtener tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de los alumnos afectados directamente.

- Antología Infantil

Esta es la última estrategia del proceso, la cual la podemos caracterizar por un lado como el producto de un trabajo sistemático de los maestros, y por otro, como una pequeña muestra de la potencialidad creativa e imaginativa de los alumnos.

Su elaboración requiere la participación colectiva de los maestros involucrados, cada uno aportando los productos de su grupo para lograr compendiar el cúmulo de producciones escritas de los niños. Con este producto se prevé reproducirlo de tal modo que cada uno de los docentes cuenten con un ejemplar destinado a usarse como un material más de lectura recreativa en su grupo, y que dará la posibilidad de difundir las creaciones de los niños en el total de escuelas de los maestros que conforman el grupo; lo cual puede representar un material de valor incalculable para cada uno de los niños que algo han aportado para su elaboración y también una fuente de motivación para el resto de los alumnos, al observar que lo que ellos pueden escribir es dado a conocer y utilizado por una gran cantidad de alumnos, maestros y Padres de familia.

La propuesta planteada puede llevar a cumplir con el objetivo de mejorar la enseñanza de los maestros involucrados en el proceso de actualización. Su puesta en práctica y difusión la percibo viable gracias a la actitud colaborativa que asume el supervisor Escolar de la Zona a la cual corresponde la escuela que ha sido objeto de investigación; también por las expectativas de los maestros que he observado, los cuales esperan obtener sugerencias para mejorar su labor docente.

Por otra parte, resulta también posible por el espacio que mensualmente se destina al Consejo Técnico. En cuanto a recursos, éstos no exceden un número determinado de copias que bien pueden ser cubiertas con recursos económicos de cada maestro participante, o bien con recursos propios de la Zona Escolar. En este sentido, de lo que más se requeriría es de una actitud responsable y comprometida

de las personas involucradas; actitud que se espera despertar desde el inicio del proceso de formación; al darse durante el seminario una etapa de sensibilización de la práctica docente.

3. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Estrategias	Tiempo						
	agost.	sept.	oct.	nov.	dic.	ene.	feb. mar. abr. may. jun. jul.
<ul style="list-style-type: none"> • Seminario-Taller¹ 		Reunión previa con los maestros	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
<ul style="list-style-type: none"> • Club de lectura 				Club de lectura para maestros			Club de lectura para alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Asesorías individuales 							Sesiones
<ul style="list-style-type: none"> • Foros Internos 							Foro 1 Foro 2
<ul style="list-style-type: none"> • Antología Infantil 						Aplicación de estrategias para promover la expresión creativa	Elaboración Antología

¹ Considerando que el desarrollo del Seminario-Taller se realizará aprovechando las sesiones dedicadas al Consejo Técnico y que éstas corresponden a un día por semana, entonces por cada mes marcado en el cronograma habrán de realizarse en promedio 4 sesiones.

CONCLUSIONES

Una inquietud que motivó a la presente investigación fue: cuáles son las posibilidades que brinda el contexto escolar para desarrollar la creatividad en los alumnos expresada ésta en producciones escritas u orales que pudieran darse a partir de la lectura o motivados por ésta. Esta búsqueda estuvo orientada bajo el supuesto de que el contexto escolar brinda un espacio idóneo a los alumnos para desarrollar su creatividad por la riqueza de interacciones sociales, de acciones y de eventos formales e informales relacionados con la lectura, en los que cotidianamente participan. J.P. Guilford,¹⁴ afirma la existencia de condiciones que afectan los procesos del pensamiento creativo, por medio de su facilitación o inhibición. Esto a su vez nos dio pauta para enfocar la investigación a las posibilidades que el docente genera en las prácticas de lectura implementadas en el aula escolar para potenciar la creatividad de los alumnos.

Con estas ideas nos introdujimos a la realidad de un aula escolar y allí nos enfrentamos a un panorama donde se percibe que el niño está constantemente en contacto con el lenguaje escrito, leyendo materiales que le llegan en la forma de libro de texto o bien, como cuentos, historietas, libros de información, y otros, que se encuentran en la biblioteca de la escuela. A ellos se acercan con distintas intenciones, generando una interacción que no se puede calificar de positiva o negativa, lo positivo o negativo de la interacción creemos radica en el uso que se haga de ella. Así pues, pierde importancia el considerar al material de lectura como el que pueda influir negativamente en la formación creativa del sujeto, sino más bien es la forma en que se usa la lectura y las intenciones con las que los niños se acercan a ella, lo que resulta más significativo de esta relación y por consiguiente en la conformación de lo que para ellos signifique leer y ser lectores. Y es en estos distintos niveles de significación que se pueden establecer con la lectura donde encuentran la motivación suficiente o insuficiente para desarrollar su pensamiento creador.

¹⁴ Guilford, J.P. *Creatividad y Educación*. España, Paidós Ibérica, 1991. 115p./pp.19-22

El eje central, de la investigación, se ubicó en las funciones que se dan a la lectura y su vinculación con la facilitación o inhibición de la creatividad. En el aula nos encontramos con tres funciones: la lectura como instrumento escolar, la lectura como práctica evaluativa y la lectura como empresa creativa. Todos ellos sustentados por los saberes del docente, quien con sus ideas, nociones, creencias y supuestos; define cómo se han de organizar las actividades escolares en torno a la lectura con implicaciones en los significados que los niños desprenden de esa relación.

Se reconoció, que a pesar de que normativamente se establecen las condiciones para favorecer la creatividad a través de la lectura, el maestro ante un desconocimiento teórico sobre los procesos creativos y sobre las posibilidades de la lectura para potenciar la creatividad, convierte las intenciones de apoyar el aprendizaje de sus alumnos en una imposibilidad de fomentar el gusto de la lectura y con ello inhibir la expresión creativa.

Así, por ejemplo: en el uso de la lectura como instrumento escolar, ésta al ser reducida a un mero instrumento para resolver cuestionarios, ejercicios y una serie de acciones carentes de significatividad para el niño, se constituye en un importante obstáculo motivacional, para afianzar el gusto de la lectura y posibilitar la producción y expresión creadora; pues lejos de enseñar a los niños a generar ideas y a defenderlas, sólo se le conduce a dar respuestas de modo textual aunque con escasa comprensión. Con esto la producción creativa de ideas que pueda ser motivada a partir de la lectura se reduce a aspectos ya delimitados por el docente y consecuentemente la lectura como empresa creativa considerando otras posibilidades o aplicaciones de la información, simplemente se pierde.

En la lectura como práctica de evaluación, vemos nuevamente la escasa consideración hacia la actitud creativa de los niños frente al conocimiento. Aquí los sujetos lejos de disfrutar y aprender con la lectura, experimentan miedo al error, al fracaso ante el grupo por leer "mal" o a la burla de los compañeros; situaciones como ésta impiden que se de el flujo de ideas que puede generar la oportunidad de los niños para desplegar su creatividad. La conciencia creativa, dice Michel A.

Wallach y Nathan Kogan¹⁵ tiende a manifestarse cuando el individuo alienta toda una serie de posibilidades sin preocuparse respecto al propio éxito o fracaso personal y el modo en que la imagen de sí mismo pueda aparecer a los ojos de los demás. La lectura como práctica de evaluación hace lo contrario, inhibe las posibilidades de crear con la lectura al centrarse demasiado en la imagen que darán de sí mismos ante los demás cuando se equivoquen al leer, al miedo de verse descalificados como "malos lectores", a la limitante que les impone una calificación considerada "baja" aprobatoriamente.

Finalmente, en el uso de la lectura como empresa creativa, ésta a pesar de que no es formalmente generada por el docente, se expresa gracias a la singular riqueza de intercambios sociales y situaciones en la que los niños se ven involucrados. Aquí nos encontramos con que a pesar de que los niños viven la lectura como práctica instrumental y evaluativa, ellos la piensan e incluso en algunos momentos la viven en términos de recreación, impimiéndole un sentido abierto, libre y espontáneo, motivados por un interés personal de aprender, disfrutar y crear con ella. Así, por ejemplo, el leer para un compañero, o el escribir los sentimientos a partir del modelo que presenta algún texto, o escribir a partir de las emociones que haya generado la lectura de algún texto; son entre otros aspectos, manifestaciones creativas de gran valor no sólo educativo sino sobre todo en la formación del propio sujeto.

Estas formas de expresar la creatividad creemos pueden y deben ser consideradas por el docente para desarrollar su práctica en el aula. Dichas expresiones deben ser estimuladas tanto sobre la base planificada de la programación docente como sobre una base espontánea.

Lo que se hace, lo que se dice y lo que se piensa en torno a la lectura en el aula; son el contexto fundamental para la formación lectora del alumno, permite generar saberes y posturas donde muy frecuentemente los niños ven reprimida su capacidad creativa a otros espacios; así a pesar de que la estructura para potenciar la creatividad en la escuela la da la propia Política Educativa y sea la

¹⁵ Wallach, Michel A. y Nathan Kogan. "Creatividad e inteligencia en el niño" en J.P. Guilford, *op.cit.* pp.75.

lectura un medio para estimularla, pareciera que ésta es desconocida o resistida por el maestro quedando restringida a un proceso de transmisión de información y como tal, ha servido muy poco para responder a fines de comunicación y creación que normativamente se pretenden. Ello se ha debido en parte a la falta de claridad teórica del maestro del grupo que se observó, respecto a lo que es la educación fundada en un carácter creativo, a las funciones que puede asumir la lectura en los distintos contextos de uso, a las posibilidades que la lectura brinda para potenciar el desarrollo creativo de los estudiantes.

Ante la escasa consideración a la creatividad que se da en el ámbito escolar emerge la necesidad de cambio o innovación pedagógica donde se genere una verdadera apropiación por parte del docente para el desarrollo de la creatividad. Situación que nos llevó a la necesidad de plantear un proceso de formación para maestros en servicio a través de una propuesta de actualización: Aprender, disfrutar y crear con la lectura.

El eje que articula la propuesta es el cambio que se debe generar en las escuelas con el propósito de que la educación sea más efectiva y significativa para los alumnos, y para ello requiere primeramente un cambio de actitud en el propio docente y en la estructura de las relaciones sociales de la escuela, esto significa que dicha estructura afecta a la manera en cómo maestro y alumnos se perciben a sí mismos y a los demás; en tanto esta percepción trae profundas consecuencias en la forma en que el maestro enseña y en lo que el niño aprende. Son percepciones que pueden ver al aprendizaje bien como la ayuda mutua, donde las interacciones y colaboración entre el grupo es fundamental; bien como resultado de una rigurosa organización y planificación de la enseñanza.

En este sentido, resulta gastado hablar de cambios en el color de la pared, en cambios de infraestructura, de número de alumnos que cada maestro debe atender, en cambios en los contenidos; sino se presta una mayor atención al maestro y a la manera en que interviene en el currículum, en la forma en que organiza el aprendizaje de sus alumnos; aspectos que en un sentido positivo o negativo según sea el caso; afectan el modo en cómo las personas interactúan, en

las actitudes que se asumen, y en las percepciones que se forman en torno a sí mismos y a los demás.

De allí, la importancia que se le asigna en el proyecto de actualización propuesto a la participación del maestro en el diseño curricular como medio que le va a permitir estudiar cómo el conocimiento es aprendido y enseñado en las aulas viéndolas como problemáticas y abiertas a debate. De tal modo, que el análisis del currículum proporcione de acuerdo con Stenhouse¹⁶ la reflexión cotidiana acerca de la práctica y el aprendizaje sobre cual investigar. Con esto se invita más a la comprobación crítica del currículum que a una simple aceptación, donde los propios docentes a través de una autorreflexión de sus conocimientos prácticos construyan la teoría educativa. Cabe señalar que la temática curricular no siempre resulta fácil de comprender, a veces se torna tan compleja y a la vez tan variada y fructífera que hace difícil ya no su intervención sino sólo su explicación; sin embargo, lo que cabe enfatizar es el valor teórico y práctico que cobra este saber para cada uno de los sujetos que participan en él, así como el valor que tiene en tanto sea cuestionado, problematizado y redefinido, para contribuir a elevar la calidad de la educación.

Con el proyecto de actualización, se perfila una gran riqueza en la formación de los docentes y en la transformación de la práctica; por lo tanto, parece ser éste un camino eficaz para que los maestros retomen su autonomía profesional, intervengan en el diseño curricular, y asuman un papel protagónico en el mejoramiento del aprendizaje de sus alumnos, de su enseñanza y de la Educación.

En congruencia con esto, consideramos preciso pensar este proyecto de actualización como una tentativa consciente y deliberada para producir un cambio favorable, capaz de despertar el interés del maestro, de que reconozca su problemática, se cuestione y proponga acciones tendientes a lograr el cambio o transformación educativa desde su ámbito de intervención; situación que no es fácil de lograr en un lapso no menor de un ciclo escolar, porque requiere cambios de actitud y una estructura sólida; sin embargo creemos que representa un

¹⁶ Cfr. Stenhouse, Lawrence. "La escuela y la innovación", en *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1987. pp.222-239.

esfuerzo que aunque no logre dar una solución profunda a todos los problemas a los que se enfrenta el magisterio, si puede ir resolviendo ciertas carencias e ir preparando las condiciones para lograr transformaciones más profundas.

Con esta investigación se mostraron las posibilidades que brinda el contexto escolar para desarrollar la creatividad en el niño a través de las distintas prácticas que dan a la lectura. Prácticas que sin catalogarlos como buenas o malas, ofrecen más o menos posibilidades para estimular actitudes y un pensamiento creador. Asimismo, la propuesta de actualización es una de las alternativas que se pueden abrir en el ámbito educativo para darle un impulso a la formación creativa desde una mirada teórica como en su concreción en la realidad del aula. Sin embargo, a pesar del avance en el conocimiento científico que hay sobre el tema de la lectura y sus posibilidades para potenciar la creatividad, y del conocimiento de la realidad del aula que pueda brindar esta investigación; consideramos falta por trabajar, en lo curricular, la formación creativa como modelo que permita insertarse en la práctica y mejorar la realidad educativa, interpretar teóricamente las determinantes conceptuales de creatividad y su relación con la Educación, y las distintas manifestaciones de creatividad que se hacen presentes en el aula y en la escuela.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- Aeabli, Hans. "Enseñar: conducir del hacer al aprender" en: *las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narcea, 1986. pp- 15-47.
- Arieti, Silvano. *La Creatividad. La síntesis mágica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993. 371p.
- Bertely, Busquets María. "La investigación etnográfica de las situaciones escolares y docentes" en *Interpretación etnográfica en educación: Epistemología y método*. México, CIESAS, Material inédito.
- Bohm David y David Peat. *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida*. Barcelona, Kairós, 1988. 299 p.
- Castorina, J.A., E. Ferreiro, M.K. Oliviera, D. Lerner. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. México, Paidós Educador, 1997. 139p.
- Carr, Wilfred. "Epistemología de la investigación Educativa" en *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, LAERTES, 1990. pp.120-200.
- Coll, César. "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas" en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1991. pp.133-151.
- Delorme, Charles. "Algunas reflexiones en torno al cambio" en *De la innovación pedagógica a la investigación acción*. España, NARCEA, 1985. pp.131-161.
- Diez, Ma. Dolores, Elena Mateos y Francisco Menchén. *La Creatividad en la E.G.B.* Madrid, Morava. S.L. Viariato, 1980, 148p.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel. "La innovación y la organización escolar" en *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea, 1988. pp. 84-99.
- Etzioni, Amitai. "Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización" en *Organizaciones Modernas*. UTEHA, 1993. pp.1-8 y 104-121.
- Follari, Roberto y Esteban Soms. "El aprendizaje una función activa" en *El trabajo práctico en la formación profesional*, México, UAM-GERNIKA, 1989. pp.13-31.
- Fuentes, Carlos. *Por un progreso incluyente*. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997. 128 p.

- Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Ediciones, Morata, 1991. 403 p.
- Gimeno Sacristán J. y A.I. Pérez Angel. "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje" en *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993. pp. 34-63.
- Giroux, Henry A. "Los profesores como intelectuales transformativos" en *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje*. Barcelona, M.E.C / Paidós, 1990. pp.171-178.
- Gómez Palacios, Margarita. *La lectura en la Escuela*. SEP. México, 1995. 311p.
- Gómez Palacios, Margarita. "Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura" en Antología *Desarrollo lingüístico y curricular escolar*. México, UPN, 1989. pp. 75-85.
- Guilford, J.P. *Creatividad y Educación*. España, Paidós Ibérica, 2a. Edición 1991. 256p.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1994.
- Hargreaves, D. "Interacción profesor-alumno" en *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narcea, 1986. pp.125-212.
- Hernández, F. y J.M. Sancho. "La organización de los conocimientos escolares" en *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. España, Paidós, 1993. pp.101-181.
- Jackson, P.H. W. "Los afanes cotidianos" en *La vida cotidiana en las aulas*. Morata. Madrid. 1991. pp.43-77.
- Ladron de Guevara, Moisés. *La lectura*. México, Caballito, 1985. 159p.
- Liston y Zeichner. "Consecuencia programáticas del enfoque reconstruccionista de la formación del profesorado" en *Formación del Profesorado y condiciones de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993. pp. 173-207.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (comps). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993. 276p.
- Lomas, Carlos, Andrés Osoro, y Amparo Tussón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, España, Paidós, 1993. 117 p.

- Marcel. Postic. *Observar las situaciones educativas*. España, 1992. 239p.
- Not, Louis. *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona, Editorial Herder, 1992. 214 p.
- Pérez Fernández, Miguel. "Cuarta dimensión: la enorme complejidad psicodidáctica" en *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular*. España, S. XXI, 1991. pp.164-256.
- Pérez-Rioja, José Antonio. *La necesidad y el placer de leer*. España, Editorial Popular, 1988. 135 p.
- Rockwell, Elsie. "De huellas, bardas y veredas" en E. Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995. pp. 13-57.
- Rodríguez Estrada, Mauro. *Creatividad en la Educación Escolar*. México, Trillas, 1996. 76 p.
- Rogers, Carl R. "Hacia una teoría de la Creatividad" en *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. México, Paidós, 1990. pp.300-311.
- _____. *Libertad y Creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1986. 356 p.
- Smith, Frank. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina, AIQUE, 1994. 167 p.
- _____. *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, Visor, 1990. 220 p.
- Stenhouse, Lawrence. "La escuela y la innovación" en *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1987. pp. 222-239.
- Stodolsky, Susan. "Contenido, Actividad en el aula y participación de los alumnos" en *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades de las clases de Matemáticas y Ciencias Sociales*. Barcelona, Paidós. pp.17-36.
- Toledo Hermosillo, M.E. y otras. *El transpatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México, Paidós. 1998. 182p.
- Yurén Camarena, María Teresa. "Educación conforme a valores" en *Ética, Valores y Educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995. pp.247-303.

FUENTES HEMEROGRAFICAS

Artículos

- Aranzana, Ana. "Leer, imaginar y saber" en *Revista Cero en Conducta*. México, año 7, No. 29-30, enero-abril 1992.
- Ruiz Paz, Mercedes. "La lectura secuestrada" en *Padres y Maestros*. Revista de Orientación Educativa. No. 215, febrero de 1996.
- Solé I. Gallart. "Aprender a leer, leer para aprender" en *Psicología y educación*. Cuaderno de Pedagogía. 157 p.
- Zarzar Charur, Carlos. "La definición de objetivos de aprendizaje" *Péfiles Educativos*. México, UNAM, núm. 63, enero-marzo, 1994. pp. 9-15.
- Zuñiga, Agélica. "Pesar la lectura bajo otra lógica" en *Revista Cero en Conducta*. México, año 7, No.29-30, enero-abril 1992. pp. 4-8.

Documentos

- Congreso de la Unión. *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, julio de 1993.
- Poder Ejecutivo Federal. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación*. México, Secretaría de Educación Pública, 1989.
- Secretaría de Educación Pública. *Plan y Programas de Estudios. Educación Básica Primaria*. México, Fernández Editores, 1993.
- _____. *Libro para el Maestro. Quinto grado*. Primera Edición. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. México, 1992.
- _____. *Libro de Texto Gratuito. Quinto Grado. Ciencias Naturales*. México, comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1996, 159p.
- Artículo 3o. Constitucional*, Secretaría de Educación Pública, 1993.
- Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, Secretaría de Educación Pública, 1989,
- _____. *Principales cifras del sistema Educativo nacional 1996-1997*. México, Secretaría de Educación Pública, Mecanograma, 1997.

Secretaría de Educación Pública en Hidalgo. *Estadística Básica del Sector Educativo. Ciclos Escolares 1993-1994, 1994-1995, 1995-1996*. México. Secretaría de Educación Pública, Mecanograma, 1996.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo grado. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1995, 92p.

Otros documentos

Braslavsky, Bertha P. "La lectura en la escuela de América Latina" en *Proyecto de Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO. CEPAL. 288p.

Candela, Ma. Antonia et.al. "Entrevista con Wilfred Carr" en *Investigación en la Escuela*. Sevilla, España, Grupo de Investigación en la escuela, 1987. pp. 99-106.

Castañeda, Elsa y Martha Luz Parodi. Hacia una Pedagogía de la Creatividad. *Informe de evaluación del Proyecto de Investigación Regional sobre Calidad de la Educación Básica*. Bogotá, FES, 1993. 131 p.

Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. *Avance y Perspectiva*. México, CIE del IPN, Vol. 15 sep-oct., 1996.

CIE Del IPN. *Avance y Perspectiva*. México, CIE del IPN, Vol. 15 sep-oct., 1996.

Delors Jack. *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO, 1997.

Elizagaray, Alga Marina. "Acercamiento del joven lector al hecho literario" en *Literatura infantil y Juvenil*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Mecanograma, 1987.

García Ramis, Lisardo y Alberto Valle Lima. "Autoperfeccionamiento docente y creatividad" Ponencia presentada en *Pedagogía 97. Cursos Precongrso. Textos completos*. La Habana, Cuba, Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos, 1998.

Gómez Palacios, Margarita. "Profesionalización del magisterio" en *Foro de Consulta Popular sobre Educación Básica para la Elaboración del Plan Nacional de desarrollo*. México, Secretaría de Educación Pública, 1995.

González Valdés, América. "Desarrollo de la Creatividad, el Pensamiento y el Aprendizaje a través de la Ciencia Ficción. Creando un planeta misterioso". Ponencia presentada en *Pedagogía 97. Cursos Precongrso. Textos completos*,

curso 2. La Habana, Cuba, Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos, Mecanograma, 1998.

Jaen del Castillo, A. y L. Tejada. "La literatura infantil como producto enfocado hacia el desarrollo de la inteligencia y sensibilidad de los niños" en *2o. Congreso Internacional de Literatura Infantil. Ponencia.*

Mitjáns Martínez, Albertina. *Cómo desarrollar la creatividad en la escuela.* Ponencia presentada en Ponencia presentada en *Pedagogía 97. Cursos Precongrso. Textos completos, Curso 14.* La Habana, Cuba, Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos, Mecanograma, 1998.

Télez, Jiménez E. *Prácticas de lectura. Entrevistas con los sujetos del 5o. grado, grupo D, de una escuela primaria.* Pachuca, Hgo., Universidad Pedagógica Nacional, mecanograma, enero-julio, 1997, 119 p.

_____. *Prácticas de lectura. Observaciones en el salón de clases del 5o. grado, grupo D, de una escuela primaria.* Pachuca, Hgo., Universidad Pedagógica Nacional, mecanograma, enero-julio, 1997. 101p.

Weiss, Eduardo (coord) *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa.* Cuadernos de Estados del conocimiento. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. 1993. 261p.