

LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL FOMENTO DE LA LECTURA EN COLIMA

Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica

ANTONIO GÓMEZ NASHIKI

Resumen:

El presente artículo analiza el papel del profesor de educación básica como promotor de estrategias para fomentar la lectura en nueve escuelas públicas de los municipios de Colima, Manzanillo y Tecomán, en el estado de Colima, México. A través del seguimiento de su práctica profesional –desde una perspectiva de corte etnográfico– se muestra que el conocimiento teórico es sólo una parte para enfrentarse a las demandas inciertas y azarosas de su quehacer docente; por lo cual el profesor aborda, intuitiva y creativamente, soluciones y propuestas a los problemas que se presentan en el contexto particular de su enseñanza, lo que constituye el fundamento y origen de algunas de las estrategias y recomendaciones que aquí se presentan.

Abstract:

This article analyzes the role of elementary school teachers as promoters of reading motivation strategies in nine public schools in the municipalities of Colima, Manzanillo and Tecomán, in the state of Colima, Mexico. By following up on teaching methods—from an ethnographic perspective—the article shows that theoretical knowledge is only part of the process of dealing with the uncertain, difficult demands of teaching work. As a result, teachers address, intuitively and creatively, solutions and proposals for problems that arise in the particular context of their teaching. Such an approach is the basis and origin of some of the strategies and recommendations presented in the article.

Palabras clave: lectura, papel del profesor, educación básica, práctica profesional, México.

Keywords: reading, role of teacher, elementary education, teaching methods, Mexico.

Antonio Gómez Nashiki es profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Av. Josefa Ortiz de Domínguez núm. 64, Campus Villa de Álvarez, 28970, Colima, Colima. CE: gnashiki2000@yahoo.es

Introducción

Fomentar la lectura es, sin duda, uno de los mayores desafíos que enfrenta el sistema educativo en sus distintos niveles; los índices reportados por distintas instituciones y evaluaciones (OCDE, 2002; CONACULTA, 2001) son un referente para reflexionar en torno al estado que guarda la lectura: enseñanza, aprendizaje, fomento y hábitos, entre otros aspectos. La promoción para que los alumnos desarrollen la lectura de manera autónoma debe ser considerada como un tema toral en la agenda de la política educativa nacional, pues no solamente interesa que los niños aprendan a leer y escribir –que es otra vertiente central y muy importante en su formación pero que excede las posibilidades de este trabajo– sino que una vez aprendido el mecanismo lo desarrollen, ejerciten y lo pongan en práctica. El papel del docente en esta tarea es clave pues en su quehacer cotidiano es donde se favorece o no el fomento de la lectura, a través de las distintas recomendaciones y acciones que realiza.

Este artículo se desprende de la investigación “Leer bien y mejor para saber más. Estrategias y acciones en la institución educativa para elevar el nivel de lectura de los niños y jóvenes de educación básica de tres municipios del estado de Colima”, que se realizó con apoyo del Fondo mixto CONACYT-Gobierno del estado de Colima (febrero 2006-abril 2007). En cada uno de los municipios se llevaron a cabo varias actividades como una encuesta a niños y jóvenes sobre temas y preferencias lectoras; la propuesta de un plan para fomentar la lectura y una revisión de las políticas educativas en materia de lectura puestas en práctica en el estado de Colima.

Metodología

Para dar seguimiento a la práctica docente y encontrar las estrategias se establecieron los siguientes ejes de la investigación: *a) identidad del docente*: formación profesional, trayectoria en la institución en las etapas de ingreso, aprendizaje, participación e integración institucional; *b) contexto*: el lugar de trabajo, la colonia, el municipio, las condiciones socioeconómicas donde se ubica el plantel; *c) práctica docente*: que comprende saberes, conocimientos, experiencia, innovación y reflexión; *d) el aula*: interacciones en torno a la labor de enseñanza-aprendizaje; *e) estrategias*: recuperación de las propuestas, soluciones, acciones, consejos y alternativas establecidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas materias y *f) fomento de la lectura*: la recuperación de las propuestas, acciones, con-

sejos y promoción con especial atención en las clases de español y de las actividades recomendadas por los docentes.

Los municipios en los que se realizó el trabajo de campo fueron Manzanillo, Tecomán y Colima; centros urbanos importantes por la densidad de población, la actividad económica y porque en cada uno de ellos fue posible visitar planteles con diferentes características socioeconómicas. Se utilizaron métodos etnográficos como son las entrevistas, el diario de campo y la observación en el lugar de los acontecimientos (Stubbs y Delamont, 1978), de corte interpretativo (Woods, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994).

Las entrevistas se realizaron de marzo a junio de 2006 y, por lo general, en los horarios de clase, durante los descansos o los espacios que los docentes y padres de familia otorgaban. Se planearon como un diálogo con una parte semiestructurada (Merton, Fiske y Kendall, 1956), realizada a partir de un guión que ayudó a los auxiliares de investigación¹ que colaboraron para realizar las entrevistas.

CUADRO 1

Entrevistas realizadas

	Colima	Manzanillo	Tecomán	Total
Alumnos	45	68	48	161
Maestros	17	24	14	55
Maestros de otros centros* y niveles educativos	5	8	4	17
Directivos	1	1	1	3
Padres de familia	21	12	19	52

*Se refiere a otros maestros de educación básica entrevistados fuera de las escuelas elegidas.

A pesar de que se privilegiaron las entrevistas con docentes, también se recuperaron testimonios de alumnos y padres de familia de los centros educativos elegidos. De igual forma, se realizaron otras entrevistas a profesores en algunos poblados y municipios del estado de Colima como fue el caso de Suchitlán, Comala, Ixtlahuacán, Cuauhtémoc y Quesería, si

bien no con la misma profundidad, sus testimonios fueron de gran valía para la investigación. Cabe señalar que también fueron entrevistados docentes de escuelas particulares (ubicadas en Villa de Álvarez y Colima, principalmente), quienes aportaron sus estrategias y recomendaciones. Se eligieron nueve escuelas públicas de educación básica: seis primarias y tres secundarias.

Como el volumen de información fue considerable, se diseñó una matriz de categorías, con el fin de cruzar los hechos y opiniones de los entrevistados de los distintos municipios para identificar –primordialmente– las estrategias y valoraciones en relación con el fomento a la lectura.

Los datos de las entrevistas sirvieron para contextualizar las opiniones y sugerencias de los docentes en relación con su lugar de trabajo. La categorización se realizó de manera progresiva, pues conforme el trabajo de investigación avanzaba se fueron perfilando las categorías definitivas así como las estrategias que ellos nos proporcionaron.

En torno a los conceptos de lectura y fomento de la lectura

Más allá de que los profesores contaran con una estrategia o se declararan lectores asiduos, su recomendación fue que los alumnos leyeran “más y por sí solos”. Si bien se manifiesta una intencionalidad positiva de que los niños y jóvenes lean, existe como común denominador que lo hagan a través de una orden: “es necesario leer”, como lo señalan algunos maestros y, en segundo lugar, siempre se le asocia con actividades relacionadas con la escuela. Ambos criterios son los que prevalecen en las entrevistas, sin embargo, hay un déficit por parte de los profesores para proporcionar estrategias para fomentarla.

Desde nuestra perspectiva conceptualizamos a la lectura como un acto para pensar (Argudín y Luna, 2006:14), porque es un proceso activo, cotidiano y permanente (IRA, 1988:2), que da origen a nuevos textos, presentados en forma de libros, televisión, periódicos o pantallas (Leu *et al.*, 2004), o bien a través de distintos géneros narrativos como cuentos o novelas con la finalidad de construir nuevos conocimientos y saberes (Lerner, 2001). La lectura es, ante todo, construcción de significados (Carrasco, 2003:130), porque implica asentir, disentir, interpelar, aceptar, complementar y tomar posición ante los hechos, es decir, construir interpretaciones múltiples (Carrasco, 2006:28) y poner en ejecución distintas formas de pensamiento.

Pero no solamente los profesores se pronuncian porque los niños lean, varios señalamientos apuntan también que: “los niños deben leer más”; “ojalá y leyeran más”; “no hay otra forma de que aprendan, la escuela no puede sola con todo el paquete”; “es necesario leer más para lograr una mejor sociedad”, entre otras expresiones similares.

Tomando como dato importante este señalamiento, definimos el fomento a lectura como incentivar la frecuencia con que el alumno lee, partiendo del apoyo del docente, encargado de explicarle por qué es importante hacerlo (Argüelles, 2005:15) y las implicaciones que tiene para su vida y su entorno (White, 1988:174), más allá de ser sólo una recomendación vacía y carente de contenido (Jitrik,1987), con la finalidad de lograr que el alumno se interese, que comprenda que es importante como medio de aprendizaje, que se convenza de su utilidad y logre una autonomía para seleccionar los textos y los momentos para leer en el futuro.

El quehacer cotidiano

El conocimiento de los profesores se genera en el transcurso de sus experiencias profesionales que se dan cita en las instituciones. Desde luego es muy importante resaltar que este conocimiento se va generando conforme se desarrolla su práctica. En otras palabras, es el resultado de las interacciones entre la experiencia y el lugar de trabajo que afronta el maestro, lo que hace particular esta parte es que se va desarrollando una personalidad y un estilo que le permite elegir algunas estrategias que considera importantes para el cumplimiento de su actividad. Esta situación puede ser definida como un tipo de saber que es eminentemente empírico; un conocimiento que tiene su origen en la práctica y que la orienta; es un saber hacer que no necesariamente está estrictamente ligado con la teoría, aunque responda y retome algunos postulados de ella; se trata más bien de un saber que se alimenta, principalmente, de las posturas que el docente desarrolla y va aprendiendo de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que conoce en las instituciones educativas en donde trabaja y de sus compañeros, es decir, de los principios, reglas y rutinas que cada profesor desarrolla en su lugar de trabajo: el aula.

Desde nuestra perspectiva, retomando los postulados de Stenhouse (1983) y Schön (1983), podemos señalar que los profesores utilizan un tipo de saber empírico que se caracteriza por desenvolverse en las situaciones de enseñanza de manera hábil y espontánea. En otras palabras, existe en el co-

nocimiento profesional una dimensión original e intuitiva que al parecer está ligado con la creatividad particular e irreplicable del docente.

El destino de una innovación y un cambio educativos depende de lo que piensen y hagan los maestros pues son ellos, a través de su trabajo cotidiano, mediante su forma de concebir y administrar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, los que tienen incidencia positiva o negativa para que se produzcan dichos cambios. La calidad con que se transmita dicha innovación dependerá de su modo de entender esas nuevas ideas, de su adhesión a ellas, así como de su capacidad y de su voluntad para integrarlas de forma duradera en su aplicación práctica, aunque con distintos niveles de integración; según Prosa (1996) “La innovación crea un repertorio de prácticas pedagógicas alternativas. Nunca se recuperan de forma íntegra, pero están ahí, y podemos recurrir a ellas en caso de necesidad. Y cuando se da el caso, no se recuperan tal cual, se niega que se han recuperado. Se convierte en una fuente de inspiración”.

Los profesores, en ocasiones, desarrollan una serie de tareas sin conocer explícitamente los supuestos pedagógicos y didácticos en que se sustentan, este tipo de conocimiento que subyace a la actividad profesional puede hacerse explícito por medio de una toma de conciencia, un análisis reflexivo y la subsiguiente descripción que pueda realizarse, en palabras de Dewey (1989:25), lo que “constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”.

Las interrogantes que permanecen en torno a la forma en que los maestros transmiten y abordan sus contenidos (Bolívar, 1993) son muchas, al igual que las múltiples acciones y estrategias que siguen y ponen en práctica de manera autónoma para lograr que sus alumnos respondan a los objetivos y conocimientos que pretende enseñar (Weinstein y Mayer, 1986).

En otras palabras, se puso especial atención en el conocimiento que cada profesor desarrolla en su aula junto con sus alumnos (Marrero, 1993), entendido como la posibilidad de “codificar en un sentido general lo que los profesores conocen [y] que les permite navegar dentro de estos marcos” (Carter, 1990:302). Este planteamiento facilita, entre otras cosas, recuperar de manera amplia las distintas peticiones que realiza el maestro a través del concepto de *tarea*, que es identificado como el medio a través del cual los estudiantes estructuran su situación e intervienen en el aula.

Desde nuestra perspectiva, el papel del docente va más allá de concebirlo como un gestor de aula que solamente diseña, dirige y comunica los sistemas de trabajo (actividades, reglas y procedimientos para los estudiantes); más bien se trata de un motivador y guía (Jackson, 2001; Dubet y Martuccelli, 1998).

El otro componente clave desde nuestro punto de vista es el conocimiento práctico que posee un docente: los saberes (Mercado, 2002), los que va construyendo a cada momento, a partir del ejercicio de su práctica cotidiana y que conceptualizaremos como el conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica que utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza (Elbaz, 1981). Como lo demuestran algunos estudios (Giroux, 1990; Apple, 1989; Willis, 1988), los maestros gozan y ejercitan una autonomía al momento de aplicar sus contenidos en el salón de clase y hacen los ajustes y modificaciones que creen convenientes en el momento que deciden realizarlos.

La docencia es una profesión creativa en la que todos los días se adaptan distintas acciones y conocimientos en función de su experiencia personal y del contexto en donde les toca impartir sus clases, lo que se ha denominado en ocasiones el currículum real o vivido, el que ocurre todos los días en los salones de clase y que protagonizan el docente y sus alumnos. Al respecto se han desarrollado algunos trabajos sobre las múltiples actividades del docente, además de enseñar contenidos específicos, por ejemplo las investigaciones de Eggleston, 1980; Hargreaves, 1994; Pérez Gómez, 1998; Jackson, 2001 y Sacristán, 1998.

Es en otras palabras, la aplicación de lo aprendido por los docentes, la identificación de problemas concretos, la definición, el análisis, la explicación de las propuestas para su solución y la ejecución de las mismas son procesos en los cuales intervienen muchos saberes provenientes de los aportes más básicos y fundamentales de diversas disciplinas y experiencias (Gutiérrez-Vázquez, 2004).

La noción de estrategia

La estrategia constituye una proposición para actuar de acuerdo con las circunstancias del momento, y de la ampliación y revisión constante de ese conocimiento deriva su éxito. La estrategia no puede ser un *documento*, sino un planteamiento y una actitud en constante revisión (Matus, 1985:101); se considera como una directriz a partir de la cual se pueden

generar cambios y adecuaciones durante el proceso mismo de su operación. Es un análisis y un propósito de futuro, donde se integra lo educativo y lo didáctico a través de la práctica del docente. Por esta razón, el concepto de estrategia supone la posibilidad de experimentar o ensayar las acciones y reacciones ante su puesta en marcha, lo que implica que se tiene que trabajar con un término dinámico y no estático. El sentido de una estrategia no parte sólo de su conocimiento, sino de su adaptación a los acontecimientos; de la operación que en nuestro caso parte de la capacidad del docente para aplicarla y hacer los ajustes que la misma marcha de su aplicación le exijan. Es decir que el conocimiento teórico es insuficiente para enfrentarse a las demandas inciertas y azarosas de la práctica, por lo que el profesor no puede aplicar mecánicamente las reglas o técnicas que conoce, sino que ha de abordar intuitiva y creativamente el problema que surge en el contexto particular de su enseñanza, lo que es el fundamento y origen de las estrategias que aplica el docente.

En el análisis de los registros de observación recabados en el aula podemos señalar que existen aspectos mucho más complejos en la tarea docente que, por lo regular, quedan fuera de la mirada, inclusive de los mismos compañeros que comparten los espacios institucionales, pues el saber de los profesores integra (o debiera integrar) posiciones teóricas y procedimientos técnicos para que puedan optimizar su actuación en el aula. Tanto el conocimiento de la disciplina como el de los fundamentos psicopedagógicos tienen mucho que aportar a la mejora de la práctica de la enseñanza de una materia en particular o de una experiencia específica como es el fomento a la lectura.

Los profesores utilizan su conocimiento para estructurar o transformar las situaciones sociales en las que laboran, de alguna manera ponen en juego sus habilidades para hacerlas compatibles con el lugar en donde trabajan; en su conocimiento empírico se puede distinguir un componente rutinario que les ayuda a desenvolverse en las impredecibles e inmediatas situaciones de la práctica docente (Lowyck, 1984), ya sea a través de los ejemplos relacionados con las olas y el mar en Manzanillo –como lo indican algunos maestros de esta investigación– o con la producción de sal en Cuyutlán. Los profesores asumen que no es posible comunicarse con sus alumnos si no hacen referencia a los lugares, problemas y *cosas* que los niños conocen:

Cuando llegué a Cuyutlán no sabía que había tortugario, pero una vez que supe busqué noticias y hasta cuentitos de las tortugas y los niños luego, luego [...] empezaron a fluir muchas cosas, que la verdad, no se había podido dar [...] (Ent.4 15.03.06)

Fue muy notable el hecho de que los profesores le dieran una valoración diferente a su práctica a partir de familiarizarse con la comunidad, el barrio o la colonia en donde trabajaban, desde luego que no en todos los casos fue posible registrar una opinión favorable del lugar de trabajo, aun cuando el conocimiento y dominio de ciertos códigos y reglas fueran determinantes para desarrollar su práctica de una forma más adecuada.

El aula y la práctica

El docente es –como se ha manifestado en varias investigaciones (Schön, 1983; Santos, 1990; Sacristán, 1988)– un generador de conocimientos novedosos; sobre la práctica, entre la incertidumbre y la aplicación de los contenidos educativos, el profesor va generando estrategias para poder transmitir lo que sabe.

Si bien es cierto que el contexto institucional marca algunas pautas de comportamiento, los maestros tratan de incorporar su forma de vivir y hacer su trabajo dando lugar a características identitarias en un complejo ambiente de acción; por ejemplo, en un estudio realizado en 1968, Jackson puso al descubierto que un profesor llegaba a tener hasta mil interacciones personales diarias para mostrar cómo los docentes utilizan uno u otro tipo de conocimientos en función de la situación práctica en la que se encuentren, de la forma azarosa en que se presenta el acto educativo y ante lo cual tienen que recurrir a su experiencia para resolver la pregunta o aclarar el contenido solicitado. Lo interesante a destacar es que de manera frecuente e inesperada el conocimiento de profesor es puesto a prueba, donde debe hacer uso de un repertorio de estrategias para poder solucionar la demanda de los estudiantes.

A lo largo de esta investigación se pudo apreciar con claridad cómo los docentes, a partir de recursos mínimos como “varitas de árbol”, pueden enseñar geometría a los niños, hacer operaciones matemáticas con pequeñas piedras o hacer un submarino con una botella de plástico. Se puso especial atención en registrar cómo interpretan y se enfrentan a los problemas que

se encuentran en la práctica, es lo que señala Lampert como la función del “*manager* que acepta el conflicto como parte de la condición continua” (1985:178). Por otra parte, el ejercicio de la práctica establece, de inicio, una serie de condiciones formales que se modifican conforme el docente se apropia del espacio hasta que lo domina.

Por otro lado, la riqueza de un trabajo que utiliza métodos etnográficos radica precisamente en dar cuenta de las condiciones materiales en que los sujetos se desarrollan. En nuestro caso, las estrategias que aportan los docentes son válidas única y exclusivamente para el estado de Colima, por los ejemplos y códigos con que se manejan; en todo momento obedecen a una lógica particular de las condiciones del lugar del trabajo. Inclusive, entre los mismos municipios visitados, las diferencias en cuanto a preocupaciones y valoraciones de la lectura son muy contrastantes. Según lo observado en las aulas podemos establecer que existe un quehacer cotidiano que no siempre se apega a lo que prescribe el programa o el *deber ser* que manda la institución o la normatividad, es decir una actividad instituyente: “Dentro de cada escuela, ciertas prácticas aparecen como más legítimas, otras son efectivamente sancionadas; ambos tipos indican la existencia de normas reales” (Rockwell y Mercado, 2003:119).

A través de las observaciones resalta que los maestros se las ingenian, a partir de sus saberes previos y de su experiencia cotidiana, para resolver y transmitir lo señalado en el plan y programa de estudios. En el caso de la lectura, y esto es un ejemplo muy representativo, muchas generaciones de niños mexicanos aprendieron a leer con el método Minjares (no oficial), pero que por la familiaridad y su accesible manejo se utilizó por años, otro ejemplo es el libro del maestro que señala una serie de actividades a desarrollar, pero no en todos los casos se siguen al pie de la letra:

Maestra de Tecmán, 2º año: El libro del maestro te marca que ésta y que esta otra actividad [...] pero tú sabes [...] no siempre se puede y le cambias, ¿no? No te puedes detener mucho en cosas que se te dificultan o te gustan (Ent.5, 5.04.06).

Es el carácter instituyente (Fernández, 2001) de la práctica docente –disruptivo– que no se ajusta a lo establecido y que promueve que desde la práctica se genere un cambio, como fue en nuestro caso las estrategias para fomentar la lectura. En la cotidianeidad de la escuela lo “anormal” incluye desde

prácticas excepcionales y reprimidas por el conjunto de maestros –como la de organizar juegos y rimas para que los niños aprendan determinado contenido– hasta otras que corresponden *al deber ser* del maestro, como la de organizar la ceremonia cívica que se lleva a cabo los lunes:

Maestra de Manzanillo, 3er año: Me decían que hacía cosas raras, me decía la directora por qué bailaba con los alumnos [...] que eso era anormal y hacía canciones con las multiplicaciones, a mí me gusta jugar mucho, pero los compañeros no lo ven muy bien, sino hasta mal [...] dicen que los niños se indisciplinan, pero a mí sí me resulta con mis niños [...] (Ent.14. 08.05.06).

De acuerdo con las observaciones realizadas, el maestro frente a grupo de manera cotidiana va más allá de un diseño técnico del quehacer docente, pues se trata de una actividad que se encuentra en una situación objetiva que lo obliga a *echar mano* de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos para poder seguir al frente: “Me acuerdo que hasta muñecos de trapo traje un día para que entendieran mis alumnos cómo era la forma correcta de usar los signos de interrogación” (Ent. 17. 22.05.06). O “Hicimos un teatro guiñol muy bonito para que los niños leyeran y practicasen la lectura y sí les gustó mucho” (Ent. 11. 03.03.06).

La práctica docente, por otro lado, no podría ser entendida sino fuera por los aspectos biográficos del maestro, que incluye la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia docente. En este caso fue determinante conocer su valoración y hábitos de lectura. La historia personal de cada individuo refleja una suerte de *narrativa personal* (Clandinin y Connelly, 1988), que recoge las experiencias previas y significativas de la vida que una persona va integrando en su conocimiento personal y que se cristaliza en forma de imágenes, como consecuencia de la necesidad de actuar en situaciones prácticas. La idea de imagen adquiere un lugar central para la acción del docente, pues funciona como una correa de transmisión entre el pasado y presente para entender su trabajo: “Una especie de conocimiento, incorporado a la persona y conectado con el pasado, presente, y futuro del individuo” (Clandinin y Connelly, 1988:42).

En esta investigación no se da cuenta de toda la complejidad que implica la práctica docente, sólo se retomaron algunos elementos que privilegiaron la innovación del quehacer del maestro, entendida como la aportación que hace, producto de su experiencia, para que una materia o contenido educa-

tivo se pueda transmitir con mayor facilidad y que en nuestro caso se materializaron en distintas estrategias relacionadas con el fomento a la lectura.

La práctica docente de los entrevistados ofrece una visión panorámica del trabajo que hacen todos los días en el aula, una práctica heterogénea que no se reduce a una tipología específica (Mercado y Rockwell, 2003:131). Los profesores *no somos máquinas* –señalaron los entrevistados– de procesamiento y transmisión de conocimientos, sino personas que se preocupan y que se enfrentan a dilemas en la enseñanza, poniendo en juego diversos recursos, personales y profesionales para afrontar los problemas que surgen en su profesión.

Un aspecto interesante en este sentido fue que, de las entrevistas realizadas, algunos maestros dedicados a otras áreas como biología, física o química sí lograron aportar estrategias concretas y probadas con éxito; las contenidas en este informe fueron expresadas y explicadas a detalle por los maestros que las enunciaban, dejando de lado muchas sugerencias y recomendaciones improvisadas que los entrevistados realizaban al momento de ser interrogados, y que se recuperaron como sugerencias, pero no consideradas en el marco de una estrategia.

Estrategias y recomendaciones de los docentes

Estas acciones son producto de su trabajo cotidiano en las aulas y algunas han logrado mayor éxito que otras, pero el común denominador es que su objetivo primordial ha sido buscar la manera en que los niños se acerquen más a los libros y se pongan a leer de manera autónoma.

Se debe considerar, apunta una maestra, que estas recomendaciones “no son parte de un método infalible, sino que es necesario convencerlos de que leer es un bien sólo para ellos y para nadie más”.

Tradicionalmente se cree que el problema ha radicado en la incapacidad del maestro y la “responsabilidad no cumplida” para lograr que los alumnos logren desarrollar el gusto por la lectura; sin embargo, esto tampoco es así, pues es un punto de vista parcial con el que es necesario comenzar a trabajar, muchos de los docentes entrevistados manifestaron claramente esta situación problemática con las familias por falta de apoyo en actividades cotidianas como el cumplimiento de la tarea:

Maestro de Tecomán, 3er año: Muy pocas mamás, y digo mamás porque los papás nunca lo hacen [...] se ponen a hacer la tarea con los hijos, los niños hacen

sus cosas solos, las mamás están en la casa, pero les pregunto y dicen que no les ayudan en nada [...] mi opinión es que si a una mamá le gusta leer, de seguro que a su hijo también le va a gustar, pues tiene de dónde (Ent.25.26.06.06)

Maestra de Colima, 4º año: Cuando vienen los papás a junta les digo que don ejemplo es quien manda [...] que agarren un libro y lo vean con sus hijos, ya [...] que no lo lean, pero como que para que lo lean, a ver si más adelante le agarran gusto, y ni así, las mamás de ahora dicen que no tienen tiempo de nada [...] (Ent.29.05.06)

Libros cerca

La primera recomendación de los docentes es que es necesario que existan muchos libros para poder tener de dónde elegir, si bien se reconoce que ha sido un esfuerzo importante la dotación de textos de la SEP y de las bibliotecas de aula, el señalamiento es que tanto padres de familia como la misma Secretaría de Educación de Colima inicien una campaña para que se regalen libros a las escuelas, como lo expresa una maestra, “pero en buenas condiciones, pues no se trata de mandar lo que no se quiere en las casas”:

Maestra de Manzanillo: [...] Que no nos manden libros viejos y en mal estado, sino que estén en buenas condiciones. Una vez llegó un niño con una caja de huevo, de esas grandotas y sí había libros, pero unos ya estaban llenos de hongo [...], mordidos por ratones, olían mal y no los pudimos usar, casi nada sirvió (Ent.32.06.06)

En este sentido, los docentes de algunas escuelas particulares han establecido que al inicio del ciclo escolar, cuando se piden los útiles, se incluya en las lista un libro para que sea incorporado a la biblioteca de aula, aunque los resultados no han sido tampoco muy satisfactorios:

Maestra de Tecomán: Los padres te mandan cualquier cosa, luego han llegado hasta cuadernos para dibujar, porque no saben qué y cuáles son las lecturas para sus hijos [...] y como una agarra práctica, pues al año siguiente les puse algunos títulos y los padres me dijeron que no encontraban los libros, así que ha sido una lata, para este ciclo que viene no sé si volver a pedir, porque no hay mucha motivación (Ent.39.06.06).

No obstante, también existen iniciativas promovidas por los docentes que han logrado éxito:

Maestra de Tecomán: Hablé con los padres y les pedí una cantidad de 20 pesos para comprar algunos libros y se juntaron como 450 pesos [...] y mandamos pedir unos libros a Guadalajara, no fueron muchos, pero son para la edad de los niños, esa colección *De mi primer libro de planetas, de mamíferos, de reptiles*, la usan mucho [...], les gusta mucho (Ent.33.16.05.06).

La propuesta, señalan los profesores: “debería de extenderse por todo el país, con la finalidad de que los planteles contaran con un mayor número de libros en sus aulas y bibliotecas, y no sólo esperar a que la SEP lo haga”.

Llevar a los niños a la biblioteca
como parte de las actividades curriculares

De acuerdo con las entrevistas, los maestros señalan que debería de establecerse como una actividad formal asistir a la biblioteca con los alumnos lo más frecuente posible, porque para los niños es una acción totalmente nueva, el siguiente testimonio refleja que muchos niños (inclusive los de 4° y 5°) no saben qué es una biblioteca ni para qué sirve:

Maestra de Colima, 3er año: A mí se me ocurrió llevarlos una vez y hubieras visto [...], muchos niños nunca habían ido, ni sabían que existían, fuimos a la Rafaela Suárez, la que está frente al jardín de la Piedra lisa, y fue un relajo, no se callaban, gritaban, se correteaban y no los podía poner en orden [...] total, me enojé porque unos hasta se pelearon, pero ya después se me bajó el coraje, pues dije nunca habían ido, fue para muchos una sorpresa [...], sólo dos o tres sabían [...], sus papás no los llevan, pues hay que idear que los maestros los llevemos, les hace mucha falta (Ent.38.16.05.06)

Según el testimonio de las bibliotecarias en realidad se pueden ver muchas actitudes y conductas que reflejan que los niños nunca han asistido a una biblioteca, y en la mayoría de los casos sin ningún tipo de antecedente o instrucción previa, por lo que señalan: “Nosotros tenemos casi, casi que hacerles la tarea, ellos no saben buscar y se apoyan mucho en nosotros, lo hacemos con gusto, pero los niños no aprenden lo que es buscar más materiales, vienen, sacan la tarea y se van rápido” (Ent.41.16.05.06).

Aunado a esta recomendación sería conveniente también establecer “visitas a librerías y casas editoriales”, si bien es cierto que en el estado de Colima no existen muchas librerías, los niños, a pesar del reducido número, no las conocen. Desde luego que otra recomendación sería llevar a los niños a ferias de libros y exposiciones, sin embargo, esta actividad no causa un impacto muy favorable entre los alumnos, tal y como lo señalan dos entrevistados durante su visita a la Feria del Libro Infantil y Juvenil realizada en el Distrito Federal: “Mi tía es nuestra maestra, nos llevó a México y todo estaba muy caro, ves cosas chidas, pero nomás a ver, y vimos una obra de teatro, pero nomás [...], mejor nos fuimos a jugar al pasto” (Ent.19.07.05.06).

Es importante destacar en este tipo de actividades el aspecto económico pues es determinante, aunque también hay que considerar que en el esquema valoral de los alumnos los libros no son algo que figure en los primeros lugares de sus preferencias:

Alumna, 12 años: Si [...] los libros son muy importantes, pero a mí me gusta la música y los videos, y yo sí, mejor, prefiero comprar otras cosas [...] (Ent.21.06,05.06).

[Otro testimonio]: Yo mejor me compro una playera, o unos tenis, a mí no me gusta mucho leer [...].

Que vengan los artistas, futbolistas y otros...

Los maestros señalan que no es muy familiar ver a la “gente famosa hacerlo”, por lo que proponen como una estrategia que “se invite a artistas, deportistas, políticos y otras personalidades para que visiten las escuelas y se pongan a leer con los niños”. Así lo recomiendan algunos maestros:

No es lo mismo, pero así te lo digo, que unos maestros de una escuela vayan a otra y lean, eso ya es toda una novedad para los niños, hora si les traes a [...] no sé [...] imagínate a un futbolista, pues los chamacos se vuelven locos. (Ent.42.27.06.06).

Otro testimonio similar fue el siguiente:

Hace años trabajé en una primaria en la ciudad de México y fueron unas personas de la embajada chilena ¡no, hombre!, los niños los correteaban en el recreo, los querían tocar y les decían que les contaran cosas, como que los

alumnos se sorprenden y les gusta tener este tipo de contactos con otras gentes, imagínate, si les leyeran, ¡sería una sorpresota muy buena para ellos!, yo creo que alegraría mucho, pero mucho y rompería con la rutina (Ent.44.28.06.06).

No es necesario que los invitados pertenezcan al medio educativo, sino que su actividad puede ser otra, pues: “de lo que se trata es de que los niños vean que la lectura es un acto que todo mundo realiza, que todos lo hacen”. Puede ser “un motivo importante para que los niños inicien la lectura”. Como lo refiere una maestra de Tecomán: “no hace falta que estén con los alumnos siempre, pero con un programa de visitas constantes sería suficiente” para fomentar la lectura:

He pensado en que venga gente de los Tuberos de Colima [equipo de futbol], que los jugadores vengan, que invitemos a luchadores, futbolistas, artistas, los niños son muy nobles y eso sería un servicio a la comunidad [...]. No se trata de hacer show, no nada de eso, sino que vengan a apoyar a los niños para que lean, así de simple (Ent.45.28.06.06).

Maestros de la universidad visiten las escuelas

De acuerdo con la opinión de los maestros, señalan que sería muy oportuno que “maestros, investigadores y científicos se dieran un tiempo para acercarse a las escuelas”. Este planteamiento lo hace una maestra de Tecomán que cursó estudios en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Colima y que señala que sería muy valioso realizar este tipo de convenios con diversas facultades de esta institución:

Ahora que pasó la semana de la Ciencia y la Tecnología vinieron algunos investigadores y a los niños y jóvenes les gustó mucho hablar con ellos [...], creo yo [...] y por lo que vi, pienso que si un físico da una clase o un matemático da una clase, eso motivaría mucho a los niños, o que un maestro de letras les hable de una historia, eso sería fantástico [...], yo he invitado a dos maestros de la facultad y sí, a los niños les gustó mucho, hicieron un experimento y toda la cosa (Ent.43.28.06.06).

La propuesta de la maestra establece además un acercamiento específico con las facultades de Pedagogía, Ciencias de la Educación y Letras que podrían apoyar esta labor.

Adoptar un hermano chiquito

Esta estrategia sugerida por maestros de Manzanillo tiene como propósito el fomento entre niños, motivarlos para que lean más y enseñen a otros a hacerlo, podría decirse que es una estrategia de motivación recíproca y que parte de un juego muy socorrido por los niños: “jugar al maestro”. Consiste en que niños de 5º y 6º grados se conviertan en orientadores de la lectura de los más pequeños, que entre ellos se establezcan compromisos de lectura y que los más grandes apoyen de esta manera a sus “hermanos de la lectura”, “una especie de guías de lectura”:

Maestra de Manzanillo: Hace unos dos años que pongo a los niños a leer así, como el *hermano mayor de la lectura*, y los resultados son muy buenos, luego hasta se hacen más amigos que los de su edad [...], a los grandes les gusta sentirse que saben, y les gusta que les pongan atención, hay unos bien canijillos, pero que cuando trabajan en esto se comportan muy bien [...], se hacen responsables [...], lo toman en serio, pero eso sí, tienes que estar bien al pendiente porque luego unos abusan de su papel, por eso es mejor rolarlos (Ent.46.29.06.06).

Al preguntar a otros maestros sobre esta estrategia, su opinión fue muy positiva, porque señalaban que no implicaba mayores requerimientos, aunque su recomendación giraba en torno a estar muy atentos, y supervisar las relaciones entre los alumnos. En opinión de los niños que han participado como “hermanos mayores” o “guías de lectura”, sus comentarios son muy elocuentes:

Niña de Manzanillo, 6º año: Es muy padre, los chiquitos te hacen caso, está chido porque lo siento como un juego, yo leo y los niños están así atentos, luego unos no, pero otros sí (Ent.47.29.06.06).

Niño de Manzanillo, 5º año: La maestra me encargó a Enriquito [...], de 2º año, y nos pusimos a leer un libro [...], no me acuerdo el nombre [...] de naves, del espacio [...] que mi papá me trajo de México, y [...] tres días y lo terminamos [...], ya queremos ver otros [...] cuentos (Ent.48.29.06.06).

En cuanto a los pequeños sus impresiones también fueron muy positivas:

Niña de 2º año: Me gustó, sí, mucho, luego la voy a buscar a su salón de arriba, en el recreo me junto con ellas [...], para leer (Ent.48.29.06.06).

Esta estrategia resuelve, en opinión de los docentes dos problemas: “por un lado, establece vínculos entre los niños de distintas edades y, por otra, desde su posición, cada niño practica la lectura”.

Una vez al mes, y aquí se dan los viernes de lectura

Varios maestros de una escuela de Colima tomaron la iniciativa de formar un círculo de lectura para compartir un espacio académico, que les permitiera intercambiar puntos de vista sobre algunos libros que no necesariamente estaban relacionados con las materias de la escuela; a pesar de que no participaron todos, quienes lo hicieron manifestaron que fue una experiencia muy positiva que los impulsó a diseñar un plan para que los niños leyeran más. De esa manera fue como nació la propuesta de los “viernes de lectura”, cuya finalidad era que al mes, un día de la semana, de preferencia los viernes, los niños asistieran a la escuela sin uniforme, sin mochila, pero con un libro, para que se pusieran a leer, a comentar con otros compañeros lo leído y escribir algunas cosas como producto del ejercicio de leer.

La directora: El problema era cómo mantenerlos atentos, primero pensamos en sólo unas horas, pero era como si no le diéramos mucha importancia [...], ahora nos damos cuenta de que es necesario tener un plan para que los muchachos no se aburran [...], dijimos que hasta podría salir contraproducente si no lo hacíamos bien [...], era leer, comentar, platicar y que hagan actividades relacionadas, pero necesitamos que nos digan cómo hacerle (Ent.39.16.05.06).

Si bien destinar un día a la lectura resulta positivo, implica todo un plan para aprovechar este espacio, pues algunos comentarios de los maestros dejaron ver que había problemas, porque “los alumnos a las dos horas ya se habían enfadado” y estaban “en espera de saber qué seguía”.

Maestra de 4º año: Es todo un reto [...], pero no todos los maestros jalan parejo, unos no quisieron participar, y luego hasta dijeron que era pura perdedera de tiempo [...], no a todos los maestros les gusta leer, parece mentira, pero no hay el hábito en los compañeros maestros y eso ya es malo, muy malo [...] (Ent.32.15.05.06).

El principio del que se partió “era quitar el formalismo a la lectura y hacerla una actividad gozosa, por esta razón se decidió poner algunas alfombras en los salones para que los niños pudieran acostarse y leer así”. De nueva cuenta el papel del docente se convierte en central, pues es un lapso muy largo de tiempo que debe cubrir con distintas actividades colaterales, por ejemplo, poner a los niños a leer en voz alta, dibujar o escribir. Tal y como lo define un profesor de la escuela visitada, esta actividad puede ser prometedora, aunque también puede causar efectos negativos:

Maestro de Colima: Creo que está bien, al principio no le daba mucha duración, y ya ve, hora deo que hagan sus actividades [...], pero si los muchachos le agarran gusto pues sí, pero los que no o toman en serio ¡qué hacemos con ellos! (Ent.16.21.05.06).

En parejas es más fácil

En la opinión de algunos docentes entrevistados, “los alumnos por sí solos es muy difícil que lean y que por su cuenta tomen un libro”, por esta razón, los maestros de Manzanillo proponen una estrategia que ha resultado para ellos altamente efectiva: la lectura en parejas, “porque en parejas es más fácil, los niños trabajan juntos y se apoyan”:

[...] que se motiven, que entre ellos se jalen y se apoyen, desde luego que este tipo de actividades están diseñadas para que los niños se pongan a leer, pero no en la escuela, sino que se reúnan fuera de la escuela, porque de lo que se trata es de que se vean fuera [...], pero para algo positivo, el tiempo en la escuela no alcanza, pues hay otras cosas que hacer (Ent.47. 15.06.06).

Para los docentes entrevistados, uno de los grandes problemas de nuestra escuela es “que no se enseña a trabajar en grupo, los niños no saben trabajar y organizarse con otros compañeros, las actividades por más que se fomentan a nivel grupal, terminan desarrollándose por unos cuantos”.

Como están chiquitos, pues que lean monitos

Una maestra de Manzanillo relata que hace algún tiempo, cuando atendía a los primeros años, utilizaba algo innato en los niños para acercarlos

a los libros: la curiosidad. Una acción que fue la llave para que los niños se dieran cuenta de que había libros, la recomendación es la siguiente:

[...] todos los días me llevaba un libro de mi casa a la escuela [...], lo llevaba entre mis cosas, con mi bolsa y otros libros, como el del maestro y demás [...], tú sabes, uno como mujer carga hasta con el perico, pero yo sin decir nada ponía mis cosas en el escritorio y solitos ¿eh? [...] no creas que yo les decía, solitos se ponían a preguntar: ¿de qué es el libro maestra?, ¿a poco lo lee todo?, ¿es suyo o se lo prestaron?, y todo lo que te puedas imaginar, como no era para ellos, digo, para la clase, luego pues más les llamaba la atención [...]. Yo les decía no es de la clase, está muy interesante y les contaba y así [...] y se picaban más [...] a gritos me pedían que les leyera, sí me funcionó mucho y me funciona, hasta con los de sexto ahora también me pasa igual [...] (Ent.12.03.03.06)

Como lo relata la profesora los niños muestran interés porque no es “una materia como matemáticas, español, entre otras, sino que la lectura forma parte del entretenimiento” y en la escuela se asocia con el cumplimiento de un requisito, lo que algunos autores han denominado *academicismo*, pero lo más importante a resaltar aquí es el interés que la maestra logra desarrollar, a través de la intriga y la motivación, para que los niños pongan atención.

Para los pequeños de primero y segundo grados que están en proceso de leer, es importante “quitar los miedos a los niños y que se familiaricen con los libros”, los docentes de las primarias de Tecomán entrevistados coinciden en que para que se acerquen es importante que *lean los dibujos*, se pongan a inventar cuentos de lo que vean en un libro”, en otras palabras, familiarizar a los niños con los libros, mostrarles que *existen* y que están a su alcance. En este sentido, una maestra de primer año señalaba con mucha insistencia en la entrevista lo siguiente:

A los niños, cuando acaban a entrar a la escuela, es muy bueno enseñarles los libros y hacer dinámicas [...] como preguntarles qué ven o cómo se llaman los personajes de la ilustración, de qué hablan, qué colores hay, cómo podría hacerse un cuento a partir de lo que está ahí [...], el chiste es que los niños agarren los libros y los tengan en sus manos, ya con eso vamos de gane (Ent.37.15.05.06)

Los maestros indican que nuestros escolares no ven los libros como algo familiar, sino más bien como algo ajeno y poco cercano; por otro lado, algunos entrevistados manifestaron que pocas veces habían ido a una librería con sus padres y que las visitas a la biblioteca, si bien las hacían acompañados de sus padres, entraban solos, mientras que los esperaban afuera o, en su defecto, luego pasaban por ellos.

Qué venga la familia a la escuela

Tanto en Manzanillo como en Tecomán los docentes recomendaron esta estrategia pues señalan que es una forma indirecta de hacer que los padres vayan a la escuela y se “pongan a leer”: “Los alumnos ya se ponen muy apenados, en la secundaria ni se diga, los muchachitos ya se sienten hasta apenados porque los padres vayan a la escuela” (Ent.8.17.03.06).

Se trata de invitar a algunos padres a que lean algún material en la clase de sus hijos, sin embargo, como anotan algunos docentes, en esta parte se debe ser muy cuidadoso porque la mirada de los alumnos es “tremenda, pero vale la pena porque ven que sus padres van a la escuela y se dan cuenta que leen y eso ya hójole, vale, ya es todo un logro”.

En esta parte es conveniente señalar que los docentes recomiendan tener cuidado y trabajar previamente con los padres, pues se parte de la consideración de que:

[...] no todos los padres leen bien, y hay que darles los materiales antes, y volvemos a la misma, los padres tienen que apoyar y no todos lo hacen, algunos nos han dicho “y ustedes, ¿por qué no lo hacen?” Pero de lo que se trata es que vean a los papás y los vean leer [...], a nosotros nos da gusto, porque a los padres les aplauden y es bonito [...], la queja es el tiempo que no alcanza, pero habría que hacer que dure [...] (Ent.9.08.05.06).

Otra estrategia muy similar a la anterior, puesta en práctica durante la semana literaria de una escuela particular, es la de “invitar a los abuelos a leer y/o contar cuentos”. Esta actividad, también recomendada para niños de primero a tercer grados, ha logrado muy buenos resultados, porque alguien ajeno a la escuela dinamiza la rutina y más si es en una actividad que no está relacionada –en apariencia– con las materias escolares. Los niños ponen mucha atención a los relatos o a la forma en que un adulto mayor lee algún cuento; desde luego, es importante la preparación y la selección

de las actividades a realizar, porque en algunas ocasiones tanto las lecturas elegidas o las historias no son del todo las adecuadas, y no porque no capten la atención de los niños, sino por la intensidad de las historias, tal y como lo señala una maestra de la semana literaria en Colima:

El abuelito de una niña llegó a contarles a los niños del Indio Alonso [leyenda de Colima], el que le robaba a los ricos y les daba a los pobres [...], los niños estaban pero así [la maestra abre los ojos y clava la mirada en el horizonte, con la boca entreabierta], y les dijo del tesoro y de las leyendas, de los fantasmas, por más que decía ya, ya gracias, los alumnos le gritaban más, diga más y el señor se siguió [...], al otro día, unas mamás me dijeron que sus niños no podían dormir, por eso hay que estar al pendiente, les digo a mis compañeros que hay que tener cuidado (Ent.47.29.06.06)

Docentes de la misma escuela recomiendan planear bien la actividad y saber más de los abuelitos, porque se pueden presentar situaciones muy difíciles de manejar, tal y como lo relata la maestra del grupo de segundo grado:

Pus sí, que organizamos todo y que los niños trajeran un cojín para sentarse alrededor del señor y no sé qué y todo, todo iba muy bien, pero de repente, el señor empezó a repetir cosas, y a cambiarle a lo que había contado, como que se le olvidó la historia y el abuelito no podía terminar, y seguía y los niños empezaron a pararse y a platicar y jugar y así [...], iba a durar veinte minutos la actividad y ¡duró una hora!, quedamos todos *bombos* [...] (Ent.41.16.05.06).

Cuéntame un cuento

Para los maestros, la estrategia más común, y desde luego una de las más efectivas es la lectura de cuentos, pero es importante mencionar que no se trata solamente de leerlo, sino saber narrar el cuento (Padovani, 2005:19-20); los docentes señalan que de nada sirve poner a los niños a “leer un cuento sin sabor”. La recomendación de los docentes en este sentido es “enseñar a los maestros a leer”, por más que suene algo exagerado. Este pronunciamiento es común en los tres municipios, y los docentes lo identifican como una deficiencia urgente de subsanar:

Maestra de Tecomán, 1º de secundaria: No es que se me tome a mal, pero muchos compañeros, y me incluyo, necesitamos de más herramientas [...] para po-

der leer en público, y más a los alumnos [...], antes, me acuerdo de mis maestros de la Normal [...], eran oradores muy buenos y nos tenían atentos, ahora no y se ha perdido mucho [...], creo que nos haría mucho bien tener herramientas de ese tipo [...], hay maestros que no saben ni leer, se fijó en la ceremonia del lunes pasado, ¿no? (Ent.43.28.06.06).

Esta estrategia depende de la capacidad de organización que el profesor tenga para contar una historia, desde luego la orientación corre por su cuenta, pero de lo que se trata es de que “los niños inventen en torno a la historia [...], lean el cuento una y otra vez, para que aprendan lo central”. De acuerdo con el maestro, la finalidad de esta estrategia es que se ejercite el mecanismo de la lectura a través del dominio y la repetición del cuento y que los niños estén en condiciones de tratar de narrarlo apoyados, entre otros aspectos, en ademanes, imitación de voces con las características de los personajes o cambio en la acentuación de determinadas expresiones. Es lo que llaman los *cuentacuentos* vivir y sentir la historia, para que “otros la vivan con emoción”; ya no se trata solamente de una lectura plana, sino que involucra muchos factores de la personalidad de los niños, un ejemplo claro de esta situación es el ejercicio y recomendación de un docente de Colima:

Maestro de 6º año: Como a los alumnos les gustan las luchas, les traje un libro de box *El rayo Macoy* [novela de Rafael Heredia, publicada en los ochenta] [...], la historia de un boxeador, y lo que más les gustaba a los chavos era la anunciada de los boxeadores, así como: -En eeeeesta en esta esquina, de 50 kilos y veinte gramos y así [...], eso les ayudó mucho a leer bien las expresiones del libro, y les gustó, me decían, no nomás los viernes vamos a leer el *Rayo*, hoy jueves también y acabamos bien el libro (Ent.42.27.06.06)

¿Quién leyó mejor?

La maestra de Tecomán señala que “el motor es la competencia de dos pequeños grupos de alumnos” y para que esta estrategia se realice se necesita una lectura cuidadosa para que puedan responder a preguntas en torno a la trama, los sujetos, la historia y, por supuesto, aquellas cosas que los equipos quieran contar”. Es recomendable que:

[...] sea un cuento corto, me acuerdo que he puesto varios de terror, son los que más jalón tienen, otros de Arreola, de pocas hojas, porque de lo que se

trata es que los alumnos lean y digan lo que sienten [...], una regla que ponemos es que no se trata de hacer resúmenes de lo leído solamente, sino de lo que pasa con los sujetos, yo aprendí esta forma de lectura en un taller en la preparatoria en Coyoacán, allá en el DF, y al menos uno se hace a la idea de leer bien y fijarse ¿no?, a los alumnos les llama la atención [...] (Ent.48.29.06.06).

Desde luego que el equipo que “es capaz de contar mejor y de sacar una moraleja es quien gana la competencia”, algunas preguntas que la maestra realiza en esta actividad son: ¿quién es el mejor amigo del protagonista?, ¿cómo es físicamente el protagonista?, ¿con cuál se quedan y creen que es el mejor de la historia?, ¿la historia es interesante o es aburrida?, ¿cuál es la principal lección de la historia? Los premios son: “un libro, una libreta, un punto o algo, porque hay que celebrar que un grupo de niños lea un libro”.

De corridito, pero bien eh...

Se trata de que los niños “de manera colectiva lean un libro, y avancen en él de manera rápida [...], que se quiten el miedo a lo gordo que puede estar el libro”. “Lo que digo –señala la maestra– es elegir a seis niños cuya misión es leer lo mejor posible dos hojas, inclusive la lectura se les presta con días de anticipación”. Uno de los niños elegidos es el encargado de hacerla de narrador para recordar lo leído para el día siguiente, “quien hace una suerte de resumen para que sigan el hilo de la historia”. De acuerdo con la profesora de Colima que pone en marcha esta estrategia es interesante registrar el avance que se puede lograr y la ayuda que se pueden prestar entre alumnos:

Maestra de 5º año: A mí me ha funcionado, sí, lo increíble es que tú ves el alivio de los niños cuando ya les tocó pasar a leer [...] cómo que hasta descansan, esta actividad tengo haciéndola unos cinco años y pues hay de todo, unos son bien buenos para leer, otros se les dificulta, pero es como hacerles presión para que se apuren [...], lo bueno es que les puedes pedir otras actividades: que una tarea, que un cuento, así por partes [...], me piden que luego nos pasemos, pero pues no se puede [...]. Hemos leído un libro gordo de cuentos al terminar el ciclo escolar [...] (Ent.50.06.06).

Las actividades que la maestra pedía de esta actividad quedaban archivadas en un álbum que tenía resúmenes, creación de historias paralelas, finales diferentes, invención de personajes entre otras cosas.

El juego de quien se equivoca ¡pierde!

Esta estrategia, de una maestra de Manzanillo para jóvenes de segundo de secundaria, persigue que los alumnos no sólo lean de manera rápida un texto, “sino que lo lean bien, y sean capaces de entender lo que se quiere decir”. Esta actividad consistía en que la maestra dejaba una lectura para realizarla en dos días, y los alumnos deberían de anotar una serie de aspectos en un formato que ella les proporciona como: el nombre del autor, los personaje centrales, la moraleja de la historia, las palabras que no conocían y lo más interesante, en su opinión, de la historia leída. Una vez que se había leído el texto, en un “debate”, así le llama la maestra, ella narraba la historia e introducía en la lectura datos falsos, para que los alumnos los descubriera:

Maestra 2º año de secundaria: Eso sí, en orden, levantando la mano y diciendo si es falso, además en la hoja de registro tienen que poner por qué es falso y escribir, yo nunca lo he usado para calificar, y creo que por eso les da gusto hacer esta lectura [...], como se lleva su tiempo, a veces, nada más la hacemos dos veces al año (Ent.22.28.06.06)

Diario de lectura

En opinión de la maestra de Colima que sugiere esta estrategia lo fundamental es hacer un reconocimiento al esfuerzo del niño, “hacer que se sienta bien, que lo que haga y que tenga que ver con la lectura se reconozca”. La estrategia es muy sencilla, al inicio del ciclo escolar pone un listado de cuentos breves, una suerte de antología, los niños tienen que elegir por lo menos cinco y firmar en una libreta el compromiso de leerlos. El diario escolar que la maestra les pide es una libreta con preguntas como las que se detallan en la tabla 1.

La motivación de esta estrategia radica en que la maestra evalúa en la libreta y asigna una calificación a esta actividad al final del curso, el esfuerzo logrado a través de las lecturas es algo muy importante, en sus palabras: “Una cosa muy bella y que te das cuenta que si se lo proponen

pueden lograr mucho los alumnos, hemos hecho como exhibiciones de los trabajos [...] y algunos, los de los niñas son cosas muy bonitas, los decoran y así” (Ent.20.25.06.06).

TABLA 1

El diario de la lectura

Fecha de inicio: _____ Fecha de término: _____

Nombre del cuento:
¿por qué crees que le pusieron así?

El personaje principal
¿por qué es el principal?
¿puedes describirlo?
¿cómo es su ropa?
¿cómo es su carácter?

Personajes secundarios:
¿cómo ayudan en la historia?

Descripción del lugar en donde viven los personajes:
¿De qué trata la historia?

Con cuál de los personajes te identificas más
¿con cuál no?, ¿por qué?

Escoge una parte del cuento y dibuja
lo que fue más importante, lo que más te gustó

Fuente: Apuntes de una maestra de Colima, registro de observación.

Hacer un diccionario

Para el maestro de secundaria de Tecomán es “muy importante leer y que los niños comprendan lo que van leyendo”, por esta razón, él dice “que no basta con encargarles una lectura y que se comente”, su experiencia señala “que los niños hagan un diccionario particular en donde el alumno anote las palabras que no conoce”:

Maestro de secundaria: Muchas veces se cree que los niños entienden igual que nosotros y que ya pasan la lectura como si la entendieran [...] yo me di cuenta muchos años después, cuando les preguntaba por tal o cual palabra y

no sabían, así se me ocurrió hacer un diccionario. En una libreta con abecedario en la orilla iba yo poniendo las palabras, por ahí tengo algunas, y lo interesante es que para una generación hay cosas que no entienden y en otras es otra cosa [...] Sirve de mucho [...] si hay muchas palabras pues te das cuenta de la dificultad, pero eso sí, tienen que ir a buscarlas al diccionario y también les sirve para enseñarse a buscar palabras (Ent.46.29.06.06).

Hacer un libro

Esta recomendación de una maestra de Manzanillo tiene como finalidad mostrar que los libros son algo familiar, que son objetos que se pueden hacer y que es una forma divertida de aprender; la estrategia considera varias actividades entre las que figuran: leer, escribir, dibujar y hacer la manufactura del libro. La maestra señala que es una actividad que les llama mucho la atención a los niños y que la realizan con gusto:

Se me ocurrió cuando trabajaba en un kínder [...], si cuando tienes que hacer los sobres grandotes de los alumnos, donde les pones lo que hicieron en el año, los alumnos lo pintan y uno lo cose ¿no? [...], a pues dije, los voy a poner a leer unos cuentos –luego no creas que muchos, unos ocho y chiquitos– y luego a escribir historias de los cuentos, y ya el dibujo [...] el niño tenía sus hojas y luego le poníamos la pasta y el índice y las hojas y el autor, les traía de mi casa su nombre en una hoja con la computadora y eso les emocionaba mucho, porque decía autor y su nombre [...] y los adornábamos con lentejuelas [...] (Ent.17.22.05.06).

Sin duda, la anterior es una estrategia importante para acercar a los niños con los libros y disminuir la imagen sacralizada que por mucho tiempo se ha conservado en torno a ellos.

En un taller de verano para niños llamado *Haciendo libros*, realizado en el Instituto doctor José María Luis Mora en el año 2003, el instructor del taller contaba que como resultado de la experiencia, muchos niños habían puesto en práctica distintas habilidades: coser, pegar, ilustrar, escribir, pero el taller tenía dos aspectos muy importantes que recordar, el primero era que los niños habían llevado algunas narraciones y las encuadernaron y, en segundo lugar, hicieron encuadernados con hojas en blanco para poder escribir su libro, lo que mostraba el interés y el gusto por este tipo de actividades.

El que lea bien gana

La estrategia “se basa en el juego y se puede organizar por equipos o de manera individual”, la maestra de español que utiliza esta estrategia señala que su resultado es muy exitoso, porque nace de las “ganancias de ganar” de los equipos, el juego consiste en que cuando uno de ellos cometa un error al decir una palabra o no realice adecuadamente la puntuación, el otro equipo grita: “¡falta!”, como si fuera un árbitro, o sea el que lea bien gana:

El juego se pone emocionante porque los alumnos se fijan en todo y nomás están al pendiente de que se equivoque, le ponen ganas y así los pones a leer, al final ellos se dan cuenta de que hay muchas cosas para poder leer bien [...], les digo que no es lo mismo leer así callados que en voz alta, y eso les va a servir para toda la vida, y que sepan pararse en la coma o hacer exclamación, tu puedes darte cuenta de que van logrando avance en cómo van leyendo [...], luego le pones si tú quieres más emoción, y tú lees y te equivocas a propósito y ellos te dicen “¡falta!” y da buenos resultados (Ent.10.08.05.06)

¿Cómo quedaría mejor la historia?

Esta actividad busca, además de que los niños lean un texto, que reflexionen sobre él y propongan variantes del cuento, “de acuerdo con la maestra que recomienda esta estrategia, encuentra como un buen ejemplo la actuación de un personaje de la televisión”:

Maestra de tercer año de Colima: ¿Te acuerdas del payaso Brozo, no?, pues así se me vino la idea, antes había un programa que se llamaba *La Caravana*, hace muchos años, cuando estaba en la Normal, y lo que me gustaba era que contaba cuentos, ahora también sale los viernes en la noche y se parece [...], te pone un cuento de los tres cochinitos o de blanca nieves, pero le pone otras cosas chistosas, [...] que los hermanos cochinitos son de una banda de rateros y el lobo no sé qué más [...] así, chistoso, yo les digo a mis alumnos que una vez que leyeron un cuento hagamos cosas así, chistosas para divertirnos un poco (Ent.51.26.06.06)

El club de lectores

Esta estrategia la han puesto en recorridas ocasiones maestras de Tecomán, aunque también fue sugerida por el personal que trabaja en una biblio-

teca pública, y que surge de la necesidad de que los niños pasen tiempo reunidos en torno a la actividad de leer. Se trata de organizar un club de lectores, en donde se establezca un espacio de reunión y de comunicación entre niños:

Maestra de Tecomán: Ideamos una forma de credencial [...] que los mismos niños hicieron, les pusieron dibujos y toda la cosa y ahí anotamos como lo hacen las bibliotecas [...]. Antes, como hace tres años y que yo no tenía otra plaza, nos veíamos como a las cuatro de la tarde, así cada quince días y sí se lograba que leyeran, no mucho [...], tampoco, así como media hora y otra media hora nos poníamos a jugar y cantar, era nuestro club de lectores [...], nunca se quedó una mamá o papá (Ent.52.27.06.06).

Desde luego que esta recomendación es una de las más citadas por los profesores; sin embargo, sería conveniente contar con indicaciones que los ayudará a organizar este tipo de clubes, pues no siempre se sabe cómo hacerlo:

Maestra de Colima, 4º año: No sólo se trata de que te sientes a leer un cuento, hacen falta cosas para poder hacer que los alumnos se interesen, aunque parece fácil, hay que hacer que se interesen más [...], porque luego, luego se distraían y hasta se les olvida y se ponen a jugar (Ent.53.27.06.06).

Por esta razón, es necesario que los profesores cuenten con una guía y materiales para poder realizar este tipo de actividades, pues si bien es cierto que gran parte de los docentes, padres y público en general consideran que fomentar la creación de este tipo de espacios es necesario, no saben cómo organizarlos.

Escribirle al autor de la obra

Esta recomendación la hace una maestra de Colima, quien señala que no es una estrategia que se le haya ocurrido a ella, pero que la leyó en un libro y ha servido mucho:

Maestra de Colima, 5º año: Se me hizo interesante, creo que la leí en la revista de *Selecciones* [...], le escribimos a la autora de una revista y nos contestó, fue muy emocionante y a los niños y a mí nos dio mucho gusto porque nos

hicieron caso, ahora andamos tratando de mandar una carta a la autora de un cuento que les gustó mucho: *La venganza contra el chistoso* se llama el libro (Ent.49.29.06.06).

Es un ejercicio interesante a realizar, porque motivaría a los niños tanto a leer como a escribir, y dejaría de tener un carácter de tarea escolar.

El calcetín parlanchín

Esta actividad la recomienda una maestra de Tecomán, quien aprendió la estrategia en un taller de elaboración de marionetas “desde construir un muñeco hasta contar algunos cuentos que son con los que trabaja”, aunque señala muy enfáticamente que si se tienen ganas no hace falta mucho dinero, sino hacer que los niños le “entren”; la estrategia funciona de la siguiente manera:

Maestra de Tecomán, 6º año: A veces no te puedes llevar que el teatro, que los muñecos, no se puede, yo vivo hasta el otro lado, allá en un ranchito, hago como 45 minutos, y no se puede, y una vez dejé mis monos en la escuela y unas ratas los mordieron, me los llevé [...], pero con ganas le entras [...], mira, les pides a los niños un calcetín viejo, pero limpio, ¡eh! [risas], le pones un botón y órale a contar cuentos, pero primero haces el cuento, te agarras uno, el que sea y que le cambien, que le pongan cosas [...], y luego cada uno agarra su personaje y ya. Con los alumnos de sexto cuesta más trabajo, como que pierden la chispa [...], trabajé con los de primero y segundo y esos se pasan de actividad, pero tú sabes hasta dónde les aprietas [...], sí sirve y les ayuda mucho a que les guste leer, pues tienen que leer en voz alta y fingiendo la voz, como va el cuento, que de viejito, que de niña, que de lobo y así [...]. Aquí, mira, tengo un ejemplo del cuento *El circo y los animales*. Y los leones rugían “¡Graau!”, los tigres contestaban “¡Maau!”, las cebras decían “¡liih!” y los monos chillaban “¡ic, ic, ic!”. Ya te imaginarás a los alumnos cuando les toca [...] (Ent.54.28.06.06).

La profesora señala que lo importante es que esta estrategia implica muchas actividades paralelas: lectura, lectura en voz alta, adaptación de una historia, narrativa, entre otras, las cuales son habilidades que el profesor debe lograr.

Medalla al mérito lector

La maestra de Manzanillo que recomienda esta estrategia señala que “consiste en motivar a los niños a que traten de leer el mayor número de libros durante un mes” para que en dos días expongan lo leído y “se ganen su medalla”:

No es muy fácil que los niños lean en Colima, y me consta porque conozco maestros que trabajan en la Secretaría de Educación, que se tratan de hacer cosas sí es cierto, porque lo he visto, pero nomás no se puede [...], yo hago el intento, pongo mi granito de arena [...], hago una medallas con cerámica y las decoro para que los niños se motiven [...], es muy sencillo, los niños tienen que leer un libro, el que quieran, y contarlo ante sus compañeros, y ya sabrá, no todos lo hacen, sólo los cuatro o cinco que cumplen, los de siempre, pero sí [...] cuando unos reciben medallas y otros no, pues eso como que los motiva [...]. Cada mes se pone un cuadro en el que se puede ver a los alumnos que más leen, eso les da mucho gusto (Ent.28.04.05.06)

Leer lo que se pueda, si se tiene ganas

En la opinión de un maestro que imparte la materia de historia en dos escuelas secundarias de Manzanillo señala que cuando uno piensa en hacer que los alumnos lean “la mayoría de la gente cree que tienen que ser libros” cuando “hay otras cosas”, su estrategia es la siguiente:

Maestro: Cuando vienes de la Normal, así recién salidito, buscas que el libro o el cuento para dárselos a los alumnos, luego ya con los años y las prisas ni se puede, pero aunque sea del periódico, de una revista, lo que sea que tengamos a mano hay que usarlo, le sacamos copia o lo leen por partes, porque hay que ponerse a leer con ellos, luego una noticia o un recorte de periódico les llama más la atención que si lo ven en un libro muy formal y toda la cosa [...], para mí el secreto de la lectura está en que a los chavos hay que ponerlos a revisar cosas que les gusten, luego ya se van solos (Ent.20.25.06.06)

El mes del autor

Esta recomendación la brinda un maestro de secundaria de Colima, a propósito de la conmemoración del aniversario de la publicación del *Quijote de la Mancha*, año en que muchas obras y datos referentes a la obra se dieron a conocer:

En la escuela tratamos el tema ¿no?, y se lograron juntar unas caricaturas y datos muy interesantes, desde unos libros españoles muy bonitos que nos trajo a enseñar la maestra de física, hasta cuentos del Quijote del papá de un alumno de primero [...], hicimos periódico mural [...] y sé que una escuela de Guadalajara hasta una obrita montó, así [...] esto se puede hacer con cualquier otro autor (Ent.43.28.06.06).

De nueva cuenta, el papel del profesor es determinante, en primer lugar los chicos, a través de la elección de un autor, se dedican a investigar datos sobre él, noticias, fotos, recortes y, en segundo, que las obras del autor elegido se recopilen para que los alumnos los tengan a su disposición, aunque claro está que el papel de motivador y a quien le toca incentivar y lograr despertar el interés por el autor es al maestro.

En este mismo sentido, una profesora señala la necesidad de hacer primero que los maestros cuenten con el hábito y entre ellos fomenten la lectura, como una medida que sirva de base para pedir a los niños que lean más:

Maestra de Manzanillo, 3er año de primaria: Creo que muchos maestros no tienen tiempo, o no se hacen el espacio para leer más, muchos compañeros como andan corriendo de un lado para otro, en lo de la doble plaza, apenas y les da tiempo para leer lo de la clase [...], no, no es algo bueno, pero así es la verdad [...], no se lee mucho, ya para acabar pronto, y ojalá esto se oiga, es que los maestros tenemos problemas y es necesario resolver este tema antes de decirles a los alumnos que se pongan a leer (Ent.37.15.05.06).

Maestro de Colima, atiende grupos 1º a 3º de secundaria: A mí sí que me gustaría, pero tiempo es el que hace falta, yo empiezo a trabajar a las siete de la mañana y recorro tres escuelas, en horarios diferentes, ¿dime a qué horas puedo tener un tiempo para leer?, a veces, nomás hojeo el periódico cuando como y ya, en la noche –ya muy enfadado– nomás preparo la clase del otro día, y así [...] (Ent.44. 28.06.06)

A manera de cierre

La institución educativa es un espacio en el que se generan diversas dinámicas; es una veta interesante de investigación que valdría la pena explorar

con mayor detalle, pues es en este espacio donde se dan cita muchas de las sugerencias, estrategias y opiniones que los docentes ponen en práctica a diario y que en muchas ocasiones pasan desapercibidas e, incluso, no son valoradas por ellos mismos.

Las distintas estrategias y recomendaciones que los docentes han logrado transmitirnos por medio de las entrevistas son producto de su trabajo cotidiano en las aulas y algunas han logrado mayor éxito que otras, pero el común denominador es que han tenido como objetivo primordial buscar la manera de que los niños se acerquen más a los libros y se pongan a leer de manera autónoma.

Mediante la práctica, el profesor moldea y observa; cuestiona, crítica y busca la retroalimentación; facilita la construcción de nuevos conocimientos y enfrenta problemas de manera autónoma. Se trata de una serie de procesos interactivos y constructivos que, contextualizados en diversas situaciones, dan origen a la formulación de nuevas estrategias para realizar su práctica. Existe una vinculación entre el dominio de la práctica docente y la operación de estrategias para su quehacer, la experiencia le permite tomar decisiones con mayor nivel de autonomía y seguridad.

La lectura es un acto de riqueza individual, de goce y de crecimiento, en muchas ocasiones los maestros dicen a sus alumnos que leer es bueno, pero no se explora, ni se explican los beneficios de leer más, pues aunque parezca lógico, un niño debe entender el porqué se le enseña a leer y esta situación implica que los maestros manejen un discurso sobre el fomento a la lectura que no en todos los casos se registró.

Una idea muy arraigada es que la lectura se asocia con aspectos académicos, y esta situación se vincula estrictamente con la valoración que los docentes hacen de ella, es decir, como una actividad escolar que tiene que realizar el alumno como una obligación o un mandato y que se enmarca en un estereotipo muy negativo de la lectura.

El desarrollo y fomento de la lectura en nuestro país, inevitablemente, tienen que ver con las características de colaboración y comunicación entre escuela y familia, hemos indagado que es necesario establecer un mecanismo de vinculación estrecho entre la familia y la escuela, en donde los padres necesariamente colaboren y participen en la tarea de aprender a leer con sus hijos y dejar de suponer que en la escuela se *aprende todo*, en tanto que la escuela debe aprender a vincularse con los padres y dejar de considerarlos como “apoyos” de tareas y actividades sin trascendencia.

A lo largo de esta investigación queda de manifiesto que es necesario promover un nuevo acercamiento con los libros y la lectura, pero no se trata de leer lo que sea, sino textos de calidad, con la finalidad de buscar la estimulación de una lectura comprensiva y crítica, a la vez que placentera y recreativa. Se trata, en suma, de motivar una nueva valoración de los libros y estimular a los niños y jóvenes para que, a través de las estrategias y distintas sugerencias, desarrollen su creatividad y puedan seleccionar sus propios materiales de lectura, tanto para su formación académica como para su entretenimiento.

Si bien todos los maestros poseen una teoría de la educación y una didáctica que les ha permitido llevar a cabo su trabajo, no en todos los casos nuestros entrevistados pudieron sugerir o realizar una estrategia para que los niños leyeran más. Los docentes encargados de la materia de español, en particular, no repararon en hablar de las bondades y de la importancia de la lectura, así como de la necesidad de fomentarla, sin embargo, muchos confesaron no tener una estrategia clara y definida para acercar a los niños con la lectura.

Un problema asociado con este fomento es que hace falta realizar más investigación en torno a la infancia y juventud. Por una parte, estudiar con mayor detalle la construcción cultural de la infancia en la época actual, es decir, las formas mediante las cuales se define al menor, que van más allá de aspectos cuantitativos como la edad y el género y, por otra, la construcción cotidiana de la cultura en niños y jóvenes, es decir, las formas mediante las que participan en la creación y consumo culturales, que se expresan en su gusto material, corporal, musical, de ocio y digital, lo que constituye un estilo de vida. Se trata de conocer, entonces, la realidad de niños y jóvenes, sus nuevas formas de vivir, de aprender, de consumir y de relacionarse, lo que puede promover políticas en relación con el fomento a la lectura.

Es necesario hacer una indagación más profunda de los adolescentes en nuestro país, un estudio que permita identificar aspectos de su identidad, así como los gustos e intereses de jóvenes mexicanos y en las distintas regiones de nuestro país, esta situación ayudaría de manera directa a planificar el tipo de oferta editorial, pues los gustos e intereses que se tienen en la república son muy heterogéneos.

En relación con la investigación de la lectura en el estado de Colima hace falta una instancia que coordine los distintos esfuerzos para investigar

e intercambiar puntos de vista sobre aspectos relacionados con la lectura: fomento, estrategias, acciones, iniciativas, etcétera, pues a pesar de que hay facultades, oficinas gubernamentales y personas interesadas, los esfuerzos son independientes, lo que dificulta que se socialicen este tipo de estrategias. Sería oportuno impulsar la formación de una red de investigación encargada del análisis y la reflexión del tema de la lectura en el estado.

Notas

¹ En este trabajo participaron 12 estudiantes de octavo semestre de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, becados bajo el auspicio de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Barcelona: Paidós-MEC.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*, México: Croma-Paidós.
- Argüelles, J. D. (2005). *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*, México: Croma Paidós.
- Bolívar, A. (1993). "Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica", en L. Montero y J. M. Vez (eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago: Tórculo Ediciones.
- Carter, K. (1990). "Teachers knowledge and learning to teach", en R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York: Macmillan.
- Carrasco, A. (2003). "La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 17, vol. 8, enero-abril, pp. 129-142.
- Carrasco, A. (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*, México: Paidós.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1988). "Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa", en Villar, L. M. (ed). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Murcia: Marfil.
- CONACULTA (2001). *Programa Nacional de Lectura 2001-2006*, México: CONACULTA/SEP.
- CONACULTA (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*, México: CONACULTA.
- Dewey, J. (1989). *Democracia y educación*, Madrid: Morata.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1988). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículum escolar*, Troquel, Buenos Aires.
- Elbaz, F. (1981). "The teacher's 'practical knowledge': Report of a case study", *Curriculum Inquiry*, 11 (1).
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid: Paidós-MEC.
- Gutiérrez-Vázquez, J. (2004). *Con paso lento y agitadamente. Ensayos educativos*, México: DIE-CINVESTAV.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid: Morata.
- IRA (1996). *Standard for the English Language Arts, A Project of International Reading Association and National Council of teachers of English*, EUA: IRA.
- Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata
- Jitrik, N. (1987). *Lectura y cultura*, México: Dirección de Fomento Editorial-UNAM.
- Lampert, M. (1985). "How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice", *Harvard Education Review* (2).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*, México: FCE-SEP.
- Leu, D. J. et al. (2004). "Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication Technologies", en Ruddell, R.B. y Unrau, N.J. (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 5ª ed., Newark: International Reading Association, pp. 1570-1613.
- Lowyck, J. (1984). "Teacher thinking and teacher routines: a bifurcation?", en R. Halkes y J.K. Olson (ed.) *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*, Lisse: Smets Zeitlinger.
- Matus, C. (1985). *Estrategia y plan*, México: Siglo XXI editores.
- Marrero, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en M. J., Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid: Visor.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*, México: FCE.
- Merton, R. K.; M. Fiske y P. L. Kendall (1956). *The focused interview*, Glencoe, EUA: Free Press.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2002, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*, México: Aula XXI, Santillana.
- Padovani, A. (2005). *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*, Buenos Aires: Paidós.
- Pérez-Gómez, A. y Gimeno, J. (1998). "Pensamiento y acción en el profesor de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 42.
- Prosa, A. (1996). *Innovation, changement, réforme*, París: Biennale de l'Éducation de Paris (CD-ROM).
- Rockwell, E. y Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*, México: DIE-CINVESTAV.

- Sacristán, J. G. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid: Akal.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L. (1983). *La investigación de la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Stubbs, M y S. Delamont (1978). *Explorations in the classrooms observation*, Londres: Wiley.
- Weinstein, C. E. y D. Mayer (1986) (comp). "The teaching of learning strategies", en *Handbook of research on teaching*, Nueva York: MacMillan.
- White, M. N. (1988). "Motivación social en el aula", en Samuel Ball (coord.). *La motivación educativa. Actitudes, interés, rendimiento, control*, Madrid: Nancea.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.
- Woods, P. (1988). *La escuela por dentro*, Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 23 de noviembre de 2007

Dictaminado: 22 de enero de 2008

Segunda versión: 31 de marzo de 2008

Aceptado: 26 de mayo de 2008