



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**“La lectura de textos literarios en el marco de la Reforma de la
Educación Secundaria 2006: dos contextos en primero de secundaria”.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Cinthy Paulina Meza Labastida

Ensenada, B.C. Diciembre, 2009



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



“La lectura de textos literarios en el marco de la Reforma de la Educación
Secundaria 2006: dos contextos en primero de secundaria”.

TESIS
que para obtener el grado de
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Cintha Paulina Meza Labastida

APROBADO POR:

Dra. Guadalupe López Bonilla

Dra. Guadalupe Tinajero
Villavicencio

Dra. Carmen Pérez Fragosó

Dra. Alma Carrasco Altamirano

Ensenada B.C. Diciembre, 2009.

Para mis tres amores
Alan, Ariadna y Dayra

Mi agradecimiento a familiares, amigos y asesores que contribuyeron a la realización de esta tesis.

Agradezco el amor, el apoyo y la paciencia de mi familia, de los que me ayudaron incondicionalmente en Ensenada como el apoyo constante de los que se encuentran conmigo en Tijuana.

A mi directora de tesis Guadalupe López Bonilla quien dedicó generosamente su tiempo a guiarme en la realización de este proyecto.

A Guadalupe Tinajero, Carmen Pérez y Alma Carrasco por su lectura y valiosos comentarios.

Agradezco también al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo por el apoyo otorgado para mi titulación.

ÍNDICE

Página

Introducción	1
Justificación, relevancia y alcance del estudio.....	2
Preguntas de investigación.....	5
Objetivos.....	6
Capítulo I: Reforma de la Educación Secundaria:	
Una nueva propuesta curricular	8
1.1 Las reformas y los docentes: entre los documentos oficiales y la práctica docente	9
1.2 Descripción general del currículo: La enseñanza del español y el ámbito de literatura.....	14
1.3 Condiciones de los materiales de lectura en la escuela secundaria.....	17
Capítulo II: Marco Teórico	21
2.1 Los estudios de lectura en el contexto hispanoamericano.....	26
2.2 Enseñar a leer textos literarios en la escuela.....	32
2.3 Propuestas para mejorar la formación lectora.....	38
2.4 La lectura y la escritura como prácticas sociales.....	40
Capítulo III: Metodología	48
3.1 Método.....	48
3.2 Contexto del estudio.....	49
3.2.1 Contexto 1.....	49
3.2.2 Contexto 2.....	49
3.3 Participantes.....	50
3.3.1 Docentes.....	50
3.3.2 Estudiantes.....	51
3.4 Instrumentos	52
3.5 Procedimiento.....	54
3.6 Análisis de los datos.....	56
Capítulo IV: Resultados	59
4.1 Los participantes y su contexto.....	59
4.2 La RES y el ámbito de literatura.....	60
4.2.1 Contexto 1: ¿Qué hicieron en el aula?.....	60
4.2.1.1 Discurso de la maestra Minerva.....	64

4.2.2 Contexto 2: ¿Qué hicieron en el aula?.....	69
4.2.2.1 Discurso de la maestra Diana.....	74
4.3 Lo que los estudiantes de ambos contextos dicen.....	77
4.4 Resultados del cuestionario a estudiantes.....	79
4.5 Resultados de la entrevista a estudiantes.....	80
4.6 Eventos dominantes en cada contexto:	
¿Cómo se leen los textos literarios.....	82
Capítulo V: Discusión y conclusiones.....	84
5.1 La lectura de textos literarios en el Contexto1:	
El dibujo como ejercicio interpretativo.....	84
5.2 La lectura de textos literarios en el Contexto 2:	
Los cuadros comparativos como herramienta de acceso a la lectura.....	86
Referencias.....	97
Anexos	
Anexo A:	
Contexto 1: Ejemplo de hoja de registro de eventos de lectura.....	102
Anexo B:	
Contexto 1: Meta y producto de la lectura de un cuento.....	104
Anexo C	
Contexto 1: Metas y producto del proyecto: Disfrutando la Narrativa.....	105
Anexo D:	
Contexto 1: Cuento “Interno 66”	106
Anexo E:	
Contexto 1: Ejemplo de Mapa conceptual de los aspectos estructurales del cuento	108
Anexo F:	
Contexto 1: Formato de Análisis del cuento “Interno 66”	109
Anexo G:	
Contexto 1: Ejemplo de dibujo con el perfil psicológico y físico de los personajes del cuento “Interno 66”	110
Anexo H:	
Contexto1: Cuento de terror: “La presencia”	111
Anexo I:	
Contexto1: Ejemplo de Reescritura del cuento “La presencia” titulado “La presencia del ave perdida”	112
Anexo J:	
Contexto 1: Ejemplo de dibujo del personaje principal del cuento “La presencia”	113
Anexo K:	
Contexto 1: Ejemplo de Producto del Proyecto final: Disfrutando la narrativa:	

Socializar y recomendar a nivel escolar los textos conocidos.....	114
Anexo L:	
Contexto 1: Evaluación del proyecto.....	115
Anexo M:	
Contexto1: Ejemplo de Producto del proyecto final.....	116
Anexo N:	
Contexto1: Ejemplo de Producto del proyecto final.....	117
Anexo O:	
Contexto1: Ejemplo de Producto del proyecto final.....	118
Anexo P:	
Contexto 2: Ejemplo de hoja de registro de eventos de lectura.....	119
Anexo Q:	
Contexto 2: Ejemplo de cuadro comparativo de los mitos leídos.....	121
Anexo R:	
Contexto 2: Ejemplo de cuadro de personajes, anécdota y valores encontrados en las leyendas leídas.....	122
Anexo S: Contexto 2: Hoja de resumen sobre las diferencias y semejanzas del mito y la leyenda.....	123
Anexo T:	
Contexto 2: Ejemplo de cuadro comparativo de diferencias y semejanzas entre el mito y la leyenda.....	124

LISTA DE TABLAS

Tabla	Descripción	Página
1	Elementos básicos de los eventos y las prácticas de literacidad	p. 44
2	Trayectoria de las maestras observadas	p. 50
3	Indicadores de los grupos observados	p. 51
4	Resumen de la metodología	p. 57
5	Aspectos generales del currículo observado	p. 59
6	Eventos de literacidad observados en el contexto 1	p. 60
7	Eventos de literacidad observados en el contexto 2	p. 70
8	Eventos dominantes por contexto	p. 82
9	Cobertura del currículo contexto 1	p. 85
10	Cobertura del currículo contexto 2	p. 88
11	Aspectos importantes de las prácticas de literacidad	p. 89

INTRODUCCIÓN

En 2006 se llevó a cabo en México una reforma curricular a nivel nacional que modificó los programas de secundaria. Esta reforma, conocida como la Reforma de Educación Secundaria (RES), estableció como propósito, para el caso de español, centrar la enseñanza en función de las prácticas sociales del lenguaje. Este es un cambio importante porque, en principio, se pretende que la enseñanza del español no se centre en actividades simuladas y descontextualizadas, sino en actividades que permitan aproximarse a los textos escritos y orales, desarrollando maneras diversas de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006).

Otro cambio importante en este programa fue estructurar las actividades, o las prácticas, en función de tres ámbitos específicos: el del estudio, el de literatura, y el de participación ciudadana. Para el caso del ámbito de literatura, con esta reforma se pretende que los estudiantes compartan la lectura de textos literarios, comparen sus interpretaciones y aprecien las diferencias entre sus perspectivas y las de sus pares. Además, se pretende que distingan y comparen los patrones del lenguaje, con el propósito de que los estudiantes se acerquen a la diversidad cultural y lingüística (SEP, 2006).

En esta investigación interesa en particular explorar la concepción e implementación del ámbito de literatura, ya que es a través de los textos literarios como los lectores pueden enfrentarse a un ejercicio de imaginación mediante el cual descubren nuevas perspectivas y adquieren conciencia de los otros (Showalter, 2003; Langer, 1995).

Además, los textos literarios nos permiten imaginar las posibilidades del potencial humano. La literatura es tanto intelectualmente provocativa como humanizante, nos permite visualizar la realidad extraliteraria desde múltiples perspectivas y examinar formas de pensar, creer y actuar (Langer, 1995).

La propuesta de la RES en general, y en particular el estudio del ámbito de literatura, es reciente y, por lo tanto, poco explorada aún; lo que nos permite observar los contextos escolares que la trabajan desde una perspectiva interesada en descubrir cómo se lee literatura a la luz de los nuevos propósitos de aprendizaje.

La literatura permite imaginar escenarios en los que podemos explorarnos a nosotros mismos y a los otros; eso nos permite crear posibilidades para nuestra realidad, nos proporciona elementos que nos ayudan a construir una visión de mundo, una manera de recrearnos y de entendernos a través de las historias leídas y reconstruidas.

La lectura de textos literarios es una oportunidad para cuestionar nuestras creencias, pensamientos y acciones. Asimismo, dichos cuestionamientos permiten que tengamos conciencia de lo que nos construye como individuos y como parte de una sociedad. La literatura desarrolla en nosotros la habilidad de pensar críticamente y de situarnos frente a las experiencias propias y de quienes nos rodean; dicha comprensión nos da la oportunidad de acceder a distintos discursos y participar en diversas comunidades discursivas.

Justificación, relevancia, y alcance del presente estudio

La necesidad de profundizar en los estudios sobre lectura ha permitido obtener datos contundentes sobre las carencias de habilidades y conocimientos con las que egresan alumnos de primaria y secundaria a nivel nacional:

De acuerdo con los resultados del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2007) correspondiente al ciclo escolar 2006-2007, 50.8% de los estudiantes de sexto grado de primaria a nivel nacional se encuentran por debajo del nivel básico en el aprendizaje de español y sólo 6.6% en el nivel avanzado. De los alumnos que cursaron el tercer grado de secundaria en este mismo periodo, 37.7% se encuentra por debajo del nivel básico y sólo 5.3% en el nivel avanzado. El 27.1% de la población estudiantil de secundaria en Baja California se encuentra por debajo del nivel básico; por lo que las carencias de habilidades y conocimientos en español son evidentes. Sólo tres de cada diez alumnos pueden contestar reactivos que exigen comprensión lectora.

Las evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) indican que en México la mayoría de los adolescentes son capaces de decodificar los textos a los que tienen acceso pero no hay evidencia de que puedan llegar a una lectura de interpretación o una postura de análisis ante lo que leen: del total de la muestra evaluada por PISA en 2006, sólo 3.2% se situó en el nivel 4, y únicamente 0.3% alcanzó el nivel 5. La mayoría de los alumnos evaluados en nuestro país se concentra en el nivel 1 y el nivel 2, esto es, 32.8% y 30.8% respectivamente; sin embargo, la evaluación también reporta que 18.2% se encuentra por debajo del nivel 1 y el 0% en el nivel 6, el más alto en la escala (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2007).

Por otro lado, los resultados de ENLACE 2009 indican que de los estudiantes de secundaria en la modalidad general, 31.7% se encuentra en la categoría insuficiente en la materia de Español; 51.1% en elemental, 16.7% en bueno y sólo el 0.5% se ubica en excelente. En Baja California esta evaluación reporta que 36.9% de los alumnos de secundaria general evaluados se encuentra en un nivel insuficiente, 49.0% en elemental, 13.8% en bueno y sólo 0.4% en excelente.

Con esto en mente, en esta investigación documento y analizo la implementación de la RES en dos contextos específicos. Ante la necesidad de revisar las prácticas, textos y posturas que se promueven para trabajar con la lengua escrita en las aulas de secundaria se pretende conocer: Cómo se leen los textos literarios en primero de secundaria en el marco de la RES.

Para lograr conocer cómo se lee literatura en dicho contexto es necesario observar las actividades que se realizan alrededor de los textos literarios. Estas actividades se manifiestan a través de eventos de literacidad. Los eventos de literacidad son los elementos visibles tales como las personas que interactúan con textos, los textos mismos y lo que hacen con ellos. Estos elementos ofrecen evidencias que nos permiten inferir las prácticas de literacidad. Dichas prácticas incluyen elementos no visibles tales como conocimientos, valores, y creencias que responden a un patrón cultural que nos permite acceder a los textos desde una perspectiva específica (Hamilton, 2000).

Para responder a esta pregunta se propuso llevar a cabo una investigación bajo las siguientes condiciones:

- El estudio se realizó en dos secundarias públicas en el norte del país. Se documentaron los eventos de lectura de textos literarios en dos grupos de primer año del turno matutino con el fin de explorar las prácticas de lectura.
- Las escuelas que participaron son las siguientes: Secundaria “Alfonso Reyes” y Secundaria “Salvador Novo”.
- Se observaron las sesiones, previamente autorizadas por los maestros de grupo, correspondientes al ámbito de literatura; donde se cubrió una “práctica específica” del bloque impartido en los periodos acordados del ciclo escolar 2007-2008. De acuerdo con el programa de la RES 2006 una práctica específica es una actividad destinada a cumplir un objetivo curricular.
- En las observaciones se realizó un registro completo de los eventos de literacidad que se presentaron en cada salón y se recopilaron los materiales utilizados con el fin de inferir las prácticas de literacidad.
- Se hicieron dos entrevistas por grupo con alumnos de los contextos escogidos, donde expusieron su visión de la clase y su opinión sobre la lectura de textos literarios.
- Se entrevistó a las dos maestras de grupo con las que se trabajó durante las observaciones, con el objetivo de establecer su perspectiva y concepciones de lectura y de literatura.

Preguntas de investigación

El estudio planteó responder a las siguientes preguntas:

¿Cómo se enseña literatura en primero de secundaria, en el marco de la RES?

¿Qué textos literarios leen los estudiantes?

¿De dónde surgen u obtienen los textos?

¿Qué oportunidades de acceso a los textos literarios se construyen?

¿Cómo leen los textos?

¿Cómo se define literatura en la cultura escolar de los dos contextos observados?

¿Cómo se construyen las prácticas de literacidad a partir de los eventos observados?

Objetivos

El objetivo general fue identificar y analizar cómo se lee literatura en cada contexto específico a partir del análisis de los eventos de lectura de textos literarios.

Los objetivos específicos son:

- 1- Inferir la concepción de literatura que hay en cada contexto escolar.
- 2- Identificar las posturas que frente a los textos literarios se promueven en cada contexto escolar.
- 3- Analizar los eventos de literacidad que se presenten en cada contexto escolar.

El estudio inicia con una breve descripción del currículo de la RES para contextualizar el estudio e identificar los cambios que introduce, los propósitos formativos, así como la concepción de lectura y de literatura implícita en las actividades propuestas.

El siguiente capítulo corresponde al marco teórico, en donde se expone una revisión de los estudios sobre lectura en general y sobre lectura de textos literarios en particular. La revisión incluye dos tipos de trabajos: los que documentan algún aspecto particular de la lectura en el contexto escolar, y los que reportan resultados de propuestas de intervención que intentan mejorar la formación lectora de los estudiantes. Esta primera revisión permite

complejizar la naturaleza de la lectura como proceso de construcción de significados, y puntualizar las posturas que adoptan los lectores frente a los textos literarios.

El capítulo de metodología describe los contextos en los que se trabajó y el proceso de observación y entrevistas con ambas maestras y con los estudiantes. Asimismo describe los instrumentos que se utilizaron y el propósito de su aplicación. También se describe cómo se analizaron los datos obtenidos y la fundamentación metodológica que guió dicho análisis.

El apartado de resultados expone los datos obtenidos del análisis de las observaciones y las entrevistas. Describe a los participantes y su contexto, los eventos de literacidad que se observaron en el aula, los comentarios de los estudiantes y las opiniones de ambas maestras sobre la reforma, el currículo, su trabajo en el aula, su experiencia y sus concepciones sobre literatura.

El capítulo de discusión expone cómo se lee literatura en ambos contextos y cómo se construyó el acceso a los textos. También se exponen los eventos de literacidad dominantes así como las prácticas que se deducen de ellos. Se concluye con una revisión comparativa de la cobertura curricular en ambos contextos y cómo lo hizo cada maestra, con el fin de explicar los resultados en ambos ejercicios.

CAPÍTULO I:

Reforma de la Educación Secundaria: Una nueva propuesta curricular

La Secretaría de Educación Pública (SEP) se encarga en nuestro país de la elaboración y distribución de los planes y programas en los distintos niveles escolares de la educación básica y media superior (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato). La educación secundaria ha tenido importantes renovaciones en menos de dos décadas; en 1993 se estableció como obligatoria y se trabajó una reforma curricular motivada por el Plan Nacional de Desarrollo, misma que permaneció hasta el año 2006 cuando se puso en marcha un nuevo currículo.

Tanto las reformas orientadas a tener mayor cobertura como aquellas que buscan la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje son recurrentes en las propuestas de política educativa. Las reformas que pretenden expandir la matrícula requieren de inversiones para infraestructura, materiales y recursos humanos; en tanto que, aquellas orientadas a la calidad se dirigen a mejorar el rendimiento académico e introducen cambios en los modelos pedagógicos y en el currículo (López Bonilla y Tinajero, 2009).

Las reformas que tienen como objetivo desarrollar y renovar modelos pedagógicos para mejorar la educación escolar, están sustentadas por nuevos estudios del ámbito educativo en los cuales descansan las decisiones de los gobiernos para contemplar la implementación de algún cambio; el Banco Mundial y PISA son algunos organismos que validan las reformas curriculares.

Para que los cambios curriculares de las reformas se puedan instituir es necesario que los maestros los conozcan y acepten, pues su alcance depende de cómo se implementen y de las enmendaduras que se les hagan. Gimeno (2006, citado por López Bonilla y Tinajero, 2009) señala que las reformas pueden ser analizadas al ubicar el destino del cambio, los entornos de aprendizaje, los medios y recursos apropiados, los agentes afectados, el origen de la fuerza para el cambio y el tipo de iniciativa. Por lo tanto, los fundamentos del cambio, las pautas y la finalidad de las reformas respaldan su implementación en el uso apropiado de los recursos, en la manera cómo se aplica y tomando en cuenta los contextos de enseñanza-aprendizaje y a los participantes de este proceso.

1.1 Las reformas y los docentes: entre los documentos oficiales y la práctica docente

Richardson (1996, citado por López Bonilla y Tinajero 2009) toma en cuenta tres aspectos relacionados con la experiencia de los docentes, que resultan importantes en el desarrollo de sus creencias y conocimientos con respecto a la enseñanza, estos son: su experiencia personal, su experiencia escolar y su experiencia con el conocimiento formal.

La experiencia personal del maestro incluye aspectos de su vida que le permiten adquirir una perspectiva general del mundo. Su experiencia escolar se refiere a su etapa de estudiante y a las percepciones que adquieren sobre el papel de los docentes y la enseñanza. Las creencias, supuestos y conjeturas que se adquieren y aprueban por grupos especializados son los aspectos que constituyen su experiencia con el conocimiento formal, por lo que “el trabajo en el aula, la elaboración de materiales, las propuestas de formación nunca se concretarán a imagen y semejanza del programa, sino que serán una versión

transformada por los agentes educativos” (Consejo Consultivo Interinstitucional de Español, 2009). El conocimiento de los materiales oficiales que respaldan las reformas curriculares, el acceso a los programas y a los diversos materiales forman parte del trabajo docente pero también es importante que los docentes cuenten con una capacitación continua que los ayude a cumplir con las demandas y exigencias del nuevo currículo.

En el contexto de la RES, el Consejo Consultivo Interinstitucional de Español (CCIE) realizó un análisis de las observaciones y entrevistas obtenidas durante la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la RES en distintos estados de la República. Dicho Consejo (CCIE, 2009) reportó que los obstáculos que impiden que la reforma sea implementada adecuadamente están relacionados con la formación de los maestros, pues la capacitación que se les ofrece no se encuentra vinculada con los programas actualizados, por lo que no logran apropiarse de ella; para lograr que esto suceda se requiere que ellos comprendan la orientación del cambio curricular, su alcance y también las exigencias que requiere el programa.

Esta tesis abona en ese sentido ya que identifica y describe el traslape de modelos culturales sobre los textos literarios que los docentes han aprendido a lo largo de su trayectoria, con intentos de poner en práctica nuevas formas de acceder a la literatura según lo estipulado por la RES.

Es necesario que el sistema educativo promueva y propicie el trabajo colegiado así como las relaciones entre miembros sindicales y editoriales. La gestión y formación estaban contempladas en la Reforma Integral de la Educación Secundaria, la cual era parte de la

propuesta original, pero la SEP no asumió todos los aspectos de la propuesta y sólo sobrevivió la reforma curricular. Las bibliotecas escolares y las bibliotecas de aula no se han promovido ni instalado para su uso constante.

En general la reforma se implementó precipitada e improvisadamente. Quiroz (2007) señala que “[e]s evidente que una propuesta como ésta para su implementación exitosa en el aula requiere de otros componentes. Se requiere también de materiales didácticos que concreten esta propuesta y una actualización pertinente de los maestros” (p. 5).

Las propuestas y recomendaciones que surgen de este análisis son: hacer una revisión del programa ahora con la experiencia obtenida desde su implementación, trabajar en un programa de formación docente, mejorar los materiales de trabajo y atender los problemas de materiales, equipo e infraestructura. Los miembros del CCIE señalan que, “debido a la complejidad y la profundidad que produce un cambio como el que supone el programa analizado, consideramos que es imprescindible tomar en cuenta el tiempo real de cualquier cambio o cambios educativos (curriculares, práctica docente, evaluación materiales didácticos)” (CCIE, 2009, p. 26).

La revisión del programa propuesta por el Consejo incluye verificar la continuidad de las diversas prácticas en los tres grados; establecer en un eje vertical, la revisión de cada práctica social del lenguaje y en un eje horizontal la coherencia entre las prácticas y los ámbitos, y tomar en cuenta la diversidad de las prácticas para buscar coherencia y

continuidad en los tres grados del nivel. Es importante también puntualizar que los cambios o enmendaduras que se pretendan hacer al programa requieren de una fundamentación basada en la experiencia de quienes han trabajado con el programa. El Consejo sugiere que dicha revisión sea al término del primer ciclo generacional después de la implementación de la reforma en las aulas (CCIE, 2009, p. 27). Para realizar dicha revisión también es necesaria la participación de profesores, asesores pedagógicos, autores de libros de texto y jefes de enseñanza para lograr identificar virtudes e inconsistencias teóricas y didácticas así como los alcances y los límites de los cambios que se lleguen a sugerir.

En cuanto al diseño del programa de formación docente se propone “elaborar acciones que incorporen un acompañamiento real y efectivo a los profesores, así como el desarrollo de materiales consistente y adecuados” (CCIE, 2009, p. 27). Dichas acciones permitirían que los maestros se informaran y comprendieran la fundamentación teórica del programa así como la oportunidad de conocer a profundidad sus contenidos.

Con esto el maestro tendría las herramientas para reconocer y analizar los componentes curriculares y así participar en una planificación didáctica que resulte eficiente para su trabajo. Asimismo se pretende establecer congruencia entre las prácticas docentes y el enfoque curricular. Hacer uso de la tecnología adecuada y disponible también forma parte del trabajo docente, así como tomar en cuenta el contexto de los estudiantes en la planeación de proyectos de manera que puedan ser realizables. El uso planeado y organizado de la biblioteca para maestros se contempla como otro recurso para la formación continua de los docentes.

Se pretende que el docente busque la integración de contenidos relacionados con las prácticas sociales del lenguaje por medio de los proyectos didácticos y las actividades permanentes que están sugeridas o aquellas que surjan de la planeación estratégica. Se propone entonces “desarrollar o fortalecer los distintos tipos de instancias de formación de materiales con orientaciones didácticas, tales como: talleres presenciales y a distancia, foros de discusión... videoconferencias...manuales o libros del maestro así como página web: un ‘libro abierto’ que permita asociar los temas de reflexión con las prácticas del lenguaje y desplegar sus ‘actividades’ (quehaceres) en escenarios múltiples” (CCIE, 2009, p. 29).

En este sentido los materiales toman importancia pues forman parte del trabajo escolar; trabajar en conjunto con los editores para que se logre una relación entre sus libros y los acervos ya disponibles en las bibliotecas, que se propicie la producción de materiales que provean de estrategias que les permitan a los maestros resolver problemas, desarrollar tareas de evaluación y proyectos didácticos. Materiales que sean base de apoyo para instrucción de las prácticas sociales del lenguaje y orienten al docente sobre cómo hacer partícipes a los estudiantes en la elección de los proyectos y de la evaluación.

Por lo que se debe intentar que las propuestas didácticas formen parte de los proyectos reales de aula con el fin de ilustrar las prácticas sociales del lenguaje y que éstas se relacionen con las actividades y los temas de reflexión de manera que el trabajo en el aula tienda a articular los contenidos del programa y se promueva el trabajo colaborativo.

Asimismo es necesario definir qué son los productos y cuál es su función en cada proyecto, así como la importancia de incluir en el trabajo de aula las actividades permanentes que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

La distribución del espacio en el aula y en los espacios de talleres e incluso la distribución de equipo y materiales también pueden ser obstáculos en la implementación de la RES pues en general las escuelas no cuentan con espacios que permitan el trabajo colegiado ni para el trabajo de las prácticas sociales del lenguaje.

El Consejo reporta que muchos de los espacios que se utilizan para realizar las actividades son improvisados y no cuentan con los elementos necesarios para hacer uso de tecnología ya que “hay equipos sin programas, salas de cómputo sin Internet, planteles donde se restringe el acceso al aula de medios” (CCIE, 2009, p. 30). Asimismo muchas de las aulas no cuentan con aparatos de video o las escuelas no cuentan con salas audiovisuales o teatros escolares donde puedan desarrollar prácticas específicas sugeridas en el programa. Los espacios en general están diseñados o acondicionados para trabajar con 15 o 20 estudiantes y sabemos que la matrícula de cada salón rebasa dichos números.

1.2 Descripción general del currículo: La enseñanza del español y el ámbito de literatura

La reforma propone la enseñanza del español en tres grandes ámbitos en los cuales se agrupan las prácticas sociales del lenguaje, estos son: el ámbito de estudio, el de literatura y el de participación ciudadana; en ellos se puntualizan prácticas específicas, las cuales conforman los contenidos de la asignatura en los tres grados. Cada ámbito está dividido en

cinco bloques que contienen a su vez otros aspectos importantes como proyectos didácticos y actividades permanentes. Los proyectos son estrategias que permiten fijar una meta de aprendizaje; regularmente se utilizan al final de cada bloque reuniendo en ellos los conocimientos adquiridos durante todas las sesiones.

Algunos de los proyectos que sugiere el currículo son la organización de un debate, la elaboración de una gaceta, hacer un programa de radio, entre otros, con el fin de que dichos proyectos sean también expuestos al resto de la comunidad escolar. Aunque el maestro es quien define los propósitos de cada proyecto, el programa de la RES proporciona secuencias didácticas específicas que son herramientas para que los alumnos puedan sistematizar el trabajo final. El objetivo de estos proyectos es que todos los alumnos participen y puedan llegar a conclusiones de aprendizaje por medio del trabajo individual y en equipo.

Existen también en el programa actividades permanentes que son destinadas para que los alumnos puedan compartir temas de interés. A dichas actividades se les asigna una sesión a la semana y pueden variar en cada bloque. Entre las que se sugieren en el programa se encuentran el club de lectores, club de teatro, taller de periodismo. En el ámbito de la literatura, se pretende que lean e interactúen con distintas formas de expresión y pongan en práctica su interpretación y subjetividad, que distingan y valoren la intención imaginativa y creativa del lenguaje.

Dentro de los objetivos que se exponen en el plan general de estudios para el área de español sólo dos corresponden al ámbito de la literatura y son los siguientes:

- Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.
- Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear ficción. (SEP, 2006a, p. 34)

En el programa de español se exponen los propósitos de aprendizaje por grado; revisaremos los que le corresponden al primer grado y específicamente aquellos que competen al ámbito de literatura; se espera que al término del primer grado los alumnos:

- Adquieran conocimientos que les permitan interpretar y apreciar el valor estético de textos narrativos, poéticos y dramáticos.
- Aprendan a compartir la interpretación y los efectos emotivos que les producen los relatos y los poemas que leen o escriben.
- Reflexionen sobre el papel de la literatura en la transmisión de los valores culturales de los pueblos. (SEP, 2006b, p. 37)

Pero para tener aún más claros los cambios más importantes con respecto al currículo anterior (1993) se resumen los siguientes:

- Se establece explícitamente, por primera vez, la necesidad de reconocer propósitos para leer, condición que cambiará el sentido de la lectura en la escuela.
- Se propone que emplear, utilizar o ampliar los conocimientos son el reto de la escuela más que el dominio como se sostenía en el programa anterior.
- La construcción de interpretaciones textuales no está definida sólo por el tipo de texto sino por la función que cumplen en la sociedad y por los propósitos de uso que guían al lector.
- Se pronuncian por conocer, analizar y apreciar el lenguaje literario en la secundaria (2006), frente al disfrute como condición para el desarrollo de preferencias de lectura en primaria (1993). (Carrasco, 2008, p. 54).

La revisión de los cambios y el análisis de la propuesta curricular nos permite señalar las virtudes que el nuevo programa de español contiene. Primeramente le permite al maestro planear la construcción de aprendizajes significativos por medio del trabajo por proyectos

con libertad y flexibilidad. Promueve el uso de otras fuentes y medios de información permitiendo el uso de acervos bibliográficos diversos y la participación de los estudiantes en situaciones de lectura y escritura que trascienden el contexto escolar permitiéndole evaluar su propio aprendizaje. La elaboración de productos como evidencia de aprendizaje, el trabajo colaborativo y la posibilidad trabajar con propuestas didácticas integradas, son también ventajas importantes del programa. Sin embargo el programa tiene aspectos que necesitan de atención pues para que la RES pueda consolidarse “requiere de seguimiento y apoyos pertinentes” (CCIE, 2009, p. 19).

López Bonilla y Tinajero (2009, p. 1194) comentan que “el impacto de medidas que introducen cambios significativos tanto en el contenido curricular como en el modelo pedagógico sin habilitar a los docentes con los medios necesarios para lograrlo” se reduce a propuestas estancadas que sólo funcionan como parche de anteriores propuestas. Además, “la dispersión y heterogeneidad de los documentos nacionales es un claro síntoma de la escasa articulación entre niveles en cuanto a enfoque, organización del currículo, y posturas y propósitos para la formación lectora de los estudiantes. Este aspecto refleja las decisiones de política educativa y diseño curricular” (López Bonilla, 2008, p. 183) que hacen de la reforma una propuesta inalcanzable para los maestros y para los estudiantes.

1.3 Condiciones de los materiales de lectura en la escuela secundaria

El Programa Nacional de Lectura (PNL) para la educación básica es un proyecto que el gobierno federal impulsó en el período 2001-2006, con el objetivo de proporcionar acervos que estuvieran relacionados con los proyectos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de propiciar la formación de lectores y escritores autónomos. Asimismo pretendía

que los estudiantes conocieran y valoraran la diversidad lingüística y cultural de México. También se propuso proporcionar espacios para la formación de mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales) así como la producción y circulación de acervos que cumplieran las necesidades de las distintas comunidades educativas.

Se pretendía lograr estos objetivos con estrategias específicas relacionadas con el fortalecimiento del currículo y mejoramiento de las prácticas de enseñanza, la formación de los mediadores para poder mejorar los acervos bibliográficos y las bibliotecas así como proporcionar información de los cambios y difundir el programa.

A partir de estos propósitos se distribuyeron los *Libros del Rincón* que pretendían contribuir a la formación de lectores mediante la disponibilidad de lecturas individuales y colectivas, distintas de las que se encuentran en los libros de texto y asegurar la presencia de una diversidad de títulos, géneros, formatos, temas y autores que propiciaran múltiples lecturas dentro y fuera del aula.

Por lo tanto en la formación de las bibliotecas de aula fue esencial y propositivo pues contar con un acervo para el aula pretendía acortar la distancia entre el libro y los estudiantes con el propósito de fomentar situaciones donde pudieran compartir momentos de consulta, investigación y lectura, y así favorecer la interacción y el intercambio de ideas. Al mismo tiempo, los alumnos y profesores podían compartir la experiencia de utilizar, conservar y organizar un acervo.

Los acervos de las Bibliotecas Escolares y de Aula se organizan en series, géneros y categorías. Por ejemplo las series *Al sol solito*, *Pasos de luna*, *Ástrolabio*, *Espejo de urania* y *Cometas convidados*, conforman la colección de *Los Libros del Rincón* y se dividen en dos géneros: informativo y literario. Esta serie describe los perfiles lectores. Estos perfiles se entienden como las posibilidades de entender el grado de desarrollo de un lector. Por lo tanto es importante considerar que “la progresión lectora, el tránsito entre un perfil y otro no depende de la edad ni del grado de dominio alfabético sino de una actitud y una disposición hacia la lectura que varía de un lector(a) a otro(a)” (Carrasco, 2005, p. 1).

Carrasco (2005) menciona que para lograr un programa general que ofrezca flexibilidad en cada ciclo escolar y que impulse la lectura en el aula es necesario asegurar la reflexión guiada sobre los distintos tipos de textos, lo que significa contar con una selección de ellos en la biblioteca de aula para trabajarlos con el fin de reproducir modelos de escritura y conocer e identificar si están bien escritos o para intentar corregir aquellos que no lo están. También es importante proponer diferentes formas de leer (lectura grupal o individual para después parafrasear o leer y subrayar), establecer siempre un propósito de lectura que sea explícito para el estudiante así como reconocer y mencionar las estrategias de lectura que emplean con el fin de que el estudiante se haga consciente de sus propósitos de lectura y lo que logra descubrir utilizando diferentes estrategias.

Asimismo resulta importante observar y reconocer frente al grupo los avances de los integrantes y ser equitativo en ello. Planear una actividad recurrente de lectura que les permita considerar un propósito de lectura, organizar un proyecto y establecer una práctica permanente que propicie la formación del hábito de lectura también resulta importante para

aprovechar los acervos y continuar con el reto de que los docentes sean mediadores entre los libros y los lectores potenciales.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Numerosas investigaciones sobre comprensión lectora y literacidad (Gee, 1989; Langer, 2002; Luke, 1999) afirman que diariamente nos enfrentamos a discursos diferentes y cambiantes en cada uno de los contextos en los que nos desarrollamos a lo largo de nuestra vida. Dichos discursos entrañan modos de entender el mundo y están integrados no sólo por textos impresos sino por gestos, actitudes, valores, creencias e identidades sociales, por lo que es necesario crear oportunidades específicas para la construcción de competencias que nos permitan acceder, cuestionar y tomar una postura frente a dichos discursos.

En el contexto escolar los alumnos se enfrentan a discursos progresivamente más complejos, tales como los discursos especializados de las distintas disciplinas, por lo que es importante proporcionarles las herramientas que les permitan acceder a las reglas discursivas de los contextos en los que se desenvuelven, hacerlos conscientes de que dichas reglas se establecen por medio de relaciones de poder y su significado es variable.

Bruner (1986) argumenta que nuestra postura frente al lenguaje nunca es neutral, ésta impone un punto de vista, una actitud hacia lo que miramos; la manera en la que nos expresamos se convierte en la manera de representarnos y representar aquello a lo que nos referimos; las actitudes con las que enfrentamos el lenguaje, son las actitudes que negociamos y adoptamos en sociedad. “[El] lenguaje no sólo transmite, el lenguaje crea o constituye el conocimiento o la ‘realidad’. Parte de esa realidad es la actitud que el lenguaje

implica hacia el conocimiento y la reflexión, y la serie generalizada de actitudes que negociamos crea con el tiempo un sentido del propio yo” (p. 137). Para Bruner el lenguaje en la educación es creación de cultura, una oportunidad para la reflexión, el análisis y la crítica. Por lo tanto, utilizarlo adecuadamente es lo que nos permite acceder a contextos sociales específicos y así determinar lo que es válido para dichos contextos.

En el salón de clases cada vez que se lee y se discute un texto literario se manifiestan las identidades y creencias de los participantes que son a su vez compartidas o no. Surgen discursos como visiones de mundo, maneras de creer y de utilizar el lenguaje; maneras de pensar y de actuar que nos identifican socialmente y nos permiten tomar una postura que los demás reconocerán.

Estas posturas, a las que Gee (1989) llama identidades socialmente situadas, son posibles y reconocibles precisamente a través de los discursos. Estos comprenden tanto el lenguaje en uso (discurso), como todos los otros elementos que permiten actuar de acuerdo a patrones socialmente construidos a través de modelos culturales, creencias, valores, modelos de interacción (Discurso). Todo acto de lectura y escritura se integra a un *Discurso*; dicho *Discurso* siempre incluye maneras de hablar, actuar y valorar los textos (Gee, 1989 a y b).

En el contexto escolar, cuando los alumnos toman una postura frente a un texto, cuando levantan la mano para opinar o cuando no lo hacen por temor o falta de herramientas, evidencian sus creencias, sus valores y su ideología expresada en la elección de un tema o autor pero también en la elección de una actividad escolar sobre otra.

La posibilidad de interpretar, inferir, predecir y analizar son sólo algunas de las competencias que la lectura fomenta; hacerlo de manera colectiva nos ofrece nuevas oportunidades de reconstrucción (de hechos, personajes, escenarios, lenguaje, sentimientos, sensaciones) que constituyen visiones y posturas sobre el mundo, creencias y habilidades que nos permiten enfrentarlo de una u otra manera. Cuando los alumnos y maestros trabajan, interpretan y dan significado a esos textos se construye un acto social; no sólo porque leen e interpretan en comunidad sino también porque los lectores han sido formados a través de prácticas y códigos sociales específicos que moldean sus relaciones con los textos, incluyendo textos literarios; determinando así la manera en la que estos textos pueden ser definidos y entendidos (Lewis, 2001); por estas razones el contexto escolar nos permite documentar momentos en donde los alumnos y maestros interactúan con textos literarios.

En Estados Unidos, Green (1994) y otros investigadores dedicados a trabajar el discurso en el aula han publicado estudios sobre la construcción de literacidad como un logro social. Argumentan que en el salón de clases los textos orales, escritos y visuales no son objetos aislados en eventos aislados, sino parte de una red intertextual en donde pueden ser explorados y reexplorados, definidos y redefinidos de múltiples maneras para distintos propósitos.

Uno de los conceptos de mayor importancia que surge de estos trabajos es el de ritos de ejecución (Greene y Ackerman, 1995 citado por López Bonilla y Rodríguez, 2003, p. 71), refiriéndose a ellos como patrones de comportamiento; la manera en la que los miembros de un salón de clases construyen significados conjuntamente a través del tiempo

y cómo esta construcción se modifica constantemente. Esto es, cómo interactúan con otros, cómo interactúan con los textos, las interacciones entre los textos y a través de los textos resultando así en la creación de una red de significados.

Moje (2000) también expone en sus investigaciones la necesidad de que los adolescentes puedan leer y escribir adecuadamente. Propone reestructurar el currículo para que los estudiantes puedan tener nuevas experiencias de lectura y escritura. El estudiante necesita ser capaz de responder a las múltiples maneras de pensar, sentir, ser y así, interactuar en las distintas prácticas sociales.

En este sentido, Gee (1989) explica el papel que desempeñan los sistemas discursivos que aprendemos y adoptamos para poder pertenecer a un grupo social. Para Gee los discursos son ideológicos y están relacionados directamente con la estructura social. Dominarlos permite movernos en dicha estructura y adquirir poder, recursos materiales y estatus social.

Broughton y Fairbanks (2002) exploran cómo los adolescentes se sitúan frente al contexto escolar. Explican cómo el concepto “subjetividad” implica que, tanto estudiantes como maestros, se reinventan constantemente como respuesta a los contextos y a los discursos en los que participan; dicho concepto sugiere la construcción continua del “yo” por medio del discurso y del pensamiento, como un proceso de reinención. Asimismo, argumentan que en los eventos de literacidad se manifiestan posturas o posicionamientos que negocian las subjetividades de los participantes. Los autores hablan también de la construcción de identidades en el salón de clases y de cómo los estudiantes llegan a

autodefinirse. La cultura escolar y las actividades de literacidad también son registradas y los autores proponen una mirada al currículo y a las estrategias para involucrar a los estudiantes a participar de la lectura.

Falk-Ross (2001) expone la necesidad de enseñar estrategias de literacidad para que los estudiantes obtengan las competencias necesarias de lectura y escritura. Aunque el estudio se realizó con alumnos universitarios, es necesario señalar que dicho trabajo muestra que al trabajar los textos desde la perspectiva de la literacidad crítica (permitiendo que los estudiantes elijan un texto, ejerciten la lectura individual y colectiva, y realicen lecturas dirigidas con preguntas de comprensión) los estudiantes logran mejorar sus habilidades de lectura y escritura.

Por su parte, Luna (2002) rescata la visión de cinco alumnos universitarios catalogados como estudiantes con problemas de aprendizaje, para explicar cómo trabajan la literacidad académica. Luna explica cómo las prácticas de literacidad en la escuela reflejan relaciones de poder y cómo esto se vincula con supuestos que consideran a los estudiantes como iletrados o no de acuerdo a su contexto cultural y a las relaciones de poder que se dan en el contexto escolar.

Los trabajos expuestos en esta sección nos permiten conocer el concepto teórico de discurso (Gee, Luke, Langer) y cómo este se relaciona con nuestra manera de posicionarnos frente a un texto (Broughton y Fairbanks). Nos permiten también reflexionar sobre las prácticas de las que formamos parte cuando leemos y escribimos (Moje, Green), así como los ritos de ejecución (Greene y Ackerman) que se construyen en cada cultura escolar

(Lewis). Este marco referencial es importante porque brinda herramientas conceptuales para pensar en el contexto escolar como un espacio en el cual se construyen socialmente formas de acercarse a los textos escolares a partir de los conocimientos, modelos culturales y trayectorias que los miembros del grupo, maestros y estudiantes, ponen en juego a la hora participar en las actividades escolares.

2.1 Los estudios de lectura en el contexto hispanoamericano

En España, Cassany (2005) ofrece un repaso breve de las propuestas sobre lectura y explica el concepto de lo crítico desde la escuela de Frankfurt hasta los Nuevos Estudios sobre Literacidad. Expone la diferencia entre lectura crítica y literacidad crítica; explica cómo cada lector construye su interpretación de un texto, desde su punto de vista y su contexto, donde la comprensión máxima de la lectura consiste en conocer el significado que otras personas le otorgan a un mismo texto. El autor concluye que la lectura crítica requiere de examinar el conocimiento desde la realidad personal. Se debe evaluar el discurso, aceptar o rechazar los textos y proponer alternativas.

Colomer (2004) nos habla sobre quién promociona la lectura y cómo se fomenta el acceso a los libros; ofrece una reflexión sobre la responsabilidad compartida que tiene la escuela con el entorno social del estudiante para que puedan adquirir hábitos lectores y asegurar un entorno alfabetizado en donde todos puedan utilizar la cultura escrita de manera cotidiana. La autora concluye que, si la escuela, la familia y la sociedad asumen cada uno la responsabilidad de fomentar la lectura en los niños, éstos encontrarían en los espacios y momentos propicios la manera de aprovecharla y disfrutarla.

En Latinoamérica uno de los trabajos más influyentes es el de Delia Lerner, quien ha realizado estudios sobre la autonomía del lector en la educación obligatoria de Buenos Aires. En dicho estudio se discute que los roles que son distribuidos en el salón de clases son los que sitúan a los alumnos en una postura dependiente. Argumenta que el alumno se mantiene siempre a la expectativa ya que depende de las instrucciones del maestro incluso para abrir cualquier libro o para comenzar a leer cualquier texto. La falta de puntualidad en los propósitos de la lectura en cada sesión hace vaga su importancia para los alumnos. Lerner (2002) propone la organización de tiempos y temas así como la distribución de responsabilidades.

La lectura y la escritura como experiencias de interiorización del mundo social es un estudio que se realizó en una secundaria de Argentina en donde el propósito fue que los alumnos escribieran una carta al futuro presidente, después de interactuar con distintos textos de corte social (Bottaro, 2003). En el momento del estudio el país se encontraba en periodo electoral y fue un momento esencial para que el ejercicio que se realizó encontrara sentido en la visión de los adolescentes. Tras la lectura de una carta que Neruda le escribió a Salvador Allende, se reconstruyó en grupo las visiones sociales que el texto revelaba, expusieron oralmente y por escrito el deber del poeta ante las circunstancias sociales y la responsabilidad que como individuos tenemos como miembros de una sociedad. Finalmente el proceso de escritura al que se enfrentaron estos alumnos les permitió concebirse como productores de conocimiento.

El proceso de la comprensión en la lectura, es un estudio que se realizó con niños de primaria en Caracas, Venezuela y se enfocó principalmente en la lectura como proceso

interactivo y dinámico de construcción de conocimiento, en el que los textos, el contexto, y las habilidades propias de los estudiantes interactúan de manera constante. En dicho estudio se argumenta que la comprensión de la lectura se logra por medio de que el lector procese ciertos factores que se presentan en el momento de la lectura; dichos factores pueden ser textuales, contextuales, semánticos, gráficos o sintácticos y constituyen en sí pistas variadas y cambiantes para la comprensión final de cada lectura (Morles, 1999).

Asimismo, Sánchez y Castro (2009) proponen una revisión sobre la enseñanza de la lectura y escritura a lo largo de todo el currículo de manera que se pueda asegurar que los estudiantes lleguen a la universidad con las herramientas necesarias para leer y producir textos propios del nivel educativo. Instruirlos de manera que puedan conocer y dominar la lectura y la escritura de géneros académicos y disciplinares por medio de proyectos de intervención pedagógica. Los autores nos hablan de la alfabetización académica y proponen que la enseñanza de los géneros escolares sea a través de tareas sociales realizadas en contextos específicos donde los estudiantes puedan incorporarse sistemática y paulatinamente a las prácticas de escritura de la comunidad académica.

Por otro lado, Brito (2003) expone sobre los textos involucrados en la enseñanza y los textos que los maestros producen. Plantea que las prácticas escolares de lectura y escritura no son exclusivas de los estudiantes sino que los maestros también están involucrados desde distintos ámbitos en dichas prácticas. La autora señala que las pautas curriculares configuran lo que los maestros piensan sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Por lo que propone concebir el currículo como interpretación y contextualización, más que como aplicación de la norma. También menciona que se requiere poner especial

atención a las prácticas de escritura de los maestros pues necesitan entenderse como modo de construcción de conocimiento.

En México destaca el trabajo de Kalman (2004) quien ha explorado el uso de la cultura escrita en mujeres adultas. La observación de las aproximaciones a la cultura escrita que el estudio nos ofrece, permiten distinguir elementos conceptuales que resultan claves para nuestro trabajo. Uno de ellos es el de *disponibilidad* y se refiere los materiales impresos que se encuentren presentes en los variados contextos de distribución. Por otra parte, el concepto *acceso* nos remite a las oportunidades que se construyen para poder interactuar con textos y trabajarlos de manera analítica. Los procesos de posicionamiento frente al texto y las maneras en las que, tanto lectores como escritores, aprenden a interactuar con la lengua escrita nos permiten conocer cuáles son las relaciones que se establecen entre los lectores y los textos, los propósitos de su uso y las consecuencias de apropiación (Kalman, 2003, 2004).

Asimismo, Goldin (2003) ha estudiado cómo se forman los usuarios de la cultura escrita; puntualizando que la enseñanza de la lectura se ha concebido como un proceso que permite a cada individuo crear relaciones con ellos mismos y con otras personas, con el propósito de participar en el entorno social.

Otro estudio relevante en el campo de la lectura es el que Carrasco (2003) ha hecho sobre las estrategias de lectura que se promueven en la escuela. En este estudio la autora plantea algunas de las estrategias de lectura que tradicionalmente se enseñan en las propuestas curriculares, dejando ver que la escuela no ha podido cumplir con el objetivo de

formar lectores y menos aún que puedan utilizar la lectura más allá de los propósitos escolares y que puedan comprender lo que leen. Asimismo propone algunas estrategias que pueden ser formadoras de lectores, sobre todo aquellas en las que se promueve utilizar el conocimiento previo del tema, en las que se realizan conexiones entre textos y contextos y también aquellas que hacen uso de la anticipación y la predicción, por mencionar algunas.

Por su parte, Ortega (2009) argumenta también que la escuela debe contemplar los propósitos didácticos necesarios para que los estudiantes puedan acceder al aprendizaje de la cultura escrita. Esto significa cambiar las formas artificiales y simuladas de la enseñanza para transformar el contexto escolar en un espacio de aprendizajes comunicativos, en donde leer y escribir sean prácticas sociales fundamentales. Un espacio donde el estudiante le dé significado a la lectura y a la escritura.

Mayoral y Peredo (2004) exploran el uso escolar de la lectura y las habilidades textuales que los niños adquieren. Señalan las habilidades básicas para comprender un texto expositivo en cuarto grado de primaria y proponen un cuadro de conductas de buenos y malos lectores. Los autores establecen que la comprensión de un texto depende de la competencia lectora con la que lo enfrenten. Dicha competencia le permite al niño o al lector en general reconstruir el contenido del texto de manera coherente y esto sólo se logra por medio del desarrollo de ciertas habilidades que se consolidan en el proceso de lectura, antes, durante y después de enfrentar el texto.

Por otro lado, Aguilar (2009) describe algunos aspectos importantes sobre el Plan Nacional de Lectura y cómo esta propuesta se refleja en el aula. Este proyecto se instituyó

con el propósito de fomentar la lectura autónoma en estudiantes de educación básica y normales con el fin de que fueran capaces de elegir sus lecturas, comprender diferentes textos, así como escribir sus opiniones de manera fluida. La autora comenta que organismos como CONACULTA, SEP, distintas ONG, así como editoriales, trabajaron para elaborar y distribuir materiales de calidad en las escuelas mexicanas.

Aguilar trabajó en una secundaria pública en donde el material seguía en la biblioteca escolar empacado en cajas; por lo que se recurrió a entrevistas, encuestas y cuestionarios para conocer la perspectiva de maestros y estudiantes sobre estos materiales. La autora reporta que los docentes no utilizaban los materiales pues existía demasiado control y temían perderlos. Tenían la inquietud por la lectura, la interacción y el diálogo entre los estudiantes que sí leían, pero la lectura representaba una actividad controlada y obligatoria. Los estudiantes no contaban con un criterio establecido para la selección de acervos y en clase sólo se hacía la promoción de textos relacionados con la temática de la asignatura.

La concepción de la lectura como un bien de consumo y la propuesta de una cultura de cuidado de los libros también son parte importante de los hallazgos de este estudio. Aguilar reconoce la complejidad de las políticas educativas y su implementación por lo que comenta que es necesario medir el impacto de dichas políticas en la vida escolar, así como medir los logros y dar seguimiento a los procesos de implementación.; asegurarse de que se realiza un cumplimiento efectivo. Recomienda a los maestros estar enterados y conocer las políticas educativas; involucrarse con los cambios y crear conciencia frente a dicha responsabilidad como promotores de lectura.

Los trabajos en español sobre lectura no abordan este objeto de la misma forma. Algunos se orientan hacia las prácticas o usos de la literacidad (Cassany, Kalman, Goldin), otros se centran en los sujetos y en las acciones que realizan (Carrasco, Mayoral y Peredo), otros más en la literatura como contenido y práctica de lectura (Colomer) o los géneros literarios (Sánchez y Castro). El objetivo de esta sección es precisamente mostrar esta diversidad y presentar también algunas preocupaciones de estudiosos que se centran en políticas culturales como las bibliotecas (Ortega y Aguilar) para abordar en la siguiente sección el tema de la literatura como objeto de enseñanza en la escuela.

2.2 Enseñar a leer textos literarios en la escuela

Rosenblatt (1994) argumenta que cuando el lector se encuentra en contacto con la cultura escrita escoge cómo posicionarse frente al texto, es decir la lectura se centre en aquello que considera importante, en aquello que responde a las intenciones de su postura frente al texto; por lo que el acto de leer se convierte en una “transacción” entre el texto y el lector. Dicha transacción sucede de dos maneras según Rosenblatt. El posicionamiento eferente frente a la lectura está centrada en obtener principalmente datos informativos del texto y el posicionamiento estético está relacionada con el intercambio de ideas, sentimientos, imágenes que el lector experimenta durante la lectura.

Leer un texto literario desde un posicionamiento eferente sólo nos permite acceder a datos relacionados con el formato del texto, cuestiones estructurales (personajes, argumento, narrador) que, si bien son valiosos para explorar el texto, nos proporcionan una visión limitada. Un posicionamiento estético frente al texto literario nos permite acceder al cómo está escrito dicho texto, qué sentido tiene que esté escrito de esa manera y qué evoca

en el lector. Encontrar conexiones entre la lectura y otras experiencias, sentimientos, significados, perspectivas y también entre otros textos nos proporciona una oportunidad para preguntarnos porqué ese texto específico me remite a otras lecturas, qué podrían tener de semejante o cómo construyen la realidad y a partir de qué elementos.

El texto literario puede ser abordado tanto de manera eferente como estética y como lectores combinamos dichas posturas para darle al texto la interpretación deseada y para adquirir del texto lo que se requiere para lograrlo. Esta transacción nos ofrece múltiples lecturas y la posibilidad de reconstruir, relacionar, inferir y disfrutar el texto.

El fin social último de la lectura literaria es la lectura estética pero la escuela ofrece situaciones en las que convierten la lectura literaria en una lectura eferente. Al respecto Carrasco (2005) señala que “tradicionalmente la escuela nos ha solicitado demostrar nuestra comprensión de los textos, esta demostración ha consistido en recitar los textos leídos y, en el mejor de los casos, en parafrasearlos”(p. 3).

En el contexto escolar las prácticas lectoras suceden de manera particular en cada salón de clases. Cuando los estudiantes son guiados a comentar la lectura, a expresar su opinión, a inferir y predecir la historia, a explicar lo que sintieron y lo que evocó en ellos, el aula se convierte en una comunidad lectora (Beach, Appleman y Dorsey, 1994).

Uno de los estudios más completos sobre comprensión e instrucción literaria (Langer, 1995) propone replantear la importancia de aprender, entender y enseñar literatura a través del discernimiento de las asociaciones o visualizaciones que provocan los textos

literarios en cada individuo y de las experiencias que se generan cada vez que uno lee, escribe, habla y comparte maneras de pensar. Estas visualizaciones, según Langer, son dinámicas y están en función de nuestras experiencias personales y culturales; de lo que sentimos, sabemos, creemos y están directamente relacionadas con ideas, imágenes, acuerdos y desacuerdos que surgen cuando nos enfrentamos a un texto. El estudio explica la importancia que puede tener la literatura en cuanto a su utilidad en el desarrollo cognitivo, crítico y humanístico de los estudiantes.

Por otro lado, Rogers (1999) plantea una revisión sobre teoría literaria y literacidad y expone distintas investigaciones alrededor de estos conceptos. Propone una nueva perspectiva en la enseñanza de la lectura, a través de textos literarios, en donde el alumno pueda interpretarse a sí mismo por medio de la interpretación de su mundo. Rogers explica que la lectura hace evidente actitudes, experiencias e ideas que responden a una cultura específica, a una manera particular de leer, y en consecuencia qué textos podemos leer y frente a cuales creamos resistencia.

Por su parte, Sullivan (2002) rescata la importancia de los momentos de recepción para la enseñanza de literatura en el contexto escolar. Sullivan define estos momentos como los espacios en los que se discute el texto literario construyendo una visión crítica que le ayudará al alumno a encontrar el sentido del texto y a estar consciente de que el valor de los textos literarios es construido socialmente a través del tiempo, y así comprender que los procesos de interpretación y reconstrucción del texto son cambiantes y complejos.

Showalter (2003), por su parte, explica la complejidad de ser maestro de literatura y cómo es necesario profesionalizar la enseñanza de esta disciplina. Explica que la lectura de textos literarios, como la poesía u obras teatrales, enfrentan a los estudiantes a un ejercicio de imaginación en donde descubren nuevas perspectivas sobre un determinado tema o sentimiento, y por lo tanto adquieren conciencia del otro. En la escenificación de una obra de teatro la problemática de los personajes lleva al lector a deducir e interpretar el papel que los personajes representan en la obra, la importancia que tienen en su desarrollo y por consecuencia en la sociedad que en escena representan.

Knickerbocker y Rycik (2002) exploran el desarrollo de literacidad en adolescentes por medio de la lectura de textos literarios. A través de la apreciación e interpretación de textos literarios los estudiantes pueden darle sentido a las lecturas y significado a sus interpretaciones. Los autores explican cómo la selección de textos y la formulación de un propósito de lectura, les ayuda a los estudiantes a mantenerse motivados e interesados, pues esto les permite visualizar y relacionar los elementos y significados de la historia con aspectos de su vida. Señalan como reto educativo el proporcionarle experiencias literarias que logren que los estudiantes lean y deseen leer. Argumentan que el desarrollo de literacidad, de la lectura de textos literarios y el diseño de estrategias de enseñanza en el área es de suma importancia para lograr que los estudiantes aprecien e interpreten textos literarios.

Por su parte, Castillo (2003) explora el uso didáctico de la literatura en la enseñanza de la historia nacional en secundaria. Explica que el propósito de implementar esta metodología es que los alumnos puedan rescatar la noción de colectividad, en donde cada

uno es parte constituyente en la medida en que comparte la ideología y los símbolos de la vida cotidiana en la que se desenvuelve. El estudio subraya la necesidad de enseñar la historia nacional desde una perspectiva cotidiana; la literatura permite que los alumnos se identifiquen con los hechos históricos, los procesos económicos, y establece una relación entre ficción y realidad que permite una visión más humana y colectiva. La leyenda, la crónica y la novela histórica son los géneros más apropiados para el desarrollo de esta perspectiva en la materia de historia, según el autor.

Trujillo (2009) expone distintas propuestas teóricas con respecto a la enseñanza de la literatura y argumenta que la lectura es un proceso lingüístico y social, por lo que quien lee textos literarios logra integrar habilidades, conocimientos previos, intenciones, actitudes y propósitos. Es a partir de esta premisa que se propone la enseñanza de la literatura como una lectura de transacción y construcción social.

Asimismo, De la Garza (2009) explica cómo se trabaja la escritura en las aulas de secundaria bajo la propuesta del nuevo currículo. El trabajo por proyectos y la organización de los estudiantes en el aula contextualizan el estudio. De la Garza comenta que se reportaron avances contundentes en las prácticas de escritura de los estudiantes; han logrado hacer cosas de manera autónoma: leer, investigar, preguntar a otros, ordenar información, exponer frente a sus pares los hallazgos de sus búsquedas y a escribir y corregir sus textos. Pero la autora también comenta que las maestras, si bien, aceptan los cambios positivos de la reforma, piden que se les capacite para llevarla a cabo, pues el trabajo en aula es complejo y las cuestiones de tiempos y evaluaciones tienden a moldear el contexto hacia otras formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. La

autora propone buscar un equilibrio entre los intereses de los estudiantes, las exigencias curriculares, las demandas institucionales y los tiempos de trabajo con los recursos disponibles, pues ello permitiría que el trabajo por proyectos cumpliera los propósitos de aprendizaje.

Gramigna (2005) explora las oportunidades y las estrategias de interpretación literaria con 21 niños de 5 años de edad en Buenos Aires, en donde explica que en el sistema educativo subsisten estrategias y estilos rígidos para la enseñanza de la literatura; las maestras que fueron observadas solicitaban datos e información fáctica de los textos. Dirigían la lectura por medio de preguntas cuyas respuestas ya estaban pre-elaboradas y evaluadas. Los estudiantes no tenían la oportunidad de expresar su opinión y compartir sus experiencias con el resto de sus compañeros. En la segunda etapa de este proyecto en donde las sugerencias a las maestras fueron puestas en práctica, se logró observar una dinámica distinta en el aula pues los estudiantes respondían de manera más interesada a la guía de las maestras. El estudio argumenta que la función del maestro radica en facilitar y estimular la participación del estudiante, asimismo cooperar en las conversaciones e involucrarse en las opiniones de los niños. La discusión en el aula se convierte entonces en multidireccional o en red lo que permite que los estudiantes aprendan a negociar los roles y compartir sus expectativas, así como estar concientes de sus derechos y obligaciones en el aula.

La revisión de estos trabajos ofrece una visión social sobre la enseñanza de la literatura y coinciden en que el contexto escolar tiene el reto de enseñar literatura de manera que los estudiantes puedan integrar lecturas, conocimientos, creencias y esto pueda ser compartido con sus pares, permitiéndoles reconstruir la lectura y obtener nuevas

perspectivas. Existen propuestas que ofrecen distintas maneras de adquirir el hábito lector; el siguiente apartado recoge algunas de ellas.

2.3 Propuestas para mejorar la formación lectora

Cordero, López y Santamaría (2009) comparten las observaciones realizadas en un espacio de lectura para niños pequeños: la bebeteca. Este espacio, propuesto por el Consejo Puebla de Lectura, proporciona el ambiente ideal para que los niños y sus acompañantes se acerquen a la lectura de manera divertida y con materiales variados, seleccionados de acuerdo a su edad. Los autores reportan el impacto de las prácticas lectoras inferidas de las observaciones a partir de las cuales podemos reconocer la importancia de estos espacios creados para los niños pero que también involucra a los adultos en prácticas lectoras que favorecen no sólo las relaciones personales sino que permiten desarrollar habilidades lectoras y comunicativas en la convivencia con otros niños, otros adultos y una diversidad de textos.

Por su parte, Dibb y Kuperman (2006) proponen estrategias para abordar la lectura y la escritura con niños, mayores al rango de edad requerido, en una primaria de Buenos Aires. Las autoras reportan lo que los niños saben sobre lectura y escritura en esta edad, explicando que leen palabras, oraciones cortas, fragmentos de textos; identifican personajes y algunas acciones principales de la historia, entienden que leer es hacerlo en voz alta y para la maestra; no se reconocen como buenos lectores ni escriben por sí mismos. Frente a dicha situación se planeó una secuencia de trabajo con el grupo, explicando los propósitos del proyecto. Se leyeron tres versiones del cuento “El príncipe Rana” y se logró que los estudiantes releyeran y reflexionaran sobre la comparación de las versiones leídas. Se creó

conciencia en los estudiantes de la importancia de conformar una comunidad de lectores; asimismo de poder encontrar relaciones entre los textos. También se escribió colectivamente sobre algunas características de los personajes del cuento en sus distintas versiones, para así terminar la secuencia con un cuento escrito por cada estudiante con el fin de hacer una antología del grupo. La propuesta didáctica se propuso para que los estudiantes lograran saber más sobre la lectura y la escritura, ser críticos de lo que leen y escribir para recordar; sugieren planificar la escritura de modo que los estudiantes puedan acercarse continuamente a prácticas compartidas cuyos propósitos sean claros para los niños, pues esto permite reflexionar sobre los conocimientos adquiridos.

Tovar y Morales (2005) reportan los resultados de una investigación hecha en una escuela pública de Venezuela donde se trabajó con 86 estudiantes de educación media. El propósito de este estudio consistió en crear situaciones significativas de lectura y escritura en un taller que tuvo una duración de 17 semanas, durante las cuales los investigadores realizaron actividades como: Lectura en voz alta de textos que los estudiantes eligieron, discutir sobre los aspectos del texto que más llamaron su atención, compartir experiencias de lectura así como permitir que los estudiantes expresaran y compartieran sus emociones, comentarios, reacciones y sentimientos; asimismo, escribieron distintos finales a los cuentos leídos y asumieron en una entrevista imaginaria los roles de los protagonistas de los textos leídos, entre otras.

Con el objetivo de ofrecer a los estudiantes situaciones significativas tanto de lectura como de escritura que les permitiera experimentar placer al leer y escribir textos

literarios existen propuestas como las anteriores que forman parte de este objetivo y que ofrecen herramientas para explorar los textos literarios.

2.4 La lectura y la escritura como prácticas sociales

La revisión de los estudios sobre lectura en general y de lectura de textos literarios en particular, así como los estudios relacionados con la enseñanza de la literatura, ofrecen concepciones de lectura desde una perspectiva sociocultural así como una nueva forma de explorar los eventos de lectura y estrategias específicas para la instrucción literaria.

Frente a dicha perspectiva surge el interés de comprender la pertinencia de la enseñanza de la literatura y cómo es que se lleva a cabo en esta reforma. Es aquí en donde pueden plantearse las posibles explicaciones teóricas para el desarrollo de esta investigación. En la búsqueda de dichas explicaciones entendemos que “el tipo de mente alfabetizada¹ que interesa es aquella que desarrolla el pensamiento de manera que no sólo le permita sobresalir o destacar en la escuela sino fuera de ella también; en el trabajo y en la vida [traducción libre de la autora]” (Langer, 2002, p. 1). De manera que crear las oportunidades de acceso para interactuar con textos, es parte del trabajo de enseñanza en cuanto que proporciona el espacio que permite relacionarse no sólo con la lengua escrita sino también con los múltiples textos que se construyen con el resto de los lectores y su contexto (Kalman, 2003).

En los distintos entornos sociales en los que todo individuo se desarrolla existen espacios y momentos en los que puede interactuar con la lengua escrita, y esas

¹ *literate* en el original.

posibilidades de interacción componen o integran los contextos en los que podemos desarrollar la competencia lectora.

Los alumnos son individuos que pertenecen a distintos grupos sociales; su visión de mundo en el momento de enfrentarse a un texto literario se relacionará inherentemente con los contextos en los que se desenvuelve. “Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido, obtener el placer de entender más y mejor los libros” (Colomer, 2005, p. 194).

Dicha interacción se da de manera diferente para cada individuo pero al mismo tiempo constituyen una visión social en cuanto a las maneras de interactuar y de construir las prácticas de literacidad. Identificar dichas prácticas en cada contexto y entender cómo es que se crean las oportunidades de interacción nos remite a definir disponibilidad y acceso.

De acuerdo con Kalman (2004, p. 26) “[d]isponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicio de correo, etcétera)” En este sentido, que los textos estén disponibles en espacios comunes a la mayoría de las personas, no implica que exista una interacción. Las oportunidades que se crean o se fomentan para acceder a los textos es lo que nos permite observar cómo cada sujeto se posiciona frente al texto y expresa las maneras en que logra enfrentarse a la lengua escrita y cómo dicho proceso puede crear también oportunidades para los demás lectores. Por lo tanto:

Acceso es una categoría analítica que permite identificar cómo en la interacción entre participantes, en los eventos comunicativos, se despliegan conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones y usos; abarca dos aspectos fundamentales, las vías de acceso (las relaciones con otros lectores y escritores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos y consecuencias de su uso) y las modalidades de apropiación (los aspectos específicos de las prácticas de la lengua escrita, sus contenidos, formas, convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso). (Kalman, 2004, p. 26).

Por lo que entendemos que podemos tener disponibles materiales de lengua escrita por años y sin embargo nunca acceder a ellos; entender cómo se logra la lectura y qué relaciones se establecen al momento de interactuar con la cultura escrita es lo que define gran parte de este estudio.

La interacción con la cultura escrita es una práctica social especializada que permite comprender las maneras en las que se lee, y cómo el acceso a ella nos enfrenta a un proceso de reconstrucción (de nosotros mismos, de los textos) de significados (Lewis, 2001; Kalman, 2001, 2003). En dicha interacción confluyen la lectura y la escritura, las distintas maneras en las que tanto los lectores como los escritores construyen oportunidades de acceso, constituyéndolas como actividades sociales. Por lo que “[I]os actos de leer y escribir se realizan en eventos socialmente organizados en los que la lengua escrita es una herramienta necesaria para lograr propósitos comunicativos” (Kalman, 2003, p. 46). Por lo anterior entendemos que los usos y las prácticas que se dan alrededor de la cultura escrita se establecen por medio de la interacción con otros lectores y escritores, formándose así una red intertextual de significados, creencias y apropiaciones.

Existen distintos espacios sociales en donde el acceso a la cultura escrita puede

fomentarse, pero el entorno escolar, por su naturaleza, es el que nos interesa. Los patrones de comportamiento, de interacción y evaluación que se establecen entre los miembros de un salón de clases proyectan una cultura escolar propia (Green *et al.*, 2001). Asimismo, interesa la manera en la que se construyen significados en grupo, las palabras que utilizan y la forma en la que interactúan con los otros, con los textos y a través de los textos. Por lo que:

..el acceso a la cultura escrita ocurre en el espacio social e implica el despliegue de las prácticas, la transparencia en el uso de los materiales, la participación en los procesos de construcción del significado, el flujo de información pertinente, la circulación de varios conocimientos y saberes (Kalman, 2003, p. 61).

En este sentido entendemos que en la cultura escolar los lectores se construyen por medio de códigos y prácticas sociales que a su vez moldean su relación con los textos (Lewis, 2001); los ritos que en cada salón de clases se establecen, permiten la creación colectiva de significados en su interacción individual y grupal con los textos escritos y orales. Las prácticas de literacidad cobran forma por las reglas sociales que regulan el uso y la distribución de los textos, y prescriben quiénes pueden producirlos y quiénes tienen acceso a ellos (Barton y Hamilton, 2000, p. 8).

Entendemos los eventos de literacidad como las actividades observables en las que la lectura y la escritura se desarrollan. Dichas actividades están insertas en contextos sociales; surgen de las prácticas de literacidad que a su vez, constituyen formas culturales en las que se utiliza la lengua escrita y existen cuatro elementos observables en los eventos de literacidad: los participantes, el contexto físico, los artefactos y las actividades. Las prácticas no son completamente observables, ya que también suceden en el interior de los

individuos: sus creencias, actitudes, valores, identidades sociales y conocimientos. En este sentido, las prácticas de literacidad son construcciones culturales y, por lo tanto, son dinámicas y cambiantes conforme a los procesos de construcción de significado que se establecen en cada contexto escolar (Barton y Hamilton, 2000). Las prácticas de literacidad nos permiten analizar cómo se relacionan los actos de lectura y escritura con el contexto en el que se manifiestan (ver tabla 1).

Elementos visibles en los eventos de literacidad	Elementos constitutivos (no visibles) de las prácticas de literacidad
Participantes: Las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos.	Los participantes ocultos: otras personas o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producir, interpretar, circular y regular los textos escritos.
Ambiente/contexto: Las circunstancias físicas inmediatas en las cuales se lleva a cabo la interacción.	El dominio de la práctica dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.
Artefactos: Las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluidos los textos).	Todos los otros recursos que se integran a la práctica de la literacidad, incluidos los valores, entendimientos (sobreentendidos), formas de pensar y sentir, habilidades y conocimientos.
Actividades: Las acciones que ejecutan los participantes en el evento de literacidad.	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones; las reglas de adecuación y elegibilidad: quién puede o no puede participar en actividades particulares.

Tabla 1: Elementos básicos de los eventos y las prácticas de literacidad (Hamilton, 2000; en López Bonilla et al., 2006)

Aquí se muestra cómo estos elementos se relacionan y permiten entender no sólo lo observable de los eventos letrados sino reflexionar en aquellos aspectos implícitos de las prácticas lectoras (Barton y Hamilton, 2000). López Bonilla (2006) propone el uso del esquema no sólo como guía conceptual sino también metodológica, en donde el registro de los aspectos observables nos permite analizar los discursos (Gee, 1989), los ritos de ejecución (Greene y Ackerman, 1995), la disponibilidad de textos y el acceso a ellos (Kalman, 2004). Finalmente nos permite entender y registrar la cultura escolar (Lewis,

2001) de cada contexto e inferir y analizar cómo leen, interpretan y reconstruyen significados cuando leen textos literarios.

En lo anterior se sostiene la pertinencia de enmarcar el presente estudio desde la perspectiva de los *Nuevos Estudios sobre Literacidad* (NEL), pues el enfoque nos permite entender que los elementos visibles (eventos) y no visibles (prácticas) que se manifiestan en el aula, forman parte de una rutina específica y única; por lo que en cada contexto, en cada salón de clases estas rutinas se desarrollan bajo reglas, intenciones, lecturas e interpretaciones diferentes.

Construimos nuestros modelos, elaboramos nuestros mundos, de una manera muy diferente para guiar nuestras transacciones con otros seres humanos... estas interacciones pronto empiezan a dividirse en formatos: tipos de actividades en las que los participantes pueden predecirse mutuamente, atribuirse intenciones y en general asignar interpretaciones a los actos y expresiones del otro (Bruner, 1986, p. 58).

Entendemos la cultura escolar desde la perspectiva social ya que como argumenta Lewis (2001), ésta se construye en un contexto social dinámico donde la interacción con textos y con otros individuos nos permite definir cómo reconstruimos textos y cómo éstos nos construyen a nosotros. La competencia literaria (interpretativa) permite que el conocimiento se construya como una red intertextual en donde todos, textos e individuos, se exponen argumentando, discutiendo y redefiniendo; “porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas” (Colomer, 2005, p. 194).

La postura que cada individuo adopta cuando lee un texto sugiere una construcción continua de sí mismo por medio del discurso y del pensamiento. Es un proceso de reinención constante. Broughton y Fairbanks, (2002) la definen como aquellas aproximaciones a eventos de literacidad y las negociaciones que se establecen en cada cultura escolar frente a las subjetividades de cada individuo (p. 289).

En este estudio, los eventos de literacidad observados permitieron ver la interacción de los estudiantes y las maestras (participantes) con los diferentes textos (artefactos) y cómo se construyó esta interacción (actividades) en el espacio físico del aula (ambiente o contexto). Además, congruente con la perspectiva de los NEL, y en particular con la propuesta de Hamilton sobre las prácticas de literacidad (2000), se tomaron en cuenta los siguientes elementos constitutivos:

1. Participantes ocultos: Currículo de Español (RES), adaptación del programa, selección de textos.
2. Dominio de la práctica: Español I, ámbito de literatura
 - a. Práctica general
 - b. Práctica específica
 - c. Actividades
3. Otros recursos que se integran a la práctica: las creencias de las maestras y los estudiantes sobre la literatura y los textos; las expectativas y creencias de las maestras sobre los estudiantes y sobre los cursos; la experiencia y trayectoria de los docentes. Aunque se reconoce su importancia, para este estudio no fue posible tomar en cuenta los conocimientos de los estudiantes sobre el dominio de la práctica ya que este aspecto rebasada las posibilidades de la investigación.

4. Rutinas y procedimientos: Se tomaron en cuenta los patrones de interacción en el aula, la naturaleza de las actividades y los niveles de participación de estudiantes y maestros.

La perspectiva de los NEL permite el análisis de todos estos aspectos que se manifiestan en el contexto escolar. De manera particular, me permitió abordar teórica y metodológicamente lo que sucedió en los dos contextos observados. Esto que sucede en el aula es parte de una red de modelos culturales que se relacionan con modos de entender el conocimiento y de adquirirlo. Aunque en cada contexto se manifiestan identidades y se reconocen discursos únicos y cambiantes, éstos se insertan en un discurso o modelo cultural aún más amplio que determina nuestra forma de interactuar con los textos.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Método

Para este estudio se retomó la propuesta de Hamilton (2000) explorada en el estudio hecho por López Bonilla *et al.*(2006) en donde se describe el acceso a textos literarios a nivel bachillerato. Dicha investigación parte también de una postura sociocultural para el estudio de los eventos y las prácticas de literacidad.

Como se discutió en el capítulo anterior, la observación y el registro de los eventos de literacidad en un contexto dado permiten acercarse a las rutinas que le dan sentido a esas prácticas. Estas no están constituidas únicamente por los eventos observables, sino que incluyen participantes ocultos que determinan la circulación de textos y la manera en la que se interpretan, la metodología que cada maestro pueda establecer para la enseñanza de la literatura y cómo esto adquiere un sentido social para cada alumno. Los valores y formas de pensar, conocer y sentir también forman parte de las prácticas, así como las rutinas y trayectorias que nos ayudan a conocer cómo leen y la formación lectora que cada alumno desarrolla como individuo y como parte de su cultura escolar.

Se realizaron observaciones en dos contextos diferentes con el fin de identificar los elementos que constituyen los eventos de literacidad (participantes, contexto físico, materiales y actividades). Nuestro referente curricular es el que propone la RES y se analizaron aquellos aspectos que corresponden a las prácticas de literacidad, para así establecer las relaciones que existen entre ambos contextos.

3.2 Contexto del estudio

3.2.1. Contexto 1: Las observaciones fueron realizadas en dos secundarias estatales urbanas en el municipio de Ensenada. La escuela “Salvador Novo”² se ubica en una zona residencial donde predominan unidades habitacionales de familias de escasos recursos. Esta escuela atiende principalmente a una población de clase media baja y se ofrecen dos turnos: matutino y vespertino. Cuenta con 19 aulas, taller de computación y biblioteca. Todas las aulas están habilitadas para el uso de enciclomedia y cuentan con los acervos de los libros del rincón y la biblioteca de aula. En el caso del aula donde se realizaron las observaciones, estos acervos estaban dispuestos en estantes alrededor de las mesas de trabajo de los estudiantes.

Un dato importante es la participación de esta escuela en la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la reforma en lo que se conoció como la RIES. De hecho, por diversos factores institucionales, esta fue la única escuela a nivel municipio que participó en el PEI. Al momento de iniciar las observaciones (enero de 2008) la RES ya llevaba un año y medio desde su instrumentación a nivel nacional, y esta escuela contaba con una experiencia de tres años con la instrumentación del currículo de la RES tomando en cuenta su participación en el PEI.

3.2.2. Contexto 2: La escuela “Alfonso Reyes” se ubica en una zona residencial de familias de escasos recursos y atiende a una población de clase baja. Ofrece también dos turnos: matutino y vespertino. Cuenta con 14 aulas, taller de computación y biblioteca. Todas las aulas están habilitadas con enciclomedia, los acervos de los libros del rincón y la

² En todos los casos se utilizan seudónimos

biblioteca de aula. En el caso del aula observada, este acervo se encontraba en un librero detrás del escritorio de la maestra.

Al momento de iniciar el trabajo de campo (octubre de 2007) esta escuela tenía un año de experiencia en la instrumentación del currículo de la RES.

3.3 Participantes

3.3.1. Docentes: Se entrevistaron a las dos maestras de los grupos observados. Ambas trabajan en secundarias urbanas estatales. Un criterio para la selección de las docentes fue su conocimiento de la RES: la maestra Minerva (contexto 1) participó en el estudio piloto de la SEP y recibió capacitación durante el pilotaje de las RES a nivel nacional; la maestra Diana (contexto 2), en cambio, no obtuvo capacitación y conoció la RES un año después cuando la maestra Minerva fue invitada a capacitar al resto de los maestros de español en el municipio.

Las maestras también fueron recomendadas por sus directivos y compañeros de trabajo como personas comprometidas con la propuesta de la RES y con su materia. La siguiente tabla ofrece información sobre la formación de cada maestra y su trayectoria:

Trayectoria	Maestra Minerva	Maestra Diana
Secundaria	“Salvador Novo”	“Alfonso Reyes”
Materia	Español	Español
Primera formación	Lic. en Biología	Lic. Trabajo Social
Estudios posteriores	Maestría en educación	Lic. En Español
	Doctorado en educación	Maestría en pedagogía
Experiencia en aula	25 años impartiendo distintas materias: Biología, ética y civismo, orientación educativa y español	10 años impartiendo la materia de español

Contacto con la RES	Participante de la PEI	Capacitada por maestra Minerva
----------------------------	-------------------------------	---------------------------------------

Tabla 2: Trayectoria de las maestras observadas

3.3.2. Estudiantes: Se observaron dos grupos de primer año del turno matutino, un grupo por secundaria. En el grupo uno (contexto 1) había 26 estudiantes inscritos, de los cuales 16 eran mujeres y 10 hombres. Todos ellos tuvieron una asistencia constante a lo largo de las observaciones. En este grupo los estudiantes estuvieron agrupados en equipos de cuatro por mesa.

El grupo dos (contexto 2) contaba con 35 estudiantes inscritos, de los cuales asistieron regularmente 33. En este grupo 19 eran mujeres y 16 hombres. Durante las observaciones los estudiantes regularmente estuvieron agrupados en equipos de tres por mesa.

En ambos casos la edad de los estudiantes correspondió a los 12 y 13 años de edad. La siguiente tabla proporciona los indicadores demográficos generales que describen ambos contextos observados:

Indicadores	Secundaria “Salvador Novo”	Secundaria “Alfonso Reyes”
Tipo de población	Clase media baja (urbana)	Clase baja (urbana)
Número de estudiantes	26	35
Mujeres	16	19
Hombre	10	16
Edad promedio	12 años	12 años

Tabla 3: Indicadores de los grupos observados

Asimismo se hicieron dos entrevistas a dos alumnos de cada salón para establecer las concepciones que tienen de la lectura, las oportunidades de acceso que se promueven en el salón y la formación lectora que se desarrolla en cada contexto. Los alumnos a los que se entrevistó fueron sugeridos por las maestras de grupo.

Se entrevistaron a dos estudiantes de cada grupo: un hombre y una mujer por grupo. Su edad en el momento de la entrevista fue de doce años; no habían repetido grados y, de acuerdo a las observaciones, los cuatro eran alumnos exitosos en el ámbito.

Además, 5 estudiantes por grupo respondieron un cuestionario de tres preguntas para recabar su opinión sobre la lectura de textos literarios en el ámbito escolar. En cada salón los cinco estudiantes contestaron simultáneamente y su participación fue voluntaria.

3.4 Instrumentos

Guía de observación: Todas las observaciones fueron anotadas en una guía detallada (ver Anexo A) que contiene las categorías y elementos básicos para registrar los eventos de literacidad (López Bonilla, *et al.*, 2006). Dichos elementos propuestos por Hamilton (2000) son: participantes, ambiente o contexto, artefactos y actividades. La guía de observación nos permitió registrar los eventos de literacidad de manera sistematizada, con el propósito de registrar las rutinas de participación en el ámbito de literatura.

Videograbaciones: Este material permite complementar la guía de observación y así añadir información que es relevante para el contexto y para las actividades de interacción

con textos escritos. Permiten obtener una perspectiva más completa y así profundizar en el análisis de las observaciones.

Cuestionario: El cuestionario fue aplicado a diez estudiantes, cinco de cada salón observado, con el propósito de explorar sus opiniones sobre la clase de literatura y su utilidad. Las tres preguntas abiertas del cuestionario fueron contestadas en menos de cinco minutos en ambos contextos por estudiantes voluntarios. Las preguntas fueron las siguientes:

¿Para qué crees que sirve leer literatura?

¿Qué piensas de tu clase de literatura? ¿Te gusta? ¿No te gusta? Explica por qué

¿Qué cambios sugieres para hacer la clase más atractiva?

Entrevista semiestructurada: Se realizaron entrevistas semiestructuradas a las maestras observadas con el fin de conocer la concepción que tienen sobre la lectura y en especial la lectura de textos literarios. Para la selección de las preguntas que se hicieron a las maestras se tomaron en cuenta distintas dimensiones: datos personales, experiencia docente, enfoques pedagógicos, experiencia actual, reforma curricular, sobre lectura y sobre las clases observadas.

La maestra Minerva permitió que la entrevista fuera por la tarde en la sala de su casa, dicha entrevista tuvo una duración de una hora con veinte minutos. Con la maestra Diana la entrevista se realizó por la mañana entre la biblioteca y la sala de maestros de la secundaria dos, duró aproximadamente una hora con diez minutos y hubo necesidad de

cambio por interrupción de otros maestros en el área. Ambas maestras se mostraron accesibles para la realización de la entrevista contestando ampliamente las preguntas. Las dos entrevistas fueron transcritas para su análisis.

De igual manera se realizaron entrevistas a 4 estudiantes de los grupos observados para indagar su concepción de la lectura, de la literatura, y las actividades de acceso a los textos escritos. Las entrevistas se realizaron en la biblioteca escolar en ambos contextos, y tuvieron una duración aproximada de 20 minutos con cada estudiante.

Tanto el cuestionario como las entrevistas permitieron indagar sobre algunos de los aspectos no observables que incidieron en las prácticas observadas, tales como creencias, conocimientos, y las formas de pensar de los participantes sobre las actividades observadas (lo que significa leer literatura, por ejemplo).

3.5. Procedimiento

Una vez definida la práctica a observar en los dos contextos se realizaron las observaciones en cada grupo. En la Secundaria “Salvador Novo” se observó la práctica específica de cuento y en la Secundaria “Alfonso Reyes” se observó mito y leyenda.

Durante cada observación se llenaron las hojas de registro incluyendo todos los elementos visibles y la descripción de las actividades de cada evento de literacidad observado. Todas las sesiones fueron videograbadas y transcritas en su totalidad.

El número de clases observadas varió en cada secundaria ya que el número de sesiones que se necesitó para la “práctica específica” que se estaba impartiendo en ese momento lo requirió. En la Secundaria “Salvador Novo” las sesiones se impartían en bloques de más de una hora dos veces por semana los martes con dos horas cuarenta minutos, y los jueves una hora cuarenta minutos; mientras que en la Secundaria “Alfonso Reyes” las sesiones fueron de 50 minutos de lunes a viernes.

En el grupo uno se observaron diez sesiones distribuidas en cuatro días, dos días de tres horas y dos días de dos horas. Durante las observaciones en este periodo se impartió el segundo bloque del ámbito de literatura que tiene como práctica general dar seguimiento a un subgénero, temática o movimiento, y como práctica específica dar seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción o policíaco; las observaciones con este grupo se realizaron en enero 2008.

En el grupo dos también se observaron diez sesiones pero en este caso distribuidas en dos semanas en 5 periodos de 50 minutos por semana, durante las cuales se impartió el primer bloque del ámbito de literatura que tiene como práctica general “leer para conocer otros pueblos”; y como práctica específica, “investigar mitos y leyendas de distintos pueblos” de acuerdo con la RES; dichas observaciones se llevaron a cabo en el mes de octubre y principios de noviembre del 2007.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y también fueron transcritas en su totalidad para su análisis posterior.

3.6. Análisis de los datos

Una vez registradas las observaciones se procedió a revisar la información recabada a la luz de las videograbaciones con el fin de incluir información relevante. Este registro nos permitió reconocer los eventos de literacidad que resultaron dominantes por su recurrencia ya que reflejan la cultura escolar de cada contexto.

Asimismo las videograbaciones permitieron obtener información sobre patrones de interacción en el aula; lo que implica poder ver las rutinas de participación así como las actividades establecidas en ambos contextos.

Para complementar el análisis de los eventos observados se recogió en cada sesión una muestra de los materiales con los que se trabajó en esa clase tales como apuntes, anotaciones, hojas de trabajo, copias de los textos leídos; para así añadir y complementar la información sobre la práctica observada (ver anexos B a J, y Q a T). Este material permite ver la disponibilidad y las formas de acceso real a los textos; mientras que la interacción que se manifestó entre los elementos observados nos dio la oportunidad de distinguir el tipo de prácticas de literacidad que para el ámbito de literatura resultaron dominantes.

También las entrevistas nos permitieron conocer cómo conciben, tanto maestros como alumnos, la lectura de textos literarios y cómo perciben el acceso que tienen a ese tipo de textos. El análisis de las entrevistas se hizo a través de un análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000) de tipo deductivo a partir de categorías preestablecidas para identificar concepciones sobre: lectura, literatura, el proceso de enseñanza-aprendizaje, su visión de la RES y sobre cómo se debe enseñar literatura.

Los datos se organizaron en temas, categorías y subcategorías que a su vez se distribuyeron en un cuadro de frecuencias para poder observar las respuestas que reflejaron un número más alto. En las entrevistas también se clasificaron grandes temas y se vincularon con la información de las observaciones y de los cuestionarios. Este mismo procedimiento se utilizó para el análisis de las entrevistas y los cuestionarios de los estudiantes.

Los datos que resultaron de las observaciones se analizaron conforme a los aspectos propuestos por Hamilton (2001), tomando en cuenta la información de los programas de la RES y las concepciones de ambas maestras.

La siguiente tabla muestra los diferentes componentes de la metodología y los procedimientos analíticos para cada paso:

Objetivo general	identificar y analizar cómo se lee literatura en cada contexto específico a partir del análisis de las prácticas de lectura de textos literarios		
	Método para recabar información	Procedimiento	Método para analizar los datos
1. Identificar la concepción de literatura que hay en cada contexto escolar.	Observaciones en dos secundarias. En la Secundaria "Salvador Novo" 4 sesiones: dos de ellas fueron de 3 horas seguidas y 2 sesiones de 2 horas cada una. En la Secundaria "Alfonso Reyes" 10 sesiones de 50 minutos.	Lugar: Aula de español en primero de secundaria: Secundaria "Salvador Novo" En Secundaria "Alfonso Reyes" En" Medios: Notas y video Observador: Investigador. Llenar el formato de registro de los 4 elementos: participantes, contexto, artefactos y actividades.	Descripción y clasificación de eventos en cuanto a los siguientes rubros: a) Participantes b) Contexto c) Artefactos d) Actividades
2. Identificar las posturas que frente a los textos literarios se promueven en cada contexto escolar.	Entrevista semiestructurada de 10 minutos a los 4 alumnos que fueron observados Un hombre y una mujer por secundaria. Entrevista de hora y media con cada maestra	Lugar: Biblioteca escolar Participación: propuesta por maestra. Medios: Grabación de audio Entrevista con maestra Minerva: Domicilio particular. Entrevista con maestra Diana: Sala de maestros Participación: voluntaria. Medios: Grabación de audio	Análisis de contenido Unidad de análisis: Los temas Identificar: participantes ocultos, creencias, habilidades, conocimientos, rutinas, expectativas
3. Analizar las prácticas de literacidad que se presenten en cada contexto escolar.	Matriz para recabar datos Ejemplo: Análisis de hojas de observación	Tabla donde se coloque la información arrojada por el análisis de los eventos dominantes Se obtuvo una muestra del evento dominante	Inferencias a partir de la identificación de participantes ocultos (diseño, selección de artefactos); Se identificaron aspectos como: Tipo de materiales Tipo de textos Tipo de lectura Actividades Niveles de interpretación

Tabla 4: Resumen de la metodología

Esta tabla permite entender cómo se realizaron las observaciones, las entrevistas y la recolección de datos en general de acuerdo con los objetivos expuestos. Para describir a los participantes, el contexto, los artefactos y las actividades, se utilizó la información del formato o matriz de observación así como las grabaciones hechas en cada contexto y la clasificación de los artefactos y las actividades que se realizaron.

Para hacer el análisis de contenido (Mayring, 2000), se identificaron los temas y se describieron las categorías. Asimismo dichas categorías se validaron con otro lector, se contabilizaron frecuencias y finalmente el análisis se resumió en las inferencias hechas a partir del desglose de los datos.

A partir de las hojas de registro de los eventos observados se identificaron los eventos dominantes en cada contexto. Se analizaron en función de los resultados que se obtuvieron tanto de las entrevistas a docentes como a estudiantes y se complementó con la descripción y análisis de dichos eventos en ambos contextos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Los participantes y su contexto

Se realizaron observaciones en dos secundarias estatales en el turno matutino; un salón de primer año por secundaria. En ambos contextos se observó una “práctica específica” en el ámbito de literatura concerniente a la materia de español. En la secundaria “Salvador Novo” se observó el segundo bloque del ámbito, al que corresponde cuento y en la secundaria “Alfonso Reyes” el primer bloque correspondiente a mitos y leyendas.

En la secundaria “Salvador Novo” el tema fue cuento y se ilustró con la lectura del cuento “El interno 66” repartido en copias y obtenido de una página Web que contiene cuentos de terror y en donde no se da información del autor. En el caso de la secundaria “Alfonso Reyes” el tema fue mitos y leyendas; se ejemplificó con la lectura de dos mitos: “El origen de la vida” y “El mito de Apolo”; asimismo leyeron tres leyendas: “El callejón del beso”, “El lago de Zirahuén” y “La viejita y el monje”; lecturas que hicieron directamente del libro de texto.

Para resumir los aspectos generales que se observaron del currículo se expone la información en la siguiente tabla:

Indicadores	Secundaria “Salvador Novo”	Secundaria “Alfonso Reyes”
Ámbito	Literatura	Literatura
Bloque	2	1
Práctica general	Cuento	Mitos y leyendas
Textos	“El interno 66”	“El origen de la vida”, “El mito de

		Apolo” y “El callejón del beso”, “El lago de Zirahuen” y “La viejita y el monje”
Fuente	Página web	Libro del texto
Tiempo asignado a la lectura	20 minutos	20 minutos cada texto
Total de sesiones observadas	4 sesiones	10 sesiones
Duración de cada sesión	dos de 3 horas y dos de 2 horas	50 minutos cada una
Total de horas observadas	10 horas aproximadamente	10 horas aproximadamente

Tabla 5: Aspectos generales del currículo observado

4.2 La RES y el ámbito de literatura

4.2.1 Contexto 1: ¿Qué hicieron en el aula?

La siguiente tabla es importante porque ilustra cómo son las clases de español en este contexto, específicamente cuando trabajan textos literarios. Permite ver cómo se construye el acceso a dichos textos, qué información obtienen de ellos y cómo la interpretan. Asimismo nos permite ver qué actividades realizan cuando leen literatura y cómo comparten esas actividades con el resto de sus pares (ver anexo A).

Clase: Español/ Ámbito de literatura/ Bloque II Cuento Enero 15, 2008 Modalidad: Secundaria Estatal "Salvador Novo" Maestra Minerva Nivel: 1ro D/ RES				
Eventos de lectura-escritura	Participantes	Contexto físico	Artefactos	Actividades
Comentar sobre el proyecto que revisaron la sesión pasada.	Maestra Estudiantes	Salón 1ro D (25 alumnos) Equipos de 4 alumnos 6 equipos; maestra al frente parada	Plan de estudios (actividades del bloque, listas de asistencia y evaluación por mini grupo) pintarrón y plumón Enciclomedia.	Maestra solicita que se sienten. Pide que comenten sobre lo que revisaron la sesión pasada. Pide que levanten la mano para hablar.

Leer nuevamente la hoja de proyecto. Lectura en voz alta.	Estudiantes	'''	'''	<p>Maestra reacomoda las mesas de los equipos, para trabajar mejor. Pide que saquen la hoja de información del proyecto. Pide a alumnos que lean, los selecciona por nombre.</p> <p>Maestra les recuerda el mapa conceptual y explica para qué les sirve.</p> <p>Pide que traigan cuentos para la próxima clase.</p>
Lectura colectiva de un cuento.	Estudiantes Maestra	Maestra sentada en un costado del salón.	Copias de cuento, " El Interno 66", lápices, plumas, corrector, reglas.	<p>Maestra reparte las copias. Pregunta a quién le gustaría comenzar la lectura. Maestra pide a un alumnos del equipo o mini grupo 1. Pide que se olviden de la cámara, solicita a otro alumnos que relea lo que leyo su compañero.</p> <p>Maestra interrumpe para preguntar y repasar el vocabulario y ver si lo entienden. Pide que reflexionen sobre el tipo de narrador y por qué se dan cuenta de que es narrador protagonista. Maestra comenta sobre el diálogo que se presenta en el cuento.</p> <p>Maestra se sienta frente a computadora, abre el diccionario en enciclomedia, una estudiante escribe palabra desconocida. Maestra se ausenta por un minuto.</p> <p>El resto del grupo observa. Llegan a una definición. Pide que anoten palabra nueva. Maestra solicita que pongan énfasis en donde la lectura requiere para recrear la emoción. Mestra ayuda a leer . Estudiantes se comparten copias del cuento. Se termina lectura maestra busca palabra en diccionario de enciclomedia.</p>

Tabla 6: Eventos de literacidad observados en el contexto 1, bloque 1.

Secundaria "Salvador Novo": Maestra Minerva

En el primer bloque observado en este grupo la maestra repartió un cuestionario para sondear qué tipo de cuento habían leído los estudiantes previamente, en casa o en la escuela. Apoyándose en la enciclomedia proyectó el plan de trabajo para ese bloque, especificando las metas y los proyectos por clase.

La enciclomedia permite utilizar un cañón que para proyectar archivos de trabajo. La maestra lo utilizaba para exponer la guía que ella llevaba; dicho plan de trabajo contenía

los temas y las actividades a seguir durante ese bloque, también incluía el proyecto final y así como las metas y objetivos del bloque. Los estudiantes lo leyeron en silencio de las copias que la maestra les proporcionó para después hacerlo también en voz alta utilizando la proyección.

La maestra les pidió en varias sesiones que releyeran el plan de trabajo para asegurarse de que se fueran cumpliendo las metas y que ellos tuvieran claro los propósitos de los productos. (ver anexo B y C). Algunas sesiones fueron de dos horas y otras de tres, por lo que tenían suficiente tiempo para terminar la clase con un producto terminado. Cada producto era leído en voz alta por cada “mini grupo”, de manera que otro pudiera emitir una calificación. Mientras que un equipo leía su trabajo otro escribía en la lista de asistencia la evaluación, explicando por qué se la otorgaban.

La maestra recordaba constantemente la necesidad de emitir una calificación justa y argumentada ya que el trabajo cooperativo se basaba en la participación de todos los integrantes. En la clase que se eligió para la tabla anterior los estudiantes leyeron el cuento “El interno 66” que la maestra repartió a los equipos, habiendo leído previamente el plan de trabajo para ese bloque (ver anexo D). La maestra solicitó a un estudiante que comenzara la lectura del cuento, interrumpiendo si consideraba necesario rescatar el vocabulario; conforme avanzaban en la lectura la maestra pedía que trataran de reconocer el tipo de narrador y cómo es que podían reconocerlo.

Estos aspectos formales y otros elementos de la narrativa los habían leído previamente del libro de texto en otra sesión, donde la actividad fue hacer un mapa

conceptual (ver anexo E) de dicha información. La maestra permitía que los estudiantes la apoyaran buscando las palabras desconocidas en el diccionario de enciclopedia, así una vez que lograban encontrar el significado se desplegaba la información proyectada en el pintarrón para que todos pudieran leerla, utilizarla según el contexto del cuento y tomar nota de ella.

Después de haber leído el cuento y haber buscado las palabras nuevas, la maestra dio instrucciones para hacer un análisis del cuento según los elementos de la narrativa (personajes, argumento, narrador, temática, ambiente) que ya habían leído previamente, para este análisis la maestra repartió unas hojas de trabajo para que ahí anotaran los elementos señalados (ver anexo F). Esa hoja se leyó por equipo y debía estar pegada en la libreta de la materia; como parte del producto final de la sesión hicieron también un dibujo que representara el perfil físico y psicológico de los personajes (ver anexo G). La actividad tuvo una duración de 20 minutos mientras que ella caminaba entre las mesas aclarando dudas. Poco antes de finalizar la sesión les recordó que si ya habían terminado el dibujo podían escoger un libro de la biblioteca del aula para leer en casa o para buscar cuentos de terror, suspenso o ciencia ficción como lo recomienda el currículo y así iniciar a tiempo el proyecto final que consistía en promover la lectura del cuento por medio de trípticos, carteles entre otras opciones (ver anexo K, M, N y O). Al final la maestra revisó los dibujos e hizo comentarios a algunos estudiantes sobre su trabajo.

También logró evaluar el proyecto al final del bloque por medio de un cuestionario que la maestra repartió, lo que permitió que los estudiantes pudieran reflexionar sobre los propósitos, la lectura, el proyecto y externar sus opiniones sobre los cuentos (ver anexo L).

4.2.1.1 *Discurso de la maestra Minerva*

La maestra *Minerva* estudió la Normal Básica en Ensenada y una licenciatura en biología; posteriormente pudo estudiar la Normal Superior en Nayarit; de regreso en Ensenada hizo una maestría en la Normal Estatal y un doctorado del cual aún no se titula. Ha impartido clases a nivel secundaria durante 25 años y ha podido experimentar con las tres últimas reformas curriculares a nivel secundaria. La maestra también fue accesible al momento de la presentación del proyecto y aunque al principio dudó con respecto a las grabaciones del trabajo de observación y permitió que se trabajara conforme a lo propuesto.

Asimismo proporcionó sus datos para estar en contacto a lo largo del trabajo de campo y apoyó en la recolección de materiales durante las sesiones de observación. La maestra *Minerva* fue capacitada por las autoridades educativas un año antes durante la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la RES. La maestra comenzó entonces a capacitar a otros docentes en su área a nivel municipio, incluyendo a la maestra *Diana* observada en el grupo 2, y ha podido apoyar, por solicitud de la SEP, a otras secundarias para la implementación de la reforma.

La maestra *Minerva* impartía la materia de español en el momento de la entrevista y participaba también en la capacitación de otros maestros en talleres extracurriculares con el objetivo de ayudarles a trabajar bajo la propuesta de la reforma.

En la entrevista con la maestra *Minerva* se cubrieron distintos temas referentes a su experiencia en aula, su capacitación para implementar la reforma, su opinión sobre dicha propuesta y también sobre su concepción de lectura y literatura.

La maestra comentó que la importancia de la materia de español consiste en desarrollar en el educando competencias como la de hablar, escribir, expresar sus sentimientos, su forma de razonar y valorar, con el fin de comunicarse y solucionar problemas tanto en el contexto escolar como fuera de él .

También aseguró que se pretende que el estudiante adquiera competencias comunicativas por medio de las prácticas sociales del lenguaje. Asimismo comentó que los problemas más grandes de la sociedad están relacionados con la falta de competencias comunicativas. Comentó que a partir de la reforma los estudiantes han avanzado en dichas competencias pues la propuesta apoya la expresión oral y el trabajo cooperativo en donde socializan lo que hacen y comparten lo que hacen en clase. Asimismo agregó que ella ha observado que los estudiantes cada vez están más conscientes de la necesidad de comunicarse adecuadamente por lo que existe un esfuerzo por participar.

Por otro lado, expuso que en la nueva reforma se manejan los tres saberes: el saber hacer, saber ser y saber conocer. Lo que antes era lo cognitivo, lo afectivo y lo psicomotriz. Concluyó que el ser está enfocado a los valores, el saber a los conocimientos y el hacer a poner en práctica dichos conocimientos, esto a través de todo el currículo. También comentó que el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje permite que la enseñanza sea menos simulada:

“En el caso del Español el enfoque es las prácticas sociales del lenguaje. Es el enfoque de la asignatura, que antes era enfoque comunicativo y funcional. ¿En qué difieren? En que el comunicativo era más simulado, o sea vamos a simular que están en tal o cual cosa y en las prácticas sociales del lenguaje ya no hay simulación, sino llévalo a tu realidad. Esa es la diferencia” (Entrevista: Maestra Minerva)

También señaló que la educación secundaria y la educación en general debería ser más formativa que informativa y argumentó que los estudiantes acceden a la información desde muchas fuentes diferentes y de diversas maneras por lo que una de las principales funciones de la escuela sería ayudarles a discernir cómo va a utilizar esa información, con qué valores la va a enfrentar y si está consciente de lo que le es útil.

Mencionó que la reforma les permite diseñar sus proyectos de acuerdo con su contexto; proporciona los tres ámbitos y también los aterrizajes esperados, pero el cómo, el maestro lo propone. El maestro tiene la libertad de diseñar cómo quiere lograr ese aprendizaje esperado y es donde interviene la creatividad del docente.

Asimismo agregó que la evaluación es un aspecto muy importante en esta nueva propuesta. La evaluación es constante, todos los días se registra y es muestra de que los estudiantes todos los días están en el proceso de construcción de conocimiento de manera colectiva pues también ellos emiten una evaluación del trabajo de sus pares así como de su propio trabajo.

Comentó que la reforma propone varios talleres dentro de las actividades permanentes y también que los talleres pueden ser propuestos por los docentes, ella propuso un taller de periodismo o de teatro. Aunque mencionó que muchas de las escuelas no cuentan con la infraestructura para realizar dichas actividades pues no cuentan con los espacios para trabajar estos talleres. Pero también argumentó que si bien las condiciones no siempre son las deseadas no es impedimento para trabajar con los recursos disponibles.

Señaló que la reforma propone un programa flexible pues también permite trabajar el diseño curricular de manera más estratégica. El trabajo por proyectos permite vincular los saberes y los estilos de aprendizaje con los niveles de conocimiento, por lo que comentó que el docente que sólo se apoya en el libro ya no encuentra su función en este proceso educativo. También sugirió retomar los aspectos positivos de otras reformas y argumenta que también esta reforma requiere de revisión a pesar de sus bondades:

“Siempre pienso que de cada una de las reformas que ha habido, de los cambios, en base a la experiencia y haberlo puesto en práctica, debe quedar algo que es rescatable para seguirlo implementando, o sea no es borrón y cuenta nueva desde mi punto de vista. Es un proceso, es retomar lo que es útil, y adaptar lo nuevo, basarse en las otras estrategias de lo que funcionó y poder rescatar lo que fue bueno. Hay cosas que siguen siendo vigentes” (Entrevista: Maestra Minerva)

Por otra parte señaló que en esta nueva reforma las tareas de construcción no siempre son congruentes con los propósitos que se plantean en el aprendizaje cooperativo pues las algunas están planteadas para que sean realizadas fuera del aula y eso no le permite al maestro ver el trabajo cotidiano de construcción de los estudiantes:

“por ejemplo una tarea puede ser de un material, de una investigación, de un apoyo al proyecto pero hacer todo el proyecto fuera de, no es congruente porque no estas viendo lo que construye cada quien, no tienes los elementos de observación para ser objetiva en cuanto a evaluación de que hizo cada quien en un momento dado fuera del aula” (Entrevista: Maestra Minerva)

Por otro lado, habló de la importancia de crear acceso a los libros y habló de la función de las bibliotecas escolares y las bibliotecas de aula como espacios para promover la lectura. Señaló la necesidad de que estos espacios se encuentren en condiciones idóneas para dicha actividad y también que se requiere capacitar a los bibliotecarios para que sean auxiliares para los estudiantes. Comentó que los acervos de la biblioteca de aula:

“son buenos acervos, desafortunadamente algunos en el camino de prestar el servicio de la biblioteca de aula se pierden, se extravían, yo pienso que es mejor un libro extraviado, perdido, roto o rayado que un libro no utilizado. He visto en escuelas, que lamentablemente, sin nombres, tienen alteros de cajas de libros de la biblioteca de aula todavía sin abrir, yo no entiendo por qué” (Entrevista: Maestra Minerva).

Mencionó que se requiere de una mejor capacitación para los maestros. Se necesita poner atención en este aspecto de la reforma pues aún existe mucha resistencia por parte de los docentes, quienes muchas veces se sienten desorientados y mal informados. Comentó que dicha capacitación debe ser amplia y objetiva, que no sea un requisito pero que sensibilice al docente para que comprendan la importancia de implementar una reforma como esta:

“Se pretende aplicar la reforma como una estrategia tradicionalista y eso truena, no es congruente, no se puede, porque finalmente el pedir que un alumno reflexione, argumente, que se haga consiente de su propio aprendizaje, no se va a lograr con una educación verbalista, es donde yo siento que andamos poco desconectados, andan desconectados algunos maestros. Entonces es la reforma de la escuela secundaria, el aprendizaje basado en el desarrollo de competencias, todo eso sustentado por la construcción social del aprendizaje” (Entrevista: Maestra Minerva).

Con respecto a la capacitación que recibió comentó que no supo porqué la escogieron a ella. Fue instruida directamente por los capacitadores de la SEP los cuales después de mostrarles los materiales correspondientes, observaban las sesiones en el aula. Asimismo expuso que no fue suficiente dicha capacitación pues sólo tuvo una duración de dos días, pero que considera que la eligieron porque ella ya manejaba el trabajo cooperativo en la Secundaria “Salvador Novo”.

También compartió que ha asumido su responsabilidad como maestra y capacitadora pues ha adquirido la conciencia de que puede aprender de las experiencias de

sus compañeros. Asimismo señaló que ella ha tenido que investigar y buscar sus propias herramientas y estrategias para poder trabajar la reforma desde su contexto.

Con respecto a la lectura comentó que para ella es una forma de transportarse al lugar donde uno quiera estar, es una forma de desarrollar la imaginación, de disfrutar y compartir la experiencia. Mencionó que aunque los estudiantes no tienen el hábito de la lectura y aún hay problemas de comprensión, ha notado que poco a poco se han estado interesando por la lectura de relatos y cuentos de distintas temáticas.

También insistió en que el horario de las clases o sesiones es muy importante pues la experiencia con grupos que sólo trabajaban 50 minutos diarios era muy diferente. Con este grupo podían iniciar una secuencia y terminarla así como cerrar con la evaluación correspondiente.

De manera que los grupos que trabajan con este horario siempre están conscientes de los procesos del trabajo de construcción y de los propósitos de cada actividad. Trabajar de esta manera les permite entender mejor los proyectos y encontrarles sentido.

4.2.2 Contexto2: ¿Qué hicieron en el aula?

En la siguiente tabla podemos observar las actividades que realizaron los estudiantes en torno a la lectura de mitos y leyendas. También podemos entender cuáles son los eventos dominantes y cómo se construye la cultura escolar en ese contexto específico (ver anexo P).

Clase: Español/ Ámbito de literatura/ Bloque I Mitos y Leyendas Octubre 31, 2007
Modalidad: Secundaria Estatal "Alfonso Reyes" Maestra Diana
Nivel: 1ro C/ RES

Eventos de lectura-escritura	Participantes	Contexto físico	Artefactos	Actividades
Lectura en voz alta	Maestra Estudiantes	Salón 1ro C (32 alumnos) Mesas de trabajo 3 alumnos por mini grupo; maestra al frente parada/en medio del salón	Plan de estudios (actividades del bloque, listas de asistencia y evaluación por mini grupo) pintarrón y plumón Hojas de trabajo(definiciones) Libro de texto página 49 leyendas El callejón del beso y el lago de Zirahuén	Maestra pide que tengan el libro de texto y lo abran en p.49 para leer las leyendas en voz alta. Les recuerda que el proyecto final (Lo que nos contaron nuestros antepasados)es una antología de mitos y leyendas mismas que no deben ser repetidas . Recomienda que investiguen con gente mayor cercana a su comunidad para que logren recuperar leyendas locales contadas por alguien cada mini grupo entregará 3 mitos y 3 leyendas. Maestra comienza la lectura en voz alta, continúan los alumnos señalados.
Comentar la leyenda leída	Estudiantes maestra	""	""	Maestra pregunta quién la quiere comentar y los alumnos tratan de comentar la leyenda y recrean la leyenda. Maestra guía los comentarios preguntándoles cuál es el tema o de qué se trata la leyenda . Estudiantes participan libremente (de diferentes mini grupos)
Lectura en voz alta	Maestra Estudiantes	""	Libro de texto página 49 leyenda el lago de Zirahuén	Maestra comienza lectura en voz alta menciona por nombre a los estudiantes para que sigan con la lectura .
Comentar la leyenda leída	Estudiantes maestra	""	Libro de textos	Maestra señala a algunos estudiantes par que comenten y algunos levantan la mano para participar. La mayoría cuenta de nuevo la leyenda. La maestra hace preguntas clave los estudiantes participan libremente.
Lectura en voz alta	Estudiantes maestra	""	Libro de texto leyenda de la viejita y el monje	La maestra pide que comiencen los estudiantes selecciona quién. Alumnos siguen la lectura.

Comentar la leyenda leída	Estudiantes Y maestra	'''	'''	<p>La maestra permite que opinen sobre el texto leído</p> <p>Estudiantes opinan y levantan la mano para participar</p> <p>La maestra los guía con preguntas clave</p> <p>Los estudiantes participan libremente</p> <p>Les recuerda que las leyendas que recuperen las tienen que llevar por escrito y pone fecha límite para entregar en limpio lunes 05 de nov</p>
Contestar cuadro comparativo sobre leyendas leídas (personajes, valores, tema etc) características formales	Estudiantes Maestra	'''	Hojas de trabajo y libro de texto	<p>La maestra reparte hojas de trabajo por mini grupo.</p> <p>Estudiantes se levantan y platican.</p> <p>Maestra pide silencio y da instrucciones para llenar la hoja de trabajo.</p> <p>La maestra pide que todos los integrantes comenten y participen en el llenado del cuadro.</p> <p>Maestra camina entre los mini grupos aclara dudas.</p> <p>La maestra pregunta al grupo qué valores son los que aparecen en las leyendas leídas.</p> <p>Algunos contestan.</p> <p>Alumnos trabajan sobre el llenado del cuadro, leen comenta y escriben en la hoja de trabajo.</p> <p>Algunos se distraen.</p> <p>Maestra coloca hojas de rotafolio en la pared para que hagan la lista de los mitos y la leyendas que van a presentar para la antología.</p> <p>Entregan hojas de trabajo.</p> <p>Termina la clase.</p>

Tabla 7: Eventos de literacidad observados en el contexto 2, bloque 1.

Secundaria "Alfonso Reyes": Maestra Diana

En el primer bloque observado la maestra permitió que los alumnos expresaran sus conocimientos previos sobre mito y leyenda; las diferencias y semejanzas entre ambos; que reflexionaran acerca de por qué se leían estos relatos en el ámbito de literatura, por lo que la maestra solicitó que investigaran la definición de literatura en diccionarios especializados que ella les facilitó de la biblioteca de aula; pero aunque en otra sesión revisó la tarea y

retomaron brevemente el tema, nunca se llegó a la construcción de una respuesta concluyente que les sirviera para retomarla en los siguientes bloques del ámbito.

La rutina de interacción con los textos literarios fue la misma a lo largo de las diez sesiones de la práctica, exceptuando los días de actividad permanente y entrega de proyecto. Dicha rutina consistió en comenzar la clase con la lectura en silencio del relato mítico o la leyenda, continuando con la lectura en voz alta del mismo texto y después la recreación de los textos guiada por la maestra a través de preguntas relacionadas con aspectos formales y estructurales de los relatos. En una ocasión se logró establecer una discusión somera sobre los valores que se promueven en las leyendas vistas en la clase.

Sin embargo, el resto de las actividades se centraron principalmente en escribir en varios cuadros comparativos las características generales del mito y la leyenda, así como sus diferencias y semejanzas, cumpliendo sólo con dos de los “temas de reflexión” propuestos por el currículo (ver anexos Q y R).

Aunque se logró elaborar una antología como proyecto final de esta práctica, los “temas de reflexión” relacionados con las funciones de los personajes, temas recurrentes en los relatos míticos así como algunos otros referentes a los valores culturales en los relatos míticos y en las leyendas fueron someramente cubiertos por medio de una hoja de resumen proporcionada por la maestra (ver anexos S y T). El nivel de profundidad sugerido en el currículo por medio de dichas actividades así como revisar distintas versiones de un relato para observar qué cambia y qué se conserva, no se logró. Dichos relatos requieren de una revisión a través de la perspectiva de la tradición oral para entender su importancia y

trascendencia, para analizarlos de acuerdo a la experiencia simbólica que representan y a los valores de la sociedad donde provengan.

Por otro lado se lograron otras metas en las sesiones en cuanto al trabajo cooperativo promovido por la RES; la maestra procuró constantemente que los alumnos compartieran textos, opiniones sobre la definición de literatura y sobre las características de los relatos leídos y hojas de trabajo (cuadros comparativos y hojas de resumen). Asimismo resaltó la importancia de copiar las referencias de las lecturas de investigación (como la búsqueda en el diccionario especializado) o de cualquier libro que consultaran.

La antología de mitos y leyendas como proyecto final fue evaluado con la entrega de tres mitos y tres leyendas por mini grupo en hojas blancas escritas a mano o en computadora que podían ser contadas por gente mayor cercana a ellos o bien obtenidas de otras antologías; aquellos que no cumplieron con la entrega parcial o con las revisiones, fueron sancionados por la maestra quitándoles el derecho a receso. La maestra fue constante en mencionar la importancia de la evaluación que cada “mini grupo” anota en las listas de asistencia.

Cada alumno tenía que anotar su propia calificación en las distintas actividades para después ser revisada por la maestra. En general se trató de cubrir con el currículo propuesto por la RES pero cada sesión fue de 50 minutos, por lo que el tiempo sólo permitía ver algunos aspectos importantes en el acercamiento a este tipo de relatos, de manera superficial e insuficiente.

4.2.2.1 *Discurso de la maestra Diana*

La maestra *Diana* imparte la materia de español desde hace diez años en nivel secundaria, su formación inicial fue una licenciatura en trabajo social. Después de años de trabajar en esa área, estudió la licenciatura para la enseñanza del español en secundaria y una maestría en pedagogía, ambas en la Normal Estatal de Ensenada. Actualmente trabaja en dos secundarias y dedica toda la mañana a impartir la materia de español a estudiantes de primer año. Se mostró accesible desde el primer contacto cuando se le expuso la propuesta del proyecto. Ofreció sin problema datos personales como teléfono y correo electrónico de manera que pudiera ser localizada cuando fuera necesario. Facilitó las observaciones y la videograbación de las sesiones. Asimismo, proporcionó material de clase y currículo de trabajo.

De la entrevista a la maestra *Diana* se obtuvo una variedad temática relacionada con los diferentes aspectos de la implementación de la RES, del trabajo en el aula y de su perspectiva sobre la lectura. La maestra trabaja con dos grupos de primero en la secundaria donde se hicieron las observaciones, sólo un grupo fue observado.

En el momento de las observaciones y de la entrevista, la maestra impartía la materia de español de lunes a viernes con duración de cincuenta minutos cada sesión. En la entrevista la maestra comentó que los cambios curriculares propuestos en la RES son valiosos y permiten trabajar de manera más organizada, pues el trabajo por proyectos y la estructuración de la información en ámbitos, esclarece las metas de trabajo desde el principio.

Asimismo comentó que la introducción de las prácticas sociales del lenguaje y el

trabajo cooperativo en el aula proporcionan herramientas esenciales para la vida; pues la organización de los estudiantes en equipos permite compartir conocimiento e interactuar de manera constante. La evaluación también representa un aspecto positivo de la reforma pues involucra no sólo al maestro sino también a todos los alumnos en este proceso al cumplir cada meta.

Esta nueva forma de evaluar requiere que todos se responsabilicen de su participación en el equipo, de su atención al trabajo de los compañeros, incluyendo al maestro como un observador y evaluador permanente. Asimismo mencionó la integración de todas las materias y el fomento del hábito de la lectura en todas ellas. También reconoció que el apoyo recibido por los maestros que participaron en el pilotaje ha sido de gran ayuda, pues para la evaluación y para otros registros como las listas de asistencia, fueron proporcionados por estos compañeros aunque fueron modificadas al contexto del aula.

Por otro lado al hablar sobre la lectura aseguró que uno de los retos de la RES es fomentar el hábito de la lectura y comentó que la lectura es fundamental para vencer dificultades en la vida y reconoció que a través de este hábito no sólo podemos adquirir conocimiento sino podemos imaginar e interpretar. El uso de la biblioteca de aula y de la escolar facilita su compromiso para fomentar la lectura así como motivarlos para que investiguen en distintas fuentes explicándoles la utilidad de la información.

Si bien la maestra expuso algunos de los aspectos positivos que ella ha descubierto al trabajar con la RES, también comentó la necesidad de que los maestros sean capacitados adecuadamente, pues su encuentro con la RES fue únicamente a través de la escuela piloto

pues por estar en la misma zona tuvieron acceso a la instrucción de la maestra que asistió al taller de la SEP. También mencionó como barrera de trabajo la distribución de los tiempos frente a grupo, por lo que trabajar en sesiones de dos horas es una propuesta permanente por los maestros de su área.

Asimismo agregó que la planeación, retomar temas inconclusos e involucrar a los estudiantes con lecturas previas era hasta ese momento una manera de trabajar con las sesiones de cincuenta minutos diarios. Otro problema que reconoció tener al trabajar con la RES es que los padres de familia no están informados adecuadamente y demuestran inconformidad pues no conocen cómo su hijo comparte y participa en el trabajo cooperativo; por lo que también admitió que es necesario informarles y hacerlos partícipes de la dinámica del aula. También comentó acerca de la falta de integración en el Sistema Educativo pues los estudiantes cambian de manera radical su forma de trabajar y participar con sus compañeros; esto es de una primaria individualista a una secundaria con equipos de trabajo.

Aclaró que otros de los problemas que ella podía distinguir es la falta de comprensión lectora por lo que motivarlos para leer fuera de la escuela es importante así como dejar que ellos se acerquen a la lectura libremente no imponiendo un texto específico, sino permitiendo una libre elección y dando el espacio para compartir la experiencia. Al hablar de otras herramientas en el aula, explicó que en el momento de las observaciones aún no contaban con la autorización para que los maestros de español utilizaran enciclopedia como apoyo pues no contenía el programa de estudios. De los comentarios expresados por la maestra interesa rescatar algunos que, aparte de los ya mencionados, se consideran importantes para la interpretación de la entrevista en general.

La maestra Diana aseguró que el ámbito más beneficiado en la materia de español es precisamente el de literatura pues el currículo permite que los estudiantes conozcan distintos textos, aunque no expuso nada concluyente acerca de esta afirmación. Asimismo afirmó que el español en este nivel requiere que el estudiante comprenda e interprete textos. Como ejemplo de esto afirmó que la una evidencia de interpretación de textos es un resumen de alguna lectura y la comprensión cuando el estudiante opina sobre lo que se leyó en voz alta:

“la interpretación de textos la hago también cuando hacen un resumen de alguna lectura y la comprensión de lectura es cuando hacemos lectura en voz alta y ya después les pido: a ver qué entendieron ustedes de lo que leyeron” (Entrevista: Maestra Diana).

También compartió que utiliza como herramienta de evaluación una lista donde tiene escritos los enfoques del español (expresión oral, expresión escrita, interpretación de textos y comprensión de la lectura).

Tanto la maestra Minerva como la maestra Diana comentaron que consideran significativos los cambios propuestos por la reforma y ambas mencionaron el compromiso que ha representado para ellas implementarla en su contexto escolar. Ambas comentaron aspectos importantes que influyen en la práctica docente, como el tiempo asignado para cada clase y la capacitación para maestros.

4.3 *Lo que los estudiantes de ambos contextos dicen:*

Los estudiantes del grupo uno estaban organizados en equipos de cuatro por mesa de trabajo, sólo en caso de que no asistiera un o dos alumnos algunos equipos quedaban

organizados con tres estudiantes. La mayoría de los alumnos de este grupo tienen papás que trabajan; asistían con el uniforme completo y utilizaron las herramientas disponibles en el aula, esto es la computadora con el material de enciclopedia y la biblioteca. Es un grupo bien comportado y trabajador, en ocasiones sí se mostraron inquietos pero la mayor parte del tiempo trabajaron y siguieron instrucciones. Todos llevan una relación cordial con la maestra. Al principio se mostraron un poco distraídos con la cámara pero después trabajaron de manera natural.

Los estudiantes del grupo dos estuvieron organizados en equipos de tres, pero regularmente faltaban entre dos y cuatro alumnos, por lo que en ocasiones resultaban equipos de dos. Este grupo fue inquieto, aunque llevaba en general una relación cordial con la maestra, hubo ocasiones en las que no respondían a sus instrucciones. En pocas ocasiones se les dejó tarea en casa pero aún así la mayoría no cumplía. Ellos trabajaron por tres semanas el proyecto a diferencia del grupo uno que sólo en una semana logró terminar teniendo a favor la distribución del tiempo. El grupo dos tiene dificultad para obtener fotocopias pues la disponibilidad de recursos económicos no es tan factible ni equitativa. Se organizaban para cooperar con un peso o dos por semana para fotocopias y trataban de hacer el resto de las lecturas en el libro de texto. Este grupo utilizó y aprovechó la biblioteca de aula y la biblioteca escolar para los propósitos de la clase, pero por cuestiones académicas y administrativas de la escuela no pudieron utilizar el material de enciclopedia. Aunque al principio les pareció extraño la presencia de la cámara, con el tiempo trabajaron con normalidad, aunque siempre que tenían oportunidad volteaban y jugaban frente a ella.

Los estudiantes que participaron contestando el cuestionario fueron cinco voluntarios de cada salón, y contestaron las preguntas en cinco minutos, dentro de la clase

de literatura. El cuestionario se aplicó con la autorización y colaboración de las maestras de grupo y se recogieron inmediatamente después de contestados. Para dicho cuestionario no fue relevante si eran estudiantes exitosos o no dentro del ámbito de literatura; fue un sondeo acerca de su gusto por la materia y sobre sugerencias para hacerla más atractiva.

Los cuatro estudiantes que participaron en la entrevista fueron sugeridos por sus maestras. En ambas secundarias las maestras sugirieron a un chico y una chica, por lo tanto participaron dos de cada salón observado. De acuerdo con las observaciones de grupo en ambos casos las maestras sugirieron estudiantes exitosos para la entrevista, que fue realizada en la biblioteca escolar de cada contexto.

4.4 Resultados del cuestionario a estudiantes

De acuerdo a la información que obtuvimos de las respuestas a las tres preguntas que fueron: ¿Para qué crees que sirve leer literatura? ¿Qué piensas de tu clase de literatura? ¿te gusta? ¿no te gusta? Explica por qué y ¿Qué cambios sugieres para hacer la clase más atractiva?, podemos inferir que los estudiantes consideran que la importancia de leer literatura radica en que, a través de su lectura, obtienen conocimientos sobre distintos temas y así pueden saber más en general. Algunos también señalaron que la lectura de este tipo de textos les permitía practicar el hábito de la lectura y así poder expresarse mejor.

En aspectos más específicos como los referentes a la creatividad, la diversión y el conocimiento del español no profundizaron. Por lo que en general los estudiantes consideran que leer literatura sirve para poder adquirir conocimientos. Los estudiantes

expresaron que les gusta su clase de literatura y las razones más frecuentes, que ellos compartieron, son porque aprenden en ella, porque practican la lectura y en general porque la consideran importante e interesante.

Finalmente los datos de la pregunta tres nos permiten concluir que, si bien los estudiantes están cómodos con el formato y las actividades de la clase, y en general consideran que es interesante, algunos sugirieron más participación de sus compañeros, incorporar juegos o dinámicas y distintas actividades entre los equipos; mientras que sólo dos contestaron que su clase no requería de ningún tipo de cambio.

4.5 Resultados de la entrevista a estudiantes

En general los estudiantes consideran que en la materia de español se aprenden valores, se enseña a mejorar la lectura, a escribir de diferentes formas y a participar en distintas actividades tanto grupales como individuales. Se les enseña a mejorar su lectura haciendo lecturas en silencio y en voz alta de distintos textos, tanto los escritos por los estudiantes como los correspondientes al libro de texto, aquellos que la maestra va proporcionando en fotocopias y los que se proyectan en enciclomedia.

Aprenden a escribir redactando conclusiones sobre lo leído, llenando distintos formatos que relacionan aspectos importantes de la lectura, haciendo resúmenes o cuadros; y en ocasiones reescribiendo algunos de los cuentos. Participan en actividades individuales como la lectura en silencio pero también en actividades grupales donde leen y opinan colectivamente sobre los textos.

De manera más específica se observa en las respuestas que los estudiantes disfrutan la lectura de textos literarios pues aunque se requiere de concentración y fluidez para leerlos, proporcionan cultura general y oportunidades para imaginar; reconociéndolos también como un medio para aprender a leer.

Asimismo, con referencia a la variedad temática que se pudo obtener del análisis, podemos observar que los cuatro estudiantes entrevistados coinciden en que la importancia de la materia de español radica en que en ese espacio aprenden a leer y leen para aprender; en donde la lectura de textos literarios se hace un propósito específico y el proceso de aprendizaje se traduce en un proceso social.

También se concluyó que los estudiantes practican la discusión grupal y la expresión oral por medio de exposiciones individuales, lo que también cumple con la propuesta de la reforma; sin embargo, estas discusiones son guiadas en su mayoría hacia aspectos formales del texto y en menos ocasiones a la comprensión y al contexto.

Si bien, los alumnos reconocen las características de los textos literarios, solicitan variedad de géneros y los exploran mediante distintas actividades; no siempre logran un nivel profundo de comprensión, ni se logra un acercamiento estético al texto literario. Los dos hombres entrevistados reconocieron tener dificultades de concentración y fluidez en la lectura de textos literarios; mientras que las dos mujeres entrevistadas expresaron no tener ningún problema al leer ese tipo de textos; aunque una de ellas prefiere leer textos de información.

Los estudiantes de ambos contextos mostraron interés en general por la materia y expresaron su inquietud por seguir leyendo literatura. Asimismo expresaron conformidad con las actividades de la clase y también coincidieron en que compartir las distintas experiencias de aprendizaje con sus pares les proporcionaba múltiples perspectivas para entender el texto.

4.6 Eventos dominantes en cada contexto: ¿Cómo se leen los textos literarios?

Esta tabla sintetiza de manera esquemática los eventos observados. Nos permite entender cómo se creó el acceso a los textos literarios leídos y lo que los estudiantes fueron guiados a hacer con ellos.

Eventos dominantes por contexto

Eventos de literacidad /Contextos	Eventos de literacidad dominante	Contexto físico	Textos/ materiales	Actividades/ Participantes
Contexto 1:	Análisis de un cuento a partir de aspectos formales de la narrativa (tipo de narrador, personaje, argumento) y de la búsqueda de nuevo vocabulario.	Los estudiantes sentados en mesas por equipos. La maestra sentada atrás del grupo.	"El interno 66" Enciclopedia Hojas de análisis Libro de texto.	La maestra entrega copias de cuento, pide que busquen palabras desconocidas en enciclopedia y las contextualicen en la lectura. Solicita el análisis de aspectos formales guiándose con el libro de texto.
	Reconstrucción de los personajes del cuento por medio de un dibujo que representando el perfil físico y psicológico de los personajes.	Los estudiantes sentados en equipos la maestra camina entre ellos.	"El interno 66" Hojas de dibujo.	La maestra pide el dibujo de los personajes para explorar cómo serían según los indicios del texto

Contexto 2:	Reconstrucción de mitos y leyendas a partir de preguntas guiadas por la maestra.	Los estudiantes sentados en mesas por equipos, la maestra parada al frente.	"El origen de la vida", "El mito de Apolo" y "El callejón del beso", "El lago de Zirahuen" y "La viejita y el monje"	La maestra pregunta sobre los personajes y la historia. Los estudiantes recrean el mito o leyenda.
	Comparación de los aspectos formales de los mitos y leyendas leídas por medio de tablas comparativas proporcionadas por la maestra.	Los estudiantes sentados en mesas por equipos maestra sentada atrás del grupo.	Hojas de trabajo con tablas comparativas de aspectos como: tipo de personajes, tema, valores. Libro de texto y hoja de resumen sobre características de dichos textos.	La maestra pide que llenen la hoja de trabajo en equipo. Los estudiantes se apoyan en el libro de texto y en hoja de resumen.

Tabla 8: Eventos dominantes por contexto

El lenguaje como texto en un contexto social permite que el estudiante reconozca historias y patrones relacionando los otros contextos con su propio entorno. "Para ser capaces de leer para aprender es necesario que [el estudiante] pueda leer de manera independiente adquiriendo comprensión y compromiso. Esto es, el estudiante no sólo debe entender el texto sino también reconocer su función como un patrón en el proceso comunicativo. La lectura nunca es una simple absorción pasiva de información sino que [nos] involucra en un proceso activo de identificación, interpretación, anticipación y evocación" (Rose, 2005). Por lo tanto conocer los eventos dominantes en cada contexto nos permite a su vez comprender qué hacen los estudiantes cuando trabajan con textos literarios y cómo se construye el acceso a ellos. En esta tabla se observa que los eventos dominantes en ambos contextos se sintetizan en la reconstrucción de la historia leído e identificar y comparar elementos formales del texto.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 La lectura de textos literarios en el Contexto 1: el dibujo como ejercicio interpretativo

En la Secundaria “Salvador Novo” la maestra Minerva trabajó con un horario extendido en donde las sesiones en el aula fueron dos veces por semana; en un bloque trabajaron dos horas y en el siguiente tres, para cumplir con las cinco horas semanales que le corresponden a la materia. Los estudiantes del contexto 1 trabajaron en mesas y la maestra permitió que utilizaran la tecnología disponible para leer, investigar e imprimir algunos materiales. En este contexto se observó el bloque 2 del ámbito de literatura correspondiente al género narrativo.

La maestra desde el principio les entregó una hoja con la meta y los productos esperados para cada actividad. En cada sesión la maestra solicitaba que esa misma hoja fuera leída para tener presente los propósitos del bloque. La maestra trabajó con 26 estudiantes divididos en equipos de cuatro o cinco integrantes que a su vez se organizaban en binas o trinas para hacer sus trabajos.

La maestra Minerva fue la única maestra de la zona que fue capacitada en la Primera Etapa de Implementación de la Reforma, por lo que le permitía tener un año de ventaja trabajando con la nueva propuesta curricular y apoyar en capacitación a otros compañeros de distintas áreas incluyendo a la maestra Diana.

En la siguiente tabla se enlistan los temas de reflexión propuestos por la reforma contenidos en el segundo bloque del ámbito de literatura que corresponde a la lectura del género narrativo.

TEMAS DE REFLEXIÓN	COBERTURA DE TEMAS EN CLASE
ASPECTOS DISCURSIVOS	
Recursos para crear emociones, miedo, sorpresa o expectación.	La maestra pidió a los estudiantes que identificaran las palabras que no conocían para que investigaran su definición para así saber a qué se refería según el contexto y encontraran en la lectura lo que, de alguna manera, el autor quería decir; pero no se exploraron a fondo las emociones que provocan los textos literarios para distinguir los recursos que la reforma señala.
Tipos de narrador y sus efectos.	El tema se exploró parcialmente por medio de la lectura del libro de texto en donde se encuentran los tipos de narrador y otras recursos; pero sin profundizar en el efecto que la utilización de los distintos narradores causa en la historia y en los lectores. Los estudiantes pudieron identificar si la historia estaba escrita en primera, segunda o tercera persona pero no sus efectos narrativos.
PROPIEDADES DE LOS GÉNEROS Y TIPOS DE TEXTO	
Características psicológicas y acciones que llevan a cabo los personajes.	Las acciones de los personajes se discutieron brevemente en clase pero en esta área se experimentó trabajar los aspectos psicológicos de los personajes y sus características físicas por medio de un dibujo. Lo cual sintetizaba de manera clara y diversa la perspectiva de la lectura que los estudiantes hicieron.
Tipos de desenlace.	Este tema sólo se cubrió solicitándole a los estudiantes que ellos ofrecieran un final distinto al de la historia leída.

Tabla 9: Cobertura del currículo en el contexto 1

En la primera columna se exponen los temas tal como se presentan en el programa de español, y en la segunda columna se exponen los temas que fueron cubiertos, con el fin de observar cómo se logró dicha cobertura y hasta qué punto obedece al currículo propuesto.

Esta tabla explica de manera más específica los logros en clase con respecto al currículo; es importante reconocer que aunque no se pudo cubrir por completo en el tiempo previsto para el ámbito y no se llegó a la profundidad sugerida en la reforma, los estudiantes de este grupo pudieron hacer un ejercicio valioso con los cuentos como el dibujo de los personajes; ellos reúnen la información que se encuentra en el texto y lo que surge de su imaginación, lo que se traduce en una interpretación específica de los personajes y sus acciones.

Aunque en el aula sólo se leyó un cuento, tanto la maestra como los estudiantes trabajaron guiados por propósitos específicos que apoyaban la construcción del proyecto final, que consistía en que los estudiantes buscaran y leyeran otros cuentos para así promover la lectura de este género en la escuela a través de carteles, invitaciones de lectura, trípticos, entre otros (ver anexos H a K y M a O).

5.2 La lectura de textos literarios en el Contexto 2: Los cuadros comparativos como herramienta de acceso a la lectura.

En la Secundaria “Alfonso Reyes” la maestra Diana trabajó con un grupo de 35 estudiantes organizados en equipos de cuatro o tres alumnos dependiendo de la asistencia. Las sesiones fueron de 50 minutos diarios en las cuales se observó el bloque I del ámbito de literatura al que le correspondía el tema de mitos y leyendas. La maestra Diana fue capacitada en distintos talleres por la maestra Minerva, en donde compartían materiales y comentarios sobre cómo trabajar con la reforma.

La maestra siempre intentaba aprovechar el tiempo de clase para lograr que los estudiantes trabajaran los textos y pudieran externar su opinión. Lamentablemente para el trabajo cooperativo y para la propuesta de trabajo por proyectos, el factor tiempo es muy determinante para obtener los resultados deseados. En este caso la maestra centró su instrucción en que los estudiantes adquirieran las bases formales y estructurales de los mitos y las leyendas para que pudieran diferenciarlos y entender el propósito de dichos relatos.

Aunque no se establecieron dichos propósitos ni se exploraron los textos en su función simbólica, ni se comparó una leyenda para observar lo que se conserva y lo que va cambiando en las distintas versiones, se logró que los estudiantes se llevaran a casa una lectura de su elección, como parte de la actividad permanente propuesta.

Asimismo la maestra permitió que los estudiantes tomaran de la biblioteca de aula los libros que les pudieran servir para realizar el proyecto final que consistió en hacer una antología de mitos y leyendas que posteriormente estaría disponible en la biblioteca escolar.

En la siguiente tabla se enlistan los temas de reflexión propuestos por la reforma contenidos en el primer bloque del ámbito de literatura que corresponde a leyendas y relatos míticos.

TEMAS DE REFLEXIÓN	COBERTURA DE TEMAS EN CLASE
PROPIEDADES DE LOS GÉNEROS Y TIPOS DE TEXTO	
Noción y características del mito.	Se trabajó este tema por medio de un sondeo por parte de la maestra y como se explica en la tabla anterior, también se consultaron diccionarios y textos parecidos para complementar el conocimiento previo.
Diferencias y semejanzas entre mito y leyenda.	Este apartado se exploró por medio de cuadros comparativos y una hoja de resumen.
Funciones de los personajes en los relatos míticos y en las leyendas.	
ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS VALORES CULTURALES	
El significado del mito como relato explicativo del origen de un pueblo.	
La función del mito y de las leyendas como fuente de valores de un grupo social.	La maestra puntualizó en una ocasión algunos de los valores encontrados en las lecturas cuando discutían sobre los textos leídos; asimismo en una de las hojas de trabajo estaba contemplado un espacio para escribir los valores que los estudiantes podían encontrar en los mitos y en las leyendas leídas.
Las versiones de un mismo relato mítico o una leyenda: lo que varía y lo que se conserva.	

Tabla 10: Cobertura del currículo en el contexto 2

Esta tabla expone en la primera columna los temas propuestos por el programa y en la segunda columna se explica cómo se lograron cubrir dichos temas a lo largo de las sesiones observadas.

Los temas que se pudieron ver en clase fueron cubiertos parcialmente, concentrándose en las diferencias y semejanzas entre ambos tipos de relato; si bien la información que surge de su comparación es importante para reconocer aspectos generales de estos relatos, no es suficiente para llegar a otros temas que exigen mayor comprensión como el de las funciones de los personajes, las revisiones de las versiones de un mismo relato; mismos que destacan la trascendencia del mito y la leyenda como relatos de

tradición oral, como origen de la construcción narrativa a través del tiempo y como reflejo de las creencias, explicaciones y valores de la humanidad frente a la naturaleza. “Los maestros deben organizar las clases de literatura en torno a construcciones temáticas, culturales, históricas, arquetípicas o de género que promuevan conexiones intertextuales” (Beach, 2006).

Esta información a su vez nos permite analizar las prácticas inferidas de los eventos dominantes, los aspectos más importantes de dichas prácticas se exponen a continuación:

Aspectos importantes de las prácticas de literacidad

Prácticas de literacidad	Contexto 1: Maestra Minerva	Contexto 2: Maestra Diana
Participantes ocultos	Currículo de Español I: • Programa de la RES • Academias • Adaptación al programa • Selección de textos	Currículo de Español I: • Programa de la RES • Academias • Adaptaciones al programa • Editorial: Libro de texto
Dominio de la práctica Español I: Ámbito de literatura	• Ámbito de literatura. Bloque II • Práctica general: Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento • Práctica específica: Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policíaco o algún otro. • Actividad: Lectura y comentario de un cuento.	• Ámbito de literatura. Bloque I • Práctica general: Leer para conocer otros pueblos • Práctica específica: Investigar sobre relatos míticos y leyendas de distintos pueblos. • Actividad: Lectura y comentario de dos mitos y tres leyendas
Otros recursos que se integran a la práctica:	• Las creencias de las maestras y alumnos sobre la literatura, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los textos • Las expectativas y creencias de las maestras sobre los estudiantes y de éstos sobre ellas • Conocimientos que cada participante trae a la práctica y formas de pensar sobre el tema y la actividad	• Las creencias de las maestras y alumnos sobre la literatura, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los textos • Las expectativas y creencias de las maestras sobre los estudiantes y de éstos sobre ellas • Conocimientos que cada participante trae a la práctica y formas de pensar sobre el tema y la actividad

<p>Rutinas y procedimientos: quiénes pueden participar, interpretar, cuestionar, reescribir y generar conocimientos nuevos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra controla la participación en el aula • Hay conjeturas que indican un acercamiento a la interpretación del texto por parte de la maestra • Se mencionan cuestiones de vocabulario y contexto • El estudiante se rige por la opinión de la maestra • En pocas ocasiones emite un criterio propio 	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra coordina y controla la participación en el aula • La participación de los estudiantes es una actividad constante pero limitada y vaga • En pocas ocasiones participan por sí mismos • Sólo algunos estudiantes hablan sin que la maestra lo pida • La maestra formula preguntas para estimular la participación espontánea • No se logra una interpretación del texto, sólo una recreación de la anécdota • Los estudiantes sólo hacen lo que la maestra indica
<p>Postura que orienta los eventos observados</p>	<p>¿Qué debemos saber sobre los textos literarios?</p>	<p>¿Qué podemos encontrar en los textos literarios?</p>

Tabla 11: Aspectos importantes de las prácticas de literacidad

En el **contexto 1** la interrogante: ¿qué debemos saber sobre los textos literarios? surge cuando al observar a los participantes vemos que el acceso a los textos literarios es restringido por autoridad de la maestra y porque al hacer la lectura de un sólo cuento se buscó saber algunos elementos estructurales como: tipo de narrador, personajes principales, secundarios, nudo desenlace, época, ambiente; información que sólo se consultó en el libro de texto y de la cual se realizó un mapa conceptual que posteriormente se utilizó para hacer el análisis del cuento que sugirió la maestra(Ver anexo E). Los géneros que la maestra pidió para el proyecto final concuerdan con los propuestos por la RES; sin embargo no hubo libertad de escoger otro género ni de integrar una interpretación como también lo sugiere el currículo. La entrevista a los estudiantes confirma que esos ritos de ejecución son los que su cultura escolar demanda, por lo tanto ellos buscan encontrar datos (formales) cuando leen textos literarios.

La maestra de este grupo privilegia las actividades individuales independientemente de que los estudiantes estén integrados en equipos. Los estudiantes participan únicamente bajo la coordinación de la maestra. Existe un esfuerzo por instruir a los estudiantes en la búsqueda de vocabulario y por la utilización de las herramientas disponibles en el aula, sin embargo la lectura del cuento es somera así como su análisis, limitándose a explorar sólo un texto con la guía de la maestra. El proyecto final fue la recreación de un cuento escogido por ellos (de terror, ciencia ficción o policíaco) y un dibujo del perfil psicológico y físico de los personajes, tema que no se desarrolló en las observaciones. La maestra Minerva estableció los propósitos de las lecturas propuestas y del proyecto final; propuso hacer un dibujo de los personajes y logró cubrir gran parte de lo sugerido en el currículo.

En el **contexto 2** los participantes puntualizan algunos aspectos formales de los textos, también identificaron los valores promovidos en los relatos; intentan dar significado a la acción de los personajes en la anécdota y encontramos un esfuerzo por realizar una lectura más profunda. Sin embargo, el acceso a los textos literarios es mediado por la experiencia de la maestra. Por lo que la pregunta ¿qué debemos encontrar en los textos literarios? encuentra una respuesta en las actividades que los participantes realizan para encontrar, diferencias y semejanzas en los relatos, características generales de ambos relatos y características particulares que escriben en cuadros comparativos auxiliándose de información elaborada por la maestra.

De acuerdo con las inferencias obtenidas de las observaciones en ambos contextos podemos concluir que la formación lectora no refleja ser una formación de lectores críticos y autónomos. Los estudiantes dependen de la guía del maestro para realizar las actividades

y aunque hay un esfuerzo por orientarlos a la adquisición del hábito de la lectura, no hay evidencia de que dicha lectura se haga de manera eficiente sino sólo como requisito para la evaluación del bloque. En ambos contextos las maestras hicieron preguntas específicas que podían explorar y profundizar para llegar a una conclusión mucho más crítica de la lectura.

En el contexto 1 porque, aunque la lectura del cuento se centró en inventar y escribir un final diferente y en hacer una interpretación de los personajes por medio del dibujo, y aunque quedó desde el principio establecido los objetivos del proyecto, no se discutió la opinión de los alumnos ni se propicio un diálogo sobre la lectura.

En el contexto 2 aunque la maestra en distintas ocasiones les hacía preguntas sobre los mitos y las leyendas leídas; los estudiantes se limitaban a recitar la anécdota y por cuestión de tiempo, el acercamiento a una discusión más elaborada, quedaba suspendida. Se pretende que el aula tanto estudiantes como maestros establezcan un diálogo que les permita compartir interpretaciones y a su vez transformar los conocimientos y saberes (Nystrand, 1997).

El programa propone el trabajo por proyectos y aunque los docentes no tienen claro la diferencia entre prácticas sociales y proyectos, actividades permanentes, secuencias didácticas y temas de reflexión, en las observaciones y entrevistas hechas por el CCIE se encontró mayor inquietud por prepararse para entender mejor el programa (CCIE, 2009, p. 24). “El trabajo por proyectos hace posible que las actividades de lectura en la escuela superen en buena parte las divisiones artificiales que se dan tradicionalmente en ella y facilita que la lectura obtenga su sentido de actividad habitual y necesaria en una sociedad

alfabetizada” (Colomer, 2005, p. 163), por lo que resulta importante hacer un esfuerzo por rescatar las propuestas acertadas del programa y atender a las necesidades de formación docente.

En el contexto 1 aunque la maestra guía las actividades y es la que otorga la palabra, permite que sus estudiantes investiguen en enciclopedia las palabras no conocidas, lo que le proporciona al estudiante la oportunidad de aclarar dudas ejerciendo su propio criterio y comparando información. El dibujo que resultó de la lectura del cuento permite que los estudiantes visualicen (Langer, 1995) e imaginen las acciones de los personajes y el ambiente en el que están inmersos.

En el contexto 2 sólo se logró guiar a los estudiantes a una lectura basada en obtener datos de los mitos y las leyendas y compararlos. No se logró establecer los propósitos de las lecturas ni una interpretación de los relatos.

Esto indica que, si bien la RES propone centrarse en el lector cuando se interactúa con textos literarios con el propósito de lograr distintos modos de leer y de interpretar, los estudiantes proponen hacer cuadros sinópticos y resúmenes de dichos textos (“hacer cuestionarios y luego resúmenes, eso nos gusta” “me gusta lo que es hacer cuadros sinópticos”) con lo que sólo se logra extraer cierto tipo de información (datos: número de personajes, tipo de estructura, argumento, narrador) de los textos literarios que, aunque son importantes como referentes estructurales y formales, no indican una comprensión ni una interpretación del texto.

Eso es lo que se les ha enseñado a hacer cuando leen literatura, es la manera en que se trabajan dichos textos en clase y por lo tanto forman parte de su cultura escolar y de los ritos de ejecución. No conocen ni han sido instruidos para enfrentarlos de otra manera y sabemos que los lectores “no pueden adquirir sentido de un texto a menos que lo lea(n) a la luz de otras experiencias y otros textos” (Probst, 1987). Este ejercicio requiere de una enseñanza que retome lo que la lectura del texto literario evoca en los estudiantes lectores; que compartan la “transacción” (Rosenblatt, 1984) de sentimientos, emociones, experiencias para lograr múltiples lecturas y así compartirlas, analizarlas y transformar el texto en una nueva propuesta más cercana y significativa al contexto de cada lector.

Al respecto Alverman (2001) señala que “Es importante que los maestros construyan suficientes oportunidades para que los estudiantes puedan participar en proyectos significativos que tengan sentido para ambos alrededor de las prácticas lectoras que ellos ya conocen y valoran” (p. 25). Encontramos que uno de los grupos hace uso del dibujo para acercarse al texto, lo cual brinda una oportunidad interpretativa de la descripción psicológica y física de los personajes y de la trama en general.

Estos dibujos permiten que los estudiantes ejerciten su imaginación y las “visualizaciones” que experimentan cuando leen. Dichas “visualizaciones” “son un conjunto dinámico de ideas, imágenes, cuestionamientos, desacuerdos, anticipaciones, argumentos y presentimientos relacionados que ocupan la mente cuando leemos, escribimos y hablamos, así como cuando expresamos y compartimos nuestras opiniones y pensamientos” (Langer, 1995, p. 9). El ejercicio de dibujar dichas “visualizaciones” permiten que el estudiante pueda crear nuevas posibilidades para entender e interpretar a

los personajes y sus historias. Crea la posibilidad de que el estudiante reconstruya el cuento con elementos que no siempre se encuentra explícitos en el texto y que resultan de un análisis más profundo.

Finalmente la distribución del tiempo y horarios así como la cantidad de estudiantes en cada contexto son aspectos que resultan importantes para la práctica docente. La maestra Minerva, quien trabajó el ámbito en bloques de dos y tres horas, pudo asignar un tiempo específico en cada sesión para establecer los propósitos del proyecto e incluso evaluarlo (ver anexo L). En el contexto 2 había 9 alumnos más y los 50 minutos asignados a la materia no rendían para poder retomar los propósitos del proyecto ni las discusiones pendientes.

En ambos contextos acceden a los textos literarios en busca de información relacionada con aspectos formales del texto (ver anexo F, Q, S y T). Los estudiantes demandan hacer cuadros comparativos, mapas conceptuales y resúmenes de los textos literarios y en ambos contextos se les solicita hacer este tipo de actividades (ver anexo E y T).

En el contexto 1 las distintas maneras de entender el proyecto final ilustran lo siguiente:

Primero, nos permiten ver que los estudiantes reproducen concepciones que se han usado en exceso para explicar la lectura y que corresponden a modelos culturales preestablecidos que determinan nuestra forma de entender la cultura escrita (ver anexo M y

N). No existe una apropiación del proyecto y se habla de los textos como algo importante pero ajeno.

Segundo, podemos observar que otros estudiantes lograron elaborar el proyecto desde otra perspectiva pues invitaron a sus compañeros a leer cuentos desde su experiencia, recomendando específicamente el texto leído. En estos ejemplos los estudiantes abren una línea de suspenso con la intención de atraer a los posibles lectores (ver anexo K y O).

Lo anterior nos permite reflexionar sobre cómo la cultura escolar permite que convivan estas maneras tan diferentes de concebir la lectura. Por lo que concluimos que aún cuando la reforma pretende romper con modelos de enseñanza simulada y ajena, en la práctica docente y en las actividades que los estudiantes solicitan, cuando trabajan con textos literarios, predominan otras concepciones.

Referencias:

- Aguilar, M. (2009). El sentido social de las políticas educativas. Programa Nacional de Lectura, una ejemplo para aprender. Memoria del 1er Congreso Internacional de Educación: "Construyendo la escuela pública en México" (pp. 185-190). Puebla: Consejo Puebla de lectura.
- Alvermann, D. E. (2001). Effective Literacy Instruction for Adolescents. Executive Summary and Paper Commissioned by the National Reading Conference. Chicago, IL: National Reading Conference.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivancic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Londres: Routledge.
- Beach, R., Appleman, D. y Dorsey, S. (1994). Adolescents' uses of intertextual links to understand literature. En R. Rudell. *Theoretical models and processes of reading*. (pp. 694-715). USA: Internacional rading association.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., Wilhem, J. (2006). *Teaching literature to adolescents*. Mawah, NJ: Lawrence, Erlbaum Associates. pp. 1-21.
- Bottaro, M. (2003). Lectura y escritura como experiencias de interiorización del mundo social. *Lectura y Vida*, 24 (4), 46-51.
- Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza en palabras de los maestros. *Propuesta Educativa*, 12 (26), 5-15.
- Broughton, M y Fairbanks, C. (2002). Satances and dances: the negotiation of subjetivities in a reading/languaje arts calssroom. *Language arts* 4 (79), 288-296.
- Bruner, J. (2004). El lenguaje de la educación. En *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa (Biblioteca de educación). p. 137.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura. *Revista Mexicana de Investigación educativa* 8 (17), 129-142.
- Carrasco, A. (2005a). Lectura estética y eferente o ¿Quién define las distintas formas de leer, el lector o el texto? Manuscrito inédito.
- Carrasco, A. (2005b). Visión proyectiva de la política de la lectura en educación básica (PNL 2002). Manuscrito inédito.

- Carrasco, A.(2008). La lectura en el currículo de español para la primaria alta y la secundaria en México. En Carrasco, A, López Bonilla, G., Peredo Merlo, A. (2008). *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México*. México: Editorial Universitaria.
- Castillo, H. (2003). Uso didáctico de la literatura para la enseñanza de la historia nacional. *Educación 2001*, 8 (94), 19-23.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*. 26 (13). pp. 34-45.
- Colomer, T. (2004). Quién promociona la lectura? *Lectura y vida* 25 (1), pp. 6-15.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la lectura).
- Consejo Consultivo Interinstitucional de Español. (2009). *Boletín*. Enero-Marzo. Secretaría de Educación Pública: México.
- Cordero, I., López, G. Y Santamaría, M. (2009). La lectura desde bebés, ¿gozo o sufrimiento? Memoria del 1er Congreso Internacional de Educación: “Construyendo la escuela pública en México” (pp. 95-100). Puebla: Consejo Puebla de lectura.
- De la Garza, Y. (2009). Escribir en la escuela. El desarrollo de proyectos de aula. Memoria del 1er Congreso Internacional de Educación: “Construyendo la escuela pública en México” (pp. 101-110). Puebla: Consejo Puebla de lectura.
- Dib, J y Kuperman, C. (2006). Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando ya saben leer y escribir? *Lectura y Vida*, 27 (1), 52-62.
- Elkins, J. y Luke, A.(1999). Redefining adolescent literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 212-215.
- Falk-Ross, F.(2002). Toward the new literacy: Changes in college student’s reading comprehension strategies following reading/writing projects. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 45 (4). pp. 278-288.
- Gee, J.P. (1989a). Literacy, discourse and linguistics: introduction. *Journal of Education*, 171(1), 5-17.
- Gee, J.P. (1989b). What is Literacy? *Journal of Education*, 171(1), 18-25.
- Goldin, D. (2003). Continuidades y discontinuidades. Tentativas para comprender procesualmente la formación de usuarios de la cultura escrita. *Lectura y Vida*, 24 (1), 7-13.
- Gramigna, S. (2005). Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias. Una investigación en el nivel inicial. *Lectura y vida*, 26 (4), 30-38.

Green, J, et. all. (1994). Constructing literacy in classrooms: literate acting as social accomplishment. En R. Rudell. *Theoretical models and processes of reading*. (pp. 125-154). USA: Internacional rading association.

Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). Nueva York: Routledge.

Hartman, D. (1994) En R. Rudell. *Theoretical models and processes of reading*. (pp. 616-637). USA: Internacional rading association.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (17), 37-66.

Knickerbocker, J. y Rycik, J. (2002). Growing into literature: Adolescent's literary interpretation and appreciation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46 (3). pp. 196-208.

Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature: Literacy understanding and literature instruction*. NY: Teachers Collage Press.

Langer, J.A. (2002, 18 de abril). The Literate Mind. Trabajo presentado en Distinguished Professor Reception.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23 (3), 6-19.

Lewis, C. (2001). *Literary practices as social acts. Power, status and cultural norms in the classroom*. Mawah, NJ: Lawrence, Erlbaum Associates.

López Bonilla, G., Tinajero, G. y Pérez Fragosó, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el 20 de abril de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html>

López Bonilla, G., Rodríguez, M.(2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17 (8). pp. 67-98.

- López Bonilla, G., Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 43 (4). pp. 1191-1218.
- Luke, A.(2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43 (5), 448-462.
- Luna, C. (2002). Learning from diverse learners: (Re)writing academic literacies and learning disabilities collage. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 45 (7). pp. 596-605.
- Mayoral, A. y Peredo, M. A. (2004). Entrenamiento de habilidades textuales para la comprensión de textos expositivos en educación básica. En M. A. Peredo (Coord.), *Diez estudios sobre lectura* (pp. 96-122). Guadalajara: México,
- Miranda, F y Reynoso, R. La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 11 (31), 1423-1462.
- Moje, E. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43 (5). pp. 400-411.
- Morles, A. (1999). El proceso de la comprensión en la lectura. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4 (2b), 281-293.
- Mayring, Philipp. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). consultado el 5 octubre, 2008 en <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Nueva York: Teachers College Press. pp.1-29.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2006). *Siencie Competencies for tomorrow's World, Volumen 1: Análisis. PISA 2006*.
- Ortega, F. (2009). El desafío de la escuela en la enseñanza de las prácticas de lectura: condiciones de acceso a la cultura escrita. Memoria del 1er Congreso Internacional de Educación: "Construyendo la escuela pública en México" (pp. 39-46). Puebla: Consejo Puebla de lectura.
- Probst, R. E. (1987). *Transactional Theory in the Teaching of Literature*. Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Urbana IL.
- Quiroz, R. (2007). La Refrorma de la Educación Secundaria 2006: Implicaciones para la enseñanza. En www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/.../PRE1178904803.pdf consultado el 05 noviembre 2009.
- Rogers, T. (1999). Literary theory and children's literature: Interpreting ourselves and our worlds. *Theory into Practice*, 38 (3), 138-147.

- Rogers, R. (2002). Between contexts: A critical discourse análisis of family literacy, discursive practices, and literate sibjetivities. *Reading Research Quaterly*, 37 (3), 248-270.
- Rosenblatt, L. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En R. Rudell. *Theoretical models and processes of reading*. (pp. 1057-1092). USA: Internacional rading association.
- Sanchez, M. y Castro, M. (2009). La enseñanza de la escritura académica a lo largo del currículo. Memoria del 1er Congreso Internacional de Educación: "Construyendo la escuela pública en México" (pp. 65-70). Puebla: Consejo Puebla de lectura.
- Showalter, E. (2003). What teaching literature should really mean. *Chronicle of Higher Education*, 49 (19), 19-22.
- Sullivan, P. (2002). "Reception moments", modern literary theory, and the teaching of literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45 (7), 568-578.
- Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Propósitos de las asignaturas*. En Plan de estudios 2006. Secretaría de Educación Pública: México. pp.33-34.
- Secretaría de Educación Pública. (2006b). *Propósitos para el primer grado*. En Programa de español. Secretaría de Educación Pública: México. pp. 37.
- Tovar, R. y Morales, O. (2005). Los jóvenes sí pueden leer y escribir automáticamente. Experiencia pedagógica con adolescentes venezolanos. *Lectura y vida* 26 (2). pp. 22-29.
- Trujillo, F. (2009). La didáctica de la literatura y las teorías acerca de la lectura. Memoria del 1er Congreso Internacional de Educación: "Construyendo la escuela pública en México" (pp. 77-82). Puebla: Consejo Puebla de lectura.

ANEXOS

Ejemplo de hoja de registro de eventos de lectura

Clase: Español/ Ámbito de literatura/ Bloque II Cuento, Enero 18 , 2008
Modalidad: Secundaria Estatal "Salvador Novo" Maestra Minerva
Nivel : 1ro D/ RES

Eventos de lectura-escritura	Participantes	Contexto físico	Artefactos	Actividades
	Maestra Estudiantes	Salón 1ro D (25 alumnos) Equipos de 4 alumnos 6 equipos; maestra a un lado parada	Plan de estudios (actividades del bloque, listas de asistencia y evaluación por mini grupo) pintarrón y plumón Enciclomedia. Mochilas	<p>Maestra solicita que se sienten. Les da un aviso para los padres de familia, entrega de bolquetas, les comenta que los eligió para que le ayuden a hacer esta actividad con sus papás. Les comenta que posiblemente les pongan a leer un cuento y a que experimenten el trabajo colaborativo para que conozcan el proyecto bajo el que están trabajando ahora en el ciclo escolar.</p> <p>Estudiantes ponen atención, guardan silencio la mayoría. Les comenta que del concentrado de calificaciones hay cuatro alumnos que van mal y que van a requerir de apoyo extra para poder sacar adelante el ciclo. Comenta que se pierden de la oportunidad de adquirir competencias importantes, como leer, escribir, opinar, argumentar, reflexionar; de poder obtener una comprensión lectora, criticar una lectura, argumentando.</p> <p>También les comenta que son un grupo con mucha energía y con muchas cualidades y que es necesario que tengan una actitud de participación.</p>
Comentar o contestar Qué es reestructurar.	Maestra Estudiantes	""	""	Maestra les comenta lo que es recrear, volver a construir una historia para poder analizarlo. Y rehacerlo con su propio estilo. Les comenta que ese trabajo es por binas.

<p>Trabajar sobre tarea: Traer un cuento de terror, ciencia ficción o policiaco. Leer, escribir una recreación en binas.</p>	<p>Estudiantes Maestra</p>	<p>Maestra camina entre los equipos.</p>	<p>"" Libro de texto. Hojas de trabajo.</p>	<p>Maestra reparte las copias. Les recuerda que cada trabajo se entrega en esa sesión, quien no termine no obtiene evaluación de ese trabajo en específico. Estudiantes platican y se comparten las copias. Les comenta que en esta sesión el trabajo será leer u cuento y recrearlo en binas. Estudiantes se levantan libremente, maestra continúa entre los equipos. Sugiere que obtengan un cuento del libro de texto aquellos que no llevaron la tarea. Algunos subrayan, otros leen, otros toman nota y comentan. Maestra comenta que primero es necesario leer y si se encuentran con una palabra desconocida pueden hacer uso de los diccionarios en la biblioteca de aula para esa actividad. Explica brevemente cada subgénero de cuento que pueden trabajar, policiaco, de terror y ciencia ficción. Explica que pueden cambiar el título, parafrasear, etc. El producto es entregar el original y el recreado, en hojas blancas y si queda tiempo un dibujo del cuento reconstruido. Maestra reparte hojas blancas. Estudiantes continúan trabajando. Hojean libros, leen, escriben, comentan. Maestra continúa apoyando. Maestra avisa que el tiempo se ha acabado y que la meta sería para la próxima clase como tarea. Y deben incluir el dibujo para entregar.</p>
--	--------------------------------	--	---	---

ANEXO B

Meta y producto de la lectura de un cuento

META. RECONSTRUIR LA TRAMA Y LAS CARACTERISTICAS DE LOS PERSONAJES DE LOS CUENTOS.

Leer detenidamente un cuento de TERROR, POLICIACO, O DE CIENCIA FICCION.

RECONSTRUIR EL ARGUMENTO, EL DESENLACE, O LOS PERSONAJES. LA CARACTERISTICA DE LA NARRATIVA QUE CONSIDEREN.

PRODUCTO. Entregar en binas o trinas el cuento original y la reconstrucción que realizaron del mismo y anexar un dibujo.

Metas y producto del proyecto: Disfrutando la Narrativa

PROYECTO. DISFRUTANDO LA NARRATIVA "

META. QUE EL ALUMNO ADQUIERA LAS COMPETENCIAS PARA CONOCER, VALORAR Y DISFRUTAR EL SEGUIMIENTO Y RECONSTRUCCION DE UN SUBGENERO NARRATIVO.

PRODUCTOS PARCIALES.

MAPA CONCEPTUAL DE LOS ELEMENTOS DE UNA OBRA NARRATIVA,

LECTURA DE DIVERSOS TEXTOS NARRATIVOS.

RECONSTRUCCION DE LA TRAMA, PERSONAJES, NARRADORES Y DESENLACES.

PRODUCTO FINAL. SOCIALIZAR Y RECOMENDAR A NIVEL ESCOLAR LOS TEXTOS CONOCIDOS.

Bloque II **AMBITO. LITERATURA** 1er
GRADO **DURACION 8 SESIONES.**

Cuento "Interno 66"

El Interno 66

Como todos los días, por la mañana me encuentro con varios compañeros de quinto grado para ir caminando hasta la escuela. Carlos, mi compañero de banco, el más alto y corpulento del curso. Tavo, flaquito y pálido, siempre con miedo a todo. Andrés, el carilindo, le decimos el Facha, por el que todas las chicas suspiran, y yo, Martín. Siempre salimos temprano, para ir charlando tranquilos y siempre pasamos por un lugar maravilloso. En realidad, nunca entramos y desde la calle apenas podemos ver algo. El predio debe ocupar unas dos manzanas. Está rodeado de un paredón altísimo, pero una reja flanquea la entrada. A través de la reja podemos ver estacionados, decenas de colectivos destartalados.

London Bus -

London Bus ,

Dice mi papá que cuando los colectivos tienen un accidente o el choque es muy grande, muchas veces no conviene arreglarlos porque es muy caro, entonces los remolcan hasta ese depósito y los usan como repuestos para otros vehículos.

La verdad es que solo vimos entrar o salir a un señor que llega por las mañanas que parece ser el cuidador. Para nosotros es como un parque de diversiones inaccesible al que miramos con la pretensión de poder ingresar sin pagar entrada. Muchas veces es nuestro tema de conversación. Que por donde se podrá entrar, que qué pasaría si saltáramos la reja, que si el señor lo cuidará día y noche, y así continuamos divagando sobre la posibilidad de introducirnos en el preciado depósito vehicular.

Por la tarde, al volver de la clase de gimnasia, vimos que el cuidador estaba cerrando la reja y luego se iba caminando despacito hacia la parada de colectivos. Carlos, vio al instante una oportunidad.- ¿Y si entramos? Nos preguntó entusiasmado.

-No, mejor nos vamos, dijo Tavo con esos ojos de cordero miedoso.

-¡Si! ¡Dale, entremos! Se entusiasmó el Facha.

Yo miré el reloj y vi que todavía era temprano. ¡Total! ¿Cuanto tiempo tardaríamos en dar una vuelta?, con una hora alcanza y sobra, pensé.

Carlos ya estaba montado en lo alto de la reja y nos daba una mano para ayudarnos a treparla. Tavo, como siempre, fue el último. Enganchó la pierna en el travesaño y mientras trepaba repetía: -Nos van a agarrar, va a venir la policía, nos van a dar una flor de paliza.

Carlos enojado le gritó- ¡O te callas o te vas!

Ya estábamos todos adentro. Era un paraíso. Colectivos de todos los colores y de todas las líneas, acarreando tremendos choques. Algunos hacía rato que estaban allí, por el óxido de los hierros. Otros parecían más recientes. Había varios incendiados. Nos llamó la atención el interno 24 de la línea 106. Todo el frente y el lateral derecho destrozado. ¿Qué habría pasado? No quedaba una ventanilla sana de ese lado y los asientos, tapizados en cuerina negra, estaban destrozados. El accidente debió ser terrible.

El interno 24 estaba medio inclinado, pero igual entramos a mirar. Todos menos Tavo, que se quedó petrificado en medio del playón. Una niebla espesa comenzó a descender. ¡Qué humedad!, pensé.

En el interior, encontramos entre los hierros retorcidos de los asientos desencajados, un chupete, un zapato, anteojos rotos, un diario, otro zapato de mujer. Había vidrios del tamaño de la sal gruesa desparramados en el interior. Un escaquin de bebé colgaba del espejo retrovisor del conductor. Pensé que posiblemente eran las pertenencias perdidas de los pasajeros. Un grito nos sobresaltó. Salimos disparados a la carrera. Era Tavo. -Algo se movió allá atrás. ¡Vayámonos!. Dijo asustado.

Carlos preguntó: -¿Por dónde?

-Atrás del 88. Vi algo que se movió. Me quiero ir.

El Facha, le dijo -Es temprano todavía. - ¡Vamos a ver! y salió corriendo hacia el sitio señalado, seguido a corta distancia por Carlos que estaba a sus anchas. Yo también tenía ganas de ir a investigar pero lo vi tan alterado a Tavo que decidí quedarme un rato con el y ver que pasaba. Transcurrieron unos minutos y la impaciencia me estaba afectando. ¿Y? Grité con todas mis fuerzas.

-¡Vengan, Vengan! se escuchó la voz de Carlos. Lo agarré del brazo a Tavo y le dije: -Vamos a ver.

-¡No! ¡No quiero! protestó

-¡O venis o venis!. Le dije y lo arrastré contra su voluntad.

Había un colectivo en perfectas condiciones. El interno 66 de la línea 60. Carlos y el Facha se habían acomodado en su interior. Carlos estaba sentado al volante cual conductor profesional. Subimos y nos sentamos en los primeros asientos. Todos reíamos divertidos. Hasta Tavo parecía contento con el descubrimiento. De repente se cerraron las puertas automáticamente.

-¿Qué tocaste? Le grité

-¡Nada! ¡No toqué nada!!Te lo juro!

De pronto se encendieron las luces. -¡Algo tocaste! Le dijo el Facha.

Carlos sorprendido gritó : -¡Te juré que no! Y como un resorte saltó de la butaca del conductor para sentarse junto a nosotros, en los asientos de pasajeros. Nos miramos todos extrañados. Tavo comenzó a transpirar de los nervios y a restregarse las manos. No habíamos salido de nuestro asombro cuando el motor comenzó a rugir. La palanca de cambios se movió como por arte de magia y el colectivo comenzó a avanzar lentamente por el playón, conducido por quién sabe quién. El chofer fantasma puso segunda y avanzó a mayor velocidad. Luego tercera y finalmente pasó en pocos segundos a cuarta.

El colectivo avanzaba por el playón, rodeando otro grupo de vehículos estacionados en el centro del mismo a gran velocidad. Teníamos que sujetarnos fuertemente de los asientos para no caernos. Tavo lloraba y gritaba sin parar. Pronto los cuatro acompañamos sus gritos a coro. A nuestros gritos se sumaron risas fantasmales que agregaron pánico a esa experiencia descontrolada. De pronto sonó el timbre de la puerta trasera. El chofer fantasma redujo la velocidad, la puerta trasera se abrió y se cerró en segundos para volver a tomar carrera rápidamente.

Los cuatro, impávidos sin saber que hacer, veíamos caer la tarde en nuestro viaje misterioso a ninguna parte. La velocidad impedía que pudiéramos pararnos.

Carlos comenzó a arrastrarse por el piso mientras se sujetaba de los asientos y tomando a Tavo del brazo lo obligó a tirarse al piso hacia la puerta trasera. De repente, escuchamos nuevamente el timbre de la puerta trasera, era nuestra oportunidad de escapar. Carlos ya estaba con Tavo junto a la puerta. El colectivo redujo la velocidad, frenó y la puerta se abrió. Carlos y Tavo se arrojaron del colectivo. El Facha y yo no llegamos a tiempo ya que la puerta volvió a cerrarse en segundos.

Carlos y Tavo que estaban a salvo, nos miraban espantados desde el playón. Y nosotros continuamos nuestro viaje estirados en el piso junto a la puerta trasera, entre las carcajadas de los espectros que nos acompañaban, con la esperanza de que alguno tocara el ansiado timbre.

La noche se acercaba. Mientras tanto, Carlos Y Tavo arrastraron un par de cubiertas para depositarlas en medio de esa pista macabra con la intención de detener al interno 66. Pero el fantasma maniobró esquivando el obstáculo con destreza mientras lanzaba una carcajada que resonó como un tambor.

Pensé que jamás podríamos abandonar esa máquina siniestra ya que el timbre no volvió a sonar. Carlos seguía tramando la manera de detener al colectivo. Entonces, se paró a un costado y estiró el brazo. El chofer detuvo su marcha y abrió la puerta delantera para permitir su ingreso. Pero Carlos no subió. El chofer, entonces, volvió a acelerar en loca carrera.

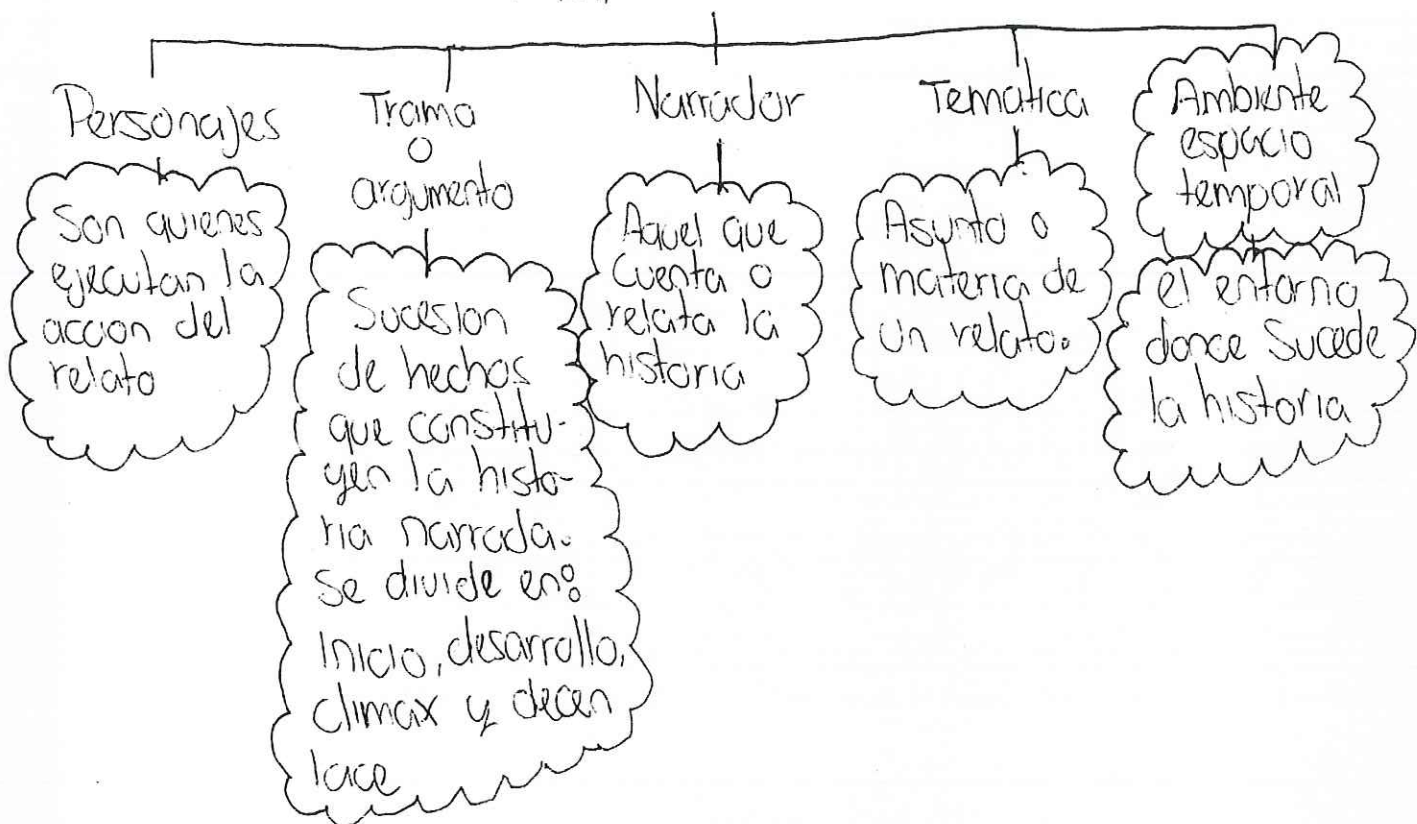
Con el Facha nos arrastramos hacia la puerta delantera y esperamos. Nuevamente Carlos estiró el brazo en un nuevo intento por detener la alocada marcha. El chofer frenó y abrió la puerta delantera. Ahí nos abalanzamos y nos arrojamos rápidamente. Estábamos a salvo. Un poco magullados, pero vivos. Salimos corriendo, trepamos la reja del portón y llegamos a la calle. Cuando miramos hacia atrás. El interno 66 de la línea 106 estaba estacionado en el lugar de siempre.

FIN

ANEXO E

**Ejemplo de Mapa conceptual
de los aspectos estructurales del cuento**

Mapa conceptual



Formato de Análisis del cuento "Interno 66"

ANALISIS DEL CUENTO

Título EL INTERNO 66

Autor —

Tipo de narrador PROTAGONISTA

Personajes principales

MARTÍN

Personajes secundarios TAVO CARLOS FACHA

Planteamiento CUANDO PASAN A UN LADO DE LOS COLECTIVOS Y ~~SEEN~~ DESE ABAN ENTRAR AHI

Nudo CUANDO EL CUARDADOR SE VA Y LOS NIENES ENTRAN Y DESCUBREN EL INTERNO 66

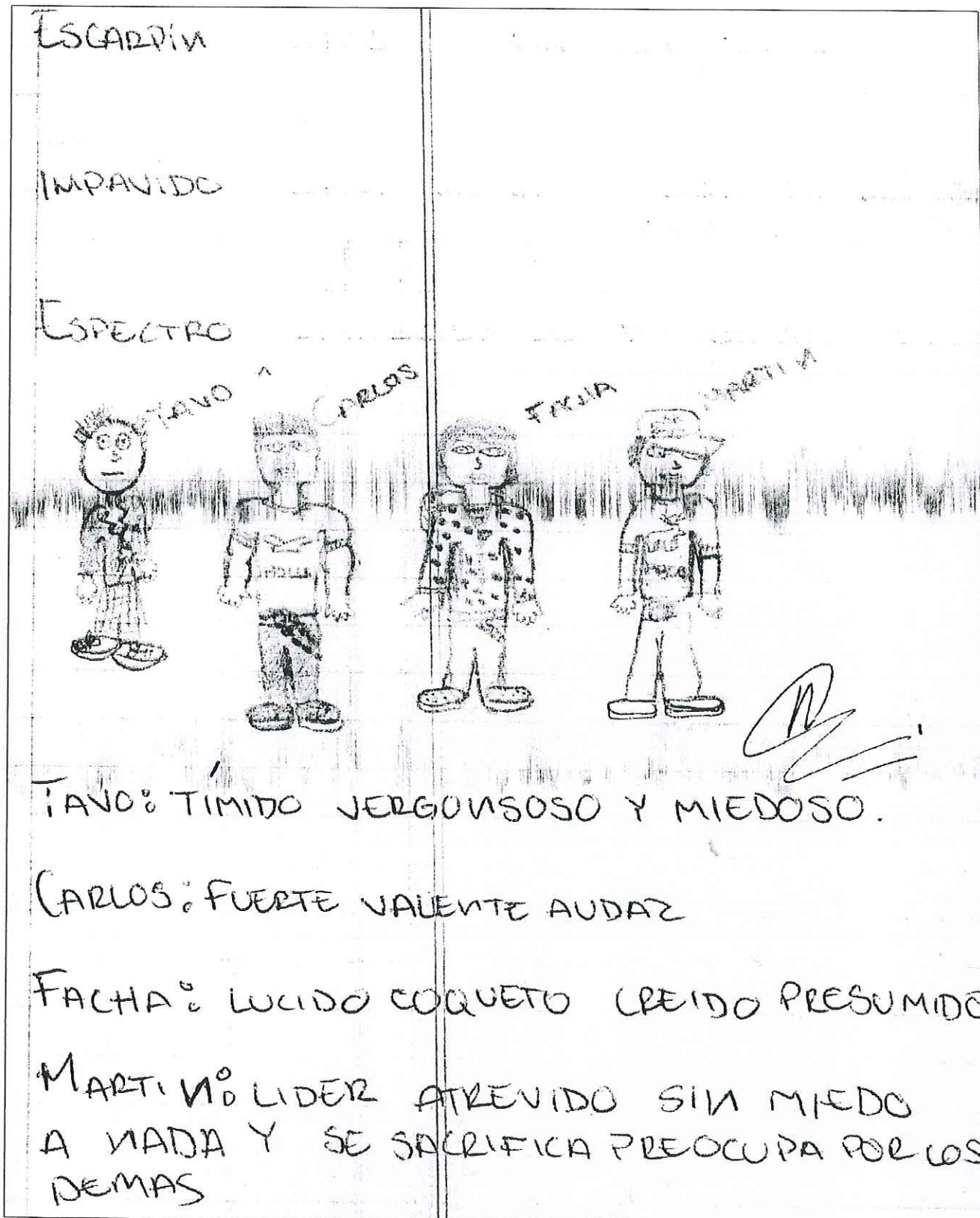
Desenlace CUANDO VEN QUE EL INTERNO ESTA EN SU LUGAR DE SIEMPRE CARLOSTANO Y

Epoca PRESENTE

Ambiente SUSPENSO FUE EN UNA AVENTURA TERRIBLE

Final diferente NO LOGRAN SALVARSE Y LOS MAT Y SUS ALMAS AUN BONDAN POR AHI

Ejemplo de dibujo con el perfil psicológico y físico de los personajes del cuento "Interno 66"



Cuento de terror: "La presencia"

Estaba durmiendo cuando un pequeño ruido me despertó...al principio no sabía lo que era, pero me di cuenta que eran pasos que se acercaban a mi cama. No quise desvelarme del todo, ni siquiera abrir los ojos pues daba por echo que era mi padre o mi hermana que habían entrado un momento para a lo mejor coger algo de mi habitación.

Lo raro empezó cuando aquellos pasos no terminaban nunca...todo el rato los escuchaba y empecé a tener miedo...cuando tuve esta sensación los pasos empezaron a sentirse cada vez más cerca de mi cama y cada vez más cerca hasta que de repente ya no se escucharon.

Yo dejé de respirar durante un buen rato, todavía seguía de espaldas a la puerta de mi habitación y ahora si que no me iba a darme la vuelta...no podía, estaba aterrado, no podía girarme, estaba agarrotado en esa postura. Todavía no había acabado la cosa...empecé a respirar muy hondo y me di cuenta de que no podía respirar más despacio del pánico que sentía...saber que a mis espaldas había algo y me aterraba. Por un momento no escuché nada, solo mi respiración...que no dejaba de ser profunda y fue entonces cuando escuché una segunda respiración, es decir, yo respiraba y cuando soltaba el aire escuchaba como alguien soltaba también el aire...ya no sabía si me estaba "emparanoiando", pero lo comprobé cuando dejé de respirar por un momento....DIOS MIO...aquella respiración la sentía, había alguien a mis espaldas...esa extraña respiración la empezaba a sentir cada vez más cerca de mí, cada vez más cerca hasta que pude apreciar el aire en mi oído....SUS LABIOS ESTABAN PEGADOS A MI OREJA...y un grito salió de mi boca que hizo girarme.

Estuve un instante sentado, incorporado en la cama esperando a que mis padres se levantasen asustados por el grito que había lanzado, pero nadie abrió mi puerta....nadi me había escuchado...ERA IMPOSIBLE, jamás había gritado con tanta fuerza.....toqué mi oreja y estaba casi congelada, me dolía del frío...fue la experiencia más aterradora que he tenido en mi vida...y ahora que la cuento no puedo evitar soltar una lagrima.

Ejemplo de Reescritura del cuento “La presencia”
titulado “La presencia del ave perdida”

La presencia del ave perdida

Descansaba cuando un ligero ruido me despertó ,al principio no sabia lo que era pero me di cuenta que eran pequeños pasos que se acercaban hacia mi cama, no quise levantarme por que daba de hecho que era mi papa o mi hermano que habían entrado a tomar algo, cada vez sentía mucho mas su presencia, lo raro empezó cuando aquellos pasos no terminaban nunca. todo el rato los escuchaba cerca de mi, de pronto escuche como si se fuera acercando muy despacio hacia mi ventana voltie temerosamente y se reflejo una sombra en forma de ave no lo dejaba de ver y yo sin respirar durante un buen rato, rápidamente me acosté en mi cama y me cubrí todo, pero los ruidos se escuchaban cada vez mas fuertes pero ahora del lado de la ventana eran ruidos rechinados con mucha fuerza no me podía controlar y el ruido me lastimaba en los oídos, quise salir de mi habitación pero la puerta estaba atrancada escuche que abrían mi ventana y al voltear temerosamente vi que una ave iba saliendo .eso fue lo que dio la valentía de dormir un buen rato.

Ejemplo de dibujo del personaje principal del cuento "La presencia"

LA AVE PERDIDA



**Ejemplo de Producto del Proyecto final:
Disfrutando la narrativa:
Socializar y recomendar a nivel escolar los textos conocidos**

Invitación

*Se nos hace la cordial invitación a ustedes alumnos de la ESC.
SEC. No X para que acudan a la biblioteca del aula y lean los
Cuentos presentados en el salón de clases en lo cual presentaremos el cuento
de LA PRESENCIA DEL AVE PERDIDA*

*La historia de la presencia del ave perdida trata sobre una niña que en una noche de suspenso vive
Algo irrepetible en la vida.*

*Si deseas descubrir realmente ve a la biblioteca del aula y pide una copia de esta historia.
Esta historia continuara...*

Evaluación del proyecto

EVALUACION DEL PROYECTO

¿Cómo promoverías entre tus compañeros de la Esc. Sec. los cuentos leídos?

En un periodico moral con mucha creatividad y describiendo el tipo de cuento en el que se basa

¿Te gustaría leer otros cuentos?

Si -

¿Porqué? son muy interesantes de los cuales puedes aprender cosas o otras cosas.

¿Cuáles son los principales elementos de un cuento?

Temática - Argumentación - Narrador - Personajes - Ambiente E T

¿Qué tipo de narrador te gusta más y porqué?

El protagonista porque narra su historia totalmente verdadera.

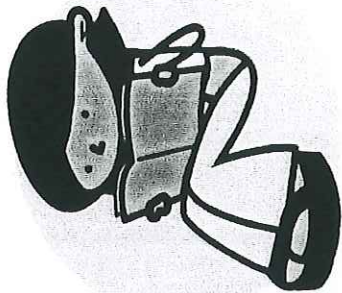
¿Consideras la posibilidad de escribir alguna vez cuento?

Si seria muy interesante.

¿Qué habilidades consideras se deben tener para escribir

cuentos? Imaginacion, Realismo ect. Creatividad.

Ejemplo de Producto del proyecto final



humano está íntimamente ligada a los libros. Si ellos no hubieran existido, no habiésemos avanzado

tanto. Dedicuemos, al menos, un día al año?

¿Te imaginas un mundo sin libros? ¿Cómo íbamos a saber las cosas? Gran parte de nuestra saber está en los libros.

¿No crees que se merecen que les regales por lo menos un día al mes?

Los libros son muy importantes, desde siempre en ellos se acumuló el saber, el conocimiento. El desarrollo humano se difundió a través de ellos a las nuevas generaciones.

El relato de los acontecimientos que les ocurrieron a nuestros antepasados, los inventos, el pensamiento... se transmitió eficazmente por medio de los libros.

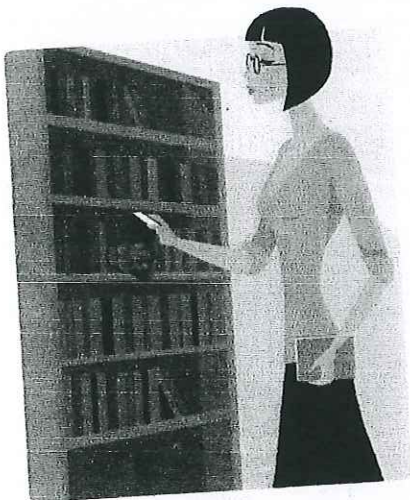
También los cuentos, los relatos, las historias que nos entretienen, nos hacen viajar, soñar, pensar... están en los libros. En fin, el desarrollo

Ejemplo de Producto del proyecto final

HAY QUE
LEER
PARA
CONOCER



TE INVITAMOS!!!



A QUE LEAS LOS
CUENTOS DEL
SALON DE ESPAÑOL
DE PRIMER GRADO
O LOS CUENTOS QUE
SE ENCUENTRAN EN
LA BIBLIOTECA
DE TU ESCUELA HAY
TODO TIPO DE GENERO Y GUSTOS.
CONOCELOS!!!

Ejemplo de Producto del proyecto final



Continuidad de los parques

Había comenzado a leer una novela unos días antes. La abandono por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes...

Presentación de cuento

Te invitamos a la exposición del cuento **“Continuidad de los parques”** que será realizado por

Ejemplo de hoja de registro de eventos de lectura

Clase: Español/ Ámbito de literatura/ Bloque I Mitos y Leyendas Noviembre 06, 2007 Modalidad: Secundaria Estatal "Alfonso Reyes" Maestra Diana Nivel : 1ro C/ RES				
Eventos de lectura-escritura	Participantes	Contexto físico	Artefactos	Actividades
Entregar mitos y leyendas en limpio Para antología	Maestra Estudiantes	Salón 1ro C (32 alumnos) Mesas de trabajo 3 alumnos por mini grupo; maestra al frente parada	Plan de estudios (actividades del bloque, listas de asistencia y evaluación por mini grupo) pintarrón y plumón Hojas blancas para entrega de tarca	Maestra pide que entreguen tarca. Algunos estudiantes no llevan completo su trabajo . Maestra decide corregirlos enviándolos a dirección Permite que terminen de pasar todo en limpio. Maestra recuerda que es momento de evaluarse entre ellos para emitir una calificación propia en la lista Recuerda sobre el trabajo cooperativo par que emitan calificación en su trabajo como mini grupo (autoevaluación). La evaluación después del comentario lo escribe el encargado de la lista. Maestra da la oportunidad para que aclaren dudas o sugieran algo acerca de la autoevaluación. Indican en dónde en la lista deben de escribir su calificación.
Revisar tarca mitos y leyendas en libreta	Maestra Estudiantes	Libreta de tareas Hojas de trabajo	Maestra pasa por los mini grupos para revisar tarea Una estudiante reparte hojas de trabajo
Escribir semejanzas y diferencias en hoja de trabajo cuadro comparativo	Estudiantes	Hoja de trabajo Hoja de resumen: características del mito y la leyenda	Estudiantes escriben las semejanzas y diferencias, se apoyan en hoja de resumen que la maestra les proporciona. Maestra supervisa el actividad.
Dirigir la cceremonia	Maestra estudiantes	Maestra avisa que dirigirán la cceremonia y reparte la participación. Se organizan brevemente.

Lectura por mini grupo en voz baja	Estudiantes	''''	Hoja de trabajo	<p>Maestra solicita que lean lo que escribieron en el cuadro comparativo par que puedan hacer comentarios Maestra camina entre los mini grupos para aclarar instrucciones comenta sobre el trabajo con ellos.</p> <p>Les recuerda que hasta mañana es el último día para entregar el mito y la leyenda en limpio Explica que ya revisó todas las libretas y sabe que ya los tienen pero que es necesario llevarlas el limpio en hojas blancas, a mano, a máquina o a computadora. Sin faltas de ortografía.</p>
Comentar cuadro comparativo Lectura de cuadro en voz alta	Estudiantes Y maestra	Maestra al frente	Hojas de trabajo libretas de tarea cuaderno de evaluación de maestra	<p>La maestra pide que opinen sobre las semejanzas que encontraron y escribieron en el cuadro.</p> <p>Explica que no tiene que ser un sólo integrante el que participe.</p> <p>Los estudiantes leen el cuadro Maestra sugiere que la persona que escribió los datos en el cuadro sea la que lo lea.</p> <p>La maestra solicita que comenten con sus propias palabras las semejanzas que encontraron entre mitos y leyendas .</p> <p>Pide que los compañeros también apoyen a su compañero de mini grupo.</p> <p>Algunos alumnos hacen el esfuerzo por comentar sin leer su cuadro.</p> <p>Maestra escribe participación en su cuaderno.</p> <p>Pide a un mini grupo que concluya.</p>

Ejemplo de cuadro comparativo de los mitos leídos

"LO QUE NE CONTARON MIS ANTEPASADOS"

Intención didáctica: comparar mitos

Consigna: realizar el siguiente cuadro comparativo de los mitos: La génesis del mundo y Apolo y Dafne.

MITO	Génesis del mundo	Apolo y Dafne
Tema: Mitos y leyendas	La creación del universo	Historia de Amor.
Personajes:	Svayambhu	Apolo Dafne Cupido
Acciones:	que las tinieblas estaban en bueltas en tinieblas y de esa forma el mundo yacia en buelta en estas oscuras brumas.	cupido hizo la mala de que apolo se enamoraba de dafne porque le clavo un dardo de oro en el corazón
Explicaciones que se ofrecen:	que el universo fue mediante los cinco elementos primitivos; y que al manifestarse el mundo se resplandeció	cuando apolo queria besar a dafne se convirtió en un árbol por que dafne se significa laurel.

Ejemplo de cuadro de personajes, anécdota y valores encontrados en las leyendas leídas

LO QUE NE CONTARON MIS ANTEPASADOS"

Intención didáctica: Las leyendas parte de tu realidad.

Consigna.: Por mg. Lean las leyendas "El callejón del beso" "El lago de Zirahuén" "La viejecita y el monje" págs. 49-53 Y contesta el siguiente cuadro.

LEYENDA	PERSONAJES	DE QUÉ TRATA	VALORES QUE SE PROMUEVEN
"El callejón del beso"	Doña Carmen Don Wis Doña Brigida.	De una muchacha que su padre no lo dejaba estar con su enamorado y ellos se tenían que ver en un lugar privado y cuando el padre se enteró espío a Doña Carmen y se murio.	El amor. el valor. el amistad
El lago de Zirahuén	La princesa El Guerrero	que el Guerrero luchó mucho por el amor de la Princesa y cuando luego de aquel suceso el padre de la Princesa se dijo que faltaba uno y era el y la Princesa no quería ser lo culpable de eso. Que unos amigos lo retaron a caminar por una calle en la noche por que no los creía que pasara eso en la noche. y se dicen que se apareca un monje en la noche en esa calle.	El amor el crestidad
"La viejecita y el monje"	El monje Los amigos		Valor

Hoja de resumen sobre las diferencias y semejanzas del mito y la leyenda

MITO Y LEYENDA.

DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS

Leyenda es una narración oral o escrita, con una mayor o menor proporción de elementos imaginativos y que generalmente quiere hacerse pasar por verdadera o fundada en la verdad, o ligada en todo caso a un elemento de la realidad. Se transmite habitualmente de generación en generación, casi siempre de forma oral, y con frecuencia son transformadas con, añadidos o modificaciones

MITO es una narración que, desde un lenguaje simbólico, recupera los orígenes, el mundo en su inicial creación divina. Así, el mito alude generalmente al nacimiento del universo o al tema de cómo fueron creados los seres humanos y animales, o cómo se originaron las creencias, los ritos y las formas de vida de un pueblo. Para las culturas arcaicas donde el mito **emerge** éste siempre es vivido como verdadero. El mito es vera narrativa, narración verdadera de lo real. Por otro lado, la **LEYENDA** es una narración tradicional o una colección de narraciones relacionadas entre sí que parte de situaciones históricamente verídicas, pero que luego puede incorporar elementos fascinantes. En el mito todo es estimado como verdadero. En la leyenda se combinan verdad y ficción. La palabra procede del latín medieval *legenda* y significa 'lo que ha de ser leído'. Denominación que procede del hecho de que algunos oficios religiosos de la primitiva Iglesia cristiana se leían en voz alta *legendas* o vidas de santos. Por otra parte, el mito se ocupa principalmente de los dioses, mientras que la leyenda retrata en general a un héroe humano, A pesar de esta diferencia entre mito y leyenda, en ambos tipos de narraciones hay un fulgor común: el de la imaginación y la veneración por los orígenes, y por lo mágico y extraordinario de la existencia

Otra diferencia entre mito y leyenda, es que la leyenda se relaciona con un lugar y una época determinada. El mito alude a los orígenes, que suelen estar fuera del tiempo. Por otra parte, el mito se ocupa principalmente de los dioses, mientras que la leyenda retrata en general a un héroe humano.

Ejemplo de cuadro comparativo de diferencias y semejanzas entre el mito y la leyenda

Características Mito - diferencias	Semejanzas	Características Leyenda - diferencias
<p>El mito es una verdadera narración verdadera. Es una narración que desde un lenguaje simbólico recupera los orígenes.</p>	<p>Se trasmite agrupadamente habitualmente de generación y hacer funcionar la imaginación.</p>	<p>Es una narración oral o escrita y con mayor o menor proporción de elementos imaginativos y quiere hacerse pasar por verdadera o fundada en la verdad.</p>