

Universidad Autónoma de Nayarit
Área de Ciencias Sociales y Humanidades



**LA PRÁCTICA DE LECTURA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
Maestra en Educación

PRESENTA:
Laura Viridiana Zúñiga Partida

Directora:
Diana Pérez Navarro
Co-Directora:
Yolanda González de la Torre

Tepic, Nayarit, México. Junio 2015.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT



SISTEMA DE BIBLIOTECAS



Página de aprobación

Este documento para la obtención del grado fue presentado y aprobado por la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, por **LAURA VIRIDIANA ZÚÑIGA PARTIDA**, en cumplimiento con los requisitos establecidos en la normativa correspondiente y bajo la dirección del Comité Tutorial integrado por:

M.E.S. Diana Pérez Navarro

Nombre del Director(a) del trabajo profesional

Firma

Dra. Yolanda González de la Torre

Nombre del Co Director(a) del trabajo profesional

Firma

M.E.S. Adméd Barrera Aguilar

Nombre del lector(a) del trabajo profesional

Firma

M.I.C.E. José Antonio Cázares Torres

Nombre del lector(a) del trabajo profesional

Firma

AGRADECIMIENTOS

Mis alas se engrandecen con cada paso que doy.

¡Gracias!:

Familia, por tomarme de la mano y alentarme a volar.

Maestras y maestros, por compartir su experiencia no solo del profesional sino también del ser humano que son cada uno de ustedes.

Amigas y amigos por acompañarme en cada una de mis facetas.

Compañeras y compañeros de la maestría por compartir juntos este viaje.

A las autoridades del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, IEENN por abrir sus puertas a la investigación.

Maestra y estudiantes que hicieron posible la realización de este estudio, su colaboración fue muy importante.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT y Fondos Mixtos de Nayarit FOMIX, a través de la Universidad Autónoma de Nayarit UAN, agradezco el apoyo manifestado por medio de una beca para continuar formándome en un posgrado del Programa Nacional de Posgrados de Calidad PNPC.

"Gracias a la vida que me ha dado tanto" (Violeta Parra, 1966).

Índice

Introducción	1
---------------------------	----------

CAPITULO 1

Escenarios de la lectura: la escuela primaria y la formación profesional	8
1.1 El papel de la lectura y el lector en la sociedad actual	9
1.2 Leer en la escuela primaria	12
1.3 El docente como lector y mediador	15
1.4 La escuela normal: espacio formativo de los futuros docentes	16
1.5 Leer en la formación inicial del docente ..	19

CAPITULO 2

La práctica de lectura	24
2.1 La lectura como una práctica sociocultural	25
2.2 Estado de conocimiento sobre la lectura en el magisterio	28
2.2.1 La lectura en el ejercicio de la docencia	29
2.2.2 La práctica lectora en el nivel superior	30
2.2.3 El futuro docente y la lectura	32
2.3 Relación formación-práctica-experiencia	39
2.4 Los elementos de la práctica de lectura	42
2.4.1 La evaluación en la práctica de lectura	45
2.5 Sujeto lector y docente	46
2.6 El rol que asume el normalista como sujeto lector	50

CAPITULO 3

Contexto, sujetos y trabajo de campo	56
3.1 El contexto de la investigación	57
3.1.1 El escenario de la actividad lectora y los sujetos involucrados	59
3.2 El trabajo de campo	60
3.2.1 El acercamiento a la práctica lectora mediante la observación	62
3.2.2 Descripción del curso <i>Procesos de Alfabetización Inicial</i>	65
3.2.3 La observación en contexto	67
3.2.4 Reconstruir la práctica lectora en el aula a través de la entrevista	68
3.2.5 Determinación de los informantes clave	69
3.3 El procesamiento y análisis de los datos	70

CAPITULO 4

Leer en el aula, interacciones y textos	77
4.1 La actividad lectora en el aula	77
4.1.1 Lo que se hace con la lectura	78
4.1.2 Modos en que se practica la lectura en el aula	88
4.2 Finalidades de la lectura en el aula	91
4.2.1 Fines para los que se lee	91
4.3 Interacción que se propicia a través de la lectura	97
4.3.1 El rol de los sujetos frente a la lectura: relación solicitud-respuesta	97
4.4 Los textos y su acceso: ¿controlado o supervisado?	104
4.4.1 Lo que se espera que se lea	105
4.4.2 Lo que se lee en el aula	106

4.5 Evaluar: ¿la lectura o a través de la lectura?	113
4.5.1 Lo que se valora en la actividad lectora	113
Conclusiones	117
Bibliografía	127
Anexos	135

Índice de tablas y esquemas

Tabla No. 1 Criterios de evaluación de la comprensión lectora en educación primaria	14
Tabla No. 2 Instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado en Nayarit	57
Tabla No. 3 Unidades de observación	64
Tabla No. 4 Unidades de aprendizaje del curso <i>Procesos de Alfabetización Inicial</i>	65
Tabla No. 5 Desglose de las categorías	71
Esquema 1 Relación formación-práctica-experiencia	40
Esquema 2 Características del sujeto lector y del docente	49
Esquema 3 Rol que asume el normalista como sujeto lector	52

Introducción

El presente trabajo es una tesis sobre la práctica de lectura en el aula de estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, que se desarrolló en el curso *Procesos de Alfabetización Inicial*, del Plan de estudios 2012. Esta práctica se configura a partir del contexto y de las convencionalidades creadas en torno al uso de los textos, y es visible a través de los elementos que la conforman y que se logran identificar durante los eventos de lectura, éstos son: el rol que asumen los sujetos, los fines de lectura y los textos que se utilizan.

El documento se encuentra estructurado en cuatro capítulos que dan cuenta del proceso de investigación desplegado. En el Capítulo 1 se desarrolla el planteamiento del problema, mostrando de manera inductiva un panorama sobre la lectura en la sociedad actual, en el contexto mexicano y en la escuela, así como el rol que tiene el docente como lector y mediador. Después se centra la mirada en el espacio formativo de los futuros docentes, describiendo pasajes de la historia sobre la creación de las Normales (instituciones que en México se encargan de la formación del profesorado de educación básica) y finalmente, se aborda el papel que juega la lectura en la formación inicial del docente, junto con la pregunta de investigación y el propósito que orientó este estudio.

En el Capítulo 2, se esboza la postura teórica con la que se fundamenta y explica la lectura, también se plantea una discusión en torno al estado de conocimiento que se tiene de la problemática: primero se abordan los estudios relacionados con la lectura en el ejercicio docente, luego aquellos orientados en la práctica lectora en el nivel superior, y por último, los que se enfocan en el futuro docente y la lectura. Enseguida se expone la relación entre los términos formación, práctica y experiencia, como antesala sobre lo que se entiende en este estudio por *práctica de lectura*, señalando cada uno de sus elementos.

Dentro de la construcción teórica se hace una propuesta sobre la noción de sujeto lector y su relación con ser docente, de la misma manera se explica el rol que asume el normalista como sujeto lector en el transcurso de su formación. Esto se convierte en el fundamento con el cual se estructura el trabajo de campo y se orienta el análisis de los datos que se muestra en el Capítulo 3, donde se describe el contexto de la investigación y los sujetos involucrados, así como la ruta metodológica, en la cual se explicitan el tipo de investigación, las técnicas e instrumentos que se emplearon para recabar la información, y la manera en que se llevó a cabo su procesamiento y análisis.

Los resultados obtenidos en la investigación se presentan en el Capítulo 4, aportaciones que se realiza al campo de la formación inicial del docente de educación primaria, en el área de lectura. La narración comienza con la actividad lectora que se desarrolla en el aula e incluye los modos en que se practica la lectura en ese espacio, luego se aborda las finalidades de la lectura, la interacción que se propicia a partir de ésta, los textos que se emplean y su acceso, y finalmente, la evaluación en la actividad lectora. De esto se derivan las conclusiones, donde se demuestra el logro del propósito y se concreta la respuesta a la pregunta de investigación.

Uno de los motivos que llevaron a indagar en la formación del normalista, es que el docente es el principal responsable en la orientación del proceso lector de los niños en la escuela primaria. Ante ello una de las preocupaciones que surge en el planteamiento del problema es la posibilidad de que pudiera ser inadecuada la formación de los docentes como lectores y escritores, porque un docente que no lee, que presenta dificultades a la hora de interpretar el texto o de redactar, no puede promover en los estudiantes el desarrollo de esos aprendizajes.

Enfocarse en el área de lectura es relevante, porque hoy en día ésta abre puertas para acceder a la información y al conocimiento; por tanto, se busca formar un lector con capacidad de asumir una postura crítica frente a lo que lee, pero que

también disfrute un texto y comparta con otros sujetos su interpretación por medio del diálogo. Las finalidades de lectura dependen en gran medida de lo que requiere el sujeto frente a determinadas situaciones, ya sea para aprender y comprender ciertos temas o los sucesos que acontecen en el día a día, o bien simplemente recrearse o entretenerse.

Si la lectura y la escritura son importantes en la formación de cualquier profesional, con mayor razón lo son para quienes se encargarán de la formación básica de las futuras generaciones de mexicanos y mexicanas: los y las docentes de educación primaria. Profundizar en la lectura significa comprender lo complejo que es conocerla en sus diversas aristas, pues leer ya no solo implica decodificar, sino un proceso de construcción de sentidos y significados en el que se pone en juego experiencias y conocimientos previos.

Estudios que anteceden al presente revelan un panorama de búsqueda de experiencias para atender la problemática en torno al desarrollo de habilidades para la lectura, a partir de los acercamientos que se han realizado utilizando distintos instrumentos, entre éstos se encuentra el que propone un seminario para introducir a los estudiantes del magisterio en la experiencia de lecturas rigurosas; el que se enfoca en el área de literatura que revela cómo las experiencias de lectura influyen en la construcción de un perfil lector; o sobre lo que leen los futuros docentes, relacionado con el hábito lector.

También hay un estudio que aborda la formación recibida en educación lectora durante los estudios de licenciatura, y aquellos que comparten las estrategias utilizadas en el trabajo de la lectura. Sin embargo, hace falta indagar más en las actividades de lectura que se desarrollan en el aula, los propósitos por los que se lee, la dinámica que se propicia con respecto a los roles que asumen los participantes y los textos que emplean, es decir, profundizar en la práctica de lectura de estudiantes de la licenciatura en educación primaria.

En este estudio, la lectura se concibe desde una perspectiva sociocultural que surge con los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que se refiere a las actividades que las personas realizan en torno al uso social de los textos, más allá del uso escolar que se le da. Por tanto, se considera la lectura como una práctica social porque da origen a la interacción entre las personas, ya que se encuentra permeada por una variedad de contextos, presentada en discursos diversos y en distintos formatos.

El docente como sujeto lector se define por sus prácticas de lectura, constituirse en lector no es espontáneo, está ligado a las oportunidades, situaciones y experiencias que vive. Se relaciona con una historia biográfica, individual y colectiva de donde se desprenden creencias y hábitos que condicionan la práctica pedagógica de la lectura. El trayecto formativo de licenciatura es parte de toda esta construcción, en el que su principal rol es como sujeto lector estudiante, que contribuye al rol del sujeto lector profesional de la educación que será, en un futuro cercano.

La pregunta de investigación: *¿Qué características tiene la práctica de lectura en el aula de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria?* se contesta completamente a partir de los resultados, en el apartado destinado a exponerlos. se resaltan los principales hallazgos que se encontraron durante el acercamiento a la práctica de lectura mediante la técnica de la observación no participante, y la técnica de la entrevista semiestructurada, junto con la revisión documental del programa de estudio del curso, consiguiendo triangular los datos. El propósito *Caracterizar la práctica de lectura en el aula de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria* se logró en la misma medida que se contestó la pregunta de investigación.

Por consiguiente, la práctica de lectura en este contexto tiene la característica de considerar que el estudiante se incorpora a una cultura académica distinta al nivel educativo que cursó previamente, pues se trata de su formación profesional, y

esto requiere apropiarse de un lenguaje especializado para ser participe de eventos relacionados con la producción de textos del área de formación disciplinar. Las actividades de lectura estuvieron encaminadas hacia la apropiación de conocimiento teórico para llevar a cabo el análisis crítico de los planes y programas de estudio de educación primaria, situación que no se logró del todo, pues el estudiante asumió un rol en el que solo participaba cuando se le solicitó, mientras la docente intervenía constantemente a lo largo de las sesiones realizando comentarios en torno al texto. Esa era la manera en que se desarrollaban las sesiones y como se estableció la dinámica en la actividad lectora.

Por otra parte, se propició un acercamiento a la literatura infantil, que no se sugiere en el programa del curso, pero es relevante, porque posteriormente el futuro docente empleará este tipo de materiales en su práctica pedagógica. También se fomentó la lectura de literatura universal en los estudiantes como parte de un proyecto institucional, teniendo en cuenta que el normalista debe ser también un lector con interés en temas diversos de cultura general, no sólo ser estudiante lector de textos académicos obligatorios para aprender durante su formación.

En todas estas actividades predominó la lectura en voz alta, como estrategia de control frente a procesos que serían difíciles de observar si se hacen por medio de una lectura silenciosa, pues se tiene en cuenta la dicción, la fluidez y la modulación de la voz, se trata de una evaluación de la forma de dar lectura. También se evalúa a través de la lectura cuando se requiere evidenciar la interpretación del texto mediante productos como un mapa conceptual, un resumen, un ensayo o mediante la participación oral en un debate, en la exposición de un tema o el diálogo en el grupo. Se consideró este aspecto a partir de que la lectura junto con la escritura se encuentra inmersa en el proceso de aprendizaje.

Para darle continuidad al presente estudio, en una investigación posterior, sería importante adentrarse en el curso *Prácticas Sociales del Lenguaje*, que se desarrolla en el segundo semestre de la licenciatura, porque allí se sientan las bases del conocimiento sobre lo que implica leer desde esta postura teórica. Se recomienda considerar otras técnicas además de las que se utilizaron en el presente trabajo, para cubrir más aspectos sobre la práctica de lectura en el aula. Asimismo, centrarse en el rol del normalista como el profesional de la educación que será, para dar cuenta de la manera en que se desenvuelve durante sus prácticas profesionales en el área de lectura y poder contrastarlo con su formación como estudiante de licenciatura.

Yo no quiero formar un lector que necesite consultar un catálogo para ver si eso tiene "permiso" para ser leído; quiero formar un lector curioso que circule por los textos y aprenda a decidir qué es lo que vale la pena considerar y releer, y qué es lo que con una vez basta y sobra.

Ferreiro (2007, p. 206).

Capítulo 1

Escenarios de la lectura: la escuela primaria y la formación profesional

La lectura abre puertas de diversos tamaños, colores y formas; da paso a la curiosidad y prepara el guión para que el lector se convierta en el protagonista de la historia. Ser adultos no significa dejar de vivir esa experiencia; cada persona tiene su propio proceso de lectura y en el acercamiento a las letras se va descubriendo como lector. Cuando la persona lee experimenta una serie de emociones con diversos matices que van desde la alegría, la pasión, la nostalgia, hasta el odio y la frustración.

A continuación se describe escenarios en torno a lo que implica leer hoy en día, desnudando un panorama sobre la lectura en México, el papel que juega la escuela en su promoción y el rol que desempeña el docente como mediador en el espacio educativo, para luego enfocar los lentes en su formación de licenciatura, que representa una plataforma en la orientación de su propio proceso como lector y el de sus futuros estudiantes.

1.1 El papel de la lectura y el lector en la sociedad actual

Los cambios vertiginosos por los que atraviesa la sociedad están constituidos en medio de una considerable cantidad de información que se encuentra dispersa en los medios de comunicación impresos, como la publicidad pegada en las paredes, el periódico, las revistas, los libros y las instrucciones para armar un producto, así como en los medios digitales. Gutiérrez (2005) menciona que la lectura constituye hoy mejor que nunca la llave de acceso a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento, en virtud de ella conocemos, comprendemos, consolidamos, analizamos, sintetizamos, aplicamos, construimos y reconstruimos los saberes de la humanidad.

Ante esta serie de cambios, se busca formar un lector con competencias que desarrolle a lo largo de su vida, las cuales se potencian principalmente en la escuela; un lector activo con una capacidad crítica frente a lo que lee, que no solo decodifique el texto sino que a partir de éste pueda realizar inferencias; que disfrute cada palabra escrita que lee y comparta con otros sujetos su interpretación por medio del diálogo, en un intercambio de opiniones que lo transportan a conocer el mundo desde los ojos del otro. De acuerdo con Devetach (2008) el lector transita entre los textos internos y los textos externos, en el que los significados más profundos se codifican con las personas que tenemos al lado y los sentidos se construyen en la vida cotidiana.

Los propósitos de la lectura dependen en gran medida de lo que requiere el sujeto frente a determinadas situaciones. Sacristán (2005) expresa que en la actualidad las finalidades básicas de la lectura son de carácter recreativo, de información y decodificación, para el conocimiento de la actualidad, como proceso de indagación o búsqueda de información, para aprender y entender determinados temas, y todo aquel que esté escolarizado en alguna modalidad de enseñanza, lee por obligación. Esto se encuentra relacionado con las experiencias lectoras vividas en

la escuela, conformadas por etiquetas que provienen de los adultos sobre qué textos se deben de leer o cómo se debe leer, centrados en una lectura mecánica más que en disfrutarla (Peredo, 2005).

De acuerdo con Lerner (2011), los propósitos que se persiguen con la lectura y la escritura en el contexto escolar tienen una orientación distinta a la lectura y escritura que se hace fuera de ella. Por un lado, la lectura es un medio para acceder a la información, la base del aprendizaje y la construcción de conocimiento. Mientras que por otra parte, significa crear distintas posibilidades de apreciar el mundo a través de la experiencia de hombres y mujeres de otras épocas; así como de tener un uso desenvuelto de la lengua mediante la apropiación de palabras y conceptos.

Las encuestas aplicadas en México muestran una proximidad en el tema de lectura y lectores, sin embargo, éstas no son comunes pues se realizan de manera esporádica, ya que hasta fechas recientes no hay información actualizada. Los datos arrojados por la última Encuesta Nacional de Lectura (ENL), presenta una disminución del porcentaje de lectores de libros de 2006 a 2012, de un 56% a un 46% de la población mayor de 12 años. El alto porcentaje de lectura de libros representa un 61% y se encuentra concentrada en un rango de 12 a 17 años; mientras aumenta la edad, el porcentaje disminuye. En promedio, el mexicano lee 2.9 libros al año¹.

Por otro lado, considerando que el acercamiento a la lectura se inicia en la infancia; en la encuesta se planteó una pregunta referente al principal animador durante esa etapa, en el que la opción de "sus padres", representa casi un 60%²;

¹ En la ENL (2012) no se especifica el tipo de libros que lee el mexicano, se menciona que entre los otros materiales que prefiere leer se encuentran los periódicos y revistas

² Los porcentajes cumplen el 100% por cada opción, es decir, la respuesta sobre el principal animador a la lectura durante la infancia, la opción de fueron sus padres quienes dijeron Si

enseguida se encuentran los profesores con aproximadamente un 45%, y por iniciativa propia, constituye un 53%.

De igual manera, los bienes culturales en casa suelen ser significativos, casi el 87% de los mexicanos tienen entre 1 a 30 libros (este ítem no incluye los libros de texto), y para el caso de las familias que no tienen acceso al libro, la escuela y la biblioteca pública son lugares donde se puede acercarse a este objeto de manera gratuita, incluso, el libro de texto llega a ser el material de lectura disponible en la mayoría de los hogares mexicanos.

El uso de encuestas facilita cuantificar el consumo de libros porque éstos se pueden contabilizar, pero no determina lo que implica la lectura ni el comportamiento lector, porque se trata de una práctica social que está relacionada con actividades que se desarrollan en un contexto particular. Además, este instrumento se refiere exclusivamente a los lectores de libros, cuando ser lector no se reduce a un objeto único, sino que en la actualidad, en un mundo donde las tecnologías de la información y comunicación han cobrado mayor relevancia, los textos también se encuentran digitalizados.

En un breve análisis que realiza Gutiérrez (2005) sobre el papel de la lectura en el siglo XXI, considera que México es un país sin lectores, en donde la promoción y el fomento de la lectura aunado a la formación de buenos lectores, quedan como asuntos pendientes que no han podido ser atendidos. Pero no se trata de que exista una ausencia de lectores, pues los hay, cada uno con sus propios objetivos. Devetach (2008) menciona que muchos de nosotros nos consideramos no-lectores, lo que provoca la ansiedad por llegar a ser lectores para cumplir imperativos que no quedan claros, teniendo en cuenta únicamente lo que leemos o no leemos de acuerdo a los cánones escolares o académicos, generados con base a normas que son discutibles.

corresponde a casi el 60%, y quienes dijeron NO, representa un poco más del 40%; así sucesivamente se determinan los porcentajes de las respuestas.

La decodificación de letras, signos e imágenes está presente en todo momento, desde un billete hasta la imagen capturada en una fotografía; pero leer implica un proceso de construcción de sentidos y significados en el que se pone en juego experiencias y conocimientos. Por lo que es insostenible que no haya un lector, lo que sí hay son sujetos que no les gusta leer, y que en algún momento de su vida leen por necesidad. Así que tanto el hogar como la escuela se convierten en espacios incitadores en la construcción de caminos lectores.

1.2 Leer en la escuela primaria

La escuela primaria es un escenario que contribuye en la generación de experiencias lectoras con una diversidad de textos, pues una vez que el niño ha aprendido a leer y escribir de manera inicial, el repertorio de las temáticas de los textos se amplía teniendo en cuenta el propósito por el que se lee. Lo necesario, dice Lerner (2011), es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales. Presentar en este espacio las habilidades y actitudes que se solicitan desarrollar en el área de lectura en la educación primaria a partir del plan y programa de estudios, representa un panorama y eje orientador para quienes se forman en la docencia.

En el ciclo escolar 2012-2013, en la cartilla de educación básica, la evaluación de la habilidad lectora consideraba indicadores organizados en los siguientes rubros: comprensión lectora, velocidad lectora y fluidez lectora. El primer rubro hace referencia a ¿qué tanto entiende el alumno de lo que lee?; el segundo, ¿cuántas palabras por minuto lee el alumno en voz alta?; y el tercero, ¿cómo lee el alumno en voz alta? Sin embargo, se percibe una contradicción al poner énfasis en la cantidad de palabras leídas por minuto, cuando el plan de estudios vigente reconoce la lectura como la base del aprendizaje permanente, privilegiando la

lectura de comprensión, necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información (SEP, 2012).

El compromiso es formar practicantes competentes de la lectura y escritura, con el propósito de lograr que las personas (niños, jóvenes y adultos) conciban y experimenten el acto de leer como parte fundamental de la vida, que hace posible aprender, informarse, divertirse, imaginar, entre otros (SEP, 2012). Para muestra de ello, en el programa de español de los distintos grados de educación primaria (2011), la práctica social del lenguaje se divide en tres ámbitos:

- *Ámbito de Estudio.* Tiene el propósito de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios, para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico.
- *Ámbito de Literatura.* Su propósito es acercar a los alumnos a la diversidad cultural y lingüística, mediante el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios; y obtener las herramientas suficientes para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen. Este ámbito se caracteriza por destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje.
- *Ámbito de Participación social.* Tiene el propósito de ampliar los espacios de incidencia de los alumnos, y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él; se trata de generar una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación, como el periódico.

Para el ciclo escolar 2013-2014, la evaluación y el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora se realiza teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Tabla No. 1

1° y 2° de primaria	3° y 4° de primaria	5° y 6° de primaria
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comenta de qué puede tratar un texto a partir de su título. 2. Localiza información específica en un texto 3. Opina sobre el contenido de un texto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica la idea principal de un texto. 2. Localiza información específica en un texto, tabla o gráfica. 3. Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar un argumento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica la idea principal de un texto para resumirlo. 2. Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar argumentos 3. Relaciona la información de dos textos sobre un mismo tema.

Fuente: SEP (2012)

A su vez, el Programa Nacional de Lectura y Escritura (2013), como apoyo a la promoción de la lectura, consideraba tres líneas estratégicas encaminadas al fortalecimiento curricular, de las bibliotecas escolares y de aula, así como de acervos bibliográficos, la formación continua y actualización de recursos humanos para la formación de lectores, la generación y difusión de conductas lectoras, y por último, la movilización en favor de la cultura escrita. Actualmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) junto con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) elaboran lo que se denomina el Programa de Fomento a la Lectura y el Libro 2015.

1.3 El docente como lector y mediador

El principal actor en la orientación del proceso de los estudiantes como lectores, es el docente. De acuerdo con Chambers (2007), los maestros son el grupo profesional que tiene a su cargo a toda la población de niños, y son los responsables, profesionalmente, de ayudar a los niños a volverse lectores. El maestro asume el papel de lector sobre todo en la primera etapa de la escolaridad, cuando los niños aún no leen eficazmente por sí mismos, expresa Lerner (2011), y seguirá actuando como lector durante toda la escolaridad aunque no de manera frecuente porque se les delega a los niños realizar la lectura tanto individual como grupal, esto significa que el maestro es el primer modelo de lector en el espacio educativo.

Su rol como lector además de ser una característica esencial en su profesión al consultar constantemente el plan y programa de estudios para realizar sus planeaciones de clase, no se limita únicamente a este tipo de documentos, pues experimenta la lectura de otros textos como parte esencial de ser un sujeto lector de la vida cotidiana. Ante ello, una de las preocupaciones que surge es la inadecuada formación de los docentes como lectores y escritores, que repercute en su práctica pedagógica y por consiguiente en la formación de las futuras generaciones (Caldera, Escalante y Terán, 2010).

Si el docente se puede divertir con el texto que está leyendo muestra a sus estudiantes que eso es posible, tanto reír como llorar y no significa que esté loco, es natural experimentar una serie de emociones cuando uno lee un texto; pero lo importante es que a partir de ello despierta en el otro el placer de la lectura y el reto es invitarlo a subir en ese tren (Ferreiro, 2011, p. 214).

Mientras tanto, un docente que no lee, que presenta dificultades a la hora de interpretar un texto y que no puede expresarse por escrito haciendo un buen uso del sistema de escritura formal, no puede promover en sus alumnos el desarrollo

de estos aprendizajes, ni mucho menos sembrar el gusto por los libros y el placer de la lectura, expresan Caldera, Escalante y Terán (2010).

Las experiencias lectoras del docente se encuentran respaldadas por los distintos contextos en los que se desenvuelve, ya sea en casa, espacios recreativos o formación continua, por mencionar algunos. También lo antecedan aquellos acercamientos a la lectura que tuvo en sus diferentes etapas, ya sea su paso por la escuela hasta la formación profesional o en casa con la familia. Para profundizar más sobre la problemática, primero se hace un breve recorrido histórico por la conformación de las escuelas normales (instituciones en las que se forma al futuro docente de educación primaria), luego se enfoca la mirada en la lectura y la formación inicial del docente.

1.4 La escuela normal: espacio formativo de los futuros docentes

Las primeras escuelas normales en México se establecieron bajo el régimen lancasteriano, ante la necesidad de disminuir los índices de analfabetismo en la sociedad mexicana, esto es a partir del establecimiento de la Compañía Lancasteriana en 1822. Mientras que hacia el año de 1887, una vez considerado el magisterio como una carrera, se consolidó una escuela en Veracruz, con un plan de estudios conformado por 49 cursos en 4 años; también, en ese mismo año se inaugura en la Ciudad de México la Escuela Normal para profesores. De esa manera, para 1900 ya se contaban con cuarenta y cinco escuelas encargadas de los futuros maestros.³

³ Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. ¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012, p. 02-03.

Después de la revolución, en una etapa de reconstrucción durante la década de los veinte, se denominaba que la escuela fuese de la comunidad y para la comunidad, por lo que se designaron maestros ambulantes, o mejor conocidos como misioneros que viajaron con el fin de combatir el analfabetismo. En la época de los treinta, los docentes debían unir fuerzas con las organizaciones populares a fin de poder garantizar la reforma agraria, mejores salarios, acceso al crédito, entre otros; ideas de una educación socialista como acción en defensa de las clases explotadas.⁴

Para el año 1942, se unifican los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas. Entre 1958 a 1964, con el plan de once años se requirió formar a más docentes, motivo por el que se crearon nuevas escuelas; el modelo de las escuelas normales rurales llegó a ser similar al modelo urbano de educación normal. Más tarde, en 1969 se reformaron los planes de estudio de las escuelas normales, separando la enseñanza de nivel secundaria, y ampliando el plan de estudios de las normales a cuatro años.⁵

Posteriormente, con el propósito de renovar el sistema de formación de maestros, se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por decreto presidencial en 1978; su creación significó la oportunidad de reformar el normalismo, "modernizando" el sector educativo. Para 1984, la reforma aplicada genera un cambio en la preparación de los docentes, estableciendo la obligatoriedad del nivel bachillerato para ingresar a las modalidades de estudio que ofrece la escuela normal.⁶ La carrera de maestro adquirió el estatus de licenciatura, consolidando que las escuelas normales se ubicaran en el rango de las instituciones de educación superior (Rosas, 2000).

⁴ Mary Kay Vaughan. Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 192-1940, p. 76-89.

⁵ Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. ¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012, p. 07-09

⁶ Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. ¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012, p. 10-11.

En 1993, el Gobierno Federal adquiere la facultad de determinar los planes y programas de estudio para la normal y formación de maestros en educación básica; posteriormente, hacia 1997 se establece un nuevo plan de estudios en la licenciatura en Educación Primaria, como parte del Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales. El mapa curricular estaba conformado por 45 asignaturas distribuidas en ocho semestres, en tres momentos de formación: actividades escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva bajo condiciones de trabajo.⁷ Con este nuevo plan se le dio un giro a la concepción de la educación normalista, denominándola "formación inicial", (Rosas, 2000).

Hoy en día, las escuelas Normales se encuentran a cargo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de Educación (DGESPE); las nuevas generaciones que han optado por estudiar la licenciatura en Educación Primaria se forman bajo el plan de estudios 2012, que tiene como característica su diseño basado por competencias, igual que el plan de estudios de educación básica. La malla curricular está compuesta por 55 cursos, organizados en 5 trayectos formativos y un espacio más asignado al trabajo de titulación.⁸ Cabe señalar que las funciones de formar a los profesores de educación básica también han sido transferidas a otras instituciones de educación superior, tanto de carácter público como privado.

Estudiar una carrera encaminada a la docencia requiere que los aspirantes sean conscientes de la responsabilidad que implica la formación de las futuras generaciones; Calvo (1989) expresa que la educación normal era una alternativa para los estudiantes que egresaban de la secundaria, la cual no estaba destinada a los grupos privilegiados, sino orientada a aquellos cuyas condiciones

⁷ Rosales Medrano Miguel A. (2009). La profesionalización formal del magisterio en México, p. 137-167.

⁸ Sep (2014). Plan de estudios 2012, disponible en la página http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/leprimalla_curricular

económicas no son tan lamentables pero sí desafortunados para no poder aspirar a la educación de los ricos. Por lo tanto, cabe preguntarse en la actualidad ¿de dónde provienen quienes aspiran a ser docentes de educación primaria?

Con respecto a lo anterior, en España, Granada, Puig y Romero (2009) en su estudio revelan que los futuros maestros provienen del ámbito rural. En el caso de Venezuela, Sánchez (2009) señala que los maestros provienen de los sectores populares. Mientras tanto, en el contexto mexicano, particularmente en Nayarit, quienes optan por estudiar una licenciatura en educación primaria provienen de clases medias, campesinas o familias del magisterio, de los distintos municipios del estado (IEEN, 2008).

1.5 Leer en la formación inicial del docente

En la formación, la lectura y escritura son utilizadas como medios de aprendizaje del contenido de las asignaturas y de comprobación de ese aprendizaje mediante exámenes, expresa Dubois (2011), pero difícilmente se forma a los futuros profesionales en la conciencia de ser lectores y escritores en sus respectivas disciplinas. Carlino (2012) menciona que a través de la lectura los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina. Si la formación en lectura y escritura es importante para cualquier profesional, con mayor razón lo es para quienes están encargados de la orientación del proceso de aprendizaje de los niños, en este caso, los docentes (Dubois, 2011).

Los jóvenes que eligen estudiar la carrera docente provienen de sectores donde existe una mala alfabetización, expresa Sánchez (2009), lo que conlleva un círculo vicioso, en el que maestros que no leen bien se encuentran enseñando a alumnos que no tienen en sus hogares las condiciones necesarias para formarse como lectores. Sin embargo, no se trata de una mala alfabetización sino del

acercamiento que ha tenido a determinados textos. De acuerdo con Munita (2013), entre los estudiantes que se forman para desempeñarse como docentes pueden encontrarse aquellos que tienen una intensiva práctica de lectura por placer, así como puede haber aquellos que no leen nada o casi nada de literatura por placer, solo se limita a realizar lecturas obligatorias durante su formación como profesional de la educación.

Lo anterior se relaciona con el recorrido lector que tiene cada sujeto, donde el contexto en el que se desenvuelve influye en los materiales de lectura a los que se acerca; las experiencias lectoras propiciadas conllevan a leer solo lo indispensable, entendiéndose esto de dos maneras, por necesidad o por obligación. Caldera, Escalante y Terán (2010) mencionan que los institutos de formación docente no están cumpliendo su función formadora, al no facilitar experiencias significativas que permitan dar fundamentación teórica a lo que hacen los maestros, para romper con la práctica pedagógica de la lectura repetitiva, memorística y mecanicista, y recurrir a la lectura para obtener información, para aprender y emplearla como un recurso recreativo.

En el magisterio, el futuro docente no solo necesita responder a lo que se le solicita en las asignaturas, pues también asume una posición como el profesional de la educación que será; por lo tanto, se le demanda desarrollar competencias genéricas y profesionales en el transcurso de su formación. De igual manera, es importante su incorporación a la práctica social de la lectura, donde la disponibilidad y el acceso a la cultura escrita son condiciones indispensables para la práctica de la lectura y escritura, pues la primera denota la presencia de los materiales de lectura, mientras que la segunda se refiere a su uso y apropiación, es decir, a las oportunidades que se le presentan para participar en eventos de la lengua escrita (Kalman, 2003).

La Ley de Fomento para la Lectura y el libro (2015), en la fracción II señala que se garantiza la distribución de los libros de texto gratuitos, y los acervos para las

bibliotecas escolares y de aula, indispensables en la formación de lectores en las escuelas de educación básica y normal, en coordinación con las autoridades educativas locales. Sin embargo, contar con el material bibliográfico no es suficiente, pues implica una serie de acciones que conlleve el uso del acervo por parte de los estudiantes e involucre a todos los actores de la institución educativa.

Cabe destacar que los estudiantes de nuevo ingreso en la licenciatura en Educación Primaria, realizan un curso de inducción antes de iniciar el primer semestre. Este curso está compuesto por tres módulos, entre ellos existe uno denominado *Lectura de comprensión*, su finalidad es fortalecer la habilidad para buscar y seleccionar información, apropiarse de los conocimientos inmersos en las lecturas y valorar las propiedades inherentes en cada texto a través de la ejercitación de estrategias de lectura (SEP, 2012). Esto supone preparar al estudiante para llevar a cabo la lectura de textos conforme a lo que solicita la licenciatura, por consiguiente, para desenvolverse en una cultura académica.

A partir de la información presentada, se devela una dinámica diferente en la formación inicial del profesorado, y surgen preguntas como: ¿qué ocurre en la escuela Normal?. ¿cómo son las experiencias de lectura que tienen los futuros docentes?, ¿qué es lo que el normalista debe leer?, y ¿con qué propósitos? Ante este panorama, poco se sabe sobre la práctica lectora que ocurre en el aula durante la formación del normalista, el rol que asume, el fin para el que lee y los textos que emplea. Por tanto, es necesario profundizar en este escenario para dar cuenta de la manera en cómo ocurren los eventos de lectura en los que se encuentra inmerso el futuro docente.

El presente estudio contribuye a entender las condiciones en que el estudiante normalista se relaciona con la lectura y la incidencia que tiene en su desenvolvimiento. La información obtenida puede ser utilizada posteriormente como sustento para la creación de propuestas que favorezca la formación inicial del docente. Como se refiere a un proceso formativo, se considera su complejidad

para abordarse porque son muchos factores los que inciden en la conformación del estudiante normalista como sujeto lector y el docente que será; de esta manera la práctica de lectura en el aula, representa una pequeña parte de su formación. Esto lleva a formular la pregunta de investigación:

¿Qué características tiene la práctica de lectura en el aula de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria?

Del cuestionamiento se despliega todo el trabajo teórico, de campo y de análisis; asimismo, el supuesto con el que se parte en este estudio determina el diseño de la investigación, éste se refiere a la contribución que se hace al rol de sujeto lector como el profesional de la educación que será, a partir del rol como sujeto lector estudiante que asume el normalista en la práctica de lectura en el aula, pues más tarde será él quien contribuya en la formación de las nuevas generaciones como lectores. Así que, el propósito de este estudio se concreta en:

Caracterizar la práctica de lectura en el aula de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

Después de transitar en la problemática, se marcan las coordenadas en este mapa que orientan a trazar el camino para sustentar el desarrollo de esta indagación, como resultado de la revisión y análisis de diversos documentos en torno a la lectura en la formación del futuro docente. De este modo se extiende la visión de las formas en que se ha procedido al campo para dar cuenta de los eventos de lectura y el desenvolvimiento de los participantes que ocurren en un espacio concreto.

El camino lector personal no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Consta de entramados de textos que vamos guardando. Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia, un piso para el viaje que no es difícil de hacer crecer una vez que se descubre y se valoriza.

Devetach (2008, p.18).

Capítulo 2

La práctica de lectura

En este capítulo se presenta la postura sociocultural desde la que se asume la lectura, para introducir al desarrollo de una discusión documental sobre los estudios que se han realizado en torno al docente y la lectura; la práctica de la lectura en educación superior; y después pasar al contexto del magisterio, resaltando los hallazgos y límites de estas indagaciones, considerando el contexto, los sujetos e instrumentos que se emplearon en el acercamiento.

Por consiguiente, se entreteje una malla teórica y conceptual sobre lo que se entiende por práctica de lectura y sus elementos. También se propone una manera de concebir la relación que hay entre sujeto lector y ser docente, para puntualizar en el rol que asume el normalista frente a la lectura en el transcurso de su formación; esto último, se encuentra relacionado con las características de la misma profesión docente, pues se demanda un desenvolvimiento distinto al de otra profesión ajena al campo de la educación, por considerarse al docente como el principal mediador en el proceso lector del niño.

2.1 La lectura como una práctica sociocultural

La lectura junto con la escritura ocupan un lugar especial en el proceso de alfabetización de los sujetos, sin embargo, cada una de ellas tiene una dinámica particular de desarrollo. Leer y escribir son habilidades complejas en las que no sólo interviene el autor, el texto y el lector, sino también el contexto sociocultural en el que se encuentra cada uno de ellos, señala Aguirre (2008), pues en la construcción del significado intervienen los aportes que brindan el texto, el lector y el contexto social de ambos.

Por lo tanto, abordar la lectura significa comprender lo complejo que es conocerla en sus diversas aristas, junto con la amplia gama de conceptos que hay a su alrededor, que se encuentran relacionados entre sí, donde su alcance y significado obedece a la perspectiva con la que se observa. Algunos conceptos son compatibles con la postura que se asume, unos tienen más peso que otros, mientras que algunos surgen para explicar y fundamentar un concepto en particular.

Los estudios sobre lectura se han abordado desde diversas posturas, como la psicología conductista, la lingüística o la psicología cognitiva, por mencionar algunas. En los años 80's, los estudios de carácter sociocultural comienzan a tener auge, en los denominados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)⁹. Barton y Hamilton (2003) se refieren a *Literacy* como una actividad que las personas realizan, localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto; ésta no reside solo en la mente de las personas como un conjunto de habilidades que pueden aprender, ni plasmado en el papel como un texto capturado para ser analizado, se

⁹ Street, Barton y Hamilton, lideran los Nuevos Estudios de Literacidad, que en la actualidad han cobrado relevancia, de allí se derivan las investigaciones de lectura y escritura (Bonilla y Pérez, 2013).

trata de una actividad humana, esencialmente social, ubicada en la interacción entre las personas.

Alrededor del término *Literacy*, se ha generado una discusión sobre cómo se traduce en el español. En América Latina, se ha empleado el término cultura escrita y alfabetización (Ferreiro, 2007; Kalman, 2003), pero recientemente algunos autores emplean el término literacidad (Bonilla y Pérez, 2013; Cassany y Castellà, 2010; Zavala, 2008). Cabe señalar que el uso de estos términos es distinto, pues tienen implicaciones específicas, por lo que es necesario distinguir a qué se refieren cada uno.

En el trabajo de Bonilla y Pérez (2013) se hace una distinción de dichos conceptos; primero, se refieren a *Literacy* como una condición, una actividad y un conjunto de factores diversos expresados en una habilidad; después se dirigen a la *alfabetización* como un verbo que supone una acción pedagógica de un agente sobre otro; en tanto, *literacidad* es aquello que practica el que es letrado, ligada a prácticas que las personas realizan cuando leen y escriben textos; por último, la *cultura escrita* es el contexto en el que las personas participan cuando leen o escriben.

Para Kalman (2003) *alfabetización* es algo más que el aprendizaje rudimentario de la lectura y escritura, pues no se trata de la acción de aprender a leer y escribir por primera vez, sino de hacerlo ante ciertas situaciones a las que se enfrenta el sujeto. La concepción de alfabetización se encuentra relacionada con el concepto de *literacidad*, que se refiere al empleo de la lectura y la escritura más allá del uso escolar que se le da, expresa Zavala (2008), pues leer y escribir no son fines en sí mismas, sino formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. En tanto, para Cassany y Castellà (2010), el concepto de *literacidad* incluye un amplio abanico de conocimientos, de prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad.

Por tanto, los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) consideran a la lectura como una práctica social situada en la interacción entre las personas, en un determinado contexto; se refiere a los usos que se le da a la lengua, la lectura y la escritura en la vida diaria de las personas, mismas que son moldeadas por las instituciones y la comunidad. La lectura es una práctica social porque da origen a interacciones e intercambios sociales (Bahloul, 2013). De esta manera, la perspectiva sociocultural aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales, de acuerdo con Kalman (2003).

La lectura se encuentra en un plano social en todas sus variedades y disponibilidades, dice D'Angelo (2010), prácticas sociales en torno a diversos discursos, enmarcados a variados contextos, utilizando diferentes soportes que se caracterizan por la presencia de sujetos lectores / sujetos escritores que establecen relaciones con los textos y con otros sujetos lectores / sujetos escritores en el marco de un campo cultural.

En este sentido, es valioso que los sujetos tengan acceso a experiencias de la cultura escrita, en el que reconozcan qué tipo de materiales pasan por sus manos, qué hacen con ellos durante y después de leerlos, con qué fines los leen y cómo van construyendo su autopercepción de lector. Kalman (2003) menciona que las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de la cultura escrita conlleva la presencia física de los materiales, así como las oportunidades para participar en eventos que involucren la lengua escrita y aquellos dirigidos a aprender a leer y escribir; la sola presencia de los libros en una biblioteca no significa que se promueva la lectura, se requiere que los materiales se pongan en circulación.

Leer no queda únicamente circunscrito al espacio escolar, pues es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida del sujeto por el solo hecho de encontrarse inmerso en entornos letrados; se transforma conforme a las experiencias de lectura que vive, a través de las prácticas lectoras que desarrolla en los distintos

contextos donde se desenvuelve, y de las necesidades que va teniendo, mismas que le darán motivos para llevar a cabo la acción lectora.

2.2 Estado de conocimiento sobre la lectura en el magisterio

Una vez teniendo clara la postura teórica de la lectura para este estudio, como resultado de la revisión documental, se abre paso para describir los momentos que constituyeron la antesala de la construcción del estado del arte y de conocimiento; implicó un proceso de búsqueda, localización, revisión y análisis de libros, artículos, ponencias y proyectos en algunas bases de datos y revistas como EBSCO HOST: Research database, ERIC, Redalyc, Dialnet, Wiley Online Library, Scielo, OEI, COMIE y Revista OCNOS, por mencionar algunos. Los estudios consultados se sitúan en contextos de Europa y América Latina.

Se consideró rastrear los documentos teniendo como referencia un intervalo de tiempo de 2000 al 2013, pero en el transcurso de la investigación se fueron añadiendo otros textos con fechas de los 90's y 80's, necesarios para la construcción teórico conceptual. El descriptor que se empleó durante la búsqueda fue: *práctica de la lectura and docente*; sin embargo, los documentos arrojados se dirigían hacia la práctica pedagógica de la lectura, por lo que fue necesario considerar criterios para delimitar la exploración de los artículos, como el nivel educativo y los sujetos de interés, en este caso los egredientes de una licenciatura en educación.

Para dar cuenta de las indagaciones en torno a la lectura en el magisterio, se consideró presentar los estudios clasificados de la siguiente manera: primero se muestran aquellos enfocados en la lectura y el docente durante su práctica profesional, enseguida se presentan los estudios sobre la práctica lectora en la

universidad, y finalmente, se abordan los que están relacionados con la formación inicial del profesorado.

2.2.1 La lectura en el ejercicio de la docencia

En los estudios correspondientes a la lectura y el docente en su ejercicio profesional se destaca que los principales responsables de la formación de estudiantes lectores en la educación básica e impulsor de experiencias de lectura, son los profesionales de la docencia (Caldera, Escalante y Terán, 2010; Sánchez, 2009; Ferreyro y Stramiello, 2010 y 2008; Granado, Puig y Romero, 2007; Amado, 2003). Se concibe el papel del docente como mediador entre el estudiante y el texto, de este modo, la práctica pedagógica de la lectura se convierte en un foco de interés.

En el caso de Argentina, se manifiesta que los docentes no enseñan a leer con el mismo modelo que ellos utilizan para leer, se dan a la tarea de emplear modelos escolarizados, haciendo responsables directamente a los estudiantes y no al método (Amado, 2003). Por su parte, Ferreyro y Stramiello (2008) realizan una reflexión sobre el docente como sujeto lector a través de un análisis con base en estadísticas, políticas públicas, las instituciones escolares y otras investigaciones, que indican una débil tendencia hacia la lectura por parte de los profesores, limitándolos en su desarrollo tanto personal como profesional.

En Venezuela, a través de un estudio enfocado en los formadores de los futuros formadores, se logró conseguir los puntos de vista de 10 docentes por medio de entrevistas semiestructurada sobre el papel que juega la lectura en la sociedad del conocimiento y la información. De ello se destaca la importancia de poseer competencias para leer y comprender lo leído, cualquiera que sea el empaque del

texto. Por tanto, se recomienda promover desde la universidad actividades de lectura en la formación de los estudiantes en dicha área, así como la adquisición de herramientas que favorezcan aprender a leer y la enseñanza de la lectura (Barboza, 2007).

Mientras tanto, en ese mismo país se desarrolló una investigación-acción con 30 docentes en servicio, a partir de ésta se consiguió que los docentes modificaran actitudes y concepciones con respecto al área de lectura mediante su participación en actividades significativas de lectura. De esta manera se concluye que la práctica pedagógica de la lectura se encuentra determinada por la formación del docente en esta área y su propia práctica lectora (Caldera, Escalante y Terán, 2010).

Los estudios muestran el papel que desempeña el docente como mediador en el proceso lector de sus estudiantes, considerando que su formación inicial ha sido proveedor de experiencias relacionadas con la lectura, apoyo principal para desenvolverse una vez que se encuentra en ejercicio de la docencia. Esto implica retomar la lectura en el trayecto formativo de la licenciatura e indagar en el rol del docente como el sujeto lector estudiante que fue.

2.2.2 La práctica lectora en el nivel superior

El siguiente grupo de documentos se centran en la práctica lectora que se desarrolla en la universidad, sin embargo, no están relacionados con licenciaturas del campo de la educación. Estos estudios representan un acercamiento a la percepción que se tiene sobre leer en el nivel superior y lo que se espera que el estudiante universitario haga frente a un texto disciplinario. De aquí se rescatan

elementos sobre lo que supone ser teóricamente la práctica lectora para dar sustento a la definición construida en el presente estudio.

Como punto de partida se hace referencia al trabajo de Pardo y Gutiérrez (2011), quienes narran los momentos de las prácticas de lectura y sus variaciones a lo largo del tiempo; por ejemplo, el modo en cómo se ha realizado dicha práctica, su lugar en la enseñanza y aprendizaje, el lugar que ha ocupado y la importancia que le han dado los lectores en la vida de cada época, para entender cómo sus variaciones están asociadas a cambios culturales. A partir de esto se deduce que la práctica de lectura es determinada por el contexto, de la misma forma, las dinámicas que se generan en torno a la lectura se encuentran permeadas por una postura teórica que tiene incidencia en la concepción que se tiene sobre lectura, lector y texto.

Ahora bien, un estudio realizado en Cuba, tuvo como objetivo caracterizar las prácticas de lectura de 40 jóvenes universitarios y 20 no universitarios. Los resultados indican que no existe diferencia en las prácticas de lectura de los dos grupos de sujetos porque hay una similitud en las obras que acostumbran leer; concluyendo que el contexto académico no está siendo un factor en la calidad de lectura de los estudiantes en la elección de los libros, fuentes de información, vías de acceso y en torno a las acciones que realizan con ellos (González & Castro, 2013).

Mientras tanto, en el contexto mexicano se llevó a cabo un estudio en torno a la práctica lectora de estudiantes de la licenciatura en Geografía y en Derecho. Los hallazgos muestran que el estudiante lee para cumplir con las demandas del profesor durante la clase, asimismo, el profesor es quien modela la forma apropiada de leer en la disciplina; de esta manera, la escuela sitúa a los sujetos en una práctica de lectura donde se presenta e intercambia información como parte de la construcción de una imagen profesional, por consecuencia se insiste en la apropiación de elementos de la cultura de la profesión (González, 2013).

Por otro lado, es importante destacar que actualmente proliferan estudios enfocados en la alfabetización académica, concerniente a las prácticas de lectoescritura (Carlino, 2012; Cartorali y Carlino, 2011; Estienne y Carlino, 2004; Corrado y Eizaguirre, 2003). De acuerdo con Carlino (2012) estas prácticas son necesarias para ser participe en actividades relacionadas con la producción y análisis de textos necesarios para aprender en la universidad; se refiere a aprender a leer y escribir para responder a lo que se solicita en las asignaturas, eso requiere que los estudiantes desaprendan prácticas que trasladan del nivel educativo anterior.

Si esto es lo que ocurre en la universidad, entonces ¿qué pasa en el contexto de la formación del futuro docente?, ¿qué papel juega la lectura en su formación? Pero antes de pasar al siguiente subapartado, cabe mencionar que las instituciones a las que se les confiere la formación del profesorado varía de acuerdo a los estudios y contextos, por lo general son universidades o institutos; en el caso de México, las Normales tanto públicas como privadas se encargan de llevar a cabo dicha labor.

2.2.3 El futuro docente y la lectura

Las investigaciones en torno a la lectura en la formación de los futuros docentes no se enfocan exclusivamente en quienes estudian una licenciatura en educación primaria, sino que los niveles educativos y especialidades varían. Primero se inicia con un artículo en torno a una comparación que realiza Melgarejo (2006) entre el sistema educativo español y el finlandés, centrado en la competencia lectora¹⁰ a

¹⁰ Consiste en la preparación o formación en lectura que se define como la comprensión, el empleo y la elaboración reflexiva de textos escritos, con la finalidad de alcanzar las metas propias.

través de los resultados de la evaluación PISA. La variable en el desempeño de los estudiantes finlandeses en esta competencia, es el profesor, puesto que la filosofía del sistema educativo finlandés se basa en el siguiente principio: "los mejores docentes deben situarse en los primeros años de enseñanza donde se aprenden los fundamentos de todos los posteriores aprendizajes".

La formación del profesorado de educación primaria y secundaria se conforma por la selección previa a la universidad, la formación teórica universitaria y la formación en prácticas, pero un factor importante es el proceso de selección que consta de varias fases. Además, a esto se le agrega el dato de que Finlandia cuenta con una red de bibliotecas bien dotadas (hay más de 1,900 bibliotecas públicas en el país y 250 autobuses bibliotecas), con personal cualificado. Y por si eso fuera poco, lidera una política de libre acceso a los bienes culturales de la nación, aspectos como éstos inciden en las prácticas de lectura de un país y de su población (Melgarejo, 2006).

En el contexto español, la lectura y escritura representan una práctica cultural y estrategias, necesarias para el aprendizaje y la construcción de conocimiento durante la formación académica y personal de los universitarios; el estudio de Martín (2011), fue investigación-acción, pues a través de un Seminario Interdisciplinar Club de la Palabra se invitó a 12 estudiantes de magisterio con poca experiencia lectora¹¹ y con una conciencia limitada sobre el rol lector, a vivir la experiencia de lecturas rigurosas, el ejercicio de la reflexión, y el uso de la lectura y escritura como herramientas epistémicas; el resultado muestra una valoración positiva por parte de los estudiantes al reconocer que este proceso les exigió más esfuerzo del que habían pensado.

desarrollar el conocimiento y el potencial personal, permitiendo la participación en la sociedad (Resultados en España del estudio PISA 2000, en Melgarejo, 2006).

¹¹ Textos que no son de lectura obligada.

En relación al área de educación literaria, Munita (2013) realizó un estudio con 56 estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la especialidad en educación primaria, el cual revela que las experiencias lectoras influyen en la construcción de un perfil lector, en el que se caracteriza una experiencia escolar con escaso trabajo de lo literario y sobre los saberes de la educación literaria. Dado a esto cabe preguntarse ¿qué leen los futuros maestros y maestras?, de acuerdo con Granado y Puig (2013), entre los títulos que frecuentan los futuros docentes destacan aquellos de carácter literario, best-sellers en su mayoría como resultado de la difusión mediática y lecturas de moda, sobre todo aquellas que se adaptan a la pantalla grande.

La información previa sobre lo que leen quienes se forman en una carrera de docencia se desprende de un estudio más amplio en torno a la educación lectora de los futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria, en el que se muestra los hábitos lectores, las creencias que tienen los jóvenes sobre la lectura, la educación lectora y la formación recibida. Se aplicaron 1051 encuestas a estudiantes de las universidades de Sevilla, Cádiz y Huelva; éstas arrojaron que los jóvenes son lectores de best-sellers influenciados por la publicidad y el cine; en cuanto a las creencias que tienen sobre la lectura y la educación lectora, se muestra que responden más a una perspectiva de lector que de maestro (Granado, Puig y Romero, 2009).

Con respecto a la formación recibida, casi la mitad de los encuestados menciona no haber recibido una formación en educación lectora durante sus estudios de licenciatura, por lo que fue necesario realizar un análisis de los planes de estudios. Ante ello se muestra que las tres universidades ofrecen una formación en educación lectora encaminada al diagnóstico y tratamiento de dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, mientras que el resto de los criterios que se tomaron en cuenta en el estudio, varían en cada institución (Granado, Puig y Romero, 2009).

El trabajo anterior tiene relación con el estudio sobre la práctica lectora de jóvenes universitarios y no universitarios en Cuba, pues ambos muestran que los textos trasladados al cine atraen más a los jóvenes, como resultado de la difusión de los medios de comunicación y digitales; de esto se deduce que el contexto social incide en la elección de los materiales de lectura (Granado y Puig, 2013; González & Castro, 2013).

Mientras tanto en Venezuela, Sánchez (2009) menciona que la lectura se vuelve una labor alfabetizadora y no para formar lectores en la escuela capitalista; asimismo, dice que quienes optan por estudiar una carrera docente provienen de sectores populares con una mala alfabetización, donde maestros que no leen bien se encuentran enseñando a alumnos que no tienen en sus hogares las condiciones necesarias para formarse como lectores. Esta situación invita a reflexionar sobre las experiencias lectoras previas que tienen los aspirantes a ser docentes, pues la lectura es un elemento ineludible durante su formación y después de ésta.

Por otro lado, en la Universidad de los Andes, Colombia, se desarrolló un estudio con una población de 30 estudiantes cursantes de los últimos semestres de Educación Básica Integral con la intención de promover la lectura voluntaria y la producción de distintos textos, así como proveer herramientas para la comprensión y análisis de textos académicos destacando la relación leer-comentar-escribir; el trabajo contribuyó a que los jóvenes tomaran conciencia de la necesidad de leer diversos textos como parte de su formación personal y profesional (Aguirre, 2008).

El siguiente acercamiento es sobre una experiencia generada en un curso de lectoescritura para quienes deciden formarse como docentes. En ese espacio la maestra propone al inicio del curso dedicar tiempo a la lectura de otros temas, como pensamientos, reflexiones, cuentos o artículos que sean de interés del estudiante; además se realizan sesiones de poesía, pues la titular del curso

considera que en la formación docente en el área de lectura y escritura, no solo son importantes los aspectos teóricos sino también aquellos que los orienten como lectores y escritores (Ball, 2000). De esto se obtiene que la lectura de textos va más allá de aquellos que son obligatorios, pues se está considerando al estudiante primeramente como un sujeto lector.

Por otra parte, en México se encuestaron a 12 estudiantes de la Licenciatura Educación Secundaria con la especialidad en Español de la BECENE¹² de San Luis Potosí. Casi el 80% de los estudiantes lee literatura durante su formación, considerando dentro de este campo el género del cuento y la novela, mientras que la lectura de artículos científicos ocupan casi el 30%, y tanto una como la otra son calificadas como textos académicos. El propósito por el que leen, es para realizar una exposición y elaborar un escrito académico (85%), entre otras actividades; también se destaca que el 83% de ellos consideraron tener el hábito de la lectura (Muñoz y Rendón, 2013).

Cabe señalar que en el anterior estudio no se explica a qué se le denomina hábito de la lectura; además, el elevado porcentaje sobre quienes leen literatura puede estar relacionado a la especialidad de la licenciatura. Por otra parte, se destaca el bajo porcentaje de la lectura de textos científicos, que por lo general es de donde provienen los textos que fungen como base en la formación para otorgar sustento a la práctica pedagógica. Los estudiantes conciben la lectura como una herramienta indispensable para adquirir teorías pedagógicas y con ello desarrollar de una manera satisfactoria y significativa a lo largo de sus prácticas docentes, sus propias experiencias (Muñoz y Rendón, 2013).

Con respecto a la concepción que tienen los estudiantes sobre la lectura, se alcanza a apreciar que no toma en cuenta la implicación de un proceso cognitivo ni sociocultural, ni los conocimientos previos del sujeto que se ponen en juego durante la lectura de un texto, pues no se trata de adquirir el conocimiento teórico

¹² Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

sino apropiarse de éste, mediante un proceso constructivo de sentido y significado.

Durante la búsqueda se localizó la obra "Entre líneas: La lectura autónoma en estudiantes normalistas". Esta investigación es relevante porque se desarrolló en tres Normales de Jalisco, con el fin de conseguir una primera descripción de lo que para los estudiantes normalistas es el gusto por la lectura a través del hábito lector, al suponer que como futuros maestros enfrentarán el reto de fomentar dicho gusto en sus alumnos (Sandoval, 2007).

La aplicación de encuestas a 172 alumnos, 58 de educación preescolar, 73 de primaria y 41 de secundaria, muestran que el 77% leen de 1 a 5 libros al año que no son de la profesión; sobre la frecuencia con que visitan la biblioteca independientemente del propósito de su lectura si está vinculada o no a sus estudios, 53% informan que lo hacen esporádicamente, 29% lo hace con regularidad, 2% diario y 6% nunca. Los normalistas leen novela, luego le siguen los textos que abordan temas de autoestima y superación personal, el cuento, la historia y poesía, entre otros (Sandoval, 2007).

Al final el autor concluye que existe una frontera entre lo obligatorio y lo no obligatorio, pues el estudiante típico suele leer textos sean libros o no, relacionados con su carrera, que no le han sido exigidos por el programa o por los profesores. También señala que el estudio de la lectura en tanto práctica requiere de otras formas de trabajo de campo además de un cuestionario como se aplicó en este estudio (Sandoval, 2007).

Para cerrar parcialmente el estado de conocimiento, se recapitulan los hallazgos presentados en los estudios, revelando una situación similar en torno a acercar a los estudiantes universitarios a la experiencia de lecturas rigurosas tanto en el contexto Europeo como en el latinoamericano (Martín, 2011; Bas, 2010). Sin embargo, la situación se complejiza cuando se refiere a los futuros docentes de

educación básica, pues lo que acontezca durante sus estudios de licenciatura en el área de lectura, contribuye en su práctica pedagógica; Caldera, Escalante y Terán (2010) señalan que la práctica pedagógica de la lectura está determinada por la formación del docente en esta área y sus propias prácticas de lectura. Por lo que es necesario conocer los usos en torno a la lectura y escritura que ocurren durante la formación del profesorado (Barboza, 2007).

En tanto, en el estudio de Munita (2013) se sugiere comparar la fuerte influencia de recorridos lectores en las representaciones que los futuros docentes han construido sobre la educación literaria, con nuevos estudios en este campo; por ello, el autor sugiere confrontar los saberes que se han obtenido sobre la didáctica de la literatura con estudios sobre las prácticas lectoras del alumnado del magisterio, ya que puede abrir interesantes vías para explicar las deficiencias observadas en los estudios realizados en el campo de la educación literaria.

Los instrumentos que se utilizaron en el acercamiento de los estudios sobre la práctica de lectura en universidad y sobre la lectura en la formación inicial del docente, se destaca la encuesta (González & Castro, 2013; Muñoz y Rendón, 2013; Granada, Puig y Romero, 2009; Sandoval, 2007) y la entrevista (Muñoz y Rendón, 2013; González, 2013), esto da pauta para considerar otras técnicas e instrumentos que puedan proporcionar información detallada. La mayoría de estos estudios son de tipo mixtos (González & Castro, 2013; Muñoz y Rendón, 2013; Granada, Puig y Romero, 2009; Sandoval, 2007), muy pocos son cualitativos (González, 2013; Munita, 2013).

A partir de los documentos revisados se traza un camino para profundizar en la formación inicial del docente, considerando reflexionar en torno a tres términos que se relacionan entre sí y que aparecen en los estudios previos, *formación-práctica-experiencia*, para conceptualizar la práctica lectora y sus elementos.

2.3 Relación formación-práctica-experiencia

En esta investigación es necesario diferenciar tres términos que se encuentran vinculados entre sí, formación, práctica y experiencia. Se considera la formación un proceso macro donde se desarrollan diversas prácticas y se propicia la experiencia, por lo que para entender la práctica de lectura es importante hablar sobre estos tres conceptos, pues generalmente se liga la formación con la educación, cuando se denomina a la escuela un espacio formativo. Pero, ¿qué implica la formación en el contexto educativo?

De acuerdo con Rosas (2000), la formación pensada como un proceso implica una perspectiva histórica, en la que el presente adquiere sentido en virtud de un pasado que aporta datos para entenderlo y de un futuro que se puede prever mejor. En su connotación más profunda, la formación se percibe como incitadora de una crisis, relacionada con la generación de rupturas en el pensamiento y en el propio actuar, que permite al sujeto cuestionarse sobre su propio proceso y sobre cuál es su papel en cierto espacio. A esto se le suma la noción de formación desde una perspectiva humanística social la cual le da sustento a lo anterior al considerar que formarse:

“... no supone un camino seguro, tranquilo y acumulativo, sino un proceso de negación y de renuncia, que es, a la vez, un proceso histórico en el que el sujeto, -parafrasea la autora a Hegel- pareciendo que parte de sí mismo, tiene que renacer cada momento y crecer nuevamente” (Camarena en Ducoing, 2003, p. 82)

De esta manera se concibe la formación como un proceso que se encuentra impregnado por diversas prácticas; del producto de éstas y del proceso formativo se generan experiencias. La relación entre formación, práctica y experiencia que se acaba de mencionar se ejemplifica en el siguiente esquema:

Esquema 1



Fuente: Elaborado por la autora.

En el espacio escolar, el tipo de formación que se desea desarrollar se desprende del modelo educativo, que hoy en día gira en torno al estudiante y su proceso de aprendizaje. Por tanto, la formación va más allá de la asimilación de un conocimiento, pretende ser el proceso y resultado de la recuperación de la experiencia y los saberes previos del sujeto, para que puedan incorporarse y dar lugar a los nuevos conocimientos.

Ahora bien, la formación del estudiante no se limita únicamente al espacio escolar, pues también se forma al ser humano en la sociedad por medio de las relaciones sociales en el entorno donde se desenvuelve; de igual manera, se forma en el núcleo familiar, donde se construyen los cimientos del futuro ciudadano. Entonces, cuando se aborda el término formación es importante establecer a qué sujetos y contexto se refiere debido a la amplia connotación que tiene este concepto.

La formación es una vía de acceso a la cultura, mencionan Moreno, Jiménez y Ortiz (2011), porque está estrechamente ligada a ella, pero es importante especificar de qué cultura se trata. Por eso cuando al concepto formación lo acompaña otro término, por ejemplo, formación inicial, formación continua, entre

otros, o se especifican los sujetos, el espacio y el tiempo, entonces el concepto de formación se acota.

Los sujetos experimentan una transformación durante su proceso formativo, a partir de diversas prácticas en un contexto en particular, esto se relaciona con la experiencia. De acuerdo con Larrosa (2007), la experiencia se torna un recurso inmerso en un proceso formativo, es algo que tiene efectos en uno, que le forma a uno, o le trans-forma o le de-forma y de esa manera conlleva a la transformación, alteración o metamorfosis del sujeto. La experiencia se nutre de los eventos que experimenta el sujeto a lo largo de su vida, o en un determinado periodo, pero en específicamente cuando le significan algo.

Una característica única de la formación de los futuros docentes es que han tenido experiencias educativas de lo que les espera en el desarrollo de su profesión; además de las expectativas iniciales que tienen sobre la docencia, los estudiantes llegan respaldados por toda una experiencia escolar a lo largo de su trayecto formativo (Rosas, 2000).

En tanto, el término práctica se encuentra ligado a la acción que realiza el sujeto, desarrollada en la interacción con otros sujetos, sin dejar de lado el trabajo individual que conlleva. Peroni (2004) se refiere a la práctica desde el vocabulario técnico de la sociología como un concepto, en el que la actividad en cuestión se encuentra regulada socialmente. Al igual que el concepto de formación, también el de práctica requiere acotarse; en este caso, es la práctica de lectura que se desarrolla en el aula en un contexto de la formación inicial del profesorado.

2.4 Los elementos de la práctica de lectura

Desde la perspectiva sociológica, la lectura es una práctica que de entrada la hace una actividad empíricamente observable, dice Peroni (2004). Mientras tanto, Borioli (2011) se refiere a la lectura como una práctica compleja que no solo atraviesa todas las etapas de la vida sino que también condiciona la apropiación de cualquier contenido disciplinar, las posibilidades laborales, las interacciones sociales y los vínculos emocionales. Por su parte Sacristán (2005) dice que la lectura es una práctica que refleja y determina una forma de adquirir y de relacionarse con la experiencia de los otros. Entonces ¿a qué se le denomina práctica de lectura?, y ¿qué elementos considera?

La práctica lectora se asocia a cuestiones no solo cognitivas sino también como producto de la actuación individual en un medio cultural donde el sujeto aparece como lector en distintas condiciones, está asociada a preguntarnos ¿qué se lee?, ¿cómo se lee?, y ¿para qué se lee?, de acuerdo con González (2011). Se involucra el espacio donde se lleva a cabo la práctica lectora, las formas de leer, los usos que se le dan al texto y los sujetos implicados. Lemos (2008) expresa que la práctica lectora se define y concreta en contextos sociales particulares relacionados con las actividades, las interacciones y la apropiación de bienes culturales.

Por tanto, en la práctica de lectura se involucra un contexto, un sujeto, un texto o varios textos y los fines por los que el sujeto lee. El contexto incide en la conformación de lectores, más que considerar los aspectos individuales y abstractos del proceso lector, menciona Amado (2001); es decir, el contexto permea las prácticas lectoras, pues por ejemplo, en el caso de la universidad el estudiante leerá con ciertos objetivos mientras que en otro espacio donde se desenvuelva, los fines serán distintos.

El *fin, propósito u objetivo*, se entiende como el motivo por el cual el sujeto se acerca a determinados textos. El *lector* se convierte en el protagonista de su propio proceso, es un sujeto activo que toma la iniciativa de ir y venir entre líneas; un explorador que visita distintos mundos cada vez que consulta a un autor;

[...] lleva a cabo un trabajo productivo, reescribe. Hace desplazarse al sentido, hace lo que se le ocurre, desvía, reutiliza, introduce variantes, deja de lado los usos correctos. Pero él a su vez es alterado: encuentra algo que no esperaba, y nunca sabe hasta dónde puede ser llevado (Petit, 2007, p. 28).

De acuerdo con González (2013), el lector aparece con una serie de características y funciones propias, asume un rol, que se refiere a su desempeño en un contexto a partir de las tareas que realiza. Relacionado a esto, Ferreyro y Stramiello (2008) mencionan que la conformación de un sujeto lector está en estrecha relación con la articulación de dos dimensiones en las formas de practicar la lectura, por un lado se encuentran los fines por los que se lee, y por otro, los ámbitos y tiempos en los que se lee o se puede leer.

Las prácticas de lectura conducen a la relación con los materiales escritos y abren espacios para la apropiación de la cultura escrita, de acuerdo con Rockwell (2001). Por lo que el *texto* representa una unidad de palabras y gráficos con sentido que el lector va descubriendo. Para Barthes (2011) el texto –en sentido metafórico– es un tejido que se hace y se trabaja mediante un entrelazado perpetuo, en el que el sujeto se deshace en él como una araña que se disuelve en las segregaciones constructivas de su tela, es decir, el sujeto construye el significado del texto y éste cambia constantemente porque él mismo lo va modificando a partir de sus experiencias.

Los textos tienen una función ligada a su uso social, y cada lector puede emplearlos de acuerdo con los objetivos que se planteen. En un espacio escolar, la interacción con los textos disciplinares propiciarían el acceso de los estudiantes a los modos de leer y comprender en un área de conocimiento específica, de

acuerdo con Cartolari y Carlino (2011), pues se generan preguntas enfocadas a la lectura durante la clase, discusiones sobre lo leído, orientación por parte del docente durante esos intercambios, entre otros.

Detrás de la práctica de lectura hay un ambiente que influye en el desenvolvimiento de los sujetos, está relacionado con el espacio donde se llevan a cabo los eventos de lectura. Chambers (2007) dice que la lectura siempre tiene que ocurrir en algún lado, todo lector sabe que en dónde leemos afecta el cómo leemos, lo cual está relacionado con el placer, la disposición y la concentración. No solo es cuestión del espacio físico sino también de los textos que están al alcance del lector, de su actitud hacia la lectura, del tiempo disponible para leer y el motivo por el que se lee. Estos son elementos que median y forman parte del contexto donde se desarrolla la lectura, a lo que Chambers (2007) denomina, *el ambiente de la lectura*.

El modo en que se practica la lectura se relaciona con los eventos de lectura que ocurren en determinado espacio e incide en la relación entre el lector y el texto, pues propicia la interacción de los participantes con el texto y entre ellos mismos, mediante una forma particular de desarrollo y con ciertos propósitos; su elección se hace de acuerdo a la actividad, al fin que se persigue y el tipo de texto. La lectura se puede llevar a cabo en voz alta, en silencio, guiada, compartida o comentada en el grupo, por mencionar algunas (Carlino, 2012; Baeza, 2006; Amado, 2003).

Tanto el ambiente donde se realiza la lectura y los modos en que se practica no son elementos que definen directamente la práctica lectora, sino que se encuentran inmersos en éstos; ambos incurren en los eventos de lectura y en la interacción de los sujetos involucrados.

2.4.1 La evaluación en la práctica de lectura

Un aspecto que se considera en este estudio como parte de la práctica lectora que se desarrolla en el aula, es la evaluación, pues al tratarse de un proceso de aprendizaje formalizado, este elemento no queda ajeno a la acción de lectura que se lleva cabo en la formación, ya que la lectura y escritura suelen estar presentes como medios para acreditar un curso o certificar saberes (Carlino, 2011).

Se considera la evaluación como un proceso que ocurre a lo largo del curso, en el que la lectura es la base para el desarrollo de otras actividades, de las cuales resultan evidencias de aprendizaje; por tanto, la evaluación no es un eslabón final del proceso educativo, sino el centro del proceso del estudiante a su paso por el nivel superior, pues se evalúa a través de la lectura y escritura, muchas veces sin prestar atención a estas acciones, ya que en la evaluación habitual el profesor da la consigna de la tarea y corrige el producto terminado, mientras que en la evaluación infrecuente, provee orientaciones previas y durante el proceso de elaboración, señala Carlino (2011).

Existe la costumbre de evaluar la lectura a partir de indicadores numéricos, donde todo aspecto cualitativo de la lectura desaparece (Petit, 2007). Por lo que se pierde de vista el papel del lector a la hora de interpretar lo que lee, dice Carlino (2011), desconociendo que la acción sobre el texto que se espera realice, depende de categorías disciplinares que habrá de enseñarles para que las identifique, es el contenido del texto lo que resulta ser valorado a través de productos como puede ser un ensayo o un mapa conceptual.

También se evalúa la manera en que se hace la lectura en voz alta, porque de este modo se pone en primer plano las manifestaciones externas de la actividad intelectual, convirtiéndose en una necesidad de control frente a aquellos procesos

internos que resultarían difíciles de evaluar mediante situaciones de lectura silenciosa (Lerner, 2011).

Ahora bien, considerando los elementos que conforman la práctica lectora es importante precisar que ésta no se refiere a las prácticas profesionales que realiza el estudiante normalista, es decir, que vaya a desarrollar acciones de lectura en la escuela primaria. La práctica de lectura está relacionada con la actividad lectora y dinámica que se propicia en el aula, donde el principal rol que asume el normalista como sujeto lector es el de estudiante.

Durante el proceso de formación se propicia la conjugación entre el sujeto lector que es el normalista y el docente que será conforme a las experiencias que vive, y como resultado de diversas prácticas, entre ellas la de la lectura en el transcurso de sus estudios de licenciatura. En el siguiente apartado se profundiza en el rol que asume el normalista en la práctica lectora que se desarrolla en el aula, destacando lo que implica ser sujeto lector estudiante y la contribución a otros dos roles que también surgen.

2.5 Sujeto lector y docente

El comportamiento lector tiene un conocimiento previo que es circunstancialmente biográfico, expresa Peredo (2005), relacionado con las preguntas qué, dónde, por qué y cómo se lee, mismas que son resultado de una historia biográfica, donde el qué, es el texto y todo lo que implica; dónde, está formado por el contexto del evento de lectura, en el que se hallan creencias y valores sobre el mundo y la lectura; el qué y el dónde se relacionan, ya que un texto puede tener una función en el contexto donde es leído.

En tanto, el por qué, está conformado por las circunstancias que imponen ciertos patrones de comportamiento, motivaciones influenciadas social o institucionalmente, esto significa que las circunstancias de la vida cotidiana son dinámicas y van conformando una identidad lectora; por último, el cómo, relacionado con componentes cognoscitivos que son subjetivos, donde está el conocimiento previo construido socialmente que es incorporado de manera individual, así como la creación de significado y las habilidades lectoras que se han alcanzado en conjunto con los otros elementos mencionados (Peredo, 2005).

El lector como protagonista de la actividad lectora interactúa con un texto, por lo que no tiene que sentirse obligado a leer, pues estar frente al texto nace de la voluntad, la curiosidad y a partir de una necesidad; Patte (2010: 155) alude que todo lo que estimula el interés, afina la sensibilidad, abre la inteligencia, todo eso prepara el camino hacia la lectura. De igual manera, Freire menciona que (2003, p. 32):

nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra, e incluso es buscar crear la comprensión de lo leído.

Constituirse como lector no es espontáneo de acuerdo con Ferreyro y Stramiello (2010), pues se trata de una construcción ligada a las oportunidades, situaciones y experiencias por las que el sujeto atraviesa, una vinculación a las prácticas personales y sociales de la lectura, que son diversas de acuerdo con los sujetos, los modos de leer, los usos culturales del libro y la manera de apropiarse de los bienes culturales. De igual manera coincide Sacristán (2005), al mencionar que el sujeto lector no es un producto natural o espontáneo del desarrollo social o humano, sino un ser al que hay que construir, dotándolo de las capacidades relacionadas con el dominio de la lectura, estimulando los gustos para practicarla y hasta imprimiendo en él una orientación de su personalidad.

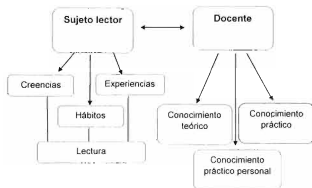
El lector se define a partir de sus prácticas de lectura, en el que influye el acercamiento que tiene a los eventos relacionados con la lengua escrita. Las experiencias de lectura, de acuerdo con Granado y Puig (2014), generan una forma de entender, sentir y valorar la práctica lectora -unas creencias- y devendrán en unos hábitos lectores; en el caso de los docentes, creencias y hábitos condicionarán sus prácticas pedagógicas de la lectura.

Una de las características de ser docente es que emplea un conocimiento particular; de acuerdo con Clandinin (1985) este conocimiento no es solo teórico en el sentido de teorías de aprendizaje, pedagógicas y del currículum, ni meramente práctico en el sentido del conocimiento del niño. La teoría y la práctica fijan una balanza, Rosas (2000) dice que cuando se privilegia una en detrimento de la otra, la reflexión crítica se empobrece. Sin embargo, ese otro conocimiento se relaciona más con la experiencia previa del sujeto durante su paso por la escuela, se trata de un conocimiento de carácter personal.

El conocimiento práctico del docente se crea alrededor de las circunstancias, acciones y sobre lo que considera de manera personal en torno a la profesión, mientras que el conocimiento práctico personal es un concepto que encarna una dialéctica vista desde la teoría y la práctica; así que ser docente conlleva recuperar la experiencia educativa de manera personal y las características de lo que supondría ser docente, bosquejado desde el ideal, una imagen cultural y sociológica construida (Clandinin, 1985)

En el siguiente esquema se representa al sujeto lector, detrás de él hay un conjunto de creencias, hábitos y experiencias con la lectura, y al docente, quien se encuentra respaldado por un conocimiento teórico, práctico, y un conocimiento práctico personal. Ambos se encuentran conectados entre sí durante el desenvolvimiento profesional del docente:

Esquema 2



Fuente: Elaborado por la autora.

La construcción de un docente lector recupera experiencias de la niñez y adolescencia, del trayecto formativo escolar como en el familiar, esto se refiere a que los docentes cuentan con una historia individual y colectiva como lectores, la cual se convierte en los lentes con los que interpretan, reaccionan, valoran y actúan en contextos y situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lectura (Granado y Puig, 2014). A su vez, la práctica pedagógica es la conjugación de una historia de la escuela como construcción social y colectiva, y una historia personal del docente, expresan Caldera, Escalante y Terán (2010).

Aunque no existe un manual que diga cómo ser docente, esto depende en gran medida de las situaciones en las que se encuentra y la manera en cómo va delineando su personalidad como profesional. Morales (2000) menciona que una

de las variables que influye en la práctica pedagógica, es la concepción que posee el docente sobre la lectura y la escritura, el aprendizaje y la enseñanza, que orientan su práctica en el aula.

La idea de que el docente es un ejemplo para los estudiantes, no significa que con el solo hecho de verlo leer ya está propiciando que sus estudiantes también lean, junto a esto hay que valerse de estrategias y ambientes favorecedores de la actividad lectora. Dubois (2011) dice que podemos enseñar a leer y escribir, pero no podemos formar, educar a otros en la lectura y la escritura sin el cultivo de nosotros mismos en tal sentido. Se requiere de un docente lector crítico, que vaya más allá de consultar los documentos obligatorios, partiendo de un interés personal o profesional.

2.6 El rol que asume el normalista como sujeto lector

Los conocimientos que se demandan en el nivel superior conllevan a que el estudiante se apropie de ellos. Para Estienne y Carlino (2004) se trata de un proceso de aculturación, en el cual los conocimientos, las normas, las representaciones y las convenciones, son apropiados y significados por los nuevos integrantes, con la orientación y el andamiaje de quienes pertenecen y actúan en ese ámbito. En consecuencia se solicita al sujeto lector estudiante, pues al acceder a una cultura académica requiere consultar textos referentes al campo de la educación, que nutre al rol del sujeto lector como el futuro docente que será.

Acceder a la universidad supone nuevos roles lectores que desconocen los ingresantes que provienen de otra subcultura académica, de acuerdo con Estienne y Carlino (2004). En esa adaptación a la vida universitaria, los estudiantes se

limitan a la lectura obligatoria de textos que se les solicita sin tener el dominio de las habilidades que se requiere para su interpretación, expresa Aguirre (2008).

Por otro lado, el conocimiento previo y las creencias que tiene un lector consisten en factores preexistentes, no solamente cognoscitivos sino también afectivos, que influyen en la comprensión y construcción de significados, de acuerdo con Peredo (2005); las creencias incluyen opiniones, valores, convicciones, ideologías, algunas basadas en argumentos, otras en la vida diaria, que son tomadas por el lector para construir significados. Aquí se hace presente la motivación para leer, las actitudes frente a la lectura, la posición del lector y los valores y creencias socioculturales. Estas características definen al sujeto lector de la vida cotidiana, que tanto en la escuela, como en la familia y en otros espacios donde se desenvuelve, influyen en su percepción sobre la lectura.

La formación del docente como lector enriquece su personalidad e influye en la capacidad para comprender e interpretar el acto de lectura propio y de sus estudiantes, de acuerdo con Caldera, Escalante y Terán (2010). Esto demanda el rol del sujeto lector como el futuro docente que será, asimismo se solicita al sujeto de lector de la vida cotidiana y al estudiante para conocer su propio proceso como lector.

A continuación se esquematiza la vinculación que se conforma los roles que llega a asumir el normalista, destacando su principal rol durante la práctica de lectura en el aula, el de estudiante:

Esquema 3



Fuente: Elaborado por la autora.

El rol del normalista como sujeto lector estudiante se relaciona con los otros dos roles, pues a cada uno lo antecede una carga de significados que se han ido construyendo a lo largo de su vida. Primeramente, en su rol como sujeto lector de la vida cotidiana se han conformado creencias, hábitos y experiencias, fomentados tanto en el hogar como en su trayecto formativo, lo que ha ido generando una percepción sobre lo que implica leer; ésta a su vez, se evidencia en su postura

como estudiante, desde la cual se pondera una lectura exclusivamente académica, pues responde a lo que los cursos le solicitan.

La lectura del estudiante se encuentra en un proceso de cimentación y deconstrucción de prácticas provenientes de otra fase académica, esperando que como estudiante de un nivel superior, lea los textos de acuerdo con los objetivos del curso; asimismo, sean interpretados, comprendidos y se pueda discernir las ideas del autor, envuelto todo ello en un trabajo cognitivo (Estienne y Carlino, 2004).

Finalmente, se encuentra el rol del sujeto lector como futuro docente, respaldado por conocimientos teóricos y prácticos, asumiendo ese rol desde la imagen personal que ha construido con base a su experiencia como estudiante, y que poco a poco se va moldeando en la licenciatura. El trayecto formativo tiene un gran peso en la conformación del docente, aún más la formación inicial, pues las bases para desempeñarse en las aulas se encuentra allí, donde se intenta equilibrar la teoría y la práctica, ya que comúnmente pondera más la parte práctica sobre la teoría, cuando ambas están ligadas porque la teoría modifica la práctica y ésta no es más que la teoría puesta en acción, de acuerdo con Clandinin (1985).

Para Chartier y Hébrard (1998), la formación del futuro maestro debe prepararlo para leer de manera regular y razonable, con seriedad y fervor más que con fiebre y pasión. Por su parte, Ball (2000) menciona que es importante que la formación de docentes en el área de la lectura y la escritura no solo contemple aspectos teóricos sino también aquellos que orienten hacia el descubrimiento de sus potencialidades como lectores y escritores, para que posteriormente puedan propiciar estos aprendizajes en sus alumnos. Dichas experiencias los involucra más como el sujeto lector de la vida cotidiana, que después influye en su rol como docente.

Los textos que seleccionan tanto los futuros docentes como su profesora, ya sea de manera personal o profesional, son igual de importantes, es la manera en cómo se empleen lo que determina las aportaciones que se le hacen a la formación. Chartier y Hébrard (1998) expresan que todas las lecturas del maestro, desde las más técnicas a las más generalbs, desde las más utilitarias a las más desinteresadas, pueden llegar a ser lecturas profesionales, para ello basta trabajarlas a fin de que se hagan enriquecedoras para el maestro y, por consiguiente, para la clase.

Con todos estos elementos teóricos se sustenta el trabajo de investigación, una construcción realizada a partir de las aportaciones de diversos estudios. De esta manera se propone una perspectiva para ver la práctica lectora en la formación del futuro docente, basado en las contribuciones que se han realizado en los últimos años. Considerando estos cimientos que permean por completo el estudio, se escribe el siguiente capítulo en torno a la ruta metodológica diseñada para adentrarse en el campo y recolectar los datos empíricos para su posterior análisis; el camino trazado en el mapa para continuar la indagación con las herramientas necesarias.

La lectura no es una actividad aislada: encuentra –o deja de encontrar- su lugar en un conjunto de actividades dotadas de sentido.

Petit (2007, p. 108).

Capítulo 3

Contexto, sujetos y trabajo de campo

En la relación del texto, contexto y sujeto se ha trazado la ruta metodológica para acercarse a la práctica de lectura en el aula, en una institución encargada de la formación del profesorado de educación primaria, en el estado de Nayarit. De entrada se realiza una breve descripción de la institución teniendo como referencia su historia, para después puntualizar en el espacio físico donde ocurren los eventos de lectura y los sujetos que se encuentran involucrados.

El trabajo de campo consta de tres fases, primeramente se realiza una revisión y análisis del programa de estudio del curso *Procesos de Alfabetización Inicial*, al cual se le da seguimiento a su instrumentación a lo largo de todo el proceso de investigación; luego se lleva a cabo el acercamiento a la actividad lectora que se desarrolla en el aula por medio de la observación no participante; y al final, una vez identificados los informantes clave se recupera el discurso de los sujetos mediante la entrevista semiestructurada, de carácter temático. De esta manera, se diseña un instrumento para cada técnica, basado en las categorías y subcategorías de análisis construidas; además, se menciona la manera en que se seleccionaron a los sujetos y el procedimiento que se siguió para realizar el análisis de los datos.

3.1 El contexto de la investigación

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) se encarga de la Educación Normal. Las instituciones de educación normal tienen la función de formar a los futuros docentes de educación básica, éstas son tanto públicas como privadas, pues esa función también ha sido transferida a otros espacios de nivel superior diferentes a las Normales.

En Nayarit, las instituciones encargadas de la formación inicial del docente de educación primaria son las siguientes:

Tabla no. 2

Instituciones educativas públicas	Instituciones educativas privadas
Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit "Profr. y Lic. Francisco Benitez Silva"	Escuela Normal de Especialización de Nayarit
Escuela Normal Experimental de Acapulco	Instituto Las Américas de Nayarit, S. C.
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 181	

La investigación se llevó a cabo en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit "Profr. y Lic. Francisco Benitez Silva" (IEENN), situada en la Ciudad de Tepic. Ofrece las licenciaturas en educación Preescolar, Primaria y Especial; la primera carrera se oferta en el turno matutino, mientras las otras dos, en el vespertino, con el propósito de optimizar los espacios destinados a la formación de

docentes.¹³ Se trata de un caso particular debido al carácter histórico de la institución, pues es la primera Normal que surge en el Estado.

La institución se funda en el año 1930 como una de las escuelas que integraron el Instituto del Estado de Nayarit, bajo el nombre de Escuela Normal Urbana, encomendada a formar maestros de primaria que atenderían las zonas urbanas, pues en ese mismo año se crea otra Normal en la localidad de Xalisco, para formar maestros encomendados a las zonas rurales (Flores y López, 1997).

Con el tiempo, el gobierno federal consideró que no era necesario formar maestros para la zona rural y para la zona urbana, así que se implementó un solo plan de estudios, dejando a la Escuela Normal Urbana como la única institución educativa pública formadora de maestros en el Estado de Nayarit, en la primera mitad del siglo XX. Aun cuando en los años 60s y 70s surgieron otras Escuelas Normales en diferentes localidades del Estado, la Escuela Normal Urbana de Tepic, siguió teniendo el mayor prestigio que ha mantenido hasta el día de hoy (Flores y López, 1997).

En 1984 se generaron cambios en la preparación de los docentes, las modalidades de estudio que ofrecían las escuelas normales obtienen el grado de licenciatura, y éstas se incorporan al nivel superior. Durante ese año, la institución deja de ser Escuela Normal Urbana y pasa a ser el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, conservando el nombre del primer director de la escuela, Profr. Francisco Benitez Silva.¹⁴

Una vez esbozado el pasaje histórico del instituto, da pauta para ingresar a la institución y describir el espacio físico donde se desenvuelven los estudiantes. La Normal cuenta con una sala audiovisual, una sala de cómputo, patio cívico, canchas deportivas y cubículos para los docentes, por mencionar algunos lugares.

¹³ IEENN <http://www.ieenn.edu.mx/institucion/historia.html>

¹⁴ IEENN <http://www.ieenn.edu.mx/ins/jt/udg/historia.html>



También hay una biblioteca, ubicada en la planta alta de un edificio; es un área para consulta bibliográfica, lectura, asesorías, entre otras acciones. En el lado izquierdo de ésta, hay literatura variada de educación, y un espacio destinado para la novela, la poesía, el ensayo literario, el cuento, entre otros. Mientras que en el lado derecho se encuentran los planes y programas tanto actuales como previos a éstos.

Ahora bien, ¿quiénes son los sujetos participantes en este estudio?, enseguida se detallan aspectos sobre los sujetos involucrados en la práctica lectora y sobre el espacio donde se desarrolla la actividad de lectura, lugar objetivo del acercamiento para registrar los eventos situados y el desenvolvimiento de los participantes.

3.1.1 El escenario de la actividad lectora y los sujetos involucrados

Antes de describir a los sujetos que son parte de este estudio, es importante mencionar que la licenciatura en Educación Primaria se encuentra dirigida a formar a los futuros docentes que se encargarán de la educación primaria pública; su duración es de 4 años y cuenta con dos grupos por cada grado: "A" y "B". El total de alumnos aceptados es de 70, por lo que en cada grupo hay 35 en el primer grado, mismo que disminuye en el transcurso de la carrera. Actualmente, sólo el grupo de cuarto grado se está formando bajo el Plan de estudios 1997, los otros tres ya pertenecen al Plan de estudios 2012, producto de la reciente reforma educativa.

Los sujetos de análisis considerados en este estudio, pertenecen a la segunda generación que se forma bajo el plan de estudios 2012. Son estudiantes que cursan el segundo grado, grupo "A", compuesto por 31 estudiantes en total. Cabe

mencionar que este grupo fue asignado por la autoridad educativa de la institución, de esa manera se pudo ingresar a las sesiones con los permisos correspondientes.

En tanto, el espacio físico donde se desarrolla la actividad lectora de estos estudiantes, es el aula de clases; ésta se encuentra amueblada con sillas y mesas de madera; dos pintarrones, uno para realizar anotaciones y otro que se utiliza como pantalla, pues en éste se proyectan presentaciones, el cañón se encuentra en medio del aula, instalado en el techo; hay dos escritorios, uno para el docente y otro en el que se coloca la laptop y bocinas. En la pared se encuentra pegado el horario de clases, y es utilizada por los estudiantes para fijar trabajos que realizan en los distintos cursos.

Después de haber contextualizado el espacio donde se llevó a cabo el trabajo de campo, continúa la descripción sobre el tipo de estudio y la manera en que se realizó el acercamiento, y por qué se hace de ese modo. Pues adentrarse al momento práctico de la investigación conlleva tener los instrumentos necesarios respaldados por la teoría para dar cuenta de los acontecimientos propiciados en una cultura escolar específica.

3.2 El trabajo de campo

Los estudios socioculturales encaminados a la lengua buscan describir y explicar fenómenos relacionados con la práctica de la lengua escrita en situaciones específicas como los procesos de aprendizaje y apropiación de la lectura y escritura, la renovación y transformación histórica del uso de la lengua escrita y las relaciones entre ésta y la organización social (Kalman, 2003); prácticas que recobran forma y adquieren sentido en un contexto permeado de significados.

El presente trabajo es un estudio de carácter descriptivo-interpretativo, cuyo propósito es dar respuesta a la pregunta de investigación que se hizo en torno a la lectura y la manera en que se prepara al futuro docente de educación primaria mediante prácticas que le aportan experiencias durante su etapa formativa, en la que se enfatiza la labor que desempeñará en la formación de las nuevas generaciones.

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988) el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos; dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren. Por ello es el método utilizado en esta investigación, pues permite describir una parte de la cultura escolar de esta institución, a partir de la unidad social de estudio, que es algo muy concreto: las prácticas de lectura que se desarrollan en un curso en particular.

Los estudios de etnografía tradicionalmente se apoyan en marcos interpretativos, conceptuales y teóricos de la antropología cultural. Por su parte los estudios enmarcados en la etnografía educativa, como es el caso, comprenden periodos cortos de observación en el campo para aportar elementos del contexto donde se emplea (Goetz y LeCompte, 1988). Se trata de una etnografía de un limitado conjunto de prácticas culturales, relacionadas con la literacidad, pues su carácter interpretativo tiene como objetivo representar las perspectivas de los participantes, haciendo el esfuerzo de resaltar las palabras reales que las personas usan, para discutir los datos con la propia interpretación que se tiene de ellos (Barton y Hamilton, 2003).

La orientación cualitativa del estudio y el mismo método permite combinar técnicas de investigación para la obtención de información. Se eligió la técnica de la *observación no participante*, utilizando como instrumento un formato diseñado para el registro de lo observado durante las sesiones de clase, complementando la información requerida mediante la técnica de la *entrevista*, con este propósito se

diseñó como instrumento un guión de entrevista semiestructurada de carácter temático. Para lograr la triangulación de los datos, fue necesario revisar el programa del curso en el transcurso de la investigación, pues se convierte en una fuente de información y en el mapa orientador del maestro para el desarrollo de las actividades relacionadas con la lectura.

El estudio comprende tres fases: en la primera se realizó una revisión documental del curso Procesos de Alfabetización Inicial, del plan de estudios 2012, pues se convierte en la base y referente del desarrollo de la investigación de campo, el cual es consultado a lo largo del trabajo, mientras que en la segunda fase, se llevó a cabo una serie de observaciones en un grupo de dicho curso; y por último, se realizó la entrevista semiestructurada a informantes clave.

3.2.1 El acercamiento a la práctica lectora mediante la observación

Por medio de la observación el ser humano ha percibido sucesos que ocurren en su contexto; en un lenguaje cotidiano se le denomina mirar, ver o percibir de manera empírica. En tanto, la observación que se requiere en la investigación es más profunda e implica una intención, poniendo en juego procesos mentales que permitan profundizar y comprender la dinámica y la interacción de los sujetos.

El proceso de observar tiene como función [...] recoger información acerca de un objeto de interés sobre el cual se centra la atención, esto puede implicar, además de la captación o percepción, la codificación de la información bruta percibida [...] (Moreno, 2002, p. 191)

La observación de las sesiones permite registrar los eventos que ocurren en ese espacio para interpretar lo que el sujeto hace con la lectura de un texto. Por medio de ella se crea acceso a las experiencias de aprendizaje durante la formación,

pedestal para la conformación del sujeto lector como futuro docente. Se trata de una observación sistemática en el aula que proporciona una descripción de las actividades e interacciones dentro de la misma (Croll, 1995). La observación no solo permite obtener información visual, ya que participan todos los sentidos, pues el investigador escucha el diálogo de los sujetos la cual llega a convertirse en una fuente de información (Álvarez-Gayou, 2012; Moreno, 2002).

Al tipo de observación que se realiza durante una clase también se le denomina *Live Observation*, donde el investigador utiliza papel y lápiz para registrar lo que acontece en la sesión, teniendo como ventaja perturbar lo menos posible el desarrollo de la clase; dicha observación se realiza en intervalos de tiempo (Croll, 1995). Por lo tanto, se trata de una observación no participante que consiste en registrar los hechos en el terreno del campo, ésta se da cuando se reduce la interacción del investigador con los participantes; de esa manera, la técnica requiere de la elaboración de un registro completo y exacto de lo que se está observando (Goetz y LeCompte, 1988).

El peso que tiene la observación en una investigación da pie a la apertura de puertas para introducirse a comprender algunas situaciones en particular que resultan y no tenía contempladas el investigador. Álvarez-Gayou (2012) alude que esta técnica será descriptiva durante la fase inicial, pero mientras se vaya familiarizando con el grupo, el investigador será capaz de detectar patrones o acciones que le permitan focalizar la observación, como el lente de una cámara, teniendo un punto fijo al cual enfocar.

Para puntualizar los aspectos que interesaba observar en las sesiones, se requirió construir unidades de observación para este estudio, con base en las que propone Hamilton (2002), y en la adaptación del esquema de Hamilton planteado por González (2013):

Tabla No. 3

UNIDADES DE OBSERVACIÓN	
Actividades de lectura generadas en el aula	Se refiere a los eventos que ocurren en el aula en torno a los usos que le dan sujetos involucrados a la lectura, y al propósito con que lo hacen.
Tipos de textos que se leen	Corresponde a las características que distinguen a un texto en particular, entre ellas se encuentra el género, si es impreso o digital, si proviene de un lugar en particular, como la biblioteca de la escuela o una página web, entre otras.
Desenvolvimiento de los participantes	Se refiere al rol que desempeñan los participantes, tanto el docente como los estudiantes, en las actividades de lectura que se generan en el aula.

El instrumento diseñado es una guía con las unidades de observación abordadas en este apartado. Para la realización del registro se utilizó papel y lápiz; la hoja donde se registraron los datos contiene el nombre de la institución, grupo, grado, nombre del curso y fecha en la parte superior, enseguida se encuentran tres columnas donde se establece el tiempo, las actividades y comentarios (Anexo 1).

El curso objetivo de la observación es *Procesos de Alfabetización Inicial*; a continuación se describe de manera breve el espacio en el que se sitúa dicho curso dentro del plan de estudios 2012, así como su estructura interna, que comprende las competencias a desarrollar para contribuir al perfil de egreso y las unidades de aprendizaje que lo constituyen. Considerar las características de este curso tiene como fin poder entender más adelante ciertos resultados obtenidos a

partir del análisis de datos, pues el programa del curso funge como una vértebra que permite entrelazar los sucesos observados en el aula con lo que expresan los informantes clave.

3.2.2 Descripción del curso *Procesos de Alfabetización Inicial*

Actualmente, la formación inicial del profesorado en las escuelas normales se desarrolla bajo el plan de estudios 2012, diseñado por competencias; éste se encuentra conformado por cincuenta y cinco cursos, organizados en 5 trayectos formativos y un espacio más asignado al trabajo de titulación; su duración es de ocho semestres (SEP, 2014). El curso *Procesos de Alfabetización Inicial*, se encuentra ubicado en el trayecto formativo *Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje*; se desglosa en tres unidades de aprendizaje:

Tabla No. 4

Unidad de aprendizaje I	Unidad de aprendizaje II	Unidad de aprendizaje III
<i>Procesos de alfabetización inicial</i>	<i>Procesos de enseñanza y aprendizaje en la lengua escrita</i>	<i>Situaciones didácticas con propósitos educativos</i>

Las competencias de este curso son las siguientes:

- Conoce los elementos teórico-metodológicos para que el estudiante inicie a sus futuros alumnos como usuarios de la lengua escrita.

- Diseña estrategias didácticas para la búsqueda y comprensión de información en distintos ámbitos (textos formularios, literarios, periodísticos, cartas o plataformas tecnológicas).
- Reconoce las prácticas sociales del lenguaje para diseñar propuestas didácticas que fortalezcan el desarrollo de los alumnos.
- Conoce y emplea de forma crítica los planes de estudio de la educación básica y los programas de Español para intervenir en los diferentes aspectos de la tarea educativa.

Uno de los propósitos del curso es que el estudiante interactúe con textos escritos y orales, a través de la planeación, el desarrollo y la evaluación de secuencias didácticas; que conozca el funcionamiento del lenguaje y sus convenciones gráficas, así como los recursos lingüísticos. La finalidad es que el estudiante normalista logre que sus futuros alumnos se expresen adecuadamente de acuerdo a las competencias lingüísticas y comunicativas (SEP, 2014).

Para el logro de lo anterior, se establece el rol del docente como favorecedor de las condiciones para el desarrollo de las competencias, brindando la oportunidad de que el estudiante reconozca su proceso de aprendizaje dentro y fuera de las aulas; asimismo, se desempeña como movilizador de saberes de los estudiantes, mediante el empleo de recursos y estrategias para consolidar competencias para la vida personal y profesional.

Se eligió observar los eventos de lectura que ocurren en este curso porque se encuentra activo en el tercer semestre, conforme a la organización de la malla curricular, y coincide con los tiempos en que se desarrolla esta investigación. Asimismo, se tiene en cuenta que previo al mismo hay un curso denominado *Prácticas Sociales del Lenguaje*, situado en el segundo semestre, esto supone

que el estudiante ya se ha apropiado de un conocimiento teórico relacionado con la postura sociocultural del lenguaje.

3.2.3 La observación en contexto

Las sesiones del curso donde se realizaron las observaciones, se llevaban a cabo tres días a la semana: lunes, martes y viernes; de los cuales solo se observaron dos de estos tres días, puesto que en ocasiones los estudiantes realizaban observaciones en la escuela primaria, o por situaciones ajenas, la docente no acudía; también, se atravesaron las actividades académicas como parte de la formación del posgrado, por lo que la investigadora no podía estar presente en el curso, espacio de observación.

Cada sesión tenía una duración de 1 hora con 40 minutos, misma que variaba conforme a las actividades que se realizaban. En el caso de los días viernes, los jóvenes que viven en los distintos municipios se retiraban temprano para poder viajar a sus lugares de origen. El horario de la sesión era de 7:00 a 8:40 p.m., para lograr una precisión de los sucesos en torno a la lectura que se observaron en el aula, se registraron los eventos considerando intervalos de tiempo de 3 minutos, de esa manera, se podía tener un mejor seguimiento de los acontecimientos.

La posición que adoptó la investigadora durante la observación de las sesiones varió conforme a los espacios disponibles en el aula, tratando de tomar un lugar al final de las filas, a espaldas de los estudiantes para perturbar lo menos posible el desarrollo de la sesión o alterar el desenvolvimiento de los sujetos. En algunas ocasiones se situaba en el lado derecho del aula y en otras, en el lado izquierdo de acuerdo a la distribución del mobiliario.

En total se realizaron 15 observaciones, de las cuales, la primera permitió validar la guía de observación sin realizar ajustes, así como la manera de llevar a cabo el registro. Para determinar el momento de finalizar el acercamiento por medio de esta técnica, se consideró el punto de saturación que cumplieron las observaciones, al grado de repetirse ciertos aspectos en las actividades de lectura y en el comportamiento de los sujetos.

3.2.4 Reconstruir la práctica lectora en el aula a través de la entrevista

Una vez identificados algunos elementos en los que se cree importante profundizar, la entrevista permite hacerlo, para resolver dudas que han surgido durante el registro de los sucesos e ir más allá de lo que se ha observado. Por medio de la técnica de la entrevista se puede conocer desde la voz del sujeto involucrado en la práctica lectora, lo que ocurre en el aula en torno a la lectura, para poder contrastarlo con los datos obtenidos mediante la observación.

La entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias como menciona Álvarez-Gayou (2012). Rescata la voz del entrevistado para contar cómo percibe el mundo en el que se desenvuelve y nos permite conocer desde su visión y su cultura cómo explica sus propias vivencias, incluso puede abordar situaciones que el investigador no percibió. Vela (2004) alude que por medio de ella se entabla una conversación que permite el intercambio simbólico entre el entrevistador y entrevistado, proporcionando una lectura de lo social mediante la reconstrucción del lenguaje.

Es una entrevista semiestructurada de carácter temático, por medio de tópicos o preguntas preestablecidas que orientan la conversación con el entrevistado, permitiéndole tener un enfoque hacia un tema en particular. La flexibilidad que caracteriza a esta técnica es el de proporcionar al informante un espacio y libertad para pensar lo que quiere expresar, pues es él quien narra la manera en que percibe los eventos de lectura en los que él es partícipe.

El instrumento diseñado es una guía que contiene puntos específicos desprendidos de las categorías y subcategorías de análisis, presentadas más adelante (Anexo 2). En el transcurso de la entrevista surgieron otros puntos a plantear que resultaron relevantes para el estudio. Para grabar la conversación con los entrevistados se utilizaron dos grabadoras de voz; el tiempo de cada entrevista varía de acuerdo al entrevistado, algunos estudiantes dijeron lo que tenían que decir alrededor de 10 a 15 minutos, mientras que otros lo hicieron en un poco más de ese tiempo. Los informantes clave fueron determinados con base a algunos criterios que se detallan en el siguiente subapartado.

3.2.5 Determinación de los informantes clave

Los informantes clave de esta investigación son 8, de los cuales 7 son estudiantes; 6 de ellos seleccionados con base a su desempeño académico en el primer bimestre del curso, cuya información fue proporcionada por la docente. Tres estudiantes se caracterizan por tener un alto desempeño y los otros tres, un bajo desempeño de acuerdo a su desenvolvimiento en el curso. Se considera que sea de esta manera porque la lectura se desarrolla en un proceso de formación y en un espacio áulico, inmersa en actividades de aprendizaje que se evidencian por medio de la participación en las sesiones y la entrega de productos.

Mientras tanto, el séptimo estudiante se eligió con base a lo observado en las sesiones, de la que se destaca su participación activa y el padecimiento de una enfermedad en los ojos, debido a esto él recurre a la lectura de textos digitales para manipular el tamaño de la letra. Por último, el octavo informante clave es la responsable del curso, la maestra, quien orienta el proceso de aprendizaje de los estudiantes así como las actividades de lectura en este espacio curricular.

De acuerdo con el propósito del estudio, estos informantes clave son suficientes, ya que interesa la profundidad de la información que se obtuvo y no la cantidad de ésta. Son sujetos involucrados en los eventos de lectura que se propician en el aula y quienes estuvieron dispuestos a participar mediante la entrevista. Las condiciones físicas y dinámica que se genera en este contexto influyeron en el desarrollo de la entrevista, pues los espacios utilizados fueron el aula de clase donde se llevó a cabo la observación y el patio cívico, con horarios vespertinos y nocturnos; en el caso de la maestra, ella solicitó que la entrevista se realizara en la escuela primaria donde ejerce su profesión, en el transcurso del recreo.

3.3 El procesamiento y análisis de los datos

Para el procesamiento y análisis de los datos se diseñaron categorías, subcategorías y criterios de análisis considerando los siguientes elementos: los fines de la lectura, el contexto en que se usa la lectura, los textos y el rol de los participantes (González, 2013; Sanz, 2005; Barton y Hamilton, 2002), así como la evaluación de las actividades de aprendizaje establecida en el programa del curso *Procesos Alfabetización Inicial*. En el transcurso del análisis de los datos, surgieron dos subcategorías que se atendieron enlazándolas con las categorías iniciales, éstas son los modos en que se practica la lectura en el aula y el

ambiente donde se desarrolla la lectura. A continuación se presenta el desglose de las categorías en subcategorías y criterios:

Tabla No. 5

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CRITERIO
Actividades lectoras Se refiere a los eventos que ocurren en el aula en torno a los usos que le dan los sujetos involucrados a la lectura, y los modos en que se lleva a cabo la lectura.	Sugeridas en el programa del curso	Tipo de actividades
	Propuesta por los participantes	
	Sugerida por la institución	
	Se practica la lectura	Modo
Finalidades Son las razones por las cuales se realiza la lectura de un texto en particular.	Elaborar un producto	Intención
	Apropiación de conocimiento teórico	
	Conocimiento de literatura infantil	
	Promoción de la lectura	
Participantes Se refiere al rol que desempeñan los participantes, tanto el docente como los estudiantes, en las actividades de lectura involucra el ambiente en que se desarrolla la lectura, que considera el lugar, la disposición de los sujetos y el tiempo disponible.	Rol del estudiante	Desenvolvimiento
	Rol de la docente	
	Ambiente	Condiciones

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CRITERIO	
<p style="text-align: center;">Textos</p> <p>Corresponde a las características que distinguen a un texto en específico, entre ellas se encuentra el género, si es impreso o digital, si proviene de un lugar en particular, como la biblioteca de la escuela o una página web, entre otras.</p>	Procedencia del texto	Lugar	
	Formato del texto	Característica externa	
	Tipo de texto	Característica interna	
<p style="text-align: center;">Evaluación</p> <p>Se refiere a la manera en que se valora el desarrollo de la actividad de lectura que realizan los estudiantes.</p>	Programa del curso	Valbración de la actividad lectora	
	Proposición de la docente		
	Proposición del estudiante		

El procesamiento y análisis de los datos se realizó teniendo como referente inicial la pregunta y el propósito de investigación, junto con las categorías, subcategorías y criterios. Cabe señalar que el proceso de análisis se ha venido realizando en el transcurso de la investigación dado a su carácter cualitativo, pero una vez que se reúnen los datos de todas las fuentes, se ponen a discusión con la teoría y los estudios previos. Gibbs (2012) menciona que en la investigación cualitativa no hay separación entre la recogida de datos y su análisis, pues éste debe comenzar en el campo; además, el análisis de datos cualitativo implica ocuparse de gran cantidad de datos a través de las transcripciones, grabaciones, notas, etc., para después seleccionar resúmenes y ejemplos a partir de éstas.

La estrategia que se empleó para el análisis de los datos es similar a la que se maneja en la Teoría Fundamentada, mediante un proceso de reconocimiento y comparación constante de los datos, la teoría y los resultados de los estudios previos (Soneira, 2006). Esto conllevó identificar elementos en común, mejor conocido como patrones y contrastes, interrogando a los mismos datos (Coffey y Atkinson, 2003).

Los registros de observación y los audios de las entrevistas se transcribieron utilizando un procesador de textos para facilitar su análisis. El programa del curso y los registros de observación se analizaron manualmente, en el caso de éste último en el mismo procesador de textos donde se transcribieron. Mientras tanto, para analizar las entrevistas se manejó el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.TI versión 6.2.

El tratamiento de los datos se realizó de la siguiente manera:

- La revisión del programa del curso conllevó leerlo de manera constante a lo largo de la investigación, resaltando las categorías con diversos colores y escribiendo notas a un lado de éstas.
- Se llevó a cabo la lectura de las transcripciones en más de una ocasión para identificar los elementos que conforman la práctica de lectura e ir organizando los datos mediante la categorización y codificación.
- Una vez categorizados y codificados los datos, se hizo el contraste primeramente entre cada instrumento; luego se fue realizando la interpretación preliminar de los datos comparando lo que dice el instrumento con lo que se establece en el programa del curso para ir elaborando notas y memorandos.
- Se llevó a cabo la triangulación de los datos presentados en los registros de observación, las entrevistas y el programa del curso, haciendo mayor énfasis en la actividad lectora y la incidencia que tiene en el rol de los sujetos, relacionándolos con la teoría. Esto permitió la redacción de un borrador para la presentación de los resultados.
- A partir de los datos se destacaron aspectos relevantes que era necesario profundizar porque se trataban de características particulares de la práctica lectora que se han propiciado en el aula; por ello, se vio la necesidad de realizar una entrevista complementaria a la docente para no tergiversar la interpretación de dichos aspectos; esto conllevó realizar el mismo procedimiento de análisis de las entrevistas, para después incorporarlos al análisis general.

- Para finalizar se interpretaron los datos relevantes arrojados por la triangulación, haciendo mayor énfasis en la teoría y los estudios revisados para lograr la discusión de los resultados.

Con los datos obtenidos no se pretende generalizar lo que ocurre en este contexto con el de otras instituciones de formación inicial del profesorado, sino que se trata de un acercamiento para dar cuenta de la práctica lectora desarrollada en un espacio en particular. Una vez reunidos y analizados los datos se hace una reconstrucción de la práctica lectora en el aula, orientado a dar respuesta a la pregunta de investigación y lograr el propósito del estudio que se estableció. Así que en el siguiente capítulo se describe el panorama captado a través de la observación y la voz de los sujetos involucrados.

El desafío es formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no sólo sujetos que puedan "descifrar" el sistema de escritura. Es formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro.

Lerner (2011, p. 39 y 40).

Capítulo 4

Leer en el aula, interacciones y textos

En este capítulo se exteriorizan algunas ideas desprendidas del análisis de datos, a través de un diálogo con los distintos elementos que conforman la práctica lectora como resultado de la triangulación de los registros de observación, las entrevistas semiestructuradas y la revisión del programa del curso. Aunque esta investigación no se centra en el currículo, éste se toma como referente de la formación de licenciados en educación primaria en México; además, se convierte en el mapa orientador del docente para el desarrollo de las actividades relacionadas con la lectura, en el que se establece el rol que asume el estudiante y el docente en el proceso de aprendizaje.

4.1 La actividad lectora en el aula

A partir de los eventos de lectura que ocurren en el aula, se puede identificar los elementos que conforman la práctica lectora en el contexto de la formación de los futuros docentes de educación primaria. Cada vez que leemos realizamos una serie de actividades, Chambers (2007) dice: *una actividad lleva a la otra*. Esto se corrobora con las evidencias obtenidas tanto de los registros de observación como de las entrevistas, que revelan lo que los sujetos hacen con la lectura a partir de las actividades desarrolladas durante las sesiones. Algunas de éstas son

establecidas por el programa del curso, mientras que otras han sido propuestas por la docente y la institución.

4.1.1 Lo que se hace con la lectura

Una de las actividades que se desarrolla en el aula, es la exposición. Al estudiante se le delega la responsabilidad de realizar exposiciones sobre un tema, por ejemplo, acerca de las distintas posturas del aprendizaje de la lectoescritura; para ello, el estudiante consulta previamente textos y realiza una presentación por medio de un soporte visual, en este caso en el programa prezi:

Los integrantes abordan la teoría pragmática. Una de las integrantes (1)¹⁵ lee directamente la presentación. Luego otro integrante (2) lee la presentación. Mientras que en el grupo, cinco estudiantes toman apuntes (O1PAI, 02/09/14)¹⁶.

El siguiente equipo presenta alfabetización inicial desde el plan de estudios. Primero se presentan los integrantes. Algunos estudiantes del grupo escriben. Los integrantes del equipo expositor traen en sus manos cuadernos y hojas subrayadas. Mientras la estudiante (2) explica la presentación, la estudiante (5) mira sus hojas. El equipo aborda el campo formativo de lenguaje y comunicación (O2PAI, 05/09/14).

Durante la exposición, el estudiante se apoya de la lectura de fragmentos de texto que se encuentran plasmados en la presentación, en su cuaderno y hojas subrayadas, es una situación similar a la que se muestra en el estudio de González (2013), quien señala la ausencia de un discurso propio del estudiante sobre el tema que va a socializar. La lectura en voz alta se presenta como una

¹⁵ Se enumera a los integrantes del equipo expositor en turno para desarrollar la descripción de esta actividad en el aula.

¹⁶ Los registros de observación tienen un código: O de observación, 1 es el número de registro, PAI son las iniciales del nombre del curso Procesos de Alfabetización Inicial, y la fecha en que se realizó el registro de observación con el siguiente formato día/mes/año.

acción que permite dar contenido a la sesión y cumplir con una actividad solicitada a los estudiantes, en este caso la exposición de un tema.

El programa del curso sugiere que el estudiante discuta sobre las teorías del aprendizaje de la lectoescritura, mientras tanto en el aula se llevaron a cabo presentaciones por equipo, sin propiciarse la discusión. Las observaciones revelan la falta de profundidad con la que se aborda un conocimiento teórico que se requiere a lo largo del curso, para el análisis y aplicación del plan y programa de estudios de manera crítica como se indica en una de las competencias del curso.

La manera en que se realizaron las exposiciones coincide con la apoltación teórica que realiza Martín (2011), acerca de que en los contextos de enseñanza y aprendizaje abundan exposiciones lineales o discursos con escaso argumento, presentaciones-diapositivas que a modo de píldoras sustituyen explicaciones complejas sobre determinados fenómenos, donde prima la memorización o reproducción sobre dinámicas asociadas al pensamiento crítico.

Como resultado, hay una simulación en la construcción del conocimiento teórico, donde se infiere que el estudiante comprende las posturas del aprendizaje de la lectoescritura, pues no realiza preguntas a la docente o externa su punto de vista. Por su parte, se deduce que la docente da por hecho que el estudiante se ha apropiado de ese conocimiento al no utilizar otra estrategia para corroborar que no haya dudas. Se abordan de manera superficial aspectos que son relevantes en este curso; con respecto a esto, Martín (2011) sostiene que los jóvenes necesitan empeño y disciplina para construir significaciones más rigurosas que las que hacen de manera habitual, como quedarse en la mera opinión y no lograr la discusión.

Lo anterior afirma que el aprendizaje de una práctica lectora en el nivel superior es necesaria para que el estudiante participe en actividades relacionadas con la producción y análisis de textos que se requieren en la formación (Carlino, 2012).

Asimismo, es fundamental la orientación de quienes pertenecen y actúan en esa cultura académica (Estienne y Carlino, 2004; Corrado y Eizaguirre, 2003). Esto influye en la manera en que el estudiante se acerca al texto, como fuente de información para desarrollar otras actividades, pues si no sabe cómo hacerlo y no tiene claro el objetivo, entonces no hay un camino que lo oriente.

Al inicio de las presentaciones, los estudiantes realizaron una introducción personal que incluye su nombre, lugar de procedencia y gustos particulares. En este último aspecto, leer, se mencionó en una ocasión: [...] me gusta leer lecturas que yo elijo (O1PAI, 02/09/14); de igual manera, llama la atención el siguiente comentario que hace un estudiante: [...] la Normal me consume con las tareas y las lecturas (O1PAI, 02/09/14); sobre esto último, se aprecia que los estudiantes tienen muchos textos que leer como parte de su formación; además, no solo se lee para este curso sino también para los otros cursos que se encuentran establecidos en el plan de estudios.

Por otra parte, se observa en el transcurso de las presentaciones a los estudiantes tomar notas en su cuaderno:

El equipo prepara su presentación en Prezi Abordan la Teoría psicogenética [...] La integrante (2) lee la presentación. La integrante (5) lee la presentación y una hoja que trae en la mano. [...] La maestra interviene continuando con lo que mencionó uno de los expositores. La mayoría de los estudiantes escribe en sus cuadernos (O2PAI, 05/09/14).

De acuerdo con la aportación de Cartolari y Carlino (2011), se trata de una práctica que resulta de la incidencia o no de la lectura, que compensa la carencia de la lectura de los textos de la disciplina mientras el estudiante registra los datos que escucha de la docente y de sus compañeros. Si el estudiante no realizó una lectura previa sobre el tema de la exposición, entonces trata de introducirse a éste a partir de los comentarios que realiza la docente y la información que se presenta en las diapositivas.

Al final de la presentación los integrantes del equipo comparten una frase a sus compañeros, sin embargo, se desconoce los mecanismos que utiliza el joven para seleccionarla:

Una estudiante del equipo habla a un lado de la proyección mirando la computadora. Otra estudiante habla sobre la actividad. Enseguida se lee la frase, ésta se toma de Paulo Coelho (O8PAI, 03/10/14).

Una estudiante menciona una frase del precepto de August Pullman (un libro), la chica dice que no se los va a contar porque le gustaría que lo leyeran. La presentación termina y los estudiantes aplauden (O8PAI, 03/10/14).

Sobre el uso de las frases la docente expresa lo siguiente:

... a través de las exposiciones también nos leían una frase, una frase que a ellos les llamara la atención [...] Buscando este que los alumnos tengan algo de cultura extra, de cultura general, su servidora les lleva esas frases en determinados momentos de las clases, esos pensamientos, esa pequeña parte de la poesía, eh pero también el hecho de que ellos nos muestren las frases que a ellos les gustan, que a ellos les gustaría compartir nos permite, bueno me permite a mí crear sinergias en su grupo, me permite buscar más significados y que ellos puedan darse a conocer en su propio grupo de esa manera (EntD)

17.

Lo anterior se relaciona con la experiencia de Ball (2000), quien invita a los estudiantes a participar llevando lecturas cortas, pensamientos, reflexiones, entre otros, que sean de su interés para compartir con sus compañeros. En este sentido, el uso de las frases en la exposición se hace con el motivo de acercar a los jóvenes a una diversidad de textos sin importar la extensión de éstos para socializarlos en el grupo, y así provocar el intercambio o interacción entre los estudiantes teniendo como pretexto la lectura de otro material.

¹⁷ Las entrevistas se codifican de la siguiente manera: Ent de entrevista, E de estudiante, y 3 el número del sujeto entrevistado; en el caso de la entrevista a la docente, el código es Ent de entrevista y D de docente.

De igual forma se compartió una canción al final de la presentación:

El equipo pone la canción *Hoy me toca ser feliz* de Mago de Oz. [...] Una estudiante del equipo habla en torno a la canción (O6PAI, 03/10/14)

La maestra comenta sobre el uso de la canción en las presentaciones:

... luego también una canción que nos mostraran con algún mensaje, primero tuvieron que haber leído el contenido de la canción para luego poder mostrarla no, escucharla y también haber investigado un poco del autor y yo creo que todo eso nos ayuda a, a seguir creciendo en la lectura, son estrategias que manejo, no sé si estoy bien o no sé si estoy mal pero son estrategias personales para darles cultura a mis alumnos a través de la lectura (EnD).

Detrás de esta estrategia se distingue la postura de la práctica social del lenguaje, encaminada a los modos de interacción a partir de la producción e interpretación de textos (Barton y Hamilton, 2003; Kalman, 2003). Está asociada a lo que dice D'Angelo (2010) acerca de que las prácticas sociales se presentan en discursos diversos, en distintos contextos, utilizando diferentes soportes. Los jóvenes se encuentran inmersos en entornos letrados, la lectura está presente donde haya un texto y en la vida diaria éste forma parte de la interacción e intercambio social presentado en una variedad de formatos, hasta en una canción.

Con respecto al siguiente fragmento, la lectura se convierte en un soporte para la preparación anticipada a participar en un debate:

Bueno antes de leer, antes de venir a debatir un tema o compartir algo, debemos de leer, de saber de lo que vamos a hablar, de lo que estamos hablando (EnE1).

En el curso se llevaron a cabo cuatro debates sobre: el constructivismo en la lectoescritura; el ambiente de aprendizaje favorable para el desarrollo de la lectoescritura; el ambiente sociocultural en el aprendizaje de la lectoescritura; y el uso de las tic's en el aprendizaje de la lectoescritura. De esto resultaron una serie de conclusiones que se leyeron en el grupo, en un espacio para compartir los puntos que se acordaron al final de la actividad:

... la maestra solicita al estudiante encargado de hacer las conclusiones durante el debate sobre el constructivismo en la lectoescritura haga su lectura. El estudiante lee las conclusiones mientras los estudiantes se encuentran en silencio [...] El estudiante continúa leyendo las conclusiones del segundo debate relacionado con ambientes favorecedores para el desarrollo de la lectoescritura (O11PA), 14/10/14).

De lo anterior se deduce que en la educación normal, la lectura funge como un recurso para la apropiación de conocimiento de un campo especializado, se convierte en un apoyo para las explicaciones basadas en argumentos; a su vez representa hasta qué punto los estudiantes se han apropiado de lo que leyeron, relacionado con la comprensión del texto y el sentido que le atribuyen. Esto se apoya en la aportación teórica que realiza Aguirre (2008), acerca de que en el ámbito académico la lengua escrita debe dirigirse a lograr mayor acceso a los niveles más altos de comprensión y apropiación del conocimiento, así como desarrollar la lectura analítica y crítica que influya en los procesos de producción escrita; en este caso también se vea reflejado a través de la participación oral.

Para apropiarse de un conocimiento teórico se solicita una lectura más profunda, para discernir lo que dicen diversos autores con aquello que se ha vivido de manera experiencial. Carlino (2011) señala que esto es parte del contacto que tienen los jóvenes con la producción académica de la disciplina; pues la idea de leer es un componente intrínseco al aprendizaje, tanto en las ciencias sociales como en las básicas y experimentales.

De esta manera se intenta ligar la teoría con la práctica, sin embargo, lo paradójico aquí es la base de conocimiento teórico sobre las posturas de aprendizaje de la lectoescritura que se ha venido construyendo desde el inicio del semestre. Rosas (2000) habla sobre la importancia de la relación entre la teoría y la práctica, pues cuando se privilegia una en detrimento de la otra, se empobrecen la reflexión crítica. Es decir, si no está consolidado el conocimiento teórico base, entonces ¿de qué manera se va a relacionar ésta con la práctica?, detrás de todo eso hay una práctica de lectura en desarrollo.

Ahora bien, a partir de la lectura de textos surgen preguntas como punto de discusión de acuerdo al siguiente registro de observación:

La maestra dice -¿dónde encontramos esa práctica social del lenguaje?. Los estudiantes no contestan. -¿En cuáles materiales del maestro?- pregunta la maestra. Algunos estudiantes dan respuestas, dicen –en el libro del maestro- (O15PAI, 31/10/14).

Frente a la primera pregunta que realiza la docente no hay respuestas por parte de los estudiantes, cuando la interrogante se refiere a la perspectiva con la que se aborda la lectura y la escritura, pues en el semestre anterior los estudiantes llevaron un curso denominado *Prácticas Sociales del Lenguaje*; a partir de la reacción que se observa en los estudiantes se puede inferir que aún no han cimentado su propio conocimiento teórico, lo cual genera una alerta porque desde esa postura se ve el aprendizaje de la lectoescritura. El planteamiento de la pregunta determina la respuesta, por ejemplo, la segunda pregunta conduce a una respuesta para contestar la primera cuestión implicando una evasión de la postura teórica; por lo tanto si la pregunta no está bien planteada de ello deriva la participación de los sujetos.

Los datos presentados hasta aquí evidencian la ausencia de prácticas activas de interpretación al compartir lo que un texto hace pensar y sentir, discutir sobre situaciones que resultan del mismo o emitir e intercambiar opiniones, que sería lo que se pretende en el nivel superior (Aguirre, 2008). La lectura de textos referente a la profesión en el aula es poco frecuente, pues éstos se llevan de tarea a casa para posteriormente realizar un producto o comentar en el en el aula. Está relacionado con la experiencia de Aguirre (2008) y Ball (2000), sobre leer los textos en casa previamente para después compartirlos de forma oral o por cualquier otro medio con los compañeros.

Por otro lado, dentro de los eventos de lectura suscitados en el aula se encuentran aquellos orientados a la *literatura infantil*, que están prescritos en el programa del curso. La dinámica consiste en dedicar unos minutos a la lectura en voz alta de un

libro de la biblioteca de aula, de la escuela primaria; por lo general, la maestra es quien realiza la lectura del texto:

La maestra presenta el segundo libro que leerán. [...] -Yo espero- dice la maestra, y preguntan si lo alcanzan a ver mostrando unas imágenes de un libro. Algunos estudiantes dicen -Sí-. La maestra lee y muestra la imagen del libro a los estudiantes. Los estudiantes ven hacia donde está la maestra y algunos ríen mientras la maestra continúa leyendo. Se escuchan murmullos entre los estudiantes. La maestra se mueve hacia el lado derecho de los estudiantes mostrando las imágenes del libro y después da unos pasos hacia la izquierda mostrando la imagen del libro (O6PA1, 23/09/14).

Sobre este aspecto, los estudiantes expresan lo siguiente:

... ella nos lee, nos trae poemas, cuentos, y nos enseña la forma de leerlos y nos los lee así con mucho entusiasmo (EntE7)

... más bien tenemos más con la maestra Kikey, más actividades, este más de lectura en grupo, de robo de lecturas y esas cosas, nada más con ella y con la maestra Liz ahorita estamos trabajando un proyecto sobre leer libros (EntE3).

... ella lo llama como regalar 15 minutos de lectura para que en nosotros vaya naciendo esa, ese interés por leer, y no solamente nos lee cuentos, también nos lee poemas, nos lee diferentes tipos de textos y ella pues nos dice que, que nos los está leyendo y qué tipo de textos son (EntE4).

La maestra lleva a cabo actividades de fomento de la lectura de otros materiales que no son propios del curso, sin embargo, contribuyen a la formación del normalista como el docente que será. Con respecto a esto la maestra comenta lo siguiente:

Trato siempre, por parte de, de mi iniciativa, regalarles, regalarles lecturas, este trato de llevar información, cultura general, siempre alguna frase motivacional, trato de pegarle siempre, por lo menos trato de cambiárselas cada mes una frase que los motive, que la vean ahí pegada, que les inspire o que les llame la atención al leer por lo mismo para fomentar la lectura es, trato de llevarles también textos que se manejan en la escuela primaria como parte de, de su formación docente y que interpretemos la lectura para que

vayamos sentando esas bases no, como lectores y fortaleciendo la competencia lectora que debemos tener una vez que ya somos docentes (EntD).

Este tipo de actividad coincide con la experiencia de Ball (2000), quien lee en voz alta un cuento breve, un pensamiento o reflexión, alguna fábula, algún artículo de opinión que tenga que ver con los intereses de los estudiantes o alguna situación particular que transcurra en el acontecer social; también lleva libros de literatura infantil y juvenil al darse cuenta que sus estudiantes tienen poca familiaridad con ese tipo de literatura, desconociendo títulos y autores.

Son actividades de lectura que surgen fuera del programa del curso, que va incorporando la docente durante su intervención pedagógica, pues en el documento oficial se sugiere como recurso de apoyo el programa nacional de lectura, donde se pueden encontrar actividades enfocadas a la lectura para desarrollar en educación primaria, que tampoco se observó consultaran. Otro aspecto relevante de estas actividades es el momento en que se llevan a cabo, pues a partir del registro anterior se resalta que éstas no tienen un tiempo prefijado de desarrollo, ya que se hacen al inicio de la sesión, a mitad de ésta o al final (Anexo 1).

Las acciones desplegadas en torno al fomento de la lectura surgen como iniciativa de la docente y de un proyecto de lectura a nivel institucional, que comenzó a implementarse en el transcurso del semestre, específicamente en la licenciatura en Educación Primaria:

... estamos trabajando otro proyecto en otro equipo también que es el fomento directo de la lectura con el cual se está, se, se promovió a través de lo que platicamos lo que cada uno hace o lo que está sirviendo o no está sirviendo, de tu servidora tomaron el regalarnos 10 minutos de lectura, el de fomentar la lectura de varios libros, y llevar a cabo la lectura de los libros en, en la escuela, partiendo de sus intereses y nosotros pues preguntamos y cuáles libros has entre todos, y cuáles libros estás leyendo tú para al mismo tiempo motivarlos, estar en la misma, en la misma sintonía (EntD).

Este proyecto se encuentra en una etapa de prueba, pues es una propuesta reciente. Como parte de éste se lleva a cabo la organización de una biblioteca de aula con afinidad a las que hay en los salones de educación primaria, ésta involucra a los estudiantes y consiste en que cada uno de ellos recomiende un libro:

... estamos con una biblioteca del aula y la vamos a hacer, vamos a donar libros y precisamente por eso, porque queremos fomentar la lectura en nosotros (EntE1).

Ahorita estamos haciendo un proyecto de lectura donde estamos organizando una biblioteca en el aula y cada quien dona libros, este los que los quieran donar así pa que permanezcan o los que quieran prestarlos ahí se anotan y ahí van a estar en la biblioteca (EntE7).

Las acciones realizadas alrededor de la lectura se sugieren en el programa del curso, mientras que otras son propuestas que no están prescritas en el documento oficial. Coincide con la experiencia de Ball (2000), algunas actividades se encuentran contempladas en la programación oficial y otras, ella misma ha ido incorporando a lo largo de los años en su rol como docente. Estas actividades contribuyen a la formación del futuro docente con experiencias que alimentan su proceso como lectores y como el futuro docente que será. Granado y Puig (2014) señalan que las experiencias de lectura vividas generan una forma de entender, sentir y valorar la práctica lectora.

Por otra parte, durante las actividades de lectura se ha observado algunas maneras en que se lleva a cabo la lectura del texto. Este es un componente intrínseco a la práctica lectora, porque es el modo en que se desarrolla la acción lectora con objetivos propios que determinan la relación entre el texto y el sujeto, o entre los mismos sujetos como se atiende en el siguiente subapartado.

4.1.2 Modos en que se practica la lectura en el aula

Los modos en los que se practica la lectura en el aula son variados. En los registros de observación se ha podido resaltar el predominio de la lectura en voz alta en el contexto áulico del curso como se presenta nuevamente en la viñeta:

Comienza una lectura en voz alta, en las voces de los estudiantes de forma alternada, es decir, cada estudiante lee unas líneas, hasta punto y seguido, y continúa otro. (OSPAI, 19/09/14).

La maestra comenta sobre las finalidades de la lectura en voz alta:

... y en este caso tu servidora eligió lectura en voz alta, donde ellos, este pues de alguna manera interpretan algunos textos y nosotros, tu servidora checa exactamente damos como la dicción, la entonación, puntuación, pausas y de todo ello para mejorar la lectura de manera personal pero proyectando el abono pues hacia las competencias que van a manejar como futuros docentes, esa es la finalidad, que ellos la practiquen para que puedan mejorar (EntD).

De acuerdo con Rockwell (2001) en el ambiente escolar los participantes suelen leer en voz alta en medio de un continuo intercambio oral, mismo que debería involucrar a todos los participantes en el entorno comunicativo que se propicia. Se genera una dinámica en la que los estudiantes estén alertas por si se designa a alguno de ellos continuar la lectura o se le hace una pregunta referente al texto.

El hecho de que la lectura en voz alta aparezca reiteradamente en el curso, corresponde con lo que señala Lerner (2011), relacionado con la concepción que se tiene del aprendizaje, pues este modo de leer pone en primer plano manifestaciones externas de la actividad intelectual sobre aquellos procesos internos que resultarían difíciles de apreciar. Chambers (2007) menciona que leer en voz alta es necesario durante todos los años de escuela, por lo que esta manera de practicar la lectura es propia de la educación básica y su uso extendido

en la formación del futuro docente supone que esta se reproduzca durante la intervención pedagógica. Además, se infiere que como el curso corresponde a la alfabetización inicial, practicar la lectura en voz alta en los primeros grados de educación primaria es importante porque se aprende a leer.

También, se presenta la lectura comentada:

Las estudiantes que escriben comentan sobre las hojas (el texto), porque una de ellas las señala. La maestra comenta [] habla sobre el seguimiento a un niño y su ambiente familiar -hacer un instrumento para acercarnos a él. ¿cómo está ese ambiente alfabetizador?-. (O9PAI, 07/10/14).

Este modo de lectura consiste en retomar fragmentos del texto que se leyó en casa o en el transcurso de la sesión para comentar. El propósito es recuperar elementos relevantes para discutir, brindando la oportunidad a los estudiantes de participar en la actividad lectora (Baez, 2006). sin embargo, en el curso observado no se logra dicha dinámica.

Sobre otros modos en que se practica la lectura en el aula, esto es lo que dicen los entrevistados:

... principalmente trabajamos con nuestro programa las lecturas en diferentes modalidades, trabajamos lectura en voz alta, trabajamos lectura compartida, trabajamos lectura robada [] pero con la información leída en el grupo si son muy largas como lo hemos hecho por ejemplitos o leídas de manera personal (EntD).

Eh lectura colaborativa, grupal, este robo de lectura, eh se, se toma la lectura parcialmente por equipos para después desarrollarla y este hacer un resumen entre todos (EntE6)

Bueno cuando tenemos que leer algún documento y que está algo largo, pues este a veces nos los reparten, por ejemplo nos dan una parte a cada uno, este eso no sé, creo que los maestros van viendo cómo son los, los, el contenido del libro para poderte decir ¡ah esto se puede entender sin tener una secuencia como tal, o también lo puedes hacer grupal, lo proyectan, la lectura robada o en secuencias así de tú primero, tú después, por lista y así (EntE2).

... si es una lectura individual, a mí me gusta leer este, leer para mí, si me gusta leer en voz alta pues para, para escucharme (EntE7)

En los fragmentos se destaca la lectura individual, la lectura colaborativa o compartida cuyo fin es socializar la interpretación que hace cada sujeto con respecto al texto (Amado, 2003); también se encuentra la lectura dosificada de textos extensos que se divide en el grupo para después presentarla a los compañeros, pues de acuerdo con la viñeta EntE2 los estudiantes no leen los libros completos sino capítulos de ellos para socializar con los compañeros. Estos modos de leer propician dinámicas particulares de trabajo con la lectura, poniendo en juego el desarrollo de distintas habilidades ya sea de expresión o de pensamiento, por mencionar algunas.

Un término que llama la atención en las anteriores entrevistas, es *lectura robada*; la maestra explica su desarrollo y finalidad:

La lectura robada también es una estrategia para mejorar la lectura [...] la implementación de esta estrategia es grupal en la cual se elige a un compañero o un alumno, inicia el texto y de allí, algún otro compañero del grupo tiene que robar la lectura, tiene que dar lectura, volumen más alto que la persona que está leyendo y entonces solamente con la lectura en voz más fuerte, este el otro deja de leer y ya le pasa la estafeta, le pasa la lectura al compañero. Aquí bueno se trata de que los alumnos localicen de forma puntual en los textos que están leyendo, que todos estén este, leyendo al unísono, con los ojos, con la mirada y que puedan seguir la lectura y puedan localizar la información que se está pidiendo y puedan de manera personal decidir en qué momento van a cortar su pedacito de lectura, su ejercicio de lectura (EntD)

En el transcurso de las observaciones realizadas no se pudo presenciar el desarrollo de esta estrategia de lectura, solo se hace referencia a ésta en los en las entrevistas, un aspecto relevante en la formación del futuro docente. Cabe mencionar que los modos de lectura se emplean en distintas situaciones de acuerdo con el tipo de texto y los propósitos que se planteen. El acercamiento de

los sujetos a la lectura de ciertos textos se encuentra orientado por uno o varios fines, relacionados con el rol que asumen.

4.2 Finalidades de la lectura en el aula

Toda actividad de lectura tiene una finalidad, ésta puede establecerse a partir del programa del curso, o ser propuesta por los participantes involucrados, quienes tienen objetivos propios conforme a sus necesidades. Leer en la formación del futuro docente tiene propósitos correspondientes en primera instancia a su condición de ser estudiante. El para qué de las propuestas de lectura en el aula pueden estar encaminadas para buscar un dato, para suscitar un debate, para acreditar, para producir sentido o para objetivar experiencias, señala Borioli (2011) en el estudio que realizó. Entonces, en el contexto de una escuela normal ¿para qué se lee en el aula?

4.2.1 Fines para los que se lee

El acercamiento de los sujetos a las actividades de lectura tiene fines particulares, tanto pueden ser propuestas por el mismo estudiante o la docente, como pueden estar prescritos en el programa del curso. De acuerdo a los siguientes fragmentos de las entrevistas, uno de los fines para los que se lee es para promover la lectura en los estudiantes:

... para que en nosotros vaya naciendo esa, ese interés por leer (EntE4).

... y pues en el proyecto que estamos haciendo para interesante por la lectura, para que leas más (EntE3).

... con la finalidad de fomentar a lo mejor la lectura, con la intención de, de hacernos partícipes a todos y ser un ambiente inclusivo (EntE6).

... la finalidad, en algunas ocasiones es como para motivarnos a leer más, a interesarnos en lo que estamos haciendo y en algunas otras es como para, pues como para lo que estamos estudiando [...] y aparte hay lecturas que, que nos han compartido varios maestros que nos sirve como cultura general, como pues para conocer un poco más de, de dónde venimos y porqué es todo así (EntE5).

Las actividades de promoción de la lectura son parte de la práctica lectora en este contexto, las cuales requieren dos elementos, la motivación y el interés, que se alcanzan a percibir en los comentarios de los estudiantes; es como lo expresa Patte (2010) todo lo que estimula el interés, afina la sensibilidad y abre la inteligencia, todo eso prepara el camino hacia la lectura. De acuerdo con Ferreyro y Stramiello (2010), la condición de ser lector se encuentra ligada a las oportunidades, situaciones y experiencias que se le presentan al sujeto.

Por otro lado, se lee para conocer textos de literatura infantil en la interacción con los materiales de lectura que se emplean en la escuela primaria, que contribuye al sujeto lector como futuro profesional de la educación, quien posteriormente desarrollará actividades lectoras con sus estudiantes recurriendo a este tipo de textos:

... para fomentar la lectura es, trato de llevarles también textos que se manejan en la escuela primaria como parte de, de su formación docente y que interpretemos la lectura para que vayamos sentando esas bases no, como lectores y fortaleciendo la competencia lectora que debemos tener una vez que ya somos docentes, por eso la invitación también a leer, [...] también este hay textos y creo yo que son importantes cuando trabajamos los textos cómo los trabajamos en la primaria, para iniciar bien el día, cuando iniciamos con versos, con rimas, como lo vamos a manejar después, por eso una parte importante creo en el aula porque estamos fomentando también esa parte recreativa de la escritura (EntD).

El contacto con la literatura infantil les permite a los estudiantes familiarizarse con este tipo de textos mientras conocen las historias y a sus autores; Ball (2000) dice

que de esta manera en un futuro, como docentes podrán establecer criterios de selección de la literatura con la que vayan a trabajar con sus estudiantes. Los hallazgos de esta investigación confirman lo que Granado, Puig y Romeró (2009) abordan en su estudio acerca de que la formación en literatura infantil y juvenil es fundamental en la preparación que requiere un maestro en su labor de iniciar y animar el hábito y placer lector. Por lo que se trata de una aportación a la formación que no está considerada en el programa del curso de *Procesos de Alfabetización Inicial*, etapa donde se inicia de manera formal al niño en la cultura escrita.

Otro fin por el que se lee es para realizar productos a partir de la lectura:

... lecturas que utilizamos para la realización de trabajos (EntE3).

... los analizamos de que hacemos que resumen, un mapa conceptual sobre la lectura y así, otras veces no los analizamos solo lo leemos (EntE7)

La realización de productos requieren de la escritura, sobre esto Lerner (2011) menciona que leer para escribir es uno de los propósitos sociales de la lectura, pues permite profundizar el conocimiento que se tiene sobre el tema del artículo que uno está escribiendo, ese artículo puede ser también un ensayo, un mapa conceptual, etc. La lectura y la escritura se sujetan una a la otra en el proceso de aprendizaje, y por medio de evidencias el estudiante da cuenta hasta qué punto ha comprendido el texto y por consiguiente, se ha apropiado del conocimiento.

El texto se lee en casa para después retomarlos y comentar sobre éste en el grupo como lo expresa un sujeto: ... para leer en casa, venir preparados y realizar las actividades (EntE1); esto implica que los estudiantes preparen con anterioridad los textos que se requieren, aquellos que han sido seleccionados para determinada sesión (Aguirre, 2008; Ball, 2000). Ligado a esto se encuentra leer para introducirse al tema que se va a abordar, pues comúnmente el estudiante ha leído previamente

sobre lo que se verá en la sesión: ... el fin es poder conocer este más sobre un tema o introducirnos a un tema que, del que el maestro nos va a hablar (EntE2).

Para que los estudiantes puedan comunicar su visión sobre diversos temas académicos es necesario que tengan la oportunidad de leer textos académicos, discutirlos y expresar sus interpretaciones ya sea de forma oral o escrita, bajo la dirección del docente, señala Aguirre (2008) en su estudio. Esa dirección entiéndase como orientación, es decir, ir andamiando la práctica lectora del estudiante, sobre a qué clase de textos recurrir y cómo leerlos.

Por otro lado, en el desarrollo de las sesiones se ha realizado la lectura del texto y en el transcurso de ésta se hacen comentarios sobre los puntos que llaman la atención como se muestra a continuación:

La maestra comenta y los estudiantes ríen. La maestra menciona - [...] todos leyendo siempre lo que les gusta. Los estudiantes ríen con los comentarios que hace la maestra. Ella retoma la lectura del texto, enseguida comenta sobre la comprensión lectora y las estrategias que los docentes manejan (predicción, inferencia, etc.) La maestra continúa leyendo (OSPAI, 13/09/14)

La docente es quien lee el texto y realiza los comentarios como ocurre en la experiencia de Bail (2000) o en la de Cartolari y Carlino (2011), mientras se evidencia a un estudiante pasivo frente a la acción lectora. Cuando al estudiante se le delega la búsqueda de información sobre un tema en particular, ésta posteriormente se comparte en el grupo de diversas maneras:

Por lo general los maestros nos dejan investigar, bueno investigamos, después de investigar en ocasiones compartimos, compartimos, analizamos en grupo y después de analizar en grupo creamos alguna forma de difundirlo a nuestros compañeros, diapositivas, exposición, con papeletas o mapas conceptuales, tratamos, bueno los maestros tratan de que sea algo variado para no aburrir (EntE3).

Aunque se hace mención del análisis del texto llevado a cabo de manera grupal, en las observaciones que se realizaron no ocurrió esta actividad, pues los

comentarios son realizados frecuentemente por la encargada del curso y el estudiante participa conforme se lo solicitan, como ya se ha venido demostrando. En una entrevista se obtiene el dato de que el estudiante también lee por gusto personal, al tratarse de una selección particular de textos ya sean o no del ámbito de la profesión:

... este también algunos compañeros y yo leemos por gusto algunos libros, unas historias que están pues, que nos agradan, no únicamente para las cuestiones académicas (EntE4)

Algunos estudiantes tienen acercamiento a una variedad de materiales de lectura, esto se apoya en los siguientes fragmentos de entrevista que responden a una pregunta sobre el tiempo que dedican a leer textos de interés personal y el tipo de textos que leen:

De interés personal, pues allí trato como de tener algo equilibrado también, y es en los tiempos libres, que por lo general son sábado y domingo, y son como cuatro o cinco horas dependiendo del tiempo, por ejemplo en vacaciones si me aviento varias horas. No tengo un género en específico, me agradan mucho los libros de ficción, me atraen llaman a mí más la atención que cualquier otro (EntE1)

el tiempo que hago de la normal a mi casa y de mi casa aquí a la normal, que vendría siendo como una hora, de ida, una hora de venida, dos horas, [...] pues regularmente leo historias que, pues que me atrapan, que me gustan, no me gustan los libros de superación personal, aborrezco los libros de superación personal, no es porque me crea muy acá pero, no, no sé yo, no me llaman la atención porque son puras cursilerías, no digo que están mal, yo respeto a las personas que las leen, pero yo prefiero más la fantasía, la ficción, este, ese tipo de cosas (EntE4).

Con respecto a los anteriores fragmentos, Lerner (2011) señala que la lectura literaria se orienta hacia propósitos más personales, coincide con leer a partir de un fin propio que tiene el estudiante como sujeto lector de la vida cotidiana. Se relaciona con los estudios de Muñoz y Rendón (2013), Granado y Puig (2013), González & Castro (2013) y Sandoval (2007) acerca de lo que leen los futuros

docentes durante su formación, concierne a su rol como sujeto lector de la vida cotidiana.

Mientras tanto, en una entrevista se resalta un fin de lectura propio de esta licenciatura, leer para prepararse antes de ir a realizar prácticas en la escuela primaria, que involucra la consulta del programa de estudios de primer grado de primaria:

Pues son muy variadas, depende de las ocasiones; cuando son antes de irnos a prácticas, a jornadas, nos preparamos con documentos a leer, a analizar, ahorita que nos vamos a ir a practicar ahora sí ya frente a grupo, estamos preparándonos con el programa, analizarlo bien, comprenderlo para poder implementar y saber qué es lo que tiene el programa, qué es lo que queremos cumplir en los alumnos y bueno en grados, en grado anterior y más atrás estuvimos observando como las teorías que sustentan el programa, lo que va enfocado a sustentar el programa y a comprender por qué el proceso, el por qué los procesos de los alumnos (ENIE1)

El futuro docente al ingresar a lo que será su campo de acción tiene acercamientos a la práctica pedagógica de la lectura que lleva a cabo el titular del grupo en la escuela primaria a la que acude a observar e intervenir; es con base a su conocimiento teórico como podrá darse cuenta de las orientaciones teóricas de la práctica docente en relación con dichos procesos. Pero si desde el inicio no hay un conocimiento teórico sólido, entonces éste no estará ligado a la construcción del conocimiento práctico, considerando que también hay un conocimiento práctico personal (Clandinin, 1985) en torno a la imagen que tiene el estudiante de ser docente cimentada a partir del contexto social y cultural en el que se desenvuelve y su experiencia escolar, que puede predominar por encima de los otros dos conocimientos que se construyen durante el proceso formativo.

Los fines para los que se lee en este contexto surgen a partir de las necesidades del sujeto lector en su rol como estudiante. Al fijar el propósito de lectura se predetermina una dinámica de interacción entre los estudiantes y la docente; en el

siguiente apartado se profundiza sobre el desenvolvimiento de los participantes en los eventos de lectura.

4.3 Interacción que se propicia a través de la lectura

En el proceso educativo se propician relaciones entre los sujetos como docente-estudiante y estudiante-estudiante. Lo mismo sucede en la actividad lectora, se generan interacciones de los sujetos con el texto, y entre los sujetos: estudiante-texto, docente-texto, estudiante-texto-estudiante, docente-texto-estudiante, registrados en las observaciones. En la práctica lectora, los participantes involucrados asumen un rol conforme a la finalidad de la actividad de lectura y la postura teórica que tienen sobre la lectura y el proceso de aprendizaje.

El rol del sujeto se encuentra relacionado con las responsabilidades y actividades que tiene asignadas como parte de su función en el contexto donde se desenvuelve, señala González (2011). En la formación del normalista, su principal rol como sujeto lector en el proceso de aprendizaje es ser estudiante, mientras tanto, la maestra funge como mediadora u orientadora del proceso lector del futuro docente.

4.3.1 El rol de los sujetos frente a la lectura: relación solicitud-respuesta

Los eventos de lectura que se generan en el transcurso del proceso formativo no solo contribuyen a la experiencia del normalista como sujeto lector estudiante, sino también al sujeto lector de la vida cotidiana y futuro docente. Esto se sustenta con las evidencias que se presentan en este apartado. Los hallazgos encontrados en

el desenvolvimiento de los participantes en la actividad lectora, dan cuenta que el contexto demanda un rol al normalista, en este caso, además de estudiante se le solicita que también se asuma como el docente que será de acuerdo con la siguiente viñeta.

La maestra hace una pregunta al estudiante donde éste se posiciona como docente sobre los conceptos multicultural y plurilingüe. -¿Sigo tomando lista o alguien quiere tomar la palabra?- dice la maestra. Los estudiantes se quedan en silencio. La maestra nombra a un estudiante (O7PAI, 35:19/14)

La postura del estudiante como futuro docente no se encuentra activo, con respecto al dato anterior, pues la respuesta generada por los jóvenes es el silencio, a raíz de esto la maestra designa a uno de ellos para que comente sobre los conceptos. Por lo tanto, se convierte en una participación condicionada basado en un instrumento, la lista de asistencia. Entre las estrategias que utiliza la docente para promover la participación del estudiante, se encuentran las preguntas, aunque no siempre se consigue propiciar el diálogo, pues se manifiesta un estudiante que no expresa su sentir ni su opinión sobre el texto leído como se demuestra en el fragmento:

Enseguida pregunta a los estudiantes -¿qué te hace sentir?, ¿te hizo sentir algo mientras leía?- Los estudiantes no comentan. La maestra dice -espero interpretar el silencio como algo positivo- (O6PAI, 23:09/14).

A partir de la evidencia se logra identificar una dinámica en el aula que intenta ser dialógica esto implica una mayor interacción entre el docente y estudiantes (Cartolari y Carlino, 2011), a partir de preguntas sin respuestas prefijadas, pero ésta no se logra completamente como se muestra en la evidencia, pues está determinada por una dinámica de solicitud-respuesta.

El intercambio oral en la clase entre la docente y los estudiantes a partir de la lectura, no se lleva a cabo de manera espontánea donde el estudiante externé su opinión relacionada con un aspecto del texto que haya llamado su atención, se

hace por medio de las preguntas que plantea la docente. Los datos arrojados en la observación dejan ver un rol del estudiante poco activo frente a las actividades de lectura, pues asume un papel únicamente de receptor, porque la dinámica en el aula no promueve el intercambio de opiniones, esto puede deberse a que la lectura del texto se hace incompleta o en su caso no se realiza:

La maestra hace un comentario sobre la tecnología. Después pregunta a los estudiantes si quedó alguna duda sobre la lectura y si lo quisieron compartir con sus compañeros. Ningún estudiante comenta; la maestra se dirige a un estudiante y él participa haciendo un comentario, luego la maestra le pregunta -¿por qué se te hizo interesante?-, y le pregunta si leyó todo el artículo. El estudiante menciona que no leyó todo el artículo (O6PAI, 23/09/14).

Los estudiantes que no leen el texto llegan a clase sin ninguna aportación para la discusión como lo comenta la docente:

... como nosotros tenemos muchas, muchas deficiencias, pero también tenemos cosas este, fortalezas no, hábitos, el hábito en la lectura como tú lo habrás notado no está presente, funcionalmente, sabemos que lo debemos de tener y que es necesario pero terminamos quedándonos de que es mucha lectura y no lo hacemos y fuiste testigo cuando muchas veces tomamos la palabra y "no maestra es que no lo lei, es que no lo hice" y entonces cómo podíamos trabajar y avanzar en el grupo y teníamos que retomar ahí la lectura (EntD)

No consultar los textos que se requieren en el curso dificulta la apropiación del propio lenguaje del campo y formar un conocimiento previo, por consiguiente la participación en la sesión puede verse afectada como se menciona a continuación:

... me ha tocado que ocasiones no alcanzo a leer o no por algún motivo, no investigo o no esto, y luego aquí y me quedo así de que ¿y de qué están hablando? (EntE1)

Al respecto de la participación del estudiante en las actividades lectura propiciadas en el aula, esto fue lo que respondieron:

Ah, pues participo cuando me toca, no es que yo quiera participar, casi no, no me agrada (EntE3).

Creo que muy pasiva, este cuando me llega el momento de participar, este participo de la mejor manera que puedo pero no estoy de una forma activa entre, durante toda la actividad (EntE6).

Normal, leer y ya, no soy de las personas que participen mucho, entonces es lo que iba a hacer y si me aburro pues, lastimosamente soy muy distraída y me pongo a hacer cualquier cosa si no me atrae otra cosa (EntE2).

Eh, la considero buena, de, bueno, es dependiendo de la lectura, cuando la lectura me gusta, o se me hace fácil de leerla y realmente me interesa, si participo mucho, porque me gusta, cuando a lo mejor la lectura siento o que no me va a servir o a lo mejor no me llama mucho mi atención, si es como ah que ok pues los escucho y lo que yo haya entendido y si ellos me pueden ayudar un poco pues que bueno, pero si solamente si me interesa es cuando participo (EntE5).

De acuerdo con lo anterior, el estudiante participa a partir de la solicitud que realiza la profesora, cuando lo hace de manera voluntaria es porque el tema le interesa. El que los estudiantes no estén asumiendo un rol activo en la actividad lectora puede estar relacionado a un desconocimiento del desempeño que se espera de ellos como lectores y lo que le solicita su campo profesional (Estienne y Carlino, 2004). Sin embargo, se vuelve contradictorio cuando en el curso de inducción se llevó un módulo denominado *Lectura de comprensión* referente a lo que implica leer en el nivel superior y lo que se espera de él como estudiante en la Normal, pues esto no se hace evidente en los eventos de lectura que se han presentado en el aula.

Otro aspecto que se ha podido presenciar en las sesiones es la intervención asidua de la docente mediante comentarios en torno al tema que se aborda; en algunas ocasiones apoya los comentarios de los estudiantes, los retoma y relaciona con su experiencia como docente en la escuela primaria:

La maestra interviene continuando con lo que mencionó uno de los expositores: La mayoría de los estudiantes escribe en sus cuadernos. [...] Al final de la presentación se lee la frase (es una frase de Jean Piaget). Los compañeros del grupo aplauden. La maestra explica la teoría que abordó el equipo (O2PAI, 5/09/14).

El estudiante continúa comentando: –esto tiene que ver qué tanto les leemos en grupo y qué tanto les leemos en casa- dice la maestra. [...] La maestra comenta en torno al trabajo con los niños de primer grado sobre las grafías de las palabras. La maestra habla sobre el caso de cuando un niño pasa al silábico y no te das cuenta, alude que se debe a que leen un diario o un cuento (O12PAI, 21/10/15).

Se propicia una dinámica de exposición continua y constante por parte de la profesora, en la que vierte la interpretación que hace del texto, relacionándolo con las propias experiencias de su práctica pedagógica (González, 2013). El papel de la docente en este contexto es el de la experta, una fuente de saber, pues a través de la información que expone y la interpretación que realiza de la misma, se espera que el estudiante llegue a asimilar esa información a través del discurso de la docente (González, 2013, Cartolari y Carlino, 2011).

También se observa cómo en el transcurso de la lectura en voz alta que realiza la docente va intercalando comentarios:

La maestra lee el texto. [...] continúa comentando sobre el texto. Enseguida sigue leyendo. [...] La maestra comenta el texto. Retoma la lectura. Mientras tanto, una estudiante platica con una de sus compañeras de al lado (O5PAI, 19/09/14).

Lo anterior está relacionado con el estudio de Cartolari y Carlino (2011), acerca de que la profesora provee directamente su interpretación al finalizar los tramos de la lectura en voz alta, sin fomentar la discusión con los alumnos. Con todas estas evidencias se confirma la estructuración de rutinas en la práctica lectora (Hamilton, 2000), entre ellas se encuentra el uso continuo de la lista de asistencia, un recurso para que los estudiantes participen después de la lectura de un texto realizada previamente, la intervención de la docente en el transcurso de la sesión mediante comentarios, a través de una exposición continua sobre el tema a abordar o cuando se lee un texto en el grupo, y la lectura de los textos en voz alta que se lleva a cabo constante a lo largo del curso.

Para algunos estudiantes, el acto de leer llega a significar una obligación, considerando leer para cumplir con lo que solicita el curso:

- siempre nos dicen que vamos a leer (EntE3)
- ... leemos por obligación muchas de las veces (EntE1).

El programa del curso sugiere bibliografía básica a consultar para que el estudiante se apropie de un conocimiento teórico que funja como plataforma para la construcción del conocimiento práctico. A eso se le puede denominar lectura obligatoria la cual es necesaria para la formación e identidad profesional del futuro docente. Por otra parte, la lectura puede considerarse obligatoria cuando en su desarrollo se emplean una o dos estrategias de manera frecuente, provocando cierto desinterés en el estudiante hacia la actividad lectora.

Sobre el efecto que tienen las lecturas obligatorias de textos, Granada, Puig y Romero (2009) comentan que puede minimizarse con el trabajo en diversas modalidades de la lectura, como la lectura individual y compartida, dialogada y reflexionada con el profesor y otros profesionales del mismo campo, de todas las maneras que puedan ofrecer a los estudiantes un amplio abanico de posibilidades para descubrir intereses; algunas de éstas se han podido observar durante el curso.

Ahora bien, las actividades de lectura que se propician en el aula también contribuyen a la experiencia lectora del normalista como sujeto lector de la vida cotidiana cuando se abordan textos no académicos:

- la maestra da > [] como me propuse que conozcas los poemas de Jaime Sabines, ¿alguien investigó sobre él?, un estudiante dice que ha leído algo sobre él, pero no su historia [..] La maestra muestra el libro a los estudiantes, dice –y te regalo 10 minutos de lectura- la maestra lee –No es que muera de amor...- (O10PAI, 10/10/14).

De acuerdo a la viñeta, hay estudiantes que conocen las obras de autores que la maestra comparte en el grupo, eso está relacionado con las experiencias de

lectura propiciadas como parte de una historia individual a lo largo de la vida. Mientras tanto, el rol que asume la docente es motivar a los jóvenes a que lean como parte de las actividades de promoción de la lectura.

Algunas ocasiones la maestra designa a un estudiante para que lea un texto a sus compañeros:

... luego agrega –Luis va a leer un libro el día de hoy, que se llama El pájaro del alma, platicamos los maestros y yo, vamos invitarlos a la lectura–. El estudiante lee el libro frente a sus compañeros, sentado. Los estudiantes se encuentran en silencio (O8PAI, 03/10/14).

En el fragmento se muestra que tanto el texto como el estudiante son seleccionados por la docente. Detrás de las actividades de lectura que se desarrollan en las sesiones puede estar impregnado por el significado que ella le otorga a ser un buen lector como se presenta enseguida:

Un buen lector debe leer por placer, un buen lector debe contagiar ese gusto por la lectura, un buen lector debe saber lo que está leyendo y saber para quién, quien lo está leyendo, saber cómo lo tiene que leer, un buen lector, un buen lector es aquel que, que va a agarrar el facebook para buscar un libro y para re-invitar a los demás a leer, un buen lector viene preparado para una clase porque va a opinar aun cuando no tenga nada que ver, va a encontrar una palabra por lo menos de esa lectura que leyó, la vamos a ver acá y la va a sacar, un buen lector es lo que le hace falta a México (EntD).

Ser un buen lector demanda poseer ciertas características, pues de acuerdo a lo que comenta la maestra el sujeto primero requiere leer para sí mismo y posteriormente tener presente a quién va a leer y cómo lo tiene que leer. La lectura en voz alta se encuentra presente para leer y contagiar al otro, ligado con compartir el texto; también se destaca el rol del sujeto lector estudiante, quien para participar en la sesión se ha preparado previamente mediante la lectura de un texto o posee un conocimiento general que se ha construido como resultado de su práctica lectora fuera de la escuela.

En el transcurso de las sesiones se observó a algunos estudiantes con poco interés hacia las sesiones de acuerdo a las actitudes que presentan frente a éstas:

La maestra comenta. Una estudiante se mira en un pequeño espejo, otra estudiante también se ve en un espejo. La maestra habla sobre el aprendizaje de la lectoescritura, dice –si un niño no aprende con un método, entonces buscar trabajar con otro (O12PAI, 21/10/14)

El ambiente donde se lleva a cabo la lectura influye en el desenvolvimiento de los sujetos, pues la lectura siempre tiene que ocurrir en un lugar (Chambers, 2007). Éste también se genera a partir de la disposición de los participantes, de su actitud hacia la lectura, del tiempo disponible para leer, de las condiciones físicas del aula; éste último atiende lo que se requiere para desarrollar determinada actividad, por ejemplo, en varias sesiones del curso las sillas no siempre se encontraban acomodadas en filas:

Inicia la sesión. Un equipo se prepara para realizar una presentación. El mobiliario se mueve a los lados dejando el espacio de en medio libre (un pasillo) (O2PAI, 05/09/14).

Esa disposición del mobiliario ocurría por lo general cuando se trataban de exposiciones, o se requería que los estudiantes se reunieran en equipos para continuar trabajando en la sesión. De igual manera, los textos disponibles llegan a determinar el desenvolvimiento de los participantes, esto da pie para conocer el material de lectura que se emplea en la formación del futuro docente.

4.4 Los textos y su acceso: ¿controlado o supervisado?

En toda actividad de lectura hay textos con los que el sujeto interactúa, por lo tanto, en el ámbito de la formación del futuro docente los textos son propios del campo de la educación, pero no son los únicos, pues en el transcurso de este subapartado se da cuenta de otros materiales de lectura que se emplearon en las

sesiones. Primeramente, se aborda lo que se espera leer a partir del documento oficial que rige el curso, pues de esa manera se tiene referencia de los textos que se requieren para que los estudiantes construyan un conocimiento teórico, necesario para desenvolverse en las sesiones y posteriormente en su práctica; después se centran los lentes en lo que se lee en el aula a partir de los registros de observación y las entrevistas.

4.4.1 Lo que se espera que se lea

Los materiales de lectura¹⁸ que se sugieren emplear en el desarrollo del curso son textos encaminados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua, la lectura en la escuela, estrategias de lectura, oralidad y escritura, la comprensión lectora, enseñanza situada, perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, y sobre los soportes informáticos en la enseñanza de la lectura y escritura. También se proponen otros recursos de apoyo como el link del Programa Nacional de Lectura, del plan y programa de estudios de educación primaria, y de los libros de texto de primaria. Con respecto a estos últimos, se infiere que se manejen tanto impresos como digitales, dependiendo del acceso que tienen los estudiantes a éstos.

De esta manera, los textos supondrían ser una parte fundamental para la apropiación del conocimiento teórico que servirá como base para analizar y debatir lo que se establece en los materiales oficiales. Esta es la bibliografía básica que se espera que lea o consulte el futuro docente para que pueda desenvolverse durante su formación, consiste en cumplir con las expectativas de una comunidad lectora que requieren formas de lectura particulares que no están dadas en los

¹⁸ Para conocer la bibliografía completa, puede consultar programa del curso *Procesos de Alfabetización Inicial* en el siguiente portal: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/pdai_lepri

interesantes, pues provienen de una cultura lectora diferente donde las prácticas de lectura, las reglas, los objetivos y los materiales son otros (Carlino, 2012; Estienne y Carlino, 2004).

4.4.2 Lo que se lee en el aula

En la actividad de lectura, el lector está en contacto con una diversidad de textos. De acuerdo con las observaciones, los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria se relacionan con textos que son propios de su campo, sobre pedagogía, psicología y por supuesto, educación:

... hemos prestado algunos libros muy interesantes que nos ayudan a comprender los procesos de los niños o a comprender, son estudios pero están transcritos a libros, están muy padres, son textos científicos, en ciencias naturales hemos estado trabajando eso (EntE1).

Este son, algunos son tesis, otros son libros, otros son investigaciones, este pero casi todo de acuerdo al entorno del ambiente escolar, al de los ambientes de aprendizaje, de lo, para qué sirve el diario, todo de acuerdo con nuestra carrera pues para que nos ayude (EntE7)

Son de divulgación científico entonces, si relacionados con mi carrera y con, tomando otras ciencias como disciplinas a esta carrera porque, como psicología, antropología, historia, ciencias, alguna otra carrera, alguna otra ciencia de las ciencias sociales (EntE6).

Algunos de los autor^{ES} consultados son Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Frida Diaz-Barriga, Miriam Nemirovsky, entre otros. Específicamente para este curso, los textos están relacionados con el proceso alfabetizador, el aprendizaje de la lectura y la escritura:

Este, pues relacionados a lo que estamos realizando, de alfabetización, de investigaciones, de adecuaciones (EntE3)

... acabamos de darnos a la tarea titánica de leer a Frida Díaz Barriga, este, con el aprendizaje situado, [...] a partir de una lectura de la prueba Monterrey este en consenso, para que también fortalezcan esa parte los muchachos de cómo enseñar en primer grado a leer y escribir, aparte de todo lo que hay, de todos los métodos bueno esto es muy valioso (EnID).

Éstos textos son prescritos por el programa del curso como se expresa a continuación:

Pues nos los marca, nos los marca el programa, nos marca libros, nos, la mayoría son libros no sé si ya checaste nuestro programa, este algunos son muy extensos (EnID).

... los textos esos y las fuentes que se, las fuentes que se utilizan, vienen marcadas señaladas en el programa de los maestros, nosotros suponemos que los sacan de alguna reunión de academia entre ellos mismos o algo así, pero es algo que ellos ya traen en su programa (EnE2).

Eh, regularmente vienen de las fuentes de los programas del curso, o los maestros nos, nos las dan que son recopiladas, que ellos han tenido, eh de experiencias, etcétera (EnE4).

Son los que nos dicta el programa (EnE2)

Los datos presentados en el presente estudio no coinciden con en el estudio que realizó Sandoval (2007) en tres escuelas normales, acerca de que el estudiante típico suele leer textos sean libros o no, relacionados con su carrera, pero que no le han sido exigidos por el programa o por los profesores, pues en este contexto los materiales de lectura empleados en el curso provienen directamente del programa; incluso algunos textos son indispensables revisar y analizar en el transcurso del curso, como el plan de estudios de educación básica de 2011, enfocado al campo formativo de lenguaje y comunicación, el programa de estudios de español y el libro de español de primer grado.

Sobre la consulta de los últimos materiales señalados, en las primeras sesiones los estudiantes abordaron el aprendizaje de la lectoescritura desde el plan de

estudios mediante una exposición (ver pág. 78); también se revisó el libro de español de primer grado para el maestro versión digital, a través de una presentación:

La maestra comenta sobre la estructura del libro. Una estudiante lee la presentación. La maestra comenta. Otra estudiante lee. [...] La maestra dice –la lectura por placer, es muy importante la lectura por placer, porque leen un título del libro “me gustan los cuentos” [...] Otro estudiante lee la presentación. La maestra comenta lo que se acaba de leer (O15PAI, 31/10/14)

A partir de los datos, no se hace evidente el análisis de dichos materiales, solo se consultan y leen en el grupo, además no se observó que se revisaran constantemente. Por otro lado, la maestra ha propuesto la interacción de los estudiantes con textos de literatura infantil, tanto impresos como en electrónico y en formato audiovisual; algunos de ellos provienen de la biblioteca de aula de la escuela primaria, que ella elige para luego compartir con los estudiantes mediante una lectura en voz alta:

...trato de llevarles también textos que se manejan en la escuela primaria como parte de de su formación docente (Entrevista a docente).

Los títulos de los textos que se compartieron son: *Lazarillo*, *Yo espero*, *Me llamo Yoon* y *El pájaro del alma*, *el cazo de Lorenza*. También se generó un espacio para ver dos capítulos de la serie animada *Las aventuras de Tom Sawyer*, basada en la obra literaria que lleva el mismo nombre:

La maestra dice –Mark Twain es el autor que vamos a conocer esta noche-, luego lee una reseña del autor y la relevancia de la literatura infantil. [...] Los estudiantes ven la proyección; se escuchan algunos murmullos entre los estudiantes. La animación se llama “Las aventuras de Tom Sawyer” (O13PAI, 24/10/14).

También se leen libros relacionados con la poesía o novela, de autores como Jaime Sabines, Gabriel García Márquez, entre otros; son obras que la docente selecciona:

... les llevamos también a libros como el de, eh el de Gabo no, el de Gabriel García Márquez que leímos también por allí incitándolos a que algún día lo puedan leer completo (EntD)

Si literarios como pues [...] los cuentos, los poemas que nos lleva la maestra (EntE7).

Estas experiencias con la lectura nutren al sujeto lector de la vida cotidiana, de manera particular a quien no ha tenido algún acercamiento a este tipo de textos. Ball (2000) dice que los jóvenes tienen poco contacto con la poesía, así que se acordaba que ellos llevarán algún material de este género orientados por la maestra sobre dónde conseguirlo. Sin embargo, en este contexto el estudiante no está asumiendo una posición activa ni se le da la oportunidad de proponer textos que sean de su interés para compartir en el grupo.

De acuerdo con Granado, Puig y Romero (2009) la lectura de literatura es una práctica ordinaria como tarea académica en el caso de los futuros maestros, o bien para utilizar dentro de sus prácticas en las instituciones educativas, lo mismo ocurre con lecturas orientadas a la formación cultural y divulgación en general. Con referencia a los datos presentados en este estudio, esta práctica no es común, pues se encuentra en reciente implementación a partir del proyecto de lectura institucional y de las propuestas que realiza la docente.

Por otra parte, un dato relevante que se obtiene en una entrevista es que tanto la maestra como los estudiantes monitoreaban los textos que consultados en el semestre:

... los muchachos sacamos este como en la primaria la, la lista de los libros leídos y llevamos hasta ahorita 24 textos leídos, entre libros de primaria, entre libros de la normal, entre otras, y yo en mi materia, no sé en las demás pero para mí ya es mucha ventaja (EntD).

El hecho de contabilizar los textos que se leen en un determinado tiempo no determina que el sujeto sea un lector, pero en el registro es evidente que para la docente sí es importante la cantidad de textos. Sobre esto Petit (2007) menciona

que la lectura no puede evaluarse únicamente por cifras, es decir, el número de libros leídos; por lo tanto, el fragmento revela el valor simbólico que se le otorga a leer cierta cantidad de libros, descuidando la parte cualitativa relacionada con el contenido de los textos.

En cuanto al formato en el que se encuentran los textos, por lo general éstos son impresos, muchos de ellos descargados de la web para después tenerlos en físico:

Ah, nos las entregan digital y pues ya si tu las quieres imprimir o leer por computadora y todo eso, pues ya es cada quien (EntE3).

... la bibliografía ellos nos la pasan digital y pues ya es a elección de cada persona si prefiere traerla en digital o impresa, pero por lo mismo los maestros nunca se exigen algo en físico por la economía porque no saben si tenemos o no tenemos, entonces como que es más accesible a lo digital (EntE1).

No lo sé, este la maestra ha de buscar en fuentes de internet confiables, quizás nos los proporciona, no sé, de dónde, de dónde las obtiene. De la biblioteca no creo, yo creo que busca por este internet y solo las imprime, este no sé, no creo que se vean fotocopias y que acudan a la biblioteca, la busca más en internet, en sitios web (EntE6).

La biblioteca de la escuela normal juega un papel importante en el acceso al texto, donde se esperaría encontrar la bibliografía sugerida por el programa:

No, no están todos. Si hay, si hay muchos libros pero no están todos (EntD).

De la biblioteca no creo, yo creo que busca por este internet y solo las imprime, este no sé, no creo que se vean fotocopias y que acudan a la biblioteca, la busca más en internet, en sitios web (EntE6).

Con respecto a lo anterior se señala que los textos sugeridos en el programa del curso no se encuentran en la biblioteca de la institución, por lo que los mismos docentes han empleado estrategias para disponer de esos materiales:

... como cuerpo colegiado en la normal [...] nos dimos a la tarea como docentes de cada uno reunir nuestra bibliografía antes de iniciar nuestro, nuestro semestre, cada quien

presentó su bibliografía a ver si el maestro que ya la había trabajado anteriormente tenía bibliografía que le pasara o tú poderle pasar a otro maestro. Tuvimos nuestro banco de lecturas, eh buscamos en la biblioteca los que hubiera, compramos y los que no, y este, y entonces los que no se solicitaron a la dirección para ver si para el siguiente semestre ya se compran también y ya se tienen, pero sí se está gestionando también en esa parte [...] (EntD).

Por otra parte se destaca la visita que hace un estudiante a la biblioteca:

Para ser sinceros solo hemos ido una vez a la biblioteca, entonces esa sola vez pues nada más fuimos por los programas, y de la sección de la que yo me paseé nada más así un momento para ver qué libros había, este pues no, no los encontré, así que pues me faltó otra parte, así que no sabría decir si están en la biblioteca (EntE2).

Del dato anterior se infiere que el estudiante acude a la biblioteca con poca frecuencia; esto se relaciona con el estudio de Sandoval (2007) cuando se refiere a la frecuencia con que los estudiantes visitan la biblioteca, en el que más de la mitad de los encuestados dice acudir a este espacio esporádicamente. Enseguida, el entrevistado comparte algunos motivos por los que no asiste a ese lugar:

Porque no es un horario muy flexible el que tenemos, entonces tampoco es que tú puedas sacar los libros, tampoco los puedes ir a fotocopiar o con trabajos y te los prestan para venir aquí al salón con ellos, entonces en los 10 minutos de receso no nos podemos leer todo un libro (EntE2)

En el fragmento se destaca la función de la biblioteca en la formación de los futuros docentes, da cuenta de que algunos libros no se pueden obtener en este espacio como préstamo a domicilio, mismo que se confirma en la voz de otro estudiante:

... hay secciones los libros no se pueden sacar y ya lo hemos estado comentando con varios maestros para que precisamente en las juntas de academia que es donde se tratan los asuntos, que manifiesten eso hacia el encargado de la biblioteca, hacia la persona encargada de la escuela (EntE1).

Cabe señalar que las bibliotecas ya no son exclusivamente repositorios de libros, sino espacios de trabajo dinámicos con acceso a diversos materiales posibles de leer. Los sujetos señalan que se trata de un sitio al que poco consiguen visitar debido al tiempo, pues las sesiones son por la tarde; sin embargo, una situación que llama la atención es el acceso restringido a los libros. Chartier y Hébrard (1998) expresan que el acceso a los libros está severamente vigilado y es limitado; tal es la lección que se desprende de los reglamentos que rigen las bibliotecas de las escuelas normales.

Esa situación se vuelve alarmante al ser un espacio donde se obtiene la bibliografía necesaria a emplear en la formación de los estudiantes como docentes, entonces ¿de qué manera la institución está contribuyendo a la experiencia lectora del normalista? Kalman (2003) señala que la sola presencia de los libros en una biblioteca no promueve la lectura, es su circulación y uso entre las manos de los lectores lo que la fomenta.

A partir de las evidencias presentadas se puede deducir que los textos relacionados con el campo de la educación son controlados por la docente teniendo en cuenta las recomendaciones del programa. Mientras tanto, los textos no relacionados con el programa del curso los propone la docente, quien los selecciona para luego compartirlo con los estudiantes; de esta manera se vierte la experiencia de la docente como lectora en la vida cotidiana y como docente en educación primaria. Sin embargo, un acompañamiento a través de la supervisión sobre lo que el estudiante lee por su propia cuenta no se aprecia en el desarrollo del curso.

4.5 Evaluar: ¿la lectura o a través de la lectura?

Un aspecto relevante que se considera en este estudio como parte de los eventos de lectura que se suscitan en el aula, es la evaluación, una acción que se desarrolla en un proceso de aprendizaje y se relaciona con la actividad lectora, por lo tanto habría que preguntarse: ¿se evalúa la lectura o a través de la lectura?, la primera se refiere a la manera en que el estudiante lee un texto en voz alta, mientras que la segunda está encaminada a lo que ocurre después de leer, relacionada con evidenciar la interpretación que el sujeto hace del texto mediante un producto o su participación en la sesión.

4.5.1 Lo que se valora en la actividad lectora

En el programa del curso se considera la evaluación como un proceso de carácter diagnóstico, formativo y sumativo, que tiene por finalidad favorecer el autoaprendizaje mediante la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Se sugiere el uso de rúbricas y listas de cotejo, elaboradas por el docente y los estudiantes, sin embargo, esto no ocurrió en las sesiones. Los estudiantes fueron involucrados en el proceso de evaluación durante las presentaciones, al realizar una valoración de éstas y de su participación, es decir, se autoevaluaban:

Una estudiante opina sobre su presentación, aborda cómo se sintió durante su exposición. [...] El resto de los estudiantes se encuentran en silencio cuando la maestra pregunta si alguien más quiere decir algo. Un estudiante participa. [...] Un estudiante opina sobre la herramienta que utilizó para la presentación (O2PAI, 05/09/14).

Además, los estudiantes comentaron sobre el trabajo e intervención de sus compañeros en las exposiciones:

... -¿Qué podemos hacer con este material?- pregunta la maestra, luego agrega -voy a nombrar dos números de lista para la evaluación, no se tienen el corazón-. [...] indica la presentación, la chica lee la proyección, se trata de un documento en Word (una planeación). [...] -El número uno de la lista- dice la maestra, luego se dirige a una estudiante que evalúa y le pregunta -¿cómo los evalúa?-. la chica responde (OSPAI, 03/10/14)

La maestra eligió a un estudiante nombrando un número de lista para que comentara sobre la presentación y el desempeño de sus compañeros. Son actividades en las que detrás se encuentra la lectura, y de donde se desprenden productos o evidencias de aprendizaje:

A través de los productos, de los productos que este nosotros entregamos. Los maestros, regularmente las lecturas y los productos van a portafolio y allí al final pues los maestros evalúan el desarrollo de las clases (EntE4)

Ah varía la manera en que lo trabajamos, por ejemplo, a veces las dejan de tarea, este de tal página a tal página la lectura, entonces una vez que la leemos, que hacemos un producto se, digase resumen, digase cuadro sinóptico, regularmente nos dan pues la libertad de que nosotros elijamos qué es lo que queremos hacer, el producto de la lectura, y al final lo socializamos, este para que la lectura no quede ahí (EntE4)

Toda lectura de textos que se registró en la formación del futuro docente requiere ser evidenciado considerando que la evaluación no es el eslabón final del proceso educativo, como señala Carino (2011). Entre los productos que se solicitan en el curso, están los *textos sinópticos*:

La maestra indica que la hoja básica es para realizar un texto sinóptico donde representen lo que les quedó de la lectura, dice que la otra lectura la comentarán la próxima sesión (OSPAI, 19/09/14)

El término *textos sinópticos* genera confusión, pues rápidamente se relaciona con un cuadro sinóptico como se presenta en la entrevista:

Practicamos este, reflexión de lecturas, debates de lecturas, comentarios sobre las lecturas, fichas de lecturas, lecturas en resúmenes y manejo yo mucho lo que son los

textos sinópticos porque bueno pues está comprobado que es la mejor forma de, de resumir y de aprender lo más significativo y trato de motivarlos hacia la elaboración de, y el principio es como ¿un texto sinóptico?, un cuadro, me dicen ellos, y no, textos son todos los que podemos manejar y entonces podemos hacer resúmenes, cuadros de doble entrada, cuadros sinópticos, esquemas y entonces tú hazme el que tú quieras pero con la información leída en el grupo (EntD).

Esas actividades, productos o evidencias se convierten en medios para dar cuenta de la interpretación que se hace sobre uno o varios textos, pues, la lectura funge como plataforma para el desarrollo de otras acciones, y de esta manera se evalúa a través de la lectura. En tanto, evaluar la lectura está relacionado con la manera en que se hace; en el transcurso de las observaciones se presencié constantemente la lectura en voz alta de diversos textos realizada por la docente y los estudiantes. Se encuentra relacionado con la manifestación externa de la actividad intelectual, dice Lerner (2011), llegando a convertirse en una necesidad de control frente a aquellos procesos internos que resultarían difíciles de evaluar mediante situaciones de lectura silenciosa; de ese modo la docente se da cuenta de cómo lee el estudiante (ver pág. 88).

Con respecto al encargado de evaluar en las actividades de lectura, ese rol se le atribuye al docente de acuerdo con la entrevista, sin embargo, el estudiante también asume su papel como lector y evaluador de su propio proceso:

... en realidad no se nos evalúa así como, como que la leiste punto y la anotamos, no, sino yo siento que la evaluación es, cada quien, cada maestro al ver el desempeño o el desenvolvimiento del alumno, yo digo que ellos como maestros, o sea lo, al instante se nota quién si leyó la lectura y quien la comprendió hacia el punto que era, porque a lo mejor la pudiste haber leído pero no entendiste nada y eso no, pues no, no te sirve de nada, entonces yo digo que al participar, al entregar a lo mejor un trabajo, si te piden un ensayo referente a esa lectura y realmente vas al punto, ahí se comprueba (que sí, que estuvo, es una evaluación buena (EntE5):

Pues los, los maestros del aula, también pues uno como alumna evalúa la lectura que se tiene (EntE7).

En este caso, yo pienso que uno mismo es el que dice ¡ah estoy leyendo mal, no estoy respetando esto, no estoy respetando lo otro!, entonces, más que nada eres tú el responsable de llevar tu lectura y decir estoy mal puedo mejorar en esto y hacerlo (EntE2)

El reconocimiento que hace el estudiante sobre evaluar él mismo la lectura del texto que realiza, es importante porque él mejor que nadie requiere darse cuenta de lo que se le presenta a la hora de leer, las dificultades o recursos que utiliza para comprender el texto.

Por lo tanto, en este contexto se presenta la evaluación tanto de la lectura como a través de la lectura, considerando que esta es una plataforma para llevar a cabo otras actividades y para evidenciar la interpretación que hacen los estudiantes de los textos por medio de productos que se sugieren en el programa del curso; o la importancia de que el futuro docente desarrolle habilidades de la lectura en voz alta, porque en los primeros años de la educación primaria es el modo de lectura que se emplea con mayor frecuencia para contagiar al estudiante mientras aprende a leer

Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito *Caracterizar la práctica de lectura en el aula de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria*, de ese modo se pone a discusión la manera en que se lleva a cabo la actividad lectora en la formación del futuro docente, profesional que se desempeñará como mediador en el proceso lector del niño. Para indagar en la formación inicial del docente fue necesario considerar la amplitud de ésta, por tanto, los lentes se enfocaron en un aspecto particular, la práctica lectora que se desarrolla en el aula, en el curso *Procesos de Alfabetización Inicial* del plan de estudios 2012.

A partir de los registros de observación de las sesiones se reconocieron el rol de los participantes, los textos que se emplean, los fines de lectura y la influencia del contexto –elementos de la práctica lectora–; de esa manera se pudo determinar la relación que hay entre el normalista y la lectura, en este espacio que contribuye en su formación como el profesional de la educación que será, en el área de la lectura y su aprendizaje.

La práctica de lectura en el aula de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, se caracteriza por desarrollar actividades de lectura que dan contenido a las sesiones, propiciando el desenvolvimiento de los participantes mediante una dinámica de solicitud-respuesta. Predomina la lectura en voz alta de textos sobre el campo educativo y la literatura universal e infantil, materiales que son controlados y no supervisados, los primeros textos provienen del programa del curso y los segundos son seleccionados por la docente. La evaluación se hace presente en la actividad lectora para evidenciar la interpretación del texto que hace el estudiante por medio de productos o su participación en clase; también se evalúa la manera en que el estudiante lee como punto de control de la dicción y el

respeto de los signos ortográficos, considerando que éste leerá en voz alta a sus futuros estudiantes.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten dar respuesta a la pregunta que ha orientado este proceso: *¿Qué características tiene la práctica de lectura en el aula de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria?*

En el contexto de una Normal, la práctica de lectura tiene la característica de considerar que el estudiante requiere incorporarse a una cultura, donde se espera que se apropie de un lenguaje para ser participe en eventos relacionados con la producción de textos correspondientes al campo de la educación. Esto tiende a relacionarse con la alfabetización académica, aunque es una línea de investigación sobre el aprendizaje de la lectoescritura en la universidad, no es ajena al contexto de la formación del profesorado, pues el principal rol que asume el normalista es ser estudiante y en la normal también se requiere leer de un modo para atender lo que demandan los cursos.

Las actividades de lectura que se observaron en el curso *Procesos de Alfabetización Inicial*, se encuentran encaminadas hacia la apropiación de conocimiento teórico sobre las distintas posturas del aprendizaje de la lectoescritura. En este punto, la lectura no solo involucra al normalista como sujeto lector estudiante sino también como el futuro docente que será, pues se requiere que ponga a discusión las diversas posturas teóricas para realizar una lectura crítica del plan y programa de estudios.

Las evidencias dan cuenta de que no se está desarrollando una de las competencias del curso: *conoce y emplea de forma crítica los planes de estudio de la educación básica y los programas de Español para intervenir en los diferentes aspectos de la tarea educativa*. En la sesiones se realizó una revisión de dichos documentos, pero frente a la ausencia de un conocimiento teórico claro y comprendido *¿de qué manera se realiza ese acercamiento crítico?, y ¿cómo se emplea el plan y programa?*, aspectos que hace falta indagar.

Se percibió un rol pasivo del estudiante frente a la lectura porque solo participaba cuando se le solicitó mediante la lista de asistencia; el rol de la docente como orientadora del proceso formativo se desvaneció, convirtiéndose en la protagonista al intervenir constantemente a lo largo de las sesiones a través de comentarios que realizaba en torno al texto.

Otra característica de la práctica lectora, es el acercamiento que tiene el estudiante a los textos de literatura infantil, los cuales no se sugieren en el programa del curso, pero su uso es relevante porque posteriormente los empleará como parte de su práctica pedagógica. Por medio de esta experiencia el estudiante conoce el tipo de textos que se utilizan en la etapa cuando los niños aprenden a leer y escribir. Los textos que se utilizaron fueron seleccionados por la docente, quien comúnmente los leía en voz alta al grupo, y en ocasiones designó a algunos estudiantes para que les leyeran a sus compañeros.

También se ha fomentado la lectura en los estudiantes como parte de un proyecto institucional, donde emerge el rol como sujeto lector de la vida cotidiana a través de la literatura universal. Se leyeron poemas y fragmentos de novela que la docente eligió y compartió en las sesiones. De esta manera se enriquece el recorrido del joven considerándolo un lector antes de ser estudiante y el profesional de la educación que será, mediante el acercamiento a diversos materiales de lectura.

Lo anterior lleva a comprobar uno de los supuestos con los que se partió, acerca de que la práctica de lectura durante la formación de licenciatura contribuye al rol del sujeto lector como profesional de la educación que será, además de ser sujeto lector estudiante; también se generan aportaciones al rol del sujeto lector de la vida cotidiana, que aparece en las actividades de lectura por el solo hecho de poseer creencias y actitudes en torno a la acción lectora, fomentadas a lo largo de su vida.

Por otro lado, la investigación proporciona información sobre la incidencia que tiene la práctica lectora en la creación de experiencias lectoras que viven los futuros docentes durante su formación, pues más tarde serán ellos quienes contribuyan en el proceso lector del niño. Sin embargo, falta indagar más sobre este aspecto, sobre hasta qué punto el futuro docente es consciente de los roles que asume frente a la lectura en determinados espacios, esto implica conocer el propio proceso lector antes de orientar a quienes comienzan a adentrarse en el entorno letrado; si el futuro docente desconoce cómo ha venido siendo su recorrido como lector, entonces vale preguntarse ¿de qué manera pretende fomentar algo que desconoce?

Lo más próximo que tiene el futuro docente sobre el trabajo de la lectura en la escuela es en torno a la manera en que sus profesores han llevado a cabo las acciones de lectura durante su trayecto escolar, pues como estudiante lo ha vivido de una manera, pero ahora como el profesional de la educación que se está formando requiere ser crítico de esas prácticas pedagógicas; se trata de un conocimiento práctico personal constituido de experiencias y de las convencionalidades sobre ser docente, de ahí la importancia de mantener un equilibrio entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico porque al momento de desarrollar una estrategia o planeación se considera la teoría para sustentar la intervención.

En el curso predominó la lectura en voz alta frente a otros modos en que se practica la lectura; también se identificó una lectura comentada en el grupo, una lectura individual, colaborativa y dosificada o por episodios, sobre ésta última se deduce que los estudiantes no leen libros completos al considerarse extensos como el de *Enseñanza situada* de Frida Diaz Barriga (EniD), sino cierto número de páginas pues los capítulos de este libro se repartieron en el grupo para después realizar una presentación y compartir con los compañeros. Una estrategia que llamó la atención al mencionarse en las entrevistas de los informantes clave, es la

lectura robada que se emplea en educación primaria y también en la formación del futuro docente, aunque no se logró observar su desarrollo en las sesiones.

Cabe destacar que en el nivel superior –la universidad, de acuerdo a experiencias sobre alfabetización académica- comúnmente se lee un texto apoyado de guías con preguntas que se entregan junto con la bibliografía y se ponen a discusión en la clase, con el propósito de enfocar el análisis del texto y andamiar la práctica lectora de los estudiantes. En el caso de los futuros docentes, parcialmente la discusión del texto se centró en las ideas principales, no se profundizó aunque se orientaba por medio de preguntas durante la sesión; tampoco se observó que los estudiantes se basaran en una guía de preguntas previas para considerar durante la lectura del texto.

Como resultado de la interpretación de un texto –de una práctica de lectura- no hay diálogo entre los estudiantes, el propósito para el que se lee un texto parece que no queda claro, pues es la referencia que se tiene para saber a dónde llegar durante la acción lectora. Dado a esto ¿de qué manera se tiene certeza que el estudiante comprende un texto?, o ¿qué estrategias de lectura utiliza?, ¿identifica los elementos principales del texto?, ¿con qué profundidad lo lee?, situación que se desconoce e influye en su participación durante los eventos de lectura de la producción académica del área de educación.

Lo anterior llama la atención porque en el curso de inducción que se les proporciona a los estudiantes a su ingreso al instituto, se ha llevado un módulo denominado *Lectura de comprensión* que requiere llevar a cabo el estudiante para atender lo que se le solicita en los cursos. Sin embargo, no hay evidencia de que los propósitos de ese módulo se hayan logrado a partir de lo que se ha observado en el desarrollo de las sesiones, así que habría de considerar realizar un seguimiento sobre la práctica de lectura que se genera a lo largo de un curso e intervenir guiando al estudiante en torno a la manera de leer los textos que se requiere en este nivel educativo.

Otro de los hallazgos de este estudio corresponde a las estrategias de búsqueda y selección de información que emplea el estudiante, un asunto para profundizar en el contexto del magisterio porque concierne con la característica de ser un lector crítico, pues en el caso de las exposiciones u otras actividades efectuadas, se desconoce la manera en que el estudiante seleccionó determinados textos o frases. Se relaciona con una de las competencias que se pretende desarrollar en el curso: *diseña estrategias didácticas para la búsqueda y comprensión de información en distintos ámbitos (textos formularios, literarios, periodísticos, cartas, o plataformas tecnológicas)*.

Por tanto, el normalista primeramente requiere manejar estrategias para la búsqueda, selección y comprensión de la información en su rol como sujeto lector estudiante, porque después asumirá su rol como futuro docente, ya que en el plan de estudios de educación básica 2011 se pretende que las nuevas generaciones frente a los cambios tecnológicos, desarrollen competencias encaminadas a discriminar información y asegurarse que la fuente de donde proviene sea fidedigna.

El siguiente aspecto se refiere a una subcategoría que surgió durante el proceso de análisis, llamada el ambiente de la lectura¹⁹ que incide en el desenvolvimiento de los participantes en la práctica lectora. Por un lado, las condiciones físicas de un espacio donde se lleva a cabo el evento de lectura influyen en la interacción de los sujetos, en este caso, el mobiliario del aula se encuentra organizado en filas y la relación entre estudiante-estudiante y docente-estudiante es menos dinámica porque el estudiante se encuentra frente al pintarrón y a la maestra. En tanto, cuando el mobiliario se organizó con el fin de que los estudiantes se encontraran unos frente a otros, la interacción fue distinta, hubo más contacto visual entre compañeros y eso debió abrir camino para el diálogo, lo que no llegó a ocurrir.

¹⁹ involucra el lugar donde se lee, los textos que se emplean, la actitud del lector frente a la lectura, el tiempo disponible para leer y el motivo por el que se lee (Chambers, 2007).

Por otra parte, la actitud de algunos estudiantes que tuvieron en los eventos de lectura fue de desinterés, pues se ignoraba lo que acontecía como el caso de las dos estudiantes que se miraban en pequeños espejos mientras la maestra habla (O12PAI, 21/10/14). Su disposición propició que no interactuaran con sus compañeros mientras se comentaba el texto.

Con respecto a los textos que se emplean durante la formación del normalista y su acceso; los materiales de literatura universal e infantil y de la profesión son controlados, desde su elección y la manera de abordarse. Cuando se le delega al estudiante realizar la búsqueda de información, no hay una supervisión de la fuente a la que recurre. Los estudiantes acceden a través de la web a gran parte de los textos relacionados con el campo de formación al encontrarse muchos de ellos digitalizados, por otra parte no existe el préstamo de libros a domicilio, a esto se debe que la visita a la biblioteca sea poco frecuente. Los únicos materiales de lectura que se prestan para utilizarse en las sesiones, son el plan y programa de estudios.

Dado a lo anterior, ocurre un fenómeno contradictorio respecto del proyecto institucional que pretende fomentar la lectura, pues los textos no salen de la biblioteca. Entonces, ¿cuál es la función de la biblioteca en esa institución?, porque si se tiene la idea de la biblioteca como un repositorio de libros, no hay compatibilidad con la postura de la práctica social del lenguaje en el que se requiere que los materiales de lectura circulen por las manos de los lectores.

Si a ello se agrega el proyecto de la creación de una biblioteca de aula (proyecto que se desarrolla en las escuelas primarias), ¿qué significado le otorga el estudiante?, pues como futuro docente experimenta lo que implica la conformación de un espacio de lectura en el aula porque es parte de su desempeño como profesional, pero dado a los datos de las entrevistas, esto no es congruente con la experiencia que vive como estudiante.

De modo que sería necesario adentrarse en la dinámica que tienen las bibliotecas institucionales en la formación de los profesionales de la educación, porque si en la educación básica se plantea la lectura y escritura desde la práctica social del lenguaje, la biblioteca es un espacio vital para interactuar diversos materiales de lectura. La concepción que se tiene de estos recintos en las instituciones es determinante en su funcionamiento, así como del libro mismo, sobre su uso y cuidado.

La lectura de textos conlleva a la elaboración de productos, esta es una característica de la práctica lectora: el programa del curso demanda evidencias en cada unidad de aprendizaje, en ocasiones la docente solicita a los estudiantes determinados productos, no obstante, en una entrevista se mencionó que también hay libertad para elegir el producto que se quiere hacer (EmE4). Esto se encuentra ligado a la evaluación, pues la lectura está inmersa en un proceso de aprendizaje, y evaluar es considerada en el programa del curso como un proceso que tiene la finalidad de obtener información para la toma de decisiones en torno al desarrollo de los propósitos formativos del curso.

Se evalúa por medio de la lectura ya que al solicitar evidencias de aprendizaje, la lectura estuvo presente en algún momento de la construcción de dicho producto, lo mismo ocurre con la participación del estudiante durante la sesión, porque detrás de eso hubo una lectura previa para introducirse en el tema. También se obtuvo a través de los datos que se evalúa la lectura en voz alta que realizaba el estudiante, teniendo en cuenta aspectos como la dicción, el respeto de los signos ortográficos y la modulación de la voz porque él leerá a los niños durante su ejercicio profesional. Abordar la evaluación en el área de lectura implica realizar un estudio exclusivo para profundizar solo en eso, en este caso forma parte de la práctica lectora porque la lectura junto con la escritura son medios de aprendizaje.

El rol que asumió el normalista como sujeto lector va a más allá de ser solo estudiante, pues es necesario que sea consciente de la experiencia lectora que

vive desde su rol como sujeto lector de la vida cotidiana y como el profesional de la educación que será, esto se relaciona con un proceso metacognitivo sobre cómo se propicia su acercamiento a determinados textos. La práctica lectora que se desarrolla en el aula contribuye a la creación de experiencias con la lectura que aportan perspectivas sobre lo que es la lectura y su aprendizaje, aportaciones a la figura del futuro docente que se está formando.

Los alcances de este estudio permitieron un acercamiento a la formación inicial del docente de educación primaria, centrada en el área de lectura. Estudios anteriores habían empleado encuestas para obtener información sobre hábitos de lectura y la formación que recibían los futuros docentes en educación lectora durante su trayecto de licenciatura, sin embargo, este estudio a diferencia de los otros se ocupa de profundizar más en la práctica de lectura, enfocando los lentes en la condición del normalista como sujeto lector estudiante en primer plano.

A través de la técnica de observación no participante y la técnica de entrevista semiestructurada, se consiguió describir e interpretar para qué y cómo se emplea la lectura en un curso de la licenciatura en educación primaria, con qué fines y qué roles asumen los participantes, así como el papel que tiene la evaluación en las actividades de lectura. Es una aportación para sustentar posteriores intervenciones en el campo mediante proyectos o en los mismos cursos.

Las limitaciones de este estudio se encontraron en el trabajo de campo, pues lo más difícil fue acceder a este contexto; es a través de la gestión que se logró ingresar a dicho espacio con los permisos correspondientes. La decisión de observar un grupo fue determinado por el tiempo disponible para permanecer en el campo, por tanto, se sugiere a futuras investigaciones considerar observar dos grupos con el fin de poder llevar un seguimiento de diversas maneras en que se trabaja la lectura durante la formación inicial del docente.

Otro de los límites de esta investigación se presentó a la hora de realizar las entrevistas, pues éstas fueron adaptadas a los tiempos de los informantes clave:

algunas se llevaron a cabo antes de que iniciara la jornada de clases en la normal, y otras al finalizar el último curso del día. Por lo que, esos horarios no resultaron ser los más adecuados, sobre todo al finalizar la jornada debido al cansancio del estudiante y su aprehensión por irse a tiempo que influyó en las aportaciones que realizó el entrevistado.

De igual manera, los espacios donde se entrevistó a los estudiantes fueron determinantes en el tipo de respuestas otorgadas debido a las condiciones del ruido y los distractores naturales, pues varias se hicieron en las bancas que están ubicadas en el patio cívico de la institución y otras en el aula. Cabe mencionar, que dos de las entrevistas se realizaron fuera de la institución debido a que el informante clave lo solicitó. En el caso de la docente se hizo en la escuela primaria donde labora, mientras que la entrevista a un estudiante se llevó a cabo en su casa.

Se recomienda a futuros estudios considerar otras técnicas además de las que se utilizaron en el presente trabajo, para cubrir más aspectos en relación al trabajo de la lectura en el aula. Como continuación de este estudio, sería importante adentrarse en el curso *Prácticas Sociales del Lenguaje*, que se desarrolla en el segundo semestre, porque allí se sientan las bases del conocimiento sobre lo que implica leer desde esta postura teórica. Además, falta abordar el rol del normalista como el profesional de la educación que será, para dar cuenta de la manera en que se desenvuelve durante sus prácticas profesionales en el área de lectura y poder contrastarlo con lo que ocurre en su formación como estudiante.

Bibliografía

- ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2013). Métodos básicos. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (104-113). México: Paidós.
- BAEZA, P. (2006). La enseñanza de la lectura y escritura en el programa AILEM-UC. *Pensamiento Educativo*, 39(2), 47-58.
- BAHLOUL, J. (2003). *Lecturas precarias Estudio sociológico sobre los "pocos lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BALL, M. (2000, diciembre). La formación de docentes lectores y escritores: una experiencia con estudiantes universitarios. Ponencia realizada en el Congreso Mundial de Lectoescritura, Valencia.
- BARTON, D., y HAMILTON, M. (2003). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Londres/Nueva York: Routledge.
- BARTON, D., y HAMILTON, M. (2000). Literacy practices. En Barton, Hamilton e Ivanic (Eds.), *Situated literatures: reading and writing in context* (07-14). New York: Routledge.
- BARTHES, R. (2011). *El placer del texto y la lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del college de france*. México: Siglo XXI.
- CALDERA, R., ESCALANTE, D., y TERÁN, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de pedagogía*, 31(88), 15-37. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf>
- CASSANY, D., y CASTELLÀ, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva* 2(28), 353-374. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

CHARTIER A. M., y HÉBRARD, J. (1998). Libros para hacer leer: la biblioteca de la Escuela Normal de Chartres. En *Discursos sobre la lectura (1880-1980)* (348-371). Barcelona: Gedisa Editorial.

CHARTIER A. M., Y HÉRBRAD, J. (1998). El maestro y la lectura en el Pas-de-Calais. En *Discursos sobre la lectura (1880-1980)* (373-389). Barcelona: Gedisa Editorial.

CLANDININ, J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teacher's classroom images. En Craig Cheryl J., Meijer Paulien C. y Broeckmans Jan (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community* (67-95). UK: Emerald Group Publishing Limited.

CROLL, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. España: Editorial La Muralla, S. A.

DEVETACH, L. (2008) *La construcción del camino lector*. Argentina: Comunicarte.

DUARTE, M. (2005). Promoción de la lectura o formación de lectores. *Diálogos pedagógico*, (5), 42-55. Recuperado de bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/prueba/articie/download/387/pdf

DUBOIS, M. (2011). La lectura en la formación y actualización del docente, comentario sobre dos experiencias. *Legenda*, 15 (12), 65-79. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/733/1488>

DUCOING, P. (2005). En torno a las nociones de formación. En Ducoing, P. (Coord.), *La investigación educativa en México 1992-2002: Sujetos, actores y procesos de formación* (73-170). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

FERREIRO, E. (2007). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

FERREYRO, J., y STRAMIELLO, C. (2010, septiembre). La profesión docente. Un camino para el crecimiento como lector. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación en Buenos Aires, Argentina

FERREYRO, J., y STRAMIELLO, C. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(45), 1-7. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2321Ferreyro.pdf>

FLORES, S., y LÓPEZ, P. (1997). La formación docente en la historia de Nayarit. En López, P. (Coord.), *Ensayos Históricos sobre Educación en Nayarit* (75-96). México: Universidad Autónoma de Nayarit.

FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.

FUNDACIÓN MEXICANA PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA, A. C. (2012). *Encuesta Nacional de Lectura*. Recuperado de <http://www.caniem.org/Archivos/funlectura/EncuestaNacionaldeLectura2012/EncuestaNacionaldeLectura2012.html>

GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. [Versión issuu]. Recuperado de http://issuu.com/ediciones_morata/docs/gibbs-1

GIMENO, J. (2005). La importancia de desescolarizar la lectura en las sociedades de la información. *La educación que aún es posible: La importancia de desescolarizar la lectura en las sociedades de la información* (83-105). Madrid: Morata.

GOETZ, J., y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ediciones Morata.

GONZÁLEZ, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. México: Universidad de Guadalajara.

GRANADO, C., y PUIG, M. (2014) ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441/427>

GRANADO, C., Puig, M., y ROMERO, C. (2009) *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Pacto Andaluz por el Libro, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía y Universidad de Sevilla. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/let/ras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacixn_lectora.pdf

GUTIÉRREZ, A. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de documentación*, (8), 91-99. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1521/1581>

HACHÉ, A. (2009). Formar lectores. formar ciudadanos. Impacto social del desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Tendencias y Retos*, (14), 135-143. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/1287/1176>

HAMILTON, M. (2000). Expanding the new literacy studies. Using photographs to explore literacy as social practice. En Barton, Hamilton e Ivanic (Eds.), *Situated literacies, reading and writing in context* (16-34). New York: Routledge.

INSTITUTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Y SINDICALES DE AMÉRICA (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*, pp. 02-03. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>

INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN NORMAL DE NAYARIT. (2014, 15 de septiembre). Recuperado de <http://www.ieenn.edu.mx/institucion/historia.html>

KALMAN, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la aprobación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. Recuperado de https://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf

LARROSA, J. (2007). La crisis de las humanidades y la lectura (el tiempo de la formación y el tiempo de la experiencia), en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y su formación* (567-595). México: Fondo de Cultura Económica.

LERNER, D. (2011). *Leer y escribir en la escuela. lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

LEY DE FOMENTO DE LA LECTURA Y EL LIBRO (2015, 02 de mayo). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_020415.pdf

MORENO, M., JIMÉNEZ, J., y ORTIZ, V. (2011). El objeto de estudio. En *Culturas académicas: prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación* (11-24). México: Universidad de Guadalajara.

MORENO, M. (2002). Las habilidades por desarrollar en la formación para la investigación. En *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades* (157-230). México: Universidad de Guadalajara.

MUNITA, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>

PARDO, L., y GUTIÉRREZ, R. (2011). Perspectivas historiográficas de las prácticas de lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(2), 221-232. <http://eprints.rclis.org/16819/1/v34n2a9.pdf>

PATTE, G. (2010). *Dijémoslo leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- PEREDO, A. (2005). *Lectura y vida cotidiana, por qué y para qué leen los adultos*. México: Editorial Paidós Mexicana S.A.
- PERONI, M. (2004, noviembre). *La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia*. Presentado en el II Encuentro de Promotores de la Lectura, de la XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México.
- PETIT, M. (2007). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica
- ROCKWELL, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27851/29623>
- ROSALES, M. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- ROSAS, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. *Sinéctica*, (17), 03-13. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/17_la_formacion_de_maestros_un_problema_planteado.pdf
- SÁNCHEZ, C. (2009). La escuela, el maestro y la lectura para un cambio revolucionario. *Educere*, (44), 99-107. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art12.pdf>
- SANDOVAL, S. (2007). *Entre líneas. La lectura autónoma en estudiantes normalistas*. [Versión de academia.edu]. Recuperado de http://www.academia.edu/6715791/Entre_L%C3%ADneas_La_lectura_aut%C3%B3noma_en_estudiantes_normalistas

- SANZ, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista Educación*, no. Extraordinario, 95-120.
http://www.oei.es/evaluacioneducativa/lectura_proyecto_pisa_sanz.pdf
- SEP. (2011). Plan de estudios de educación básica.
- SEP. (2011). Programas de estudio. Guía para el maestro. Educación básica primaria, primer grado.
- SEP. (2014, 10 de abril). Estándares nacionales de habilidad lectora. Recuperado de <http://www.leer.sep.gob.mx/>
- SEP. (2014, 14 de marzo). Reporte de evaluación. Evaluación para la comprensión lectora. Recuperado de http://www.consultasrodac.sep.gob.mx/reporte_evaluacion/contenido.html?id=evaluacion_comprension
- SEP. (2015, 04 de mayo). Lectura de comprensión. Módulo II en Curso de Inducción para estudiantes de primer semestre. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/cursos/estudiantes/modulo_2_lectura_de_comprension.pdf
- SEP. (2013, 27 de marzo). Programa Nacional de Lectura y Escritura. Recuperado de http://lectura.dgme.sep.gob.mx/pnl_dp_00.php
- SONEIRA, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (153-173). España: Editorial Gedisa.
- VAUGHAN, Mary Kay (1999). Cambio ideológico en la política educativa de la SEP. programas y libros de textos. 1921–1940. En Quintanilla Susana y Vaughan Mary Kay (Eds.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (77–108). México: Fondo de Cultura Económica.

VELA-PEÓN, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés María Luisa (coord.), *Observar, Escuchar y Comprender Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (63-95). México: FLACSO.

ZAVALA, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos*, 47. Recuperado de http://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_acad%C3%A9mica_y_la_agencia_de_los_sujetos_

Anexos

Anexo 1

Observación No. 6

Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit

2° grado. Grupo A. Curso: Procesos de Alfabetización Inicial

23 de Septiembre de 2014

HORA	ACTIVIDAD	COMENTARIOS
7:12	<p>Entra la maestra al salón y los estudiantes toman sus respectivos asientos. La maestra menciona que trajo un libro de la biblioteca de aula; enseguida habla sobre el programa de lectura.</p> <p>Las sillas se encuentran acomodadas en hileras, viendo hacia el pintarrón y el escritorio de la maestra.</p>	Hoy asistieron 30 estudiantes.
7:15	<p>La maestra comenta que los libros no llegan siempre. Habla sobre las colecciones de libros del programa de lectura, nombra –pasos de luna-. Comenta sobre esta colección –atrás de ellos dicen para el que va a aprender a leer; para lectores científicos-. Los estudiantes se encuentran en silencio. La maestra presenta el segundo libro que leerán.</p>	
7:18	<p>La maestra menciona algunos tipos de lectura (lectura en voz alta, lectura robada, lectura por episodios). Luego menciona el título del libro, "Espero".</p> <p>Un estudiante entra al aula.</p> <p>La maestra comenta sobre los oficios que los estudiantes entregarán a las instituciones donde realizarán sus prácticas, diciéndoles que se las</p>	

	entregarán el próximo lunes. Los estudiantes ven a la maestra mientras ella habla.	
7:21	-Yo espero- dice la maestra, y preguntan si lo alcanzan a ver mostrando unas imágenes de un libro. Algunos estudiantes dicen -Si-. La maestra lee y muestra la imagen del libro a los estudiantes. Los estudiantes ven hacia donde está la maestra y algunos rien mientras la maestra continúa leyendo. Se escuchan murmullos entre los estudiantes. La maestra se mueve hacia el lado derecho de los estudiantes mostrando las imágenes del libro y después da unos pasos hacia la izquierda mostrando la imagen del libro.	
7:24	Algunos estudiantes rien, otros comentan lo que la maestra lee. Cuando la maestra dice -yo espero las vacaciones- los estudiantes rien y algunos alzan la voz un poco, una estudiante levanta los brazos. Una estudiante mueve su silla y mesa para recargarse en el escritorio que se utiliza para las proyecciones.	
7:27	La maestra camina entre las filas de mesas y sillas mostrando a los estudiantes las imágenes del libro. Luego muestra la imagen que dice "Fin". Enseguida pregunta a los estudiantes -¿qué te hace sentir?, ¿te hizo sentir algo mientras leía?. Los estudiantes no comentan. La maestra dice -espero interpretar el silencio como algo positivo-.	
7:30	La maestra dice -yo espero que les haya gustado-. Luego retoma la lectura titulada "De dónde viene el Español" preguntando a los estudiantes si recuerdan de qué trató. Dos estudiantes comentaron, después se unen otras voces mencionando los idiomas que se derivan del latín.	

7:33	La maestra habla sobre la importancia de la lectura y el tipo de textos que no recomienda leer (como la revista Tv y notas). Dos estudiantes comentan y rien entre ellas. La maestra aborda algunos temas como la anorexia y la contaminación del río de Sonora durante los comentarios que realiza.	
7:36	La maestra habla sobre la importancia de observar la realidad. Los estudiantes se encuentran en silencio. Una estudiante volteo hacia con su compañera de atrás y le comenta algo.	
7:39	La maestra hace un comentario sobre la tecnología. Después pregunta a los estudiantes si quedó alguna duda sobre la lectura y si lo quieren compartir con sus compañeros. Ningún estudiante comenta; la maestra se dirige a un estudiante y él participa haciendo un comentario, luego la maestra le pregunta -¿por qué se te hizo interesante?-, y le pregunta si leyó todo el artículo. El estudiante menciona que no leyó todo el artículo.	
7:42	Otro estudiante comenta la lectura. La maestra le hace una pregunta y éste contesta. Dos estudiantes levantan la mano, uno de ellos comenta. Dos estudiantes comentan entre ellas. Una estudiante revisa las hojas que tiene en su mesa. Luego otro estudiante comenta.	
7:45	La maestra comenta el texto. Un estudiante levanta la mano, y la maestra continúa hablando. Una estudiante comenta con su compañera que se sienta delante de ella.	
7:48	La maestra continúa comentando el texto. Un estudiante se encuentra mirando hacia su mesa. Algunos estudiantes comentan entre ellos	

	después de un comentario que hace la maestra. Algunos estudiantes ríen con un comentario que realiza la maestra.	
7:51	La maestra comenta el texto. El estudiante que miraba hacia su mesa se encuentra recargado en el pintarrón que se utiliza para realizar las proyecciones. Se escucha murmullos entre los estudiantes.	
7:54	La maestra habla sobre la realización de la práctica y lo que necesita conocer el estudiante. Una estudiante recarga su brazo en la mesa de su compañera. La maestra menciona sobre una actividad en equipo donde se anoten las ideas principales.	
7:57	La maestra les dice a los estudiantes que se organicen y que anoten debajo de la idea quién la dijo. Los estudiantes se levantan y mueven el mobiliario, traen unas hojas en la mano (el texto). La mayoría de los estudiantes se encuentran conversando. Se han formado 5 equipos. Algunos estudiantes se acercan a la maestra. Dos estudiantes habían salido del aula, entran al aula. Una estudiante ríe. En cada equipo hay un pliego de papel color blanco (Leyes). En un equipo escriben, mientras en otro miran las hojas, y en otro comentan.	
8:01	Una estudiante escribe en las hojas del texto. Dos equipos comienzan a escribir con marcadores en el papel. En los tres equipos restantes, los integrantes se encuentran viendo las hojas, y en otro equipo comentan.	Veo los textos subrayados con marca texto.
8:04	La maestra revisa unas hojas, sentada cerca del escritorio. Mientras tanto, los equipos comentan. Algunos estudiantes ríen.	Lo que comentan no alcanzo a escuchar si es sobre el texto u otra cosa.

8.07	En los equipos los estudiantes ven sus hojas, escriben sobre el papel blanco. Una estudiante sale del aula. Luego entra al aula.	
8.10	Los estudiantes continúan trabajando en equipo. En cada equipo un estudiante funge como redactor de las ideas en el papel blanco. Una estudiante se encuentra recargada cerca de la puerta viendo las hojas (el texto). La maestra continúa viendo las hojas.	
8.13	Integrantes de algunos equipos se acercan a ver qué hacen los otros equipos, pues miran los papeles que redactan sus compañeros. La maestra pasa lista y los estudiantes van contestando –presente-. Dos estudiantes se encuentran recargadas al pintarrón.	
8.16	La maestra llama por su nombre a un estudiante y éste se acerca a ella, ambos platican. Luego el estudiante regresa a su asiento y deja una hoja doblada adentro de la libreta. Los equipos continúan trabajando; se escuchan los murmullos de los estudiantes en sus respectivos equipos. La maestra platica con el equipo que tiene cerca de ella.	En los equipos algunos estudiantes se encuentran de pie y otros están sentados.
8.19	La maestra se acerca a un equipo y platica con un estudiante. Una estudiante pinta con plumón la camisa de su compañero. La maestra se acerca a otros dos equipos. En un equipo, un integrante levanta el papel blanco y en él se encuentran plasmadas algunas oraciones.	Suena la alarma del celular tal vez para que no se exceda el horario de la sesión.
8.22	Los equipos continúan trabajando. La maestra pasa a los equipos y pregunta –¿listos?-. Un estudiante pone la lámina en el pintarrón; otro equipo la pone en la ventana cerca de la puerta. Otro papel en la pared de atrás a espalda de los estudiantes. Dos equipos aún no terminan de	

	escribir.	
8:25	Los integrantes de los equipos que terminaron se encuentran de pie. La maestra menciona que hay tres equipos para exponer ¿qué información rescaté?, luego cuenta hasta 10 para que los equipos restantes terminen. El tiempo se termina: La cuarta lámina se pega en la otra ventaría del lado del escritorio de la maestra; y la última lámina frente a los estudiantes, en la pared, a un lado del escritorio. Un equipo expone, presenta las ideas que escribió.	
8:28	El equipo continúa presentando sus ideas apoyándose en las hojas del texto. Una estudiante se encuentra fuera del aula hablando por el celular. El resto de los estudiantes se encuentran sentados en sus lugares. Una de las integrantes del equipo que expone lee la lámina y luego explica. Otra integrante lee la idea de la lámina y se mira las hojas (el texto) para explicar.	Los equipos se formaron por filas.
8:31	Termina el equipo de presentar las ideas. Sus compañeros aplauden. Los integrantes del equipo se sientan en sus sillas y luego continúa otro equipo, cada uno de sus integrantes sujetan en las manos las hojas. Algunos estudiantes de los que están sentados ven al equipo mientras expone, y algunos otros miran fuera del aula.	Lo que miran los estudiantes afuera del aula, es a un grupo de estudiantes que salen.
8:34	El equipo continúa presentando las ideas. Un estudiante del equipo lee la idea y ve las hojas (el texto) para explicar. Una estudiante sale del aula. Termina el equipo de exponer y sus compañeros le aplauden.	
8:37	Termina la sesión y las exposiciones se suspenden, continuarán el próximo viernes.	

Anexo 2



Universidad Autónoma de Nayarit
Área de Ciencias Sociales y Humanidades
Maestría en Educación

MEDUC
Maestría en Educación

Guía de entrevista para el Estudiante

Práctica de lectura en el aula

1. **Actividades de lectura en el aula:** qué se hace, en qué consisten, cómo se desarrollan y qué propuesta hace para trabajar la lectura en el aula.
2. **Finalidades de la lectura en el aula:** por qué se lee, para qué se lee y para qué tareas.
3. **Textos que se abordan en las sesiones:** cuáles son los textos que se utilizan en el aula, de dónde provienen, cómo son (características externas) qué clase de textos son (características internas).
4. **Rol del estudiante:** participación durante las actividades de lectura, cómo se evalúa la lectura de un texto que se realiza en el aula y quién o quiénes la evalúan.



Guía de entrevista para la Docente

Práctica de lectura en el aula

1. **Actividades de lectura en el aula:** qué se hace, en qué consisten, cómo se desarrollan, qué propuesta hace para trabajar la lectura en el aula y qué sugiere la institución.
2. **Finalidades de la lectura en el aula:** por qué se lee, para qué se lee y para qué tareas.
3. **Textos que se abordan en las sesiones:** cuáles son los textos que se utilizan en el aula, de dónde provienen, cómo son (características externas) qué clase de textos son (características internas).
4. **Rol del docente:** posicionamiento que asume el docente durante las actividades de lectura, cómo se evalúa la lectura de un texto que se realiza en el aula y quién o quiénes la evalúan.
5. **Concepción sobre ser un buen lector:** características de un lector.



Guía de entrevista complementaria para la Docente

1. **Lectura en voz alta en el aula:** por qué es importante, con qué fin se lleva a cabo.
2. **Lectura robada:** qué es, cómo se desarrolla, con qué fin se lleva a cabo.
3. **Uso de las frases en la exposición:** por qué se emplean, con qué intención se emplean.