

# LECTURA PARA TODOS

## EL APOORTE DE LA FÁCIL LECTURA COMO VÍA PARA LA EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES

Aldo Ocampo González (Coord.)

**Autoras:**

Cecilia Nava Antezana

Martha Remedios Rivas González



Centro de Estudios Latinoamericanos de  
Educación Inclusiva  
CELEI - Chile

NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN  
FÁCIL LECTURA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

ISBN: 978-956-358-485-1



9 789563 584851

## EXPERIENCIA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Cecilia Navia Antezana<sup>1</sup>

Martha Remedios Rivas González<sup>2</sup>

**Resumen.** Se presentan resultados de una investigación sobre bibliotecas escolares de Educación Básica en Durango, México. En seis escuelas se indagaron las concepciones y prácticas impulsadas por bibliotecarios y docentes en torno a la lectura en la escuela. Se aplicaron cuestionarios a directivos, entrevistas a responsables de bibliotecas escolares y a maestros y también se realizó observación de las bibliotecas de aula y de escuela. Entre los resultados destacan que algunos maestros y responsables de bibliotecas desarrollan buenas prácticas para la enseñanza y la promoción de la lectura. Sin embargo esto no ocurre de forma constante y sistemática.

**Palabras clave:** bibliotecas escolares y de aula, lectura en educación básica, programa nacional de lectura, buenas prácticas para la promoción de lectura

## EXPERIENCE THE PROMOTION OF READING IN BASIC EDUCATION SCHOOLS

**Abstract.** Results from research concerning public libraries for basic education in Durango, Mexico are presented. The study covers six schools where conceptions and practices that were promoted by local librarians and scholars were examined. Several methodologies to retrieve information were applied e.g. questionnaires to school directives, interviews were prepared for library responsible staff, scholars and professors and observation. Amongst several results that were identified it was acknowledged that some of the scholars, librarians and professors develop good practices for teaching and the fostering of reading, although this does not occur in a constant and systematic manner.

**Key words:** school and classroom libraries, reading practice on basic education, reading national programme, good practices for the promotion of reading

---

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Área Diversidad e Interculturalidad. E-mail: [ceeci@yahoo.com](mailto:ceeci@yahoo.com)

<sup>2</sup> Universidad Pedagógica de Durango. E-mail: [martharemedios@yahoo.com.mx](mailto:martharemedios@yahoo.com.mx)

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo impone cada vez más exigencias a los profesores de educación básica para que sus alumnos lean con mayor nivel de complejidad. Para lograrlo ha introducido de manera paulatina ajustes en las normas de política educativa y en los planes de estudio de educación básica, tales como la inclusión de criterios de evaluación y seguimiento del logro de lectura de los alumnos, la evaluación de los resultados educativos en lectura desde pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, entre otros ajustes que se orientan tanto al desarrollo de la competencia lectora como a su relación con el logro educativo de las diferentes asignaturas de la escuela (SEP, 2011).

Diversas investigaciones han mostrado que en diferentes contextos los ideales educativos expresados en políticas educativas y *curriculums* no logran alcanzarse fácilmente pues en la cultura escolar prevalecen prácticas y representaciones que suelen ser distintas o contradictorias a aquellas que se intentan imponer desde el exterior. Esto ocurre cuando se intenta enseñar a leer a los alumnos, pues las prácticas de docentes y responsables de bibliotecas de las escuelas responden a representaciones, que inciden de manera importante en los niveles de logro la lectura en el aula y en la escuela, o de los niveles de alcance de la misma, sea a nivel de decodificación o de procesos más complejos, como la comprensión e interpretación.

En la investigación nos planteamos responder al objetivo: analizar prácticas de fomento de la lectura que contribuyan al logro educativo en bibliotecas escolares y de aula de seis escuelas de educación básica del estado de Durango, en México, del cual se desprenden dos objetivos específicos: a) recuperar las voces de agentes educativos que inciden en el fomento de la lectura con prácticas que favorecen el logro educativo y b) Describir buenas prácticas en la implementación, generación de información y difusión de Bibliotecas Escolares y de Aula.

### 1. LA LECTURA COMO POLÍTICA EDUCATIVA, PERSPECTIVA INTERNACIONAL

A nivel internacional se han impulsado políticas públicas orientadas a promover de manera específica la lectura, considerando a su vez su relación con la escritura y la expresión y comprensión oral. La lectura y la escritura son comprendidas como herramientas de inclusión social y desarrollo, por lo tanto existe un reconocimiento de que no son prácticas neutrales.

Entre los elementos que se consideran en la definición de políticas de lectura por parte de organismos internacionales, como la UNESCO/CERLALC, (2009) se dispone la creación y dotación de bibliotecas, así como otras formas de promoción de la lectura,

tales como ferias del libro, campañas en medios de comunicación masiva, eventos de lectura y diversas actividades que incluyen a su vez al libro y a la lectura. Sin embargo, lo que es importante valorar en las políticas de promoción de la lectura es la finalidad y los medios con los que se impulsan.

En el documento —Por una agenda de políticas públicas de lectural en el año 2004 (CERLARC/OEI, en Ferreiro, 2004), se plantea orientar las acciones de los gobiernos y de la sociedad civil en torno a la lectura y escritura a partir de considerar, entre otros aspectos, que estas son de las políticas de Estado. De igual modo establecen la necesidad de garantizar el acceso de toda la población a la cultura escrita como vía de inclusión social y de desarrollo de la ciudadanía; de establecer mecanismos de participación ciudadana organizada para la construcción las políticas en torno a la lectura y la escritura; de crear y actualizar bibliotecas escolares y otros espacios de lectura en las escuelas públicas para la atención educativa de los alumnos pero también de la comunidad; de crear, fortalecer y cualificar programas de formación inicial y continua para que docentes, bibliotecarios y otros actores se conviertan en mediadores de lectura y escritura; implementar programas de promoción de lectura y escritura dirigidos a la primera infancia y a la familia y poner en práctica acciones que promuevan la producción de textos en las lenguas originarias de América.

Por su parte en la Agenda de Políticas Públicas de Lectura acordada en Cartagena de Indias el año 2004 (CERLALC y OEI, 2004), se plantea que la alfabetización de la información es uno de los enfoques centrales en la promoción de la lectura, en el marco de la sociedad de la información, a la que debemos contribuir como clave para el desarrollo social, cultural y económico de las naciones, comunidades, instituciones e individuos.

La UNESCO declaró como —Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: Educación Para Todos, el periodo 2003-2012, revelando la presencia de más de 862 millones de adultos analfabetos, así como aproximadamente 113 millones de niños (la mayor parte niñas y mujeres) en edad escolar no inscritos en las escuelas. Para esta instancia internacional, la alfabetización es vista como el núcleo de todo el aprendizaje de toda la vida dentro y fuera de la escuela y como un requisito esencial para alcanzar la Educación para todos. Esta es vista como un medio que puede permitir superar la —línea de pobreza para llegar a ser ciudadanos participativos y productivos, capacitados con habilidades y actitudes para poder acceder a formación permanente y mejorar su calidad de la vida (Organización de las Naciones Unidas, 2007).

## **2. REFORMAS EDUCATIVAS Y POLÍTICA NACIONAL DE LECTURA EN MÉXICO**

En México se han impulsado diversas reformas y acciones con el propósito de impulsar la promoción de la lectura en el sistema escolar, en particular en educación básica (preescolar, primaria y secundaria). En 1986 se creó la Propuesta para el

Aprendizaje y la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM), impulsado por la Unidad de Publicaciones Educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que repartió un promedio de 35 títulos de libros a las escuelas primarias en México. Posteriormente en 1995 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), con el objeto de promover en educación primaria la adquisición de la competencia de leer y escribir, en un programa gradual desde el desarrollo básico, en los primeros dos grados de este nivel, hasta la consolidación de tercero a sexto, así como su ejercicio, que se intensificaría en secundaria.

A este programa le siguió el Programa Nacional de Lectura (PNL), el cual fue una de las líneas estratégicas del Programa Nacional de Educación 2001-2006. Este programa se creó con el propósito de mejorar las capacidades comunicativas de los alumnos de educación básica, y promover la formación de lectores autónomos, capaces de seleccionar sus lecturas, comprender distintos textos y escribir con fluidez y voz propia.

El Programa Nacional de Lectura (PNL) depende de la Secretaría de Educación Pública, y de manera directa de la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) (SEP, 2012). En este programa se parte del presupuesto de que —el acceso a múltiples textos y el uso de diversas técnicas de lectura, son condición necesaria para la formación de ciudadanos e imprescindible para su integración social y cultural. El PNL opera a partir de tres líneas de acción: fortalecer el Programa Nacional de Lectura; distribuir títulos para acrecentar los acervos de Bibliotecas Escolares y de Aula y capacitar asesores y mediadores de lectura para el acompañamiento presencial en las escuelas de educación básica y normal.

### **3. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN EDUCACIÓN BÁSICA**

En el marco de las reformas educativas implementadas en México en la última década se han impulsado evaluaciones sobre el logro de aprendizajes de los alumnos de educación básica, así como en otros niveles educativos, lo que incluye al profesorado. Del mismo modo se han revisado los contenidos curriculares, se han producido cambios en la gestión e incentivos a docentes, en estrategias para mejorar la equidad, la calidad de enseñanza y el rendimiento interno del sistema educativo. En general las evaluaciones dan cuenta de pobres logros en el desarrollo educativo pues persisten las desigualdades en relación a las oportunidades educativas y permanecen bajos rendimientos escolares (Vaillant, 2004).

En las evaluaciones de los aprendizajes se han encontrado muy bajos resultados en las diferentes materias evaluadas, y en particular en las competencias lectoras y en la comprensión de la lengua. Las pruebas ENLACE y EXCALE del 2005 y 2006, cuyos

resultados fueron difundidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE), muestran que 2 de cada 10 niños de 6° grado no alcanzan las competencias básicas en comprensión lectora y comprensión sobre la lengua, situación similar para casi la tercera parte de los alumnos de 3° de secundaria. De igual modo se da cuenta de una distribución desigual de los resultados, dependiendo del contexto en el que se sitúen las escuelas y su grado de vulnerabilidad, como ocurre en el caso de las escuelas indígenas y del área rural. Resultados similares se han encontrado en las evaluaciones PISA.

#### **4. LA FORMACIÓN DE LECTORES**

A lo largo del siglo pasado se han implementado diferentes metodologías en la enseñanza de la lectura, impulsadas a partir de reformas educativas. En diferentes momentos el discurso de las reformas y de autores que las han fundamentado, tiende a excluir o a oponer la propuesta de las anteriores. Este es el caso por ejemplo, de propuestas como la lectura como un proceso de comprensión versus la lectura como método de decodificación, o un énfasis en el enfoque de las competencias comunicativas, más que en el de los procesos más operativos que facilitan el llegar a la comunicación.

En una evaluación sobre el PNL Reimers (2006), distingue las repercusiones que el enfoque de desvalorización de la decodificación ha tenido para la formación de lectores competentes en México.

[...] El riesgo de abandonar por completo dicha instrucción explícita es que, así como el enfoque tradicional podía producir estudiantes que pronunciaban correctamente pero con poca comprensión, el enfoque comunicativo, sin ninguna instrucción explícita de abordar procesos de decodificación, puede producir estudiantes incapaces de leer. Algunos niños descubren cómo decodificar textos escritos por su propia cuenta, y sin duda aprenderán bajo un enfoque comunicativo. Pero quienes no pueden hacerlo –y algunos niños no aprenden a decodificar espontáneamente- estarán en severa desventaja con el uso del enfoque comunicativo (p. 167).

El énfasis sobre algunos aspectos de la formación de lectores competentes, ha descuidado los procesos operativos de decodificación, como una responsabilidad de la escuela y del docente. Esto exige plantear nuevas estrategias para la promoción de la lectura, que integre un proceso más amplio en la enseñanza de la lectura.

La lectura, al igual que otros aspectos de la vida social y cultural, puede ser interpretada en su contexto sociohistórico. En este sentido puede ser analizada como representación, entendida como una práctica cultural que asume características y formatos variados y que puede ser asumida desde diferentes perspectivas. En base a la representación que se tenga de la lectura, sea en el contexto de la escuela o fuera de ella,

se puede comprender los usos y que los actores educativos dan a las bibliotecas escolares para promover el desarrollo de competencias lectoras, pero también para impactar en la mejora de los aprendizajes en el aula.

Creemos fundamental reconocer que la tarea de acercar a los niños a la lectura implica la puesta en práctica de acciones que favorezcan no solo los procesos mecánicos de la lectura, o los aprendizajes de una materia curricular, español, sino también desarrollar acciones que contribuyan a seducir (Tenti, 2009), al alumno para que le tome gusto a la lectura. Esto implica asumir que el gusto y el placer son insolubles de la formación de lectores competentes autónomos.

Comprender a la lectura como una experiencia de vida, que se disfruta y goza, puede contribuir de manera profunda a la formación de una persona. Esto se da en parte, debido a que en los procesos de lectura opera siempre el deseo del lector, y a través de este contribuye a su construcción (Petit, 2001). Sin embargo la experiencia de la lectura debe tocar tanto al alumno como al docente. Esto implica desarrollar estrategias metodológicas para acompañar al docente en la formación de lectores competentes y su propia formación como lector competente. No se trata tan solo de promover la lectura, sino también de hacerla accesible a las personas, acercándoles los libros. Esto en vista de que, si bien es cierto que la lectura, el deseo de pensar, la exigencia poética, o la necesidad de relatos, no corresponde a una clase social, —muchos hombres y mujeres jamás se acercarán a los libros. Creen que ahí hay un mundo que no es para ellos (Petit, 2001: 23). Existen fronteras y prohibiciones que alejan a las personas de los libros, pues la lectura, para quienes habitan en regiones con problemas socio económicos, es poco apreciada y en algunos casos, vistos como —objetos raros, poco familiares, investidos de poder que dan miedo (Petit, 2001: 24). Así para algunos sectores sociales, la lectura es poco valorada, por ser una actividad que aísla, o porque se valoran más las actividades colectivas, o se dispone de poco tiempo y espacios para la lectura, o porque no se le identifica con una —utilidad clara.

No se trata de formar lectores pasivos, que se conforman con una lectura y que no son capaces de tomar una posición respecto a esta. Se trata en cierto sentido de que los lectores en el acercamiento a la lectura estén habitados por la necesidad de preguntar, que contribuya no solo a su proceso académico sino también a su construcción personal.

## 5. PRÁCTICAS LETRADAS Y TECNOLOGÍAS DE LA ESCRITURA

Cassany (2008), propone abordar el problema de la lectura y la escritura desde el concepto de las prácticas letradas. El autor recupera el término *literacy*, de la investigación anglosajona, y lo traduce como letrismo. Otros autores, prefieren nombrarlo como alfabetización desarrollada en la práctica, así como literacidad, entre otras. La traducción del concepto de *literacy* aún no ha encontrado una estabilidad

conceptual en el marco del discurso académico. Sin embargo lo que destaca del concepto es el carácter práctico del mismo, que recupera, a la par de la noción de competencia, la dimensión del saber, del hacer y del ser.

Cassany (2008) propone una dimensión más compleja y abarcativa de la lectura, a la que denomina literacidad crítica (LC). Esta incluye las formas cambiantes de lectura, incorporando la capacidad de la persona para leer la ideología, para interpretar la postura que adopta un texto y la capacidad para discriminar la basura textual. La LC hace referencia al hecho de que actualmente las personas se encuentran cada vez frente a múltiples posibilidades para leer, pero que a la vez las coloca en situación de entender menos. Este sería el caso, por ejemplo, del acercamiento a lecturas de temas complejos o especializados, a los que cada vez más tenemos acceso, pero que sin embargo contamos con pocos elementos para comprenderlos. Entendemos menos, porque se escribe y se publica más sobre muchas cosas, pues los artefactos de la lectura se han multiplicado. Esto ocurre en el contexto actual con el acceso a la información por medio de las tecnologías de la información y comunicación, que en el caso de la lectura, Cassany (2008) nombra como Tecnologías de la Escritura.

Otra distinción para comprender las prácticas letradas de grupos generacionales en función de si han tenido o no acceso a la información digital. De ahí que se puede hablar de lectores nativos digitales, siendo aquellos que han nacido en la década de los 90's, y de lectores inmigrantes digitales, quienes han nacido antes de esa fecha. Esta relación generacional con la información digital ha generado brechas importantes entre la población, pues dependiendo de la categoría a la que se pertenezca, se tendrá o no mayor facilidad para la utilización y el uso de la información que se distribuye a través de los medios digitales.

Reconociendo esta brecha, la escuela podría crear personas letradas en el marco de las tecnologías de la escritura ligadas a las TIC's, si es capaz de resolver las cuestiones relativas a inversión pública en máquinas para dotar a las escuelas de equipamiento; creación de cambios de pensamiento de las personas que están en la escuela, y de los que van a la escuela, los niños; creación de condiciones de acceso de los que están en la escuela para hacer cosas interesantes con todo el equipamiento y por último, participación y elaboración para desarrollar maneras personales para usar las TIC's, como plataformas de aprendizaje.

Si bien los planteamientos de Cassany se desarrollan en el contexto europeo, consideramos que son relevantes para nuestro contexto en vista de que traza posibilidades para implementar acciones de promoción de la lectura, donde las escuelas sí sean dotadas de condiciones para ello. Sin embargo es importante considerar que en nuestro contexto, las brechas socio-económicas se presentan como obstáculos para el acceso a la información digital para un sinnúmero de escuelas ubicadas en comunidades cuya población se encuentra en situación de marginación y vulnerabilidad.

En México el discurso educativo en torno a la enseñanza de la lectura en la escuela ha privilegiado durante las últimas décadas a la comprensión lectora en los estudiantes. Cassany (2008) plantea que no se trata solo de leer las palabras que aporta el texto (lectura literal), es decir, extraer información sintáctica y semántica del texto; sino de ir más allá, a la lectura inferencial, a sacar más información que no está implícita en el texto (comprensión), e incluso ir a un nivel mayor, que él nombra lectura crítica, comprendiendo por ella la emisión de la opinión propia del lector. Esta puede ser local y temporal, y requiere capturar el contexto en un tiempo y en un momento determinado. Implica la comprensión significativa y discrimina entre lo que es creer y comprender. Discriminar información implica leer más de dos fuentes, implica ampliar puntos de vista, confrontarlos, contextualizarlos.

## 6. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló con una perspectiva cualitativa, analizando escuelas de educación básica. Los casos se eligieron a partir de dos criterios, por recomendación de expertos<sup>3</sup>, a partir de que cumplieran con los siguientes criterios: ser escuelas de nivel básico; que articulen su trabajo con el PNL local; que cuenten con biblioteca Escolar y Bibliotecas de Aula en funcionamiento; que reciban asesoría por parte del PNL; que se hayan identificado prácticas exitosas en la promoción de la lectura. Se consideró a su vez que las escuelas pertenezcan tanto al sistema federal como estatal, que sean públicas y que incluyan los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria.

Se aplicaron cuestionarios a directores de las escuelas, entrevistas a profundidad a responsables de biblioteca y maestros, y se realizó observación de las bibliotecas de aula y de escuela.

Para la elección de las personas entrevistadas se establecieron como criterios que en su trabajo en las escuelas y aulas incluyan acciones relacionadas con el uso de las bibliotecas de Escuela y de Aulas y con el fomento de la lectura.

## 7. RESULTADOS

Encontramos que las prácticas de fomento a la lectura se promueven en la escuela por los responsables de biblioteca, los docentes o por colectivos, que incluyen a los dos primeros, pero también a directivos y padres y madres de familia.

---

<sup>3</sup> El experto que colaboró en la selección de los casos fue el Mtro. Everardo Ramírez Puentes, en ese momento Director del Programa Nacional de Lectura del Estado de Durango.

Ser responsable de la biblioteca (RB) en las escuelas no parece ser considerada una responsabilidad importante. En algunas escuelas, el nombramiento del RB se articula a la idea de que es un puesto que exige menor trabajo o esfuerzo, según lo refirieron en diversas oportunidades, es un —puesto de descanso. Con ello se hace referencia a que se nombra como RB a docentes que tienen muchos años trabajando, generalmente de edad avanzada, o que tienen problemas de salud, en algunos casos articulados con la —voz cansada, o por haber atendido muchos años grupos con mucha exigencia. Algunas RB mencionaron de forma explícita que esa fue la razón por la cual fueron nombradas para dicha tarea.

Algunos RB son maestros que a la vez que atienden a un grupo de alumnos asumen la coordinación de la biblioteca como una actividad complementaria. Encontramos un caso en el que la RB no tiene la formación docente, contando solamente con estudios de secundaria. La designación del RB la realizan las autoridades de la escuela, en particular la dirección de la escuela. La persona que se hace cargo de la biblioteca funge a la vez como responsable o enlace del Programa Nacional de Lectura en la escuela.

En general quienes se hacen cargo de la biblioteca escolar consideran que trabajan solos. Sus actividades se concentran en planear las actividades del ciclo escolar anual y mensualmente, en llevar un registro de las visitas a la biblioteca y de los libros consultados, elaborar el proyecto anual de la biblioteca así como el informe anual, elaborar las normativas del uso de la biblioteca, instalar y/organizar la biblioteca y el acervo, recibir y ordenar el material, coordinar el préstamo de los libros y su devolución, organizar la reposición de los libros, si se han extraviado, o la reparación, si se han dañado, coordinar esfuerzos para el equipamiento de la biblioteca, solicitar la donación de libros, así como desarrollar actividades en conjunto con los docentes de aula.

El trabajo de los RB no siempre tiene una articulación clara con el trabajo de los docentes en el aula. Se pudo apreciar que se tiende a valorar el trabajo en función de —los libros que más leyeron los alumnos o de cuántos libros consultan los alumnos. Una responsable de biblioteca resumió de este modo su trabajo en la biblioteca: "atiendo mi grupo, organizo tiempos y estoy checando, no fuiste a biblioteca, te toca biblioteca".

El responsable de la biblioteca planea sus propias actividades así como algunas ligadas al trabajo de los docentes en la biblioteca escolar, en las aulas y en actividades escolares. Como ocurre en el caso de la Escuela Carrusel, "tenemos nuestra maestra encargada con todo lo que tiene que ver con la biblioteca y luego ya ella nos designa a cada quien, ya sabes que, pues a ti te toca esto y a ti esto y a ti esto, ella misma también nos organiza el horario, tenemos nuestro horario y nuestros días de biblioteca".

Para el desarrollo de las actividades académicas de los docentes se menciona que el RB establece acuerdos con los maestros y se toma en cuenta su opinión. En algunos casos estos acuerdos se van construyendo en torno al desarrollo de prácticas que fomentan la lectura, la organización de horarios de asistencia a la biblioteca, el desarrollo de aspectos normativos, planeación, informes, actividades escolares, entre otras.

En los casos en los que se trata de desarrollar de manera colectiva las actividades de la biblioteca, generalmente el responsable de biblioteca recupera ideas que luego condensa por su cuenta. Por ejemplo en los acuerdos para la elaboración de las reglas de la biblioteca en una escuela una maestra señala: "las pusimos entre todas, ella al final nos pone, saben que esto fue lo que se acordó, con lo que cada una aportó". Muchas de las decisiones en torno a las reglas de la biblioteca tienen que ver con formas de regular la asistencia a la misma o el uso de los recursos. Una preocupación constante es saber cuántos usuarios asisten, así como cuántos libros se consultan. A ello se articula la existencia de listas de asistencias y libros consultados, o fichas de consulta de libros.

La percepción que algunas docentes tienen de la responsable de la biblioteca es variada. En algunos casos se tiende a señalar que trabajan de manera aislada, que actúan de manera —directiva o que tienen poco compromiso con su trabajo, o como lo menciona una docente respecto a la RB de su escuela: —comprende a la biblioteca como leer un libro y aburrirse.

Como hemos mencionado, algunos responsables de biblioteca no están dedicados exclusivamente a la promoción a la lectura o a la atención de la biblioteca, sino que a la vez son docentes en un grupo, lo que implica una carga de trabajo adicional. Sin embargo, en algunas escuelas, a pesar de esta situación, se pudo observar que hay docentes interesados en ser responsables de la biblioteca.

En algunos casos los responsables de biblioteca y maestros trabajan de manera paralela en la promoción de la lectura, y señalan que no logran articular fácilmente las actividades de ambas figuras. Sin embargo se recopiló información abundante sobre actividades que se desarrollan de forma colectiva, que involucran tanto al RB de la escuela, a los docentes o a otros actores educativos. Estas actividades se desarrollan o en la biblioteca, o en las aulas, o en los patios o espacios diversos de la escuela, o incluso fuera de la misma. En algunos casos estos eventos son organizados exclusivamente como actividades específicas de las bibliotecas, sea biblioteca de la escuela o de aulas, sin embargo son abundantes las actividades de promoción de lectura en eventos escolares ligados a la celebración de fechas cívicas, artísticas o actividades generales de la escuela, en las que se integran una o varias actividades relacionadas con el fomento a la lectura. Destaca que en algunos de estos eventos las actividades ligadas a la promoción de la lectura ocupan un lugar muy importante.

Cuando los docentes hablan de su experiencia para favorecer la lectura en la escuela, destaca que en general la viven y comprenden como una tarea compleja, algunas veces gratificante, otras frustrante: "yo veo por ejemplo la mirada de los niños oiga y cuando veo esa mirada de brillo yo digo algo estoy logrando".

Entre las prácticas que pudimos observar y recuperar a través de entrevistas encontramos el desarrollo de —buenas prácticas‖ ligadas a las estrategias que promueve el Programa Nacional de Lectura que van ocupando un espacio importante en el trabajo de los RB, y también de algunos docentes, y sobre todo van desarrollándose como impulsores de experiencias significativas de acercamiento de los estudiantes a la lectura. Entre ellas destacan: Biblioteca ambulante, Biombo, Café literario (y variantes del mismo como *chocomilk* literario, Lunadas literarias, Pijamadas literarias, *Coktel* literario), Desfile de Carteles, Experimentos, Intercambio de lectura entre alumnos, Lectura con lamparita en la Noche, Mochila Lonchera, Mochila Viajera, Lecturas de los papás (en y fuera de la escuela), Papiroflexia, Presentación de una obra (teatro), Elaboración de Libros, Regalo de lectura (a los compañeros, a algún miembro de la escuela, a niños de otras escuelas...), Reportes de lectura, Ser escritor, Tendaderos de libros, entre otras buenas prácticas.

Lo que caracteriza a estas prácticas es su desarrollo en forma colaborativa que involucra tanto a los RB como a los docentes, a autoridades escolares y en varios casos a padres de familia. Su puesta en práctica exige a los diferentes actores tener clara la intención de fomentar la lectura en los niños a través de dispositivos de lectura, que incluyen recursos, personas, tiempos, espacios que se ponen en operación en favor de la lectura de los estudiantes. También está presente en estas buenas prácticas la disposición de los RB y docentes de construir espacios que sean placenteros y atractivos para los estudiantes.

De este modo, el desarrollo de estrategias de intervención de fomento a la lectura en las escuelas a través de la biblioteca va constituyendo una forma distinta de habitar la escuela y/o las aulas y por lo tanto de relacionarse con las prácticas lectoras. Destaca por ejemplo la dimensión afectivo-emocional vinculada a las prácticas lectoras en las que se articula el deseo de los niños por leer lo que ellos quieran, o leer en las formas que ellos quieran, entre las que se consideran leer en el suelo, leer acostados, leer en cualquier lugar, etc.

Estos dispositivos para la lectura se intentan organizar con cierta regularidad, aunque también se desarrollan de forma improvisada y dispersa, pero en general se impulsan estrategias creativas tales como integrar estratégicamente actividades de lectura en eventos cívicos (Día de los Muertos, Día de las Madres...). En algunos casos, sin embargo, en la organización de estas actividades, la integración de actividades ligadas al PNL parece ocupar un lugar muy importante, contribuyendo como un eje de articulador de las actividades centrales del evento. En otros casos, aparece de manera muy secundaria.

En las aulas se han producido transformaciones importantes articuladas al PNL. En dos secundarias, una escuela regular y otra telesecundaria, las prácticas lectoras se difunden en todo el espacio áulico: las paredes del aula, los libreros, el piso, en algunos casos el techo, y se articulan diversas actividades, fundamentalmente ligadas a proyectos específicos de los alumnos, con la lectura. Pudimos apreciar a su vez el desarrollo de diversas formas de bibliotecas de aula, en algunos casos ampliadas con la contribución de los maestros, alumnos, padres de familia, comunidad; así como el empleo de diversas modalidades de uso de las bibliotecas.

## 8. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las exigencias del sistema educativo para el logro escolar en el nivel de lectura y en las diferentes competencias lingüísticas, están vinculadas al logro educativo de otras áreas del conocimiento. Como sostienen diversos autores, no es posible comprender la lectura, al margen de la escritura, y mucho menos de la expresión oral y la comprensión oral. El Programa Nacional de Lectura de Durango ha promovido la enseñanza de la lectura siguiendo una estrategia de acompañamiento a las escuelas, centrando su atención en los responsables de bibliotecas y docentes. Como parte de estas estrategias se ha impulsado un programa de certificación de las bibliotecas escolares, convirtiendo el proceso acompañamiento en un eje central para el impulso de las bibliotecas escolares y de aula, y el fomento de la lectura.

Según pudimos constatar en las escuelas, la experiencia de haber sido evaluadas previamente por el PNL con el fin de ser certificadas, así como el oportuno acompañamiento a las escuelas, contribuyeron de manera importante a generar transformaciones en las escuelas tanto en las dimensiones de la concepción de las bibliotecas y su articulación con la promoción y fomento de la lectura, como en las prácticas.

Se pudo apreciar, en el caso de las escuelas visitadas, que las prácticas de acompañamiento del PNL en las escuelas y el propio proyecto de certificación, no solo tuvo un carácter de evaluación externo, sino que logró detonar, al interior de las escuelas, un proceso de reflexión interna que contribuyó a conocer más ampliamente las estrategias que el PNL les ofrecía, la importancia de la biblioteca, su organización y planeación, y sobre todo las posibilidades que el programa ofrecía para las prácticas escolares y letradas de los alumnos. De este modo, la escuela encontró un espacio de distanciamiento de sus prácticas, que le permitió hacer visibles las buenas prácticas que los diferentes actores educativos implicados en las diferentes acciones de promoción de la lectura en las escuelas, autoridades, responsables de biblioteca y docentes, lograban implementar.

Los resultados fueron exitosos. Al recibir asesorías por medio del programa de acompañamiento, algunos docentes se vieron implicados en un proceso formativo,

que integraba no solo el desarrollo de estrategias didácticas orientadas a favorecer los aprendizajes de los alumnos, sino también respecto a sí mismos como lectores. De este modo, la formación de lectores competentes en la escuela, coloca al docente frente a una situación de tensión y exigencias crecientes para mejorar o transformar sus prácticas, como docente, como lector y como promotor de la lectura.

En los relatos que los docentes hicieron sobre sus prácticas para favorecer la lectura observamos en algunos de ellos un alto nivel de implicación en la experiencia de enseñar a leer, de acercar la lectura a los niños y de acercarse a su vez personalmente a la lectura. Al narrar sus experiencias revelan que se enfrentan a una tarea compleja, que se vive en algunos casos de manera gratificante y en otros con enorme frustración. La dimensión afectivo emocional ocupa un lugar importante en las tareas que emprenden al enseñar a leer a los estudiantes y al observar los logros que se van alcanzando o las dificultades a las que se enfrenten para lograr sus objetivos. En la medida en que ponen en práctica tanto el currículum formal y las propias estrategias que el PNL les ofrece, los maestros revelan que son capaces de construir situaciones didácticas recuperando en algunos casos las prácticas instituidas en la enseñanza de la lengua, a la vez que instituyendo nuevas prácticas.

Es en este proceso que pudimos observar que los docentes acompañan a los alumnos a la experiencia de la lectura, sobre todo de textos literarios, al ponerles al alcance nuevos textos y con ello nuevas narrativas que posibilitan nuevos aprendizajes y acercarse a otras experiencias, vividas o narradas por otros. Las narrativas que se ofrecen a los alumnos a través de la lectura literaria, les permite mirar no solo acercarse a otras las experiencias de otros, a otras formas de vivir y a otras formas de comprender la vida, sino también a mirarse en relación a ellas, y en esta experiencia de ida y venida en relación a sus propias experiencias previas, de reconstruirse.

Algunos maestros hacen referencia a experiencias de lectura o comprensión de textos específicos o estrategias claramente delimitadas que pueden ser valoradas como experiencias exitosas. Sin embargo, los maestros no parece que se involucran en un proceso reflexivo que les permita tener una comprensión más amplia de sus prácticas. En sus relatos tienden a referir experiencias concretas en torno a un texto concreto que ha sido leído en un momento y lugar específico, o a una estrategia específica, pero no logran articular un discurso que intente mostrar la complejidad de sus acciones.

En la narración de los docentes encontramos que les resulta significativo referirse experiencias particulares de estudiantes lectores y un libro, y como estos logran establecer contacto, desde su propia historia de vida, con las historias leídas. Los maestros recuperan estas situaciones como una experiencia significativa en tanto se reconocen como testigos y cómplices de las experiencias del alumno en su relación con los libros.

Las buenas prácticas de fomento a la lectura en escuelas de educación básica muestran que si la escuela y los docentes acercan al estudiante a la lectura, como experiencia, ponen a circular narrativas que posibilitan nuevas experiencias en el alumno que les permiten pensarse y construirse de un modo distinto, abriendo posibilidades para sí mismo.

Se sabe que si el contexto es favorable a la lectura, el niño puede poseer un capital cultural favorable a la lectura. Cuando no es así, la tarea de formar lectores competentes en las escuelas se hace más compleja. La intervención del maestro como promotor de la lectura y formador de lectores competentes está ligada a su vez a su disposición a la lectura y al conjunto de representaciones que tenga en relación a la lectura y su importancia en la educación en la escuela y en la vida de los estudiantes.

Finalmente, son importantes dos cosas, en primer término, seleccionar bajo criterios académicos quiénes se desempeñarán como Responsables de Biblioteca Escolar y en segundo lugar, promover espacios de formación sobre la lectura tanto a los responsables de biblioteca como a docentes y autoridades de las escuelas, para que integren tanto la dimensión conceptual y teórica, como también metodológico-práctica, y de reflexión, que permita hacer visible para los diferentes actores educativos lo que se hace en las escuelas, para reconfigurar las representaciones y prácticas que se tienen en torno al papel de la lectura en el logro educativo de los estudiantes y con ello ampliar las posibilidades de la formación de lectores en las escuelas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Recopilada de web. [en línea]. [http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas\\_letradas/conferencia\\_DanielCassany.pdf](http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/conferencia_DanielCassany.pdf) [Consultado: 11 de septiembre, 2013].

CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CERLALC). Organización de Estados Iberoamericanos. (OEI) (2004). *Agenda de Políticas públicas de lectura*. Colombia: OEI.

FERREIRO, Emilia (2004). —Por una agenda de políticas públicas de lectura. Conclusiones y recomendaciones a los gobiernos de Iberoamérica. En: *Agenda de políticas públicas de Lectura* Colombia: Cerlac/OEI, (pp. 11-16).

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN (INEE). (2006). *Informe Anual 2006. La calidad de la educación básica en México 2006*. INEE. México.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2007). *Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: Educación Para Todos 2003-2012*. [en línea]. <http://www.un.org/spanish/events/UNART/literacygallery/pages/intro.html> [Consultado: 03 de noviembre, 2012].

PETIT, M. (2000) *¿Construir Lectores?* Conferencia Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires, el 1 de mayo de 2000.

REIMERS, R; SNOW, C.; BONILLA, E.; CARRASCO A.; CHARRA M., VARGAS, y Gil, L. (2006). "La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción", en Reimers, F. (coord.) *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México 2000-2006*. México: Fondo de Cultura Económica, (pp. 153-306).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (diciembre, 2011). *Reglas de operación del Programa Nacional de Lectura*.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (diciembre, 2012). *Reglas de operación del Programa Nacional de Lectura*.

TENTI Emilio (2009). La seducción pedagógica. *Revista Pedagógica* 6. Pp. 2-9. Consultado el 5 de febrero de 2012.

UNESCO/CERLALC (2009). *Foro Iberoamericano sobre el libro, la lectura y las bibliotecas en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile 4 al 8 de noviembre de 2008.

VAILLANT, Denise (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. OPREAL.



