



Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en educación secundaria

Ana María Luna Peña¹
Instituto Noreste
General Escobedo, México
analuna@inieam.org.mx

Luis Ricardo García Oyervides²
Instituto Noreste
General Escobedo, México
ricardogarcia@inieam.org.mx

Karen Jazmín Vázquez Segovia³
Instituto Noreste
General Escobedo, México
jazmin.vzz@inieam.org.mx

Rocío Elizabeth Mancilla Francisco⁴
Consortio Educativo Oxford
Monterrey, México
rociomancilla@inieam.org.mx

Resumen

La labor didáctica de las instituciones educativas ha incluido, desde hace mucho tiempo, el esfuerzo por promover el interés de sus estudiantes en la lectura, pues



Recibido: 27 de mayo de 2017—Aprobado: 3 de octubre de 2017
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.12-2.4>

- 1 Docente del nivel superior en el Instituto Noreste. Licenciada en Letras Mexicanas por la Universidad Autónoma de Nuevo León (2015) y estudiante de la Maestría en Psicopedagogía del Consorcio Educativo Oxford.
- 2 Docente del nivel superior en el Instituto Noreste y editor de la *Revista Neolonesa de Investigación de Posgrado*. Licenciado en Letras Mexicanas por la Universidad Autónoma de Nuevo León (2015) y estudiante de la Maestría en Psicopedagogía del Consorcio Educativo Oxford.
- 3 Docente de los niveles básico y superior en diversas instituciones. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” (2014) y estudiante de la Maestría en Psicopedagogía y Capacitación del Instituto Noreste.
- 4 Docente de los niveles básico y superior en diversas instituciones. Licenciada en Pedagogía Infantil por el Consorcio Educativo Oxford (2015) y estudiante de la Maestría en Psicopedagogía del Consorcio Educativo Oxford.

se sabe que esta les produce múltiples beneficios. Sin embargo, y a pesar de que el discurso de los responsables de la educación argumenta a favor de la promoción del interés y la comprensión durante el acto de leer, los alumnos continúan diciendo que solo leen cuando tienen que hacerlo o que no entienden lo que leen. El presente ensayo pretende mostrar que es posible lograr en los estudiantes de escuela secundaria en México y otros países el interés en la lectura y la comprensión de esta. Además, el ensayo desarrollará una propuesta, con base en una revisión de las teorías pedagógicas y lingüístico-literarias contemporáneas, para promover la lectura a través de un cambio en las estrategias de selección y uso de los materiales de lectura.

Palabras clave: comprensión del texto, enseñanza secundaria, estrategias de enseñanza, lectura, medios de enseñanza, motivación.

Abstract

Since long, educational institutions' goals have included several efforts to stimulate their students' involvement in reading, acknowledging its multiple benefits. However, although the education authorities' discourse argues in favor of promoting an interest on reading and reading comprehension, students keep saying that they only read when they are instructed to or that they do not understand what they read. This essay intends to show that it is possible to increase students' concern about reading and their reading comprehension in Mexico and other countries. The essay will also support an approach, based on a review of current pedagogical and literature theories, to promoting reading through a change in reading materials use and selection of strategies.

Keywords: motivation, reading, secondary education, teaching aid, teaching strategies, text comprehension.



Introducción

Diversos estudios recientes demuestran que los estudiantes de nivel de secundaria (o equivalente), en México y otros países hispanos, no leen por gusto o leen por obligación. Por ejemplo, el 51.4% de los estudiantes de secundaria en México aseguran que solo leen si tienen que hacerlo (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), 2015, p. 40). Del mismo modo, Antuña Rivera (2011), Cruz Calvo (2013) y Soto Helguera (2015) también lo discuten. Aunque los programas de secundaria de la Secretaría de Educación Pública de México, por ejemplo, afirman que un componente central en la formación de los estudiantes son “los procesos de lectura e interpretación de textos” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2013, p. 15), a través de actividades como la selección de fuentes de interés y la relectura, en la práctica las actividades que proponen están más interesadas en las maneras cuantitativas de medir las competencias lectoras, como lo es la medición de la velocidad lectora de los jóvenes (SEP, 2010). Observar esta realidad nos hizo plantearnos que los programas escolares que se ocupan de formar las competencias lectoras en estudiantes de secundaria ofrecen estrategias contraproducentes para promover el interés por leer y asegurar la comprensión de lo leído.

Creemos que la motivación es indispensable para causar la buena disposición de los lectores frente a la actividad de lectura e interpretación de textos. Creemos también que sin la comprensión e interpretación jamás se desarrollará el gusto lector y que, sin el desarrollo de este, los jóvenes lectores solo leerán los textos por voluntad de otros, ya sean sus padres o sus maestros. Debe existir una diferencia en las etapas de la lectura; en su orden: motivación, lectura, comprensión, interpretación y placer por leer. De no ser así, no se desarrollarán estrategias específicas en consecuencia y los resultados que se obtendrán en el momento de aplicar las estrategias de lectura serán los mismos de siempre: que los estudiantes lean por obligación textos que difícilmente entenderán e interpretarán.

Este ensayo es el resultado de una investigación teórica que trabajó alrededor de dos ejes: (a) el interés y la identificación de los jóvenes hacia el material de lectura, y (b) la comprensión lectora de los alumnos. Además, durante la realización de esta investigación se aplicaron 75 encuestas de 13 preguntas cada una a docentes de secundaria

en el noreste de México, con el fin de conocer qué estrategias utilizan para fomentar la lectura en sus alumnos.

Con base en un análisis de las problemáticas frecuentes en la promoción de lectura, ofreceremos algunas estrategias para la selección y uso de materiales lectores, como crear sus propios textos, añadirlos a la biblioteca escolar y representarlos en forma de teatro guiñol. Estas se encuentran encaminadas a que los adolescentes se identifiquen con los textos que leen y los puedan comprender. La diferencia entre estas estrategias y las empleadas por las autoridades educativas solo radica, en ocasiones, en un cambio de enfoque.

Cabe destacar a modo de experiencia personal, que esta investigación nació de las reflexiones que se produjeron durante el desarrollo de un Taller de promoción de lectura en secundaria, dado en junio de 2016 en una escuela secundaria del municipio El Carmen, Nuevo León (México). Dicha institución tenía colocados en sus paredes diversos carteles con mensajes publicitarios de la librería Gandhi, por ejemplo: “A ver si así lees” o “Nadie lee”, como parte de su campaña de promoción de la lectura, lo cual nos hizo reflexionar sobre las características de las campañas para promocionar la lectura en jóvenes. Finalmente, el tema se cerró a las estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en educación secundaria.

Análisis de problemáticas en las prácticas de enseñanza y evaluación

Uno de los obstáculos para la promoción de la lectura en la escuela secundaria es la percepción que existe de que la lectura es una actividad difícil o “una actividad a la cual se le debe invertir mucho esfuerzo y trabajo” (Cruz Calvo, 2013, p. 24). En México, más de la mitad de los jóvenes estudiantes de secundaria solo leen si tienen que hacerlo (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2015, p. 40). Sin embargo, resulta impensable para las escuelas y otros agentes abandonar esta empresa, que es, al mismo tiempo, cultural y didáctica, pues es innegable que la lectura —y sobre todo la educación literaria— tiene múltiples beneficios (Colomer, 2005, pp. 38-40).

Pero lograr que un adolescente lea de manera constante y gustosa no es tarea fácil. Debemos procurar que este entienda que este tipo de lectura le puede traer beneficios a largo y corto plazos, por ejemplo, beneficios didácticos, cognitivos, sociales y, por último, pero no



menos importante, el placer de leer. No obstante, este placer viene de una comprensión e interpretación de la lectura. “El placer de la lectura es, precisamente, la consecuencia resultante de la satisfacción de comprender e interpretar lo leído” (Mendoza Fillola, 2008, sección Consideraciones generales, párr. 16).

En los últimos años, más autores han coincidido en definir la lectura como un proceso de interpretación y comprensión, y no solo como un proceso de oralización de la lengua escrita. Emilia Ferreiro (2000), por ejemplo, reconoce que existe una perspectiva técnico-instrumental en la enseñanza de la lengua escrita en Educación Básica, que convierte a la escritura y lectura en “dibujo de letras y sonorización de palabras” (p. 24), respectivamente. Daniel Cassany (2013) advierte: “Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en *oralizar la grafía*, en devolver la voz a la letra callada [...] Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión —que es lo importante” (p. 21).

Sin embargo, aunque autores, como Kylene Beers (2003), afirmen que nadie debate que el punto de leer es comprender el sentido de la palabra escrita (p. 59), en realidad, las actividades que se realizan de común para desarrollar las competencias lectoras no se preocupan por medir el nivel de comprensión. Y tanto en educación preescolar y primaria —el inicio de la alfabetización— (Ferreiro, 2000), como en secundaria —el desarrollo de competencias lectoras— (Antuña Rivera, 2011), los docentes continúan perpetuando una definición obsoleta de la lectura.

Aunque existen múltiples programas escolares para fomentar el placer por la lectura en adolescentes, las herramientas de evaluación no han cambiado en consecuencia. En gran medida, las oportunidades para interpretar los textos se limitan a la identificación de los valores o a la calificación moral de las actitudes de los personajes, a emitir juicios de valor sobre la lectura (“me gustó porque...”, “me recuerda a...”, etc.), o a visitar el limitado o amplio catálogo de la biblioteca escolar con “actitud de turista” (Colomer, 2005, p. 198). Este tipo de actividades presupone que todos los lectores se han identificado emocionalmente con el texto, en mayor o menor medida, y solo describe la forma en la que el maestro puede conocer y tomar nota de ello. En realidad, se trata de otra estrategia evaluadora contraproducente para desarrollar el gusto por la lectura: “No se lee del mismo modo si uno sabe que va a tener que emitir juicios sobre un texto [...] se bloquean y experimentan aversión a ese tipo de demanda pública” (Colomer, 2005, pp. 203-204). Este

enfoque crea lectores convencidos del valor que tiene la lectura pero que, de cualquier forma, no leen porque en la escuela han asociado las actividades de lectura de cuentos, por ejemplo, con los cuestionamientos públicos sobre el porqué creen que son valiosas y no con procesos de identificación verdaderos.

En México, una de las estrategias que se utiliza para la evaluación de la lectura en Educación Básica es la expuesta en el Comunicado sobre Estándares Nacionales de Habilidad Lectora (SEP, 2010), que determina la cantidad de palabras que un alumno debe leer en voz alta en un tiempo establecido. Este estándar se definió con la idea de que si todos los alumnos empatan su velocidad lectora, desarrollarán su habilidad lectora en general, incluyendo la comprensión. Este tipo de estrategias invita a los alumnos a leer grandes cantidades de textos rápidamente y con fluidez, lo cual puede llegar a ser un acierto, sin embargo, a pesar de que admiten la importancia de la comprensión, no hacen nada para medirla siquiera.

Otras estrategias inadecuadas son las recopiladas por Antuña Rivera (2011): sobresaturar a los alumnos con actividades académicas y dejarlos sin tiempo para leer lecturas elegidas por ellos, limitar las auténticas experiencias de lectura motivada y preferir la capacidad para responder exámenes—específicamente de español, en secundarias de México— sobre el desarrollo de competencias lectoras.

Una solución que se ha propuesto en este país es capacitar a los docentes a través de un Programa Nacional de Lectura (Dirección General de Materiales Educativos, 2010). El Programa consiste en un diplomado donde se capacita a los maestros y se les invita a la creación de la biblioteca escolar, brindándoles algunos ejemplares de libros para que, de esta forma, más alumnos tengan la posibilidad de tener un acercamiento hacia ellos.

Este Programa no solamente proporciona una herramienta de medición de resultados, sino que nos brinda una serie de estrategias donde el alumno lee, modifica, infiere y comparte textos. Sin embargo, esta estrategia sigue sufriendo de problemas que giran en torno a los dos ejes que son el tema del presente ensayo: interés y comprensión. El Programa sugiere que los alumnos y los docentes realicen parte de las actividades fuera del horario de clase, ya sea durante el recreo o como actividad extracurricular, sin preocuparse de que estén por completo convencidos de que vale la pena. Si se considera una actividad extra,



entonces el esfuerzo deberá ser mayor al que se le dedica a las clases y, por lo tanto, en realidad exige un mayor compromiso que el que regularmente pide el currículo diario. Más aún, dicho Programa supone que 15 minutos son suficientes para que alumnos de nivel básico sean capaces de interpretar en forma correcta el contenido de obras como *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* o *El gato negro y otros relatos de terror* (Dirección General de Materiales Educativos, 2010, p.16).

Entonces, nos encontramos ante dos problemas, tan frecuentes como evasivos, sobre la enseñanza y fomento de la lectura: el primero refiere a la suposición de que basta con una bibliografía rica en libros, con actividades de señalamiento de valores morales o de comparaciones entre las situaciones descritas en los textos con aquellas vividas por los lectores para asegurar su identificación con las lecturas y promover el interés en ellas; el segundo consiste en la suposición de que sobresaturar al alumno con actividades de interpretación, estudiar los textos leídos para un examen o leer más textos y más rápido equivale a comprender estos. A pesar de que se ha aceptado la relevancia de fomentar el interés para favorecer la comprensión, ambos factores siguen escapando tanto a las estrategias tradicionales como a las novedosas.

Estrategias para fomentar el interés en la lectura en adolescentes

Para enseñar lectura, los docentes que imparten asignaturas como español o las relacionadas con la literatura, en secundaria, requieren de implementar estrategias de enseñanza y de evaluación para promover eficazmente la lectura dentro y fuera de la escuela. La principal estrategia para provocar el placer por la lectura en estudiantes de nivel educativo es apelar a su interés en el material de lectura. Creemos que, para ello, es necesario que el alumno se involucre en la lectura y que encuentre en ella elementos con los cuales pueda identificarse. Cofer y Appley (1990) mencionan que la identificación posibilita en los niños, “la gratificación de sus necesidades” (p. 604).

Entender las necesidades de los adolescentes significa entender las razones por las cuales les disgusta o no les gusta leer, por ejemplo: la presión por extraerle un significado a la lectura, la falta de identificación con el contenido escrito, no comprender los textos, entre otras. Gran parte de estos problemas se pueden solucionar si la lectura se convierte en más que una obligación escolar para comprobar la adquisición de

conocimientos en español. Así lo entienden Joaquín Ospina y Alejandro Peña (2016):

En nombre de una tecnificación del oficio de leer y escribir, se sacrifica el placer que estas actividades en sí mismas producen y, en nombre de la imposición, también se olvida que un punto de partida esencial para propiciar una relación positiva con la lectura son las necesidades e intereses manifestados por niños y jóvenes, conforme a los cuales se eligen los textos y los métodos para dinamizarlos (p. 44).

Si bien es cierto que en años recientes han sido realizados múltiples esfuerzos por innovar en métodos y técnicas, es imperante cambiar los enfoques de estos métodos. Para ello sugerimos estrategias para conseguir materiales de lecturas interesantes así como estrategias para lograr la comprensión de los mismos.

Crear su propio material

Una estrategia de enseñanza que el docente puede implementar para aumentar, en primer lugar, la identificación y el interés del adolescente en el material de lectura, y, en segundo, su comprensión, es que el alumno cree su propio material de lectura. Dicha estrategia toma como base las teorías pedagógicas y literarias de Celestin Freinet, Stanley Fish, Emilia Ferreiro y otros autores y profesores contemporáneos.

Para entender el beneficio de la estrategia propuesta podemos partir de la siguiente idea, presente en la pedagogía constructivista de Freinet (1999):

La deficiencia esencial de la lección es ser administrada por el maestro que sabe, o pretende saber, a alumnos que según se supone ignoran todo. A nadie se le ocurriría pensar que el niño, con sus propias experiencias y sus conocimientos diversos y difusos, tiene también que enseñar algo al maestro (p. 42).

Permitir que el adolescente escriba narraciones, poemas, canciones, obras de teatro, ensayos o incluso anécdotas resulta en especial motivante cuando esos trabajos se utilizan para aprender y no



para comprobar lo aprendido. Creemos que es necesario reemplazar los textos que en la actualidad le sirven de modelos literarios por textos que, por ser escritos por los mismos alumnos, los pueden motivar a expresarse libremente. Dice Emilia Ferreiro (2010) que “aquellos que trabajan con la promoción de la lectura se dedican, precisamente, a la lectura y jamás a la escritura” (p. 145). Si se quiere encontrar estrategias didácticas útiles para promover la lectura en tiempos de ocio, se debe evitar seguir perpetuando esta limitación.

En los últimos años, más docentes de literatura comparten esta opinión. Ospina y Peña (2016) mencionan que “leer es también expresar. No puede por tanto separarse la lectura de la escritura. Estas dos cosas se corresponden y se hacen de manera mutua” (p. 49). Las actividades que las vinculan pueden ser desde esquematizar, resumir o sintetizar alguna lectura realizada previamente, hasta leer en clase cuentos, poemas u obras dramáticas escritas por los mismos alumnos que demuestren el seguimiento de una estética o la adquisición de ciertas competencias esperadas. Y ambas actividades implican beneficios tanto cognitivos como didácticos.

Las estrategias de enseñanza sugeridas para el ámbito de la literatura, dentro de los Programas de Español, en México, ciertamente buscan promover la producción creativa a través de actividades de lectura y escritura, pero especifican que deben hacerse “a partir de modelos literarios” (SEP, 2013, p. 25). Podemos ver, por ejemplo, que el Programa de Primer Grado de Secundaria (SEP, 2013) contempla seleccionar y discutir cuentos de ciencia ficción, para después planificar, escribir y compartir uno propio de los alumnos. El mismo modelo se repite en las actividades para aprender sobre lírica tradicional mexicana: se seleccionan y discuten poemas o refranes, y solo luego se elaborarán y compartirán textos propios con los elementos aprendidos en el bloque.

No obstante los beneficios, el solo hecho de realizar ambos tipos de actividades—lectura y escritura— para enseñar literatura, no asegura el éxito de los Programas. Creemos que en el área de literatura es imperante permitir a los alumnos, antes de leer los modelos, escribir textos que sean anécdotas o narraciones, expresiones de emociones o representaciones de diálogos, y no al revés, como lo plantean las actividades de aprendizaje de los programas de Español y otros programas de lectura.

Reemplazar la lectura de los modelos canónicos por la escritura y lectura de textos propios de los adolescentes no supone renunciar a aprender

acerca de la literatura. Dicen Ospina y Peña (2016) que “no se trata de evitar el estudio [...] de la historia de la literatura, de los movimientos, las figuras literarias o los géneros, sino hacer de esto un momento posterior a la apropiación desde la lectura y la escritura creativa” (p. 48).

También podría pensarse que no es posible intercambiar los modelos literarios canónicos que actualmente se promueven y leen en secundaria, por textos escritos por adolescentes, utilizando el argumento de que, a pesar de que no se pierde el valor didáctico de la lectura, se puede perder lo que tiene de valor literario.

En su tesis doctoral, Cruz Calvo (2013) recopila una serie de teorías que argumentan a favor de la lectura de textos clásicos en las aulas. Algunos de estos argumentos son:

- Gozar de los patrimonios culturales de la humanidad es un derecho (Cerrillo, 2010, citado en Cruz Calvo, 2013, p. 45).
- La lectura de clásicos en la adolescencia proporciona “modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: cosas todas ellas que siguen actuando, aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde” (Calvino, 1997, p. 14, citado en Cruz Calvo, 2013, p. 43).
- Integrar un canon formativo con obras representativas propicia el desarrollo de competencias literarias. Estas se forman en un itinerario lleno de motivación lúdica y estética a través, entre otros, de “conexiones con otras obras literarias” (Mendoza, 2011, p. 365, citado en Cruz Calvo, 2013, p. 46).

Como ha mostrado la autora, existe una tendencia a basar la selección del material de lectura destinado a audiencias jóvenes en cuestiones ideológicas: estéticas y políticas. Se prefieren las obras que alienen la identidad nacional o humanista, los autores clásicos consagrados por la crítica de varios siglos o los autores contemporáneos selectos de las casas editoriales especialistas en literatura infantil y juvenil.

Sin embargo, a pesar de sus atributos estéticos o políticos, estos repertorios lectores no aseguran ni la motivación la identificación del adolescente, pues a este le puede gustar tanto o más un poema escrito por un conocido o familiar que un poema de un escritor famoso. Mendoza Fillola (2008) recupera algunos de los derechos que toda persona



debería tener y ejercer no sólo en sus lecturas en tiempos de ocio sino también en sus lecturas escolares: el derecho a leer, a no leer, a releer, a leer en voz alta e incluso “a leer cualquier cosa” (Pennac, citado en Mendoza Fillola, 2008, sección Sobre la necesidad de, párr. 9).

De hecho, en años recientes, entre los adolescentes ha surgido una tendencia hacia la escritura y lectura en tiempos de ocio, pero no hacia la lectura de los textos canónicos, sino hacia la lectura de *fanfiction*. Estas “ficciones escritas por fans” son textos que reescriben y revisitan mundos ficcionales preexistentes (Martos García, 2008). Los adolescentes o adultos jóvenes toman a los personajes de cómics, libros y películas como *Star Trek*, *Harry Potter* o *Dragon Ball* y los colocan en situaciones, escenarios o perspectivas diferentes a las planteadas oficialmente, originando con ello un imaginario colectivo que les puede resultar igual de disfrutable que el imaginario de la literatura canónica, abocado a *El principito* o al *Quijote*.

Si los adolescentes escogen leer estas ficciones en sus tiempos de ocio, es porque tienen una cualidad motivadora que los otros textos escolares no tienen. El profesor Alberto Martos García (2008), después de revisar sus antecedentes literarios (la épica clásica y las sagas fantásticas modernas) y sus campos de estudio actual, concluye que el *fanfiction* constituye un horizonte prometedor en los terrenos de la didáctica, la cultura y la literatura.

Si bien, en muchas ocasiones estos textos carecen de calidad en la edición o han sido redactados y compuestos de forma poco cuidadosa, su escritura y lectura, al igual que la escritura y lectura de obras canónicas, están dotadas de cualidades estilísticas y literarias. Por una parte, el teórico literario Stanley Fish (2010), explica que “un hecho estilístico es un hecho de respuesta, y como mi categoría de respuesta incluye todo, desde lo más pequeño y menos espectacular hasta la más amplia y rupturista de las experiencias lingüísticas, todo es un hecho estilístico” (p. 281). Por otra parte, Rocío Badía Fumaz (2012) explica que “el reconocimiento de la calidad artística que lleva a seleccionar uno u otro texto es el gesto que dota de literariedad [a] esa obra” (p. 123).

Siguiendo ambas pautas, podemos comprender que el acto de selección de una obra canónica como material de lectura es similar al acto de selección de un *fanfiction* o cualquier escrito similar, pues ambas selecciones responden a una experiencia estética que lleva implícito un modelo paradigmático de belleza y de goce.

Se podría también argumentar en contra de este modelo de escritura y lectura que no promueve la creatividad y la originalidad, cuando en realidad el *fanfiction* es un texto como cualquier otro, compuesto a partir de relaciones hipertextuales, pues, como explica la maestra mexicana Helena Beristáin (1996), “la hipertextualidad es también un aspecto universal de la literariedad, ya que no hay obra literaria que no evoque a otra: todas son hipertextuales” (p. 37), y “operan la re contextualización y la re significación donde radica la creatividad” (p. 59).

Más autores respaldan la necesidad de acceder a los textos desde una perspectiva anticánónica, entre ellos los sociólogos del arte Bourdieu (2003) y Becker (2003). Ambos autores hacen un análisis del valor de las obras artísticas y concluyen que este valor depende tanto del reconocimiento del artista dentro del campo artístico, como del seguimiento que hace del conjunto de reglas (no solo estéticas) convenidas por otros agentes de este mismo campo. Ambos se dan cuenta de que una obra canónica no lo es por sus propiedades internas, su creatividad o su belleza, sino por su relación con otras cuestiones sociales.

Directrices para hacer un buen uso del material de lectura

Existen algunas estrategias que pueden llevarse a cabo una vez que el alumno ha escrito su propio material de lectura, por ejemplo, compartirlo con otros, leerlo en voz alta, releerlo, agruparlo con otros materiales bibliográficos, representarlo en teatro guiñol o en otros formatos, como el dibujo, entre otras.

El docente puede aprovechar el proceso de producción de textos y realizar sesiones grupales en las que tanto él como los alumnos inventen un cuento que incluya a los alumnos como personajes; posteriormente, todos deben firmarlo como autores, imprimirlo y encuadernarlo. Al finalizar cada ciclo, sería provechoso que junten todos los cuentos que realizaron y que los anexas a la biblioteca. El Plan Nacional de Lectura, de hecho, sugiere un resultado parecido para una actividad de escritura creativa (Dirección General de Materiales Educativos, 2010, p. 57). La biblioteca, así enriquecida, favorecerá la identificación de los alumnos con el material de lectura, pues este podrá reflejar emociones que ellos realmente hayan sentido y con las cuales se puedan identificar.

Esta estrategia responde a las teorías pedagógicas de Freinet (1999) y de Ferreiro (2000, 2010), ya analizadas, pues le da la seguridad



al alumno de que el maestro no es quien sabe todo, sino que él también puede aportar a la clase con sus conocimientos y experiencias. Saber que la biblioteca escolar no esconde textos incomprensibles, que solo el maestro conoce, puede actuar como un detonador de buenas disposiciones con respecto a los materiales de lectura. Además, permite al alumno ver la estantería como un lugar donde puede llegar a reposar un libro favorito, un libro que tiene que ver con él y que no solo es otro incomprensible “clásico de adultos” (Beers, 2003, p. 274).

Intercalar actividades de lectura de textos propios con actividades de lectura de textos más complejos de otros autores les permitirá a los alumnos desarrollar habilidades de autoconocimiento y autorregulación de sus propios procesos de comprensión, pues estarán constantemente en la oportunidad de comparar experiencias, grado de motivación e identificación y hasta conocimiento de vocabulario o estructuras gramaticales. Por lo mismo, la evaluación más adecuada para este tipo de actividad es la autoevaluación. Algunos autores mencionan que los estudiantes “no se autoevalúan ni reflexionan sobre su proceso de comprensión, por lo tanto no detectan ni ubican sus fallos y no buscan por sí mismos las respuestas a estas dificultades” (Márquez García, Medina Escorcia, Pérez Sarmiento, 2013, p. 67).

Pero, para que cambie la percepción del alumno, también debe cambiar la concepción que el docente tiene de su propio trabajo. Es posible que muchos profesores teman la profusión de lecturas porque se sienten con la responsabilidad de leerlas todas antes que el alumno y de conocerlas mejor que él. Ferreiro (2000) describe esta situación, cuando relata su experiencia con la llegada de los Libros del Rincón a México.

Si un maestro cree: “tengo que conocer el contenido de todo esto antes que cualquiera de mis alumnos”, en efecto, la llegada de una biblioteca es un peligro, pues tiene que ver con un análisis de la función del maestro y de su relación con los libros, con los alumnos y con todo lo demás (pp. 157-158).

Sin embargo, puede beneficiar al alumno renunciar a este tipo de concepciones.

Otra actividad que puede resultar de la creación de un material propio es que los alumnos representen esos mismos materiales en teatro guiñol. El teatro guiñol es una estrategia lúdica que sirve para interpretar

y representar un cuento, un guion o una obra de teatro. Realizarlo en un salón de clases de manera grupal puede resultar favorable para desarrollar la memorización, aumentar la comprensión lectora y fomentar la creatividad y la imaginación, los cuales constituyen beneficios cognitivos, didácticos, sociales y lúdicos.

En la actualidad, múltiples autores y profesores escriben sobre la importancia del teatro guiñol. Algunos parecen limitar la aplicación del teatro guiñol a los niveles de preescolar y primaria. Otros autores extienden su uso y lo recomiendan tanto a “niños, jóvenes y mayores” (Equilicuá, 2013, sección Hacemos un teatro de, párr. 1), esta sugerencia explica que se puede partir de una dinámica individual, en la que cada alumno idearía y daría forma a sus títeres, para, posteriormente, en una dinámica grupal, se realicen actividades de improvisación de diálogos (Equilicuá, 2013).

Expresarse a través de la escritura, la lectura en voz alta y el movimiento de manos y cuerpo puede permitir que los alumnos logren, de forma más eficaz que si solo utilizan la expresión verbal, una catarsis de sus emociones que les haga sentirse identificados con ese proceso de aprendizaje. Además, el teatro guiñol pone en práctica tres de las estrategias que Beers (2003) sugiere para favorecer los procesos de interpretación y comprensión de textos: leer en voz alta, escuchar a otros leyendo en voz alta y releer. Esta estrategia también puede mejorar la percepción que los alumnos tienen de las actividades de lectura, pues ellos sabrán que las experiencias visuales, auditivas y sensoriales de las que participaron en el teatro no serán motivo de preguntas en un examen que se pueden fallar, si bien, es posible que se le evalúe al alumno su participación en el grupo.

El Plan Nacional de Lectura también sugiere la representación de cuentos tomados de la biblioteca escolar, y, de forma acertada, explica que es posible involucrar a los padres, pero no contempla que se representen cuentos creados por los alumnos (Dirección General de Materiales Educativos, 2010), lo cual podría disminuir el grado de identificación de los alumnos con este material y el placer de su interpretación y representación.

Para conocer las estrategias utilizadas para promover la lectura en las aulas del noreste de México y conocer qué tan frecuentemente los docentes utilizan las que hemos mencionado a lo largo del presente ensayo, procedimos a aplicar encuestas en forma presencial y electrónica.



La muestra fue de 75 docentes de español de secundarias de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas. Los resultados de las encuestas están registrados en las Tablas 1 y 2. En dichas tablas hemos agrupado las respuestas a las 13 preguntas que constituían la encuesta.

Como podemos notar, menos de la mitad de los docentes encuestados utilizan con regularidad las estrategias relacionadas con representar en forma de teatro o teatro guiñol textos de los mismos alumnos o de otros autores, tampoco promueven la relectura ni la compilación de textos creados por los mismos alumnos. En cambio, más de la mitad promueve con regularidad las actividades relacionadas con la lectura en voz alta y con la escritura creativa (Tabla 1).

Por otra parte, la gran mayoría de los docentes encuestados están de acuerdo con los principios que hemos establecido en estas líneas: que la motivación impacta en la comprensión y que la escritura creativa y la identificación con los materiales fomenta la lectura. El 88% de los docentes indican que están completamente de acuerdo y de acuerdo en que, en general, consideran que promueven la lectura en sus estudiantes (Tabla 2).

Tabla 1. Frecuencia de uso de estrategias didácticas para promover la lectura en secundaria

Estrategias didácticas usadas por los docentes	Frecuencia de uso		
	Siempre y casi siempre	A veces	Casi nunca y nunca
Promuevo que mis alumnos escuchen atentamente cuando yo les leo en voz alta textos escritos por otras personas (por ejemplo, textos del libro de Español).	76.00%	12.00%	12.00%
Promuevo que mis alumnos lean en voz alta textos escritos por ellos mismos.	72.00%	16.00%	12.00%
Promuevo que mis alumnos lean en voz alta textos escritos por otras personas (por ejemplo, textos del libro de Español).	64.00%	16.00%	20.00%
Promuevo que mis alumnos escriban cuentos, poemas, diálogos teatrales, cartas u otros textos creativos.	56.00%	32.00%	12.00%
Promuevo que mis alumnos produzcan compilaciones de textos escritos por ellos mismos (ej. revista escolar, libros, etc.).	44.00%	32.00%	24.00%
Promuevo que mis alumnos lean textos que ya habían leído con anterioridad.	40.00%	40.00%	20.00%
Promuevo que mis alumnos representen en forma de teatro guiñol los textos que ellos mismos escribieron.	24.00%	16.00%	60.00%
Promuevo que mis alumnos representen en forma de teatro textos escritos por ellos mismos o de otras personas.	20.00%	36.00%	44.00%
Promuevo que mis alumnos representen en forma de teatro guiñol textos de otras personas (por ejemplo, textos del libro de Español).	20.00%	32.00%	48.00%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Grado de percepción de relevancia de principios para promover la lectura en secundaria

Principios relevantes para la promoción de lectura	Grado de percepción de relevancia		
	Completamente de acuerdo y de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo y completamente en desacuerdo
Considero que utilizar estrategias para fomentar en mis alumnos la lectura motivada impacta positivamente en sus procesos de comprensión de la misma.	92.00%	4.00%	4.00%
Considero que es importante promover en mis alumnos la escritura creativa para fomentar la lectura.	92.00%	4.00%	4.00%
En general, considero que promuevo la lectura en mis alumnos.	88.00%	8.00%	4.00%
Considero que es importante promover en mis alumnos la identificación con el material de lectura para fomentar la misma.	84.00%	12.00%	4.00%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de estas encuestas indican lo que hemos dicho en líneas anteriores: que se considera a la lectura desde una perspectiva de oralización de la letra escrita y que no se le da la suficiente oportunidad en la práctica diaria a las actividades de relectura, representación en otros formatos y compilación de creaciones de los alumnos. Además, a pesar de que la mayoría de los docentes indican que promueven la escritura creativa, no podemos asegurar que estas actividades se realicen antes de la lectura de los textos canónicos y que no se utilicen como mero instrumento de comprobación de adquisición de aprendizajes complejos relacionados con la lengua o la literatura.

Nosotros, en cambio, creemos que trazar en las aulas un itinerario de escritura, lectura, interpretación y representación de textos propios antes que un itinerario de lecturas representativas puede beneficiar a los adolescentes en la adquisición de un interés en las actividades de lectura. Esta práctica los podría motivar para participar gozosamente de la experiencia lúdica y estética del proceso de interpretación y comprensión de un texto, y animarse a seguir leyendo cada vez más lecturas o lecturas más complejas.

Conclusión

A lo largo del presente ensayo hemos realizado un análisis de los programas usados en México para promover el gusto por la lectura, y hemos sustraído las directrices que parecen guiar este proceso de enseñanza: (a) es necesario motivar a los estudiantes de secundaria para leer; (b) la lectura funciona como una herramienta técnica con múltiples



beneficios cognitivos, didácticos y sociales, si bien, específicamente en secundaria, se enseña y promueve en la asignatura de Español; y (c) la enseñanza de la lectura debe procurar la comprensión de esta. Sin embargo, las acciones propuestas por dichos programas dan por sentado el interés y la comprensión, pues no es suficiente declamar en voz alta textos cada vez en una menor cantidad de tiempo, tener un repertorio de lecturas en la biblioteca escolar, compartir experiencias similares a las descritas en los textos y crear nuevas historias a partir de modelos. Los alumnos continúan diciendo que leer es difícil y que solo leen si tienen que hacerlo (CONACULTA, 2015; Cruz Calvo, 2013).

Como hemos visto, es posible efectuar un cambio de enfoque en las estrategias empleadas por dichos programas a partir de una revisión de teorías pedagógicas constructivistas y de teorías literarias contemporáneas. Cada vez más docentes e investigadores respaldan las bases teóricas de nuestra propuesta: (a) es benéfico para la promoción del interés y la comprensión de la lectura el permitir que el alumno cree su propio material; (b) organizar un repertorio de lecturas hechas por los mismos estudiantes les permite percibir al acto de leer como una actividad con la que se puedan identificar; y (c) representar y releer los textos favorece la adquisición de los beneficios antes descritos.

Sin embargo, pareciera que la teoría no ha llegado a la práctica, pues los docentes consideran que promueven la lectura a pesar de que no realizan algunas de las estrategias más prometedoras para conseguirlo. En cambio, como sucede en algunas escuelas, se relega la tarea de darle publicidad a la lectura a otros agentes comerciales, como las librerías. ¿Cuál es la concepción de la lectura que queremos resaltar? ¿La que contabiliza los libros leídos o la rapidez para leerlos? ¿O la que permite al alumno leer con motivación, comprensión, interpretación y placer?

Lo que resta es la investigación y puesta en práctica de más estrategias de enseñanza como las argumentadas en el presente ensayo, en el mismo y en los demás niveles del sistema educativo mexicano. Esperamos que la colaboración constante entre investigadores, docentes y demás profesionales relacionados resulte en el mejoramiento de los procesos de lectura, interpretación y comprensión de textos, y en el placer de leer.

En fin, cualesquiera que sean los niveles en los que se promueva la lectura, el objetivo debe ser claro: “la promoción de la lectura es una apuesta contra la exclusión social y la pobreza, que son componentes de una

misma realidad que disgrega y desintegra” (Ramos Curd, 2009, p. 5). El proveer las herramientas a los individuos para desarrollar sus capacidades intelectuales debe afectar de manera positiva a las demás esferas que los involucran, de manera que sea una herramienta emancipadora.

Referencias

- Antuña Rivera, O. (2011). De la imposición al contagio: una exploración sobre el rol de mediadores intencionados e involuntarios en las prácticas de lectura de los jóvenes. En E. M. Ramírez Leyva (coord.), *La lectura en el mundo de los jóvenes: ¿una actividad en riesgo?* (pp. 209-221). Recuperado de http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/lectura_mundo_jovenes.pdf
- Badía Fumaz, R. (2012). Muerte del autor y literatura digital. *Eikasia: Revista de Filosofía*, 44, 113-127. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/44-07r.pdf>
- Becker, H. S. (2003). Art as collective action [Arte como una acción colectiva]. In J. Tanner (ed.), *The Sociology of Art: A Reader [La sociología del arte: Antología]* (pp. 85-95). Londres: Routledge.
- Beers, G. K. (2003). *When kids can't read, what teachers can do: A guide for teachers, 6-12 [Cuando los chicos no pueden leer, qué pueden hacer los profesores: Guía para docentes, 6-12]*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Beristáin, H. (1996). *Alusión, referencialidad, intertextualidad*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bourdieu, P. (2003). But who created the ‘creators’? [Pero, ¿quién creó a los ‘creadores’?] In J. Tanner (ed.), *The Sociology of Art: A Reader [La sociología del arte: Antología]* (pp. 96-103) (trad. R. Nice). Londres: Routledge.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cofer, C. N. y Appley, M. H. (1990). *Psicología de la motivación: teoría e investigación* (2da ed.). México: Trillas.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf



- Cruz Calvo, M. (2013). Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). Recuperada de http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC_TESIS.pdf
- Dirección General de Materiales Educativos. (2010). *Estrategias, acciones y conexiones para animar la Biblioteca Escolar*. Recuperado de estudiaen.jalisco.gob.mx/pnle/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx/pnle/files/anexo_2.pdf
- Equilicúa. (7 de octubre de 2013). El teatro de guiñol [Entrada en un Blog]. Recuperado de <http://www.ocioequilicua.com/el-teatro-de-guinol/>
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro. Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres* (2da ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2010). Sobre as não previstas, porém lamentáveis, consequências de pensar apenas na leitura e esquecer a escrita quando se pretende formar o leitor [Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector]. En *30 Olhares para o futuro [30 miradas para el futuro]* (pp. 145-149). Recuperado de http://www.vila.com.br/html/outros/2010/revista/30_anos/
- Fish, S. (2010). La literatura en el lector: estilística «afectiva». En N. Araujo y T. Delgado (comps.), *Textos de teorías y críticas literarias: (Del formalismo a los estudios postcoloniales)* (pp. 261-282) (trad. Ricardo Sánchez Ortiz). Barcelona, México: Anthropos Editorial/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Freinet, C. (1999). *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (34ª ed). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Márquez García, C. L., Medina Escorcía, M. M., y Pérez Sarmiento, D. B. (2013). Diseño de un procedimiento de autoevaluación del proceso de comprensión lectora en estudiantes de educación media. *Escenarios*, 11(2), 57-68. doi:10.15665/esc.v11i2.120
- Martos García, A. (2008). El poder de la con-fabulación: Narración colectiva, fan ficción y cultura popular. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios. Nuevo Especial*. Recuperado de <http://pendiente-demigracion.ucm.es/info/especulo>
- Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca

- Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Ospina S., J. y Peña A., A. (2016). Imaginación y placer: posibilidades de un encuentro entre Literatura y Escuela. *LIJ - IBERO. Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*, 1, 40-61. Recuperado de https://issuu.com/lijibero/docs/lij1_final
- Ramos Curd, E. (2009). *Promoción de la lectura en América Latina, estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia*. Recuperado de www.bibliotecarios.cl/descargas/2009/10/ramos.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Presentó la SEP los Estándares Nacionales de Habilidad Lectora para alumnos de Educación Básica (Comunicado 139). Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/C1390810>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2da ed.). Recuperado de http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/esp/1ro/sec_espanol_1ro.pdf
- Soto Helguera, L. A. (julio, 2015). Hábitos de lectura y ocio entre los jóvenes lectores. *Babar, Revista de Literatura Infantil y Juvenil*. Recuperado de <http://revistababar.com/wp/habitos-de-lectura-y-ocio-entre-los-jovenes-lectores/>