

# UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN

**ESTUDIOS CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ  
OFICIAL POR DECRETO PRESIDENCIAL DEL 27 DE ABRIL DE 1981**



**EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN LETRADA EN LOS RECORRIDOS DE  
VIDA DE DOCENTES DE PREESCOLAR**

**TESIS  
PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA  
MA. DEL CARMEN LUGO CUÉLLAR**

**ASESORA  
DRA. MARÍA CECILIA FIERRO EVANS**

# ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS .....	6
<b>Resumen</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	8
<b>Capítulo I- Planteamiento del problema</b> .....	11
<b>1.1 La configuración del lector y el escritor</b> .....	11
1.1.1 La formación lectora, un proceso socio cultural .....	12
1.1.2 Otros contextos en los que se aprende y se usa la lengua escrita.....	14
1.1.3 La lectura y escritura como práctica escolar .....	16
1.1.3.1 Evaluación del logro educativo en el área de la lectura .....	20
1.1.4 La formación docente inicial .....	22
1.1.5 Formación continua docente .....	25
<b>1.2 Pregunta principal</b> .....	29
1.2.1 Preguntas subyacentes: .....	29
<b>1.3 Objetivo general:</b> .....	30
1.3.1 Objetivos específicos:.....	30
<b>1.4 Justificación</b> .....	30
<b>Capitulo II- Referentes teórico-conceptuales</b> .....	66
<b>2.1 Definiendo la alfabetización, cultura escrita y literacidad</b> .....	66
<b>2.2 Dimensiones de la alfabetización</b> .....	72
<b>2.3 Perspectivas sobre la lengua escrita</b> .....	73
2.3.1 La perspectiva sociocultural .....	74
<b>2.4 Conceptos eje de los NEL para esta investigación</b> .....	79
2.4.1 Literacidad.....	79
2.4.2 Prácticas letradas .....	80
2.4.3 Eventos letrados.....	83
2.4.4 Los Textos.....	84
2.4.5 El uso de artefactos culturales y tecnologías .....	86
2.4.6 Dominios e Instituciones.....	88
2.4.7 Modelo Autónomo y Modelo Ideológico .....	90
<b>2.5 La experiencia</b> .....	94
<b>2.6 La vivencia</b> .....	97

<b>2.7 Condiciones para el aprendizaje: disponibilidad y acceso.....</b>	<b>99</b>
<b>2.8 Los procesos de Formación .....</b>	<b>100</b>
2.8.1 La formación del sujeto .....	101
2.8.1.1 Hetero formación como “dar forma” en lo exterior.....	102
2.8.1.2 Autoformación “formar-se” en la interioridad.....	105
2.8.2 La formación docente: inicial y profesional .....	109
2.8.2.1 La formación inicial.....	110
2.8.2.2 La formación profesional .....	112
2.8.3 Sujeto y subjetivación, una aproximación al sujeto lector .....	113
2.8.3.1 La noción de sujeto .....	114
2.8.3.2 La subjetivación.....	118
2.8.3.3 Aproximación al sujeto lector.....	120
<b>Capítulo III- Perspectiva Metodológica .....</b>	<b>127</b>
<b>3.1 Paradigma epistemológico .....</b>	<b>127</b>
<b>3.2 Método.....</b>	<b>129</b>
<b>3.3 Características de la población de estudio.....</b>	<b>132</b>
<b>3.4 Participantes en la investigación:.....</b>	<b>132</b>
<b>3.5 Nivel y unidad de análisis .....</b>	<b>133</b>
<b>3.6 Contexto social, cultural, geográfico, económico del estudio .....</b>	<b>133</b>
3.6.1 El Municipio de Ezequiel Montes .....	133
3.6.2 El municipio de Tequisquiapan .....	134
3.6.3 El municipio de Tolimán .....	136
<b>3.7 Duración del trabajo de campo.....</b>	<b>137</b>
<b>3.8 Técnicas e instrumentos de investigación .....</b>	<b>137</b>
3.8.1 Relatos de vida.....	137
3.8.1.1 Entrevistas semiestructuras a profundidad .....	138
3.8.2 Instrumento .....	138
3.8.2.1 Diario de campo .....	138
<b>3.9 Etapas del trabajo de Campo.....</b>	<b>139</b>
3.9.1 Ejercicio piloto .....	139
3.9.2 Inicio del trabajo de campo. Descripción del proceso .....	139
3.9.3 Análisis de los relatos de vida.....	140
3.9.4 Estrategias de análisis.....	141
3.9.4.1 Análisis vertical.....	144
3.9.4.2 Secuencia metodológica del análisis horizontal.....	147

3.9.4.3 Dispositivos de sistematización y análisis.....	149
<b>CAPITULO IV- DE RESULTADOS</b> .....	151
<b>4.1 La participación de la familia en el desarrollo lector</b> .....	156
4.1.1 Las formas escolares de la lengua escrita en la infancia y los primeros años escolares .....	156
4.1.1.1 La familia adopta prácticas de alfabetización escolar .....	156
4.1.1.2 Fluidez lectora como exigencia de logro escolar en casa .....	159
4.1.1.3 El cumplimiento de tareas escolares organiza los usos familiares de la lengua escrita .....	161
4.1.2 Usos familiares de la lengua escrita no regulados por la escuela .....	166
4.1.2.1 La lectura en voz alta .....	166
4.1.2.2 La escritura de cartas .....	169
4.1.2.3 Usos lúdicos de la lectura y la escritura .....	170
4.1.2.4 Conversar para compartir experiencias y la implicación de un artefacto.....	171
4.1.2.5 Leer para disfrutar de la lectura .....	172
4.1.2.6 La identidad adolescente y los intereses lectores .....	175
4.1.2.7 La lectura como una costumbre familiar .....	176
4.1.3 La mediación de los Otros en actividades de lectura y escritura.....	178
<b>4.2 El dominio escolar como espacio legitimado para aprender la lengua escrita</b> .....	181
4.2.1 La alfabetización en los primeros años escolares.....	181
4.2.2 La rutina y la mecanización de la lectura y escritura en la escuela .....	184
4.2.2.1 Actividades de lengua escrita en el salón de clases .....	184
4.2.2.2 La comprensión de la lectura.....	190
4.2.2.3 La obligación de la lectura en el aula.....	192
4.2.3 Textos que trastocaron sus creencias .....	198
4.2.4 Espacios posibles para la lectura y escritura en la escuela .....	199
4.2.4.1 Leer y escribir para estudiar .....	200
4.2.4.2 El lenguaje usado de forma creativa y lúdica.....	204
4.2.4.3 Experiencias relevantes con la lengua: la implicación de un maestro y/o un libro. 205	
<b>4.3 Las posibilidades de lectura en la comunidad</b> .....	212
4.3.1 Puesto de periódicos y revistas .....	213
4.3.2 Correo postal.....	216
4.3.3 Curso de computación.....	217
4.3.4 Casa de la Cultura.....	217
4.3.5 La Iglesia.....	218

4.3.6 La biblioteca .....	221
4.3.7 La librería .....	226
<b>4.4 La literacidad en la formación de la práctica docente.....</b>	<b>231</b>
4.4.1 Actividades en el aula: Lectura en voz alta a sus estudiantes .....	231
4.4.2 Actividades para el fomento de la lectura: Instalación y operación de la Biblioteca escolar .....	233
4.4.3 Actividades de formación académica.....	235
4.4.3.1 Reuniones de Consejo Técnico .....	235
4.4.3.2 La visita de un escritor a la zona escolar .....	235
4.4.3.3 Participar en una investigación de E. Ferreiro .....	236
4.4.3.4 Asistencia a cursos de formación docente.....	236
4.4.3.5 La lectura en la formación continua .....	237
<b>4.5 El dominio privado familiar en el presente .....</b>	<b>240</b>
4.5.1 El dominio del hogar y la literacidad .....	240
4.5.2 Proyección de sí mismas como lectoras y escritoras.....	244
4.5.3 Autoimagen como lectoras y escritoras y la agencia .....	246
<b>Discusión .....</b>	<b>250</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>271</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>283</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>300</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### Figuras

Figura No. 1. Problematicación .....	29
Figura No. 2. Balance general de la investigación autobiográfica narrativa .....	59
Figura No. 3. Elementos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) .....	94
Figura No. 4. Marco teórico-metodológico. ....	126
Figura No. 5. El corpus de los datos para su análisis en tres órdenes de la realidad.....	144
Figura No. 6. Estrategias para la clasificación y análisis de los Relatos de Vida. ....	146
Figura No. 7. Propuesta de análisis vertical y horizontal .....	150
Figura No. 8. Primer nivel de análisis descriptivo hermenéutico de los relatos de vida lectora de docentes de preescolar. ....	301

### Tablas

Tabla No. 1. Corpus de los trabajos realizados.....	60
Tabla No. 2. Participantes de la investigación y su contexto .....	132
Tabla No. 3. Síntesis general de los relatos de vida de docentes de preescolar.....	151

## Resumen

Este trabajo reporta una investigación orientada a comprender las experiencias de literacidad de docentes de preescolar que les permitieron formarse como sujetos lectores. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo a través del método autobiográfico narrativo. Se trabajó con un grupo de seis docentes de varios municipios del estado de Querétaro, quienes, a través de una pregunta generadora, escribieron un relato sobre situaciones, personas y textos con los que interactuaron en sus itinerarios de vida lectora. Se realizó el análisis desde una perspectiva hermenéutica, en dos líneas, una vertical, caso por caso y otra horizontal temática, desde la mirada sociocultural de la literacidad. Entre los resultados, se destaca que las inflexiones de la vida se dieron en relaciones intersubjetivas ligadas a ciertos textos y situaciones. Las prácticas letradas, en los diferentes dominios como el hogar, imitan las formas escolares de la alfabetización a través de la reproducción mecánica del código. En cambio, el dominio escolar es el espacio que menos aporta a la formación letrada de las informantes, al centrarse en la mecanización de la escritura y la fluidez lectora. En los demás espacios socioculturales, se dieron algunas oportunidades de encuentro con la lectura, pero se mostraron inmóviles para promover intercambios entre lectores y escritores. Aunque también se dieron prácticas letradas vernáculas, con propósitos como el disfrute y el gusto. Las vivencias con la lectura y la escritura fueron apropiadas y resignificadas a lo largo de la vida y lograron marcar su formación como mediadoras de la palabra escrita.

## Introducción

La lectura siempre ha sido una parte importante en mi vida. Leer representaba para mí una forma de aislarme y adentrarme en otros mundos tan ajenos a lo que yo conocí y viví en mi infancia. Pero también, llenaba un espacio y respondía a un ansía por saber y conocer. Mucho tiempo después, durante mi formación en el servicio docente, tuve dos experiencias relevantes que lograron marcar mi vida personal y profesional: la primera, es que tuve la fortuna de escuchar en la sierra de Querétaro, una conferencia de M. Nemirovsky, cuando recién ingresé al magisterio, ello cambió mi perspectiva de cómo concebir la lengua escrita. La segunda, fue el haber trabajado en una escuela con la metodología Freinet, en la que, entre otros aspectos diferenciales, la lectura es un eje central en la vida de la escuela.

Es aquí en donde se ancla mi interés, ya que posiblemente las maestras con las que trabajo, al igual que yo, no tuvieron padres que las motivaron a leer o carecieron de libros, revistas, folletos, periódicos u otros textos en casa, o tuvieron escasas experiencias de lectura que las motivara a preguntarse por qué el mundo es como es. O por el contrario, sí tuvieron experiencias positivas que alentara su interés en la lectura.

Probablemente estas experiencias letradas permanezcan ocultas incluso para las propias maestras y para los demás; probablemente no sean nombradas, no hayan pasado por la palabra hablada, por los laberintos de la memoria, por el relato compartido con otros como una forma de darle significado y tomar conciencia de la experiencia vivida con la lectura. Es por ello que me planteo indagar a través de las autobiografías narrativas, su propia historia.

En virtud de ello, el contexto de esta investigación se inscribe en tres municipios del Estado de Querétaro, en los cuales, las condiciones de disponibilidad y acceso a lo letrado, están definidas por sus características semirurales y rurales.

Esta investigación adquiere relevancia ya que la formación letrada de las docentes no es un tema que tenga relevancia tanto en la familia, la escuela, la profesión o en el discurso hegemónico. Además, una de sus funciones de la docencia es la formación lectora de sus estudiantes, en tanto que está comprometida dicha formación por las propias experiencias de las docentes como sujetos lectores.



Por otra parte, en el nivel preescolar es fundamental el proceso de alfabetización, dada la edad de los estudiantes y la importancia del aprendizaje y desarrollo de los procesos psicológicos superiores para que puedan acceder a niveles complejos de conocimiento y contribuir a la propia formación como lectores y escritores. Es por esto que es importante visibilizar los recorridos de formación de sujetos lectores de docentes de preescolar en la agencia y su reconocimiento social.

Este trabajo está compuesto por cinco capítulos que se explican a continuación.

En el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema. En este se expone que constituirse como lector ocurre en distintos contextos sociales y culturales, y se reconocen como variadas experiencias de actividades situadas. Se analizan así, los contextos de la familia, la escuela, la comunidad, la formación inicial y continua como los espacios en los que aprenden y se desarrollan las docentes como sujetos lectores. La revisión de la literatura, se organizó en tres miradas distintas para comprender el proceso formativo lector a través de las autobiografías narrativas de docentes, en este punto, sobresale que en México el estudio de la formación letrada de docentes de preescolar es una temática poco atendida.

En el segundo capítulo se expone el soporte teórico-conceptual. Este apartado brinda los elementos teóricos para responder a la pregunta de investigación, ya que en él se expone la conceptualización de alfabetización y las distintas formas de nombrarla, hasta definirnos por la literacidad. La teoría sociocultural y de los Nuevos Estudios de Literacidad son los basamentos para entender la literacidad como una práctica social en contextos situados. De igual modo, la conceptualización sobre la formación de la persona en dos aristas que se integran en una misma cosa, a la vez, se plantea la conceptualización de formación docente inicial y profesional, por último, la idea de sujeto, que permite comprender las experiencias de las docentes sedimentadas en las vivencias subjetivas con lo letrado.

En el tercer capítulo, se aborda lo metodológico. En términos epistemológicos, esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, para el cual se utilizó el método autobiográfico narrativo. Las participantes de la investigación son 6 docentes de preescolar, 4 de ellas son docentes de aula y dos son directoras. El análisis se realizó en dos niveles: uno vertical, caso por caso en el que se reconstruyó el

relato, y otro horizontal, comparativo de cada forma biográfica de vida en el que se analizaron las recurrencias, las semejanzas y las divergencias de los casos de las experiencias con la lectura y escritura de las docentes de preescolar.

El cuarto capítulo es de resultados. En este se muestran los hallazgos derivados del análisis de los relatos de vida lectora de las docentes, en los contextos sociales, culturales e históricos, en los que ocurrieron las vivencias con la lengua escrita. Las categorías de análisis referidas son: la participación de la familia en el desarrollo lector, la escuela como espacio de formación de la lectura y la escritura, las posibilidades de lectura en la comunidad, la literacidad en la formación de la práctica docente y el espacio familiar en el presente. Se muestra entre otros hallazgos, que la escuela y la familia son los espacios más relevantes en la formación del sujeto docente lector.

Enseguida se expone la discusión de los resultados. En este apartado entran en diálogo los resultados de la investigación con los elementos teórico-conceptuales, los cuales versan sobre tres líneas de discusión: el dominio privado del hogar, el dominio público en el que se considera la escuela y los diferentes espacios comunitarios, y, en tercer lugar, los significados de las vivencias con lo letrado que lograron contribuir a la subjetivación de las informantes como sujetos que leen y escriben.

Por último, se presentan las conclusiones. Se exponen los puntos clave relevantes de los resultados del trabajo de investigación y algunas reflexiones finales.

## **Capítulo I- Planteamiento del problema**

### **1.1 La configuración del lector y escritor**

Constituirse como lector no es algo que ocurre de manera espontánea, como resultado del desarrollo humano natural. Se trata más bien, de un complejo proceso psicosocial determinado por los acontecimientos, situaciones, experiencias y oportunidades por las que transita un sujeto en un contexto social y cultural específico. En este sentido, la lectura y la escritura son producto de la evolución cultural tanto en términos del contexto de la cultura en la que se desenvuelve el sujeto como en la normalización de significados en torno al mismo. Se trata de prácticas sociales y culturales que para su aprendizaje, dominio y uso requieren de un contexto que apoye y medie estos procesos (Barton y Hamilton, 2012).

Esta conformación como sujeto lector implica tanto una serie de conocimientos y habilidades, pero también y, sobre todo, de prácticas en comunidades en donde las personas aprenden y usan la lectura y la escritura (Lave y Wenger, 2003). Leer y escribir en la vida diaria involucra diferentes prácticas letradas que sirven para diferentes propósitos en el que están implicados los textos, se lee a través de ciertos dispositivos, se lee con determinados fines, con cierto repertorio de textos, y pueden darse en intercambios dialógicos en torno a lo que se lee, participando además en diversas comunidades discursivas (Barton y Hamilton, 2012).

El interés en esta investigación es comprender los significados de las experiencias que les permitieron formarse a las docentes de preescolar como sujetos lectores. Mi experiencia como docente y directora de preescolar por varios años, me ha permitido observar que la formación como sujeto lector es un tema poco abordado, sobre todo en el nivel preescolar. La preocupación está centrada en la formación continua de las docentes en temas curriculares -y de manera aislada sobre el tema del lenguaje y la comunicación-, pero no hay interés en atender la propia formación de las docentes como sujetos lectores, aun cuando sus propias prácticas y aproximaciones socioculturales a la lectura -previas incluso a la formación inicial- determinarán sus prácticas docentes y, por ende, las posibilidades de contribuir a formar a sus estudiantes como sujetos lectores.

### 1.1.1 La formación lectora, un proceso socio cultural

Con frecuencia, la socialización de la lectura se inicia en la familia. En este dominio, desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad -en adelante NEL- se habla de dominios públicos y privados; dominios donde se privilegian y donde se dan ciertas oportunidades de relación con la lectura y donde se define, la posición que las docentes asumirán respecto a la lectura y la escritura desde su infancia hasta la docencia. La familia es el primer dominio que socializa, ahí se aprenden las formas de conducirse y relacionarse con los demás y con el entorno, a partir de los comportamientos -y los significados implícitos en ellos- que perciben los niños/as en el contexto familiar conformándose de manera determinante la personalidad, las actitudes éticas y morales y los comportamientos aceptados frente a la sociedad en que se desenvuelve un individuo (Pérez Gómez, 2004). Qué sentido, qué significado, qué valor y qué utilidad tiene la lectura para el sujeto, son preguntas cuya respuesta comienza a forjarse en el contexto familiar. En este dominio, se van configurando ciertas valoraciones, ciertos usos y determinadas concepciones sobre los textos y en donde los padres crean expectativas y motivaciones particulares en relación a sus hijos y la lectura.

La motivación hacia la lectura de los padres a los hijos, quedó demostrada en el estudio de Villiger, Wandeler y Niggli (2012). Ellos estudiaron la competencia lectora de niños/as y mostraron el impacto positivo que los padres pueden tener para fomentar la motivación lectora hacia sus hijos. Entre los factores que pueden contribuir a ello, señalan las expectativas académicas de padres a hijos, el apoyo emocional y la no interferencia durante las tareas, todo lo cual puede influir de manera positiva el desarrollo de la alfabetización de los niños. El estudio se realizó con niños inmigrantes y niños/as nativos, lo que permitió observar que los padres inmigrantes valoran mucho más la educación y motivan a sus hijos/as hacia la lectura y que los padres nativos dan por sentada la educación de sus hijos y no motivan con persistencia la lectura en el hogar.

En contraste, algunos estudios muestran que la familia poco ha contribuido a la formación lectora de sus miembros. Moreno (2001) expone en su estudio que la familia transmite a los hijos/as, de manera predominante, una concepción de la lectura como una obligación escolar, como una imposición o como un castigo, por lo que los niños/as no

muestran mucho interés por la lectura. En este sentido, los niños/as no ven a sus padres como modelos lectores.

Por otro lado, se tiene la idea de que, si hay libros en casa, si los hijos/as crecen rodeados de libros, serán lectores cuando adultos. Sin embargo, Purcell-Gates (2006) pone en entredicho esta idea cuando plantea que puede ser que “estén los libros”, pero no hay intercambio entre los niños/as y los libros. Si no hay una relación positiva del niño/a con los dispositivos de lectura, no puede esperarse que sean lectores en el futuro. Existen además factores socioeconómicos que se combinan con los elementos socioculturales, al determinar la relación entre aspiraciones y valoraciones respecto a la lectura y la capacidad y oportunidad de acceder a dispositivos específicos de lectura favorables a la misma. Así, por ejemplo, en las familias de menos recursos económicos es poco frecuente que se observen conductas lectoras como: la compra de libros infantiles, adicionalmente se presenta poca o ninguna práctica de lectura en el hogar, se emplea un lenguaje poco elaborado, en el que predomina el sentido de control de padres a hijos. El ejemplo del padre o la madre como lectores es poco frecuente como lo demostraron De la Peña, Parra y Fernández (2018).

En México, los estudios sobre la formación sociocultural y psicosocial de lectores dentro de la familia, son poco frecuentes como lo refieren Vance, Smith y Murillo (2007) quienes estudiaron las prácticas de lectoescritura en padres de familia y la influencia en el desarrollo lector de sus hijos. El estudio se realizó en una escuela privada y encontraron prácticas lectoras favorables. Entre los cuales los autores señalan la importancia de la suficiencia o insuficiencia de recursos para la compra de libros, así como el acceso a bibliotecas y librerías del lugar en donde viven. Leer a los hijos/as aparece como una responsabilidad de la madre, la lectura en voz alta (cuya relevancia en el desarrollo de la lectura y escritura ha sido probada por Heath (1982, en Zavala, 2004) se limita a los primeros años de vida de los hijos). Vance, Smith y Murillo (2007), señalan que la mayor parte de los eventos de lectura por su parte, se dieron cuando los padres revisaban la tarea, reproduciendo la significación de la lectura como una obligación sin consideración al goce o algún otro uso. Así mismo concluyen que las familias no son conscientes de la importancia de las actividades de lectura y escritura y su uso en el hogar. Para ellos su valor permanece invisible.

Estos estudios muestran que la influencia de la familia es decisiva en el desarrollo de la palabra escrita y que los padres son modelos de comportamiento que en algunos casos pudieran parecer “naturales” al ser parte de la cultura hegemónica, pero que más bien responden a los procesos de interacción de los padres, los hijos/as y los textos, que en algunos casos, están alejados de las prácticas deseables que requiere la escuela para tener éxito escolar y en actividades que tengan relación con la literacidad. Las prácticas letradas de las familias varían de acuerdo a su nivel socioeconómico y a su nivel educativo (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007).

Ampliando el contexto de lo familiar a lo social, en este proceso de conformación del sujeto lector, intervienen actores que participaron en la formación lectora de los docentes, como pueden ser además de los miembros de la familia, los maestros o amistades. Junto a los actores que participan en este proceso es necesario identificar también el acceso a ciertas herramientas o dispositivos de lectura (como libros, revistas, folletos, computadora, tabletas, lápiz y papel, grabaciones, etc.). Además, la literacidad es usada para buscar información, para seguir las instrucciones de un producto, leer una novela con fines recreativos, contestar un examen, o escribir una nota para no olvidar algo. etc. Todas estas prácticas letradas están enmarcadas en prácticas sociales más amplias, ya sea, por ejemplo, de tipo profesional, la relación emocional con la pareja u otros (Barton y Hamilton, 2012).

#### 1.1.2 Otros contextos en los que se aprende y se usa la lengua escrita

La concepción de la lectura desde una perspectiva social y cultural implica reconocerla como una práctica social que traspasa los límites de lo familiar y lo escolar. Las prácticas letradas son diversas y varían de acuerdo al contexto en que se llevan a cabo. En tal sentido, otros contextos en los que se desarrolla la lectura y la escritura, son la comunidad o los grupos sociales, como dominios públicos (Barton y Hamilton, 2012, Zavala, 2004). Los textos que se usan en tales prácticas al ser vernáculos -entendidos como no dominantes y que son poco valorados por las instituciones sociales- y al ser aprendidos en algunos casos, fuera de la escuela, pueden carecer de valor para las personas, y no ser considerados como parte importante de sus experiencias letradas.

En este sentido, varios estudios señalan que se aprende la palabra escrita en otros contextos distintos de la escuela, el aprendizaje es informal y se usan textos vernáculos.

Tal es el caso de Seda y Torres (2010) quienes indagaron las prácticas sociales en el uso de la lengua escrita y de las matemáticas, en una comunidad considerada marginal de la Ciudad de México. Las autoras señalan que los adultos aprenden y usan la literacidad en contextos variados (la parada del autobús, el centro comercial, la iglesia, el mercado, la biblioteca, etc.) y exponen que el contexto les exige ciertas prácticas letradas. En cada contexto que participan los habitantes de la comunidad, hay un objetivo específico, inmediato del uso de la palabra escrita y la numerosidad, en el que las personas participan haciendo uso real de leer, escribir y los números.

Otro estudio reporta las experiencias de lectura y escritura de mujeres en la comunidad de Mixquic, México (Kalman, 2004) en el que la palabra escrita es usada y aprendida en una comunidad específica. Así, esta comunidad se observa rica y diversa en cuanto a los textos vernáculos y los diferentes lugares de la comunidad en donde se lee y escribe con un sentido comunicativo enmarcadas en prácticas sociales propias del lugar: la compra de revistas y periódicos en el puesto de la esquina, los anuncios en la parada del autobús, la lectura y escritura en la escuela comunitaria de alfabetización de adultos, los letreros y avisos en las calles, etc.

La misma autora también realiza otra investigación en la que indaga la escritura que se realiza en escritorios públicos en la Plaza de Santo Domingo, en la Ciudad de México (Kalman, 2003). La escritura de cartas, formatos o cualquier otro tipo de texto, es elaborada por los escribanos como una práctica social y cultural que les permite a los diferentes actores involucrados y con diferentes niveles de competencia letrada, participar en la vida pública y privada de la ciudad.

Se encontraron dos investigaciones que estudian la lectura desde espacios como la biblioteca. Tal es el caso de Jiménez (2009) que indaga la práctica de literacidad en una biblioteca pública, en Xalapa, Veracruz. El estudio se realizó desde los NEL, al plantear que las familias usuarias depositan a la lectura y la escritura habilidades cognitivas y que las perciben como naturales. La autora señala que dichas prácticas letradas tienen una relación estrecha con el contexto sociocultural y las condiciones económicas de los usuarios de la biblioteca.

El otro estudio, Ortega (2006), también realiza su análisis desde los NEL, en Chalco, Estado de México, y plantea que las trayectorias de las personas están

enmarcadas en contextos sociales. Las mediadoras motivan la lectura en comunidades de aprendizaje y los estudiantes encuentran en este espacio un reconocimiento a sus trayectorias personales y gustos lectores. Sobresale de estas dos investigaciones, además, que los usuarios son niños/as y jóvenes y que se acercan a estos espacios con fines escolares, los adultos se muestran como acompañantes de los hijos/as y pocos son los adultos que visitan la biblioteca por su interés.

Es importante señalar estos otros dominios en los cuales las personas usan y aprenden la lectura y la escritura, porque por lo regular la institución escolar tiende a no reconocerlos. Desde los NEL, se valoran los textos vernáculos que se usan en estos contextos y que también forman parte de las experiencias letradas de las personas. Sin embargo, el dominio más importante para aprender la lengua escrita, sigue considerándose que es la escuela.

### 1.1.3 La lectura y escritura como práctica escolar

Por otro lado, en el dominio escolar, los eventos de lectura que se viven en la escuela están enmarcados de manera predominante en experiencias poco agradables, y en ocasiones descritas como aburridas, caracterizadas por el trazado de las letras, la repetición de palabras y oraciones que carecen de sentido y significado para los estudiantes. Las investigaciones de Clemente, Ramírez y Cruz-Sánchez (2010) Díaz (2007) y Jurado, et.al. (2013), demostraron que las formas de intervención que predominan en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la escuela, están centradas en actividades perceptivo-motrices, en donde la mecanización de la escritura se da a través de la repetición del nombre de las letras, la rutina de las planas, la copia y dictado de palabras aisladas, sin contexto de uso. En cuanto a la lectura, se conceptualiza como una habilidad de mera decodificación, evidente cuando los niños/as leen a coro para evaluar la fluidez y la velocidad. Estos últimos hallazgos son confirmados por Barrio, Sánchez y Díaz (2014).

La indagación sobre las prácticas de lectura que realizan los niños/as de la primera etapa de Educación Básica (último grado de preescolar y primero de primaria) son expuestas por Peña, Serrano, y Aguirre (2009). Entre los resultados obtenidos mencionan que las prácticas de la lectura de los niños/as son escasas y carentes de sentido social, lo que se lee se centra en el manejo de materiales relacionados con los objetivos de



instrucción (seguir instrucciones, dibujar o escribir lo que entendieron, etc.) desprovistos de lo que sucede en la vida de los niños/as. Sostienen que ni la escuela ni el entorno cultural están ofreciendo experiencias verdaderas de lectura en las que se comparta lo leído con un sentido social y cultural.

La lectura en voz alta por parte de los docentes en el nivel preescolar es una práctica poco usual, como lo reportan en su investigación Ríos, Fernández y Gallardo (2014), quienes establecieron una tipología de la práctica docente en la enseñanza del nivel inicial de la lengua escrita, que definen como prácticas institucionales, situacionales o multidimensionales. A partir de estos modelos, encontraron que la mayoría de las prácticas están centradas en la instrucción, como las repeticiones de letras o completar palabras, destinar un tiempo específico en el horario escolar para actividades de lectura y escritura o contar con el conocimiento de las letras y de los sonidos.

En contraste, los autores señalan como ideales las prácticas situacionales y multidimensionales. La lectura se realiza con un uso social, la maestra lee en voz alta para los niños/as y promueve el intercambio de opiniones sobre la lectura o promueve que se lleven libros a casa, por ejemplo. Estos modelos, sin embargo, no parecen haber sido incorporados a la práctica docente de manera general, en la que, -como se señaló anteriormente- predominan las prácticas instruccionales (Ríos, Fernández y Gallardo, 2014). La lectura en voz alta es una forma muy importante de acercar a los niños a la lectura, ya que, a esta edad, los estudiantes no son lectores autónomos, por lo que las acciones del docente en este sentido son fundamentales en el proceso lector de los niños/as.

Así como la frecuencia de lectura es importante en la formación lectora del sujeto, la interacción de los niños con los libros de cuentos también es fundamental para acercar a los niños a lo escrito. Para formar lectores en el contexto escolar, es necesario que no sólo haya libros en el aula o que estén dispuestos en un área específica, es importante que las docentes motiven a los niños/as a interactuar con los libros. Esto lo ha puesto en evidencia Ames (2001) en su investigación cuando se refiere al uso y manipulación directa por los niños/as de los cuadernos de trabajo y los libros de la biblioteca de aula. En dicha investigación se reporta que la interacción de los niños/as con los libros, adquiere distintas formas que involucran variados grados de restricción. En un aula se

asume que los niños no tendrán cuidado con los libros, que los maltratarán ya que no están acostumbrados a usarlos, por lo que los niños no pueden tocarlos.

Esto da cuenta de ciertas conceptualizaciones sobre los libros, la alfabetización y se desconoce la importancia y la necesidad para los niños/as de su manejo, de su relación con ellos y su familiarización con ellos. Los docentes son mediadores entre los niños/as y los textos, pero impiden en ocasiones que éstos se acerquen directamente a los libros. Sin embargo, cuando también hay otra aula en la que los niños/as tienen libre acceso a los libros durante la clase y los usan para buscar información, para recrearse con la lectura, buscar imágenes, etc., los maestros observaron que los niños/as se muestran curiosos e interesados en esta biblioteca de aula. Es decir, ello demuestra que el acceso a los libros por parte de los niños/as es diverso y que la intervención del docente es fundamental.

Diversas investigaciones como la de Pontecorvo y Orsolin (1992), González (2007), Goikoetxea y Martínez (2015) y Ortega, Vega y Poncelis (2016) exponen la relevancia y pertinencia del intercambio dialógico, la motivación hacia la lectura y el trabajo cooperativo en la construcción de significados a partir de la lectura de libros de cuentos por parte de las maestras, que señalan como prácticas lectoras favorables que motivan a los niños/as hacia el gusto por la lectura, propician la comprensión de lo que se lee y el intercambio. En este mismo sentido, Guevara y Rugerio (2017) en su estudio reportaron que las maestras tienen ciertas habilidades para contar historias. Pero también exponen que las maestras no propiciaban que los niños/as señalaran o describieran imágenes, objetos, personas, lugares o acciones. Estas acciones hubieran promovido que los niños/as comprendieran mejor el contenido de los cuentos o pudieran narrar algún suceso vinculándolo con aspectos referidos en el texto o la vida cotidiana. Las maestras realizaron algunas preguntas, pero no instigaron respuestas, no parafrasearon la historia ni motivaron la participación de los niños/as.

Estas investigaciones ponen en evidencia la predominancia de una mediación instruccional que se centra en el código escrito, con un escaso acercamiento e interacción con los textos, en la que la lengua escrita poco tiene que ver con la vida, con prácticas sociales en las que los estudiantes usen leer y escribir fuera del contexto escolar y tenga

sentido para ellos. Se muestra además que la lengua escrita es tratada como un mero objeto escolar, siendo que es un objeto social y cultural (Lerner, 2001).

En el nivel primaria Ray-Bazán, Mejía-Arauz y Reese, (2012), exponen las diferencias en las prácticas pedagógicas de los docentes y la inequidad educativa en condiciones socioeconómicas distintas de dos escuelas en México. Los autores destacaron que en la práctica docente se perpetúan formas tradicionales de enseñanza de la lectura y escritura como el deletreo y el silabeo. Los libros, por otro lado, están guardados y al no promoverse, los estudiantes hacen poco uso de ellos.

Los problemas de comprensión lectora aquejan a los estudiantes no sólo en los niveles de la educación básica, estas dificultades que se presentan en la formación inicial, los acompañan en grados superiores de educación (Guerra y Guevara, 2017, Sáenz, 2018).

Así, otros estudios demuestran que la contribución de la escuela a la formación lectora no sólo es escasa en el nivel básico, también en el nivel superior, lo que se lee principalmente son textos académicos, dejando de lado otro tipo de géneros que motiven la lectura por parte del estudiante y contribuya a formar un lector autónomo, como lo reportan Cardona, Osorio, Herrera y González (2018), Granado y Puig (2014), Larragaña y Yubero, (2005). Los autores refieren que los estudiantes universitarios no son lectores autónomos y que sólo unos cuantos alumnos/as hacen un uso regular de estrategias de lectura y de la metacognición para comprender lo que leen. Los estudiantes señalan que cuando leen por gusto, prefieren leer otro tipo de textos más recreativos (revistas de farándula, novelas, poesía, etc.). Los autores exponen, además, que los estudiantes mantienen un interés bajo por la lectura y que lo más probable es que cuando terminen su formación universitaria, abandonen la lectura.

Las diversas formas de intervención didáctica ya sea favorables o precarias que ponen en acción las docentes, tienen relación con sus propias experiencias con lo escrito en los diferentes contextos en que han aprendido y usado la literacidad. Las formas en que aprendieron en la escuela la lengua escrita como estudiantes, tienden a transportarse como formas de enseñanza en el aula (Granados, 2014, Torres, 1999, Munita, 2014).

Lo anteriormente expuesto muestra que la escritura en la escuela se realiza a través de actividades que se centran en el conocimiento del código de manera mecánica,

lo que conlleva a que para los estudiantes carezcan de sentido. La lectura en voz alta en el nivel preescolar es una práctica poco usual. En los siguientes niveles escolares, la lectura es conceptualizada como una habilidad para decodificar, por lo que la fluidez y la velocidad lectora son altamente valoradas. Así mismo, las diversas investigaciones pusieron en evidencia la predominancia de formas de mediación docente e instruccionales que se centran en el código escrito. Además, se pone en evidencia que la intervención docente es fundamental en la formación de sus estudiantes como lectores.

El conjunto de estudios en la materia pone así en evidencia que la lectura y escritura se enseña básicamente para descodificar y codificar un texto, respectivamente, en muchos casos, sin preocuparse por la comprensión de lo que se lee y menos aún de que la lectura y la escritura sea vista como una práctica social.

#### 1.1.3.1 Evaluación del logro educativo en el área de la lectura

Los efectos de las prácticas en la enseñanza de la lectura y la formación de sujetos lectores en el ámbito familiar y escolar explican en parte varios de los resultados presentados por diferentes pruebas tanto a nivel internacional como nacional, que miden el logro educativo en diversas áreas, incluyendo a la lectura.

Así, por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA, 2018), evalúa los rubros de comprensión de la lectura, matemáticas y ciencias en jóvenes de 15 años. De acuerdo a los resultados, México ocupa el lugar 59 de 72 países miembros de la OCDE. En lectura, los estudiantes mexicanos obtienen un promedio 423 puntos en la competencia lectora lo que los ubica por debajo del promedio de 493 puntos indicado por la OCDE. Los resultados muestran además que menos del 1% de los estudiantes logran alcanzar niveles de comprensión entre los niveles más altos, 5 y 6 y el 42% de los jóvenes se encuentran por debajo del Nivel 2 en lectura, considerado como el nivel de competencia mínima para el uso efectivo de la lectura y la escritura, como medio de participación social (PISA. 2018). Ello quiere decir que los estudiantes tienen dificultades para acceder a niveles complejos de comprensión lectora y que la mayoría se ubica en niveles mínimos de comprensión (niveles 1b y 2). Estas evaluaciones a pesar de haberse realizado durante varios años, al parecer, han tenido poco impacto y no han motivado estrategias para aumentar el logro educativo.

Otro estudio a nivel internacional es el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), junto a otros países de América Latina, que se aplicó a nivel nacional en México y en particular, en el Estado de Nuevo León (UNESCO, 2013). El estudio evaluó el logro de los aprendizajes en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura), matemáticas en tercer y sexto grado de primaria, y ciencias naturales en sexto grado. Para evaluar su desempeño se usaron narraciones literarias, textos líricos, cartas, carteles, noticias y textos con instrucciones. De acuerdo a la clasificación del estudio, los estudiantes ubicados en el nivel 1 (hasta 675 puntos) son un 33%, en el que se encuentra la mayoría de los niños/as. Ello quiere decir que los niños pueden localizar información explícita, repetida literalmente o mediante sinónimos, que se encuentra en un lugar destacado del texto (inicio o final), pueden extraer conclusiones a partir de conexiones entre ideas evidentes, inferir el significado de palabras conocidas y familiares a partir de las claves que entrega el texto y pueden reconocer tipos de textos breves de estructura familiar y cercana.

En el nivel 2 (de 676 a 727 puntos), se ubicó un 23%. El nivel porcentual que le sigue es el nivel 3 (de 728 a 812 puntos), con 28%, los niños pueden localizar y relacionar información explícita (relaciones causales y de secuencia temporal). En este nivel, los estudiantes pueden inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto y apoyadas en el conocimiento del mundo. También pueden inferir el significado de palabras no conocidas ni familiares a partir de las claves que entrega el texto. Realizar relaciones que demuestran la comprensión del sentido global del texto, como distinguir el tema central y otras, reconocer características del contenido y estructura de textos literarios y no literarios. En el nivel 4 (desde 813 puntos) se ubica el 16% de los participantes. Entre los resultados de 6º de primaria, sólo se refieren los resultados porcentuales: en el primer nivel un 10%, en el nivel 2 con 48%, en el nivel 3 con un 21% y el nivel 4 un 21%.

En el nivel preescolar el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INNE, 2016), evaluó lo que los alumnos aprenden con base en el Plan Curricular del 2004, del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático, a través de los Exámenes de Calidad de Logro Educativo (EXCALE). Los resultados de esta prueba muestran que la mayoría de los niños acceden al nivel básico, ello quiere decir que los

niños/as de manera oral pueden dar información detallada de su familia, referir por lo menos un suceso personal usando referencias espacio-temporales, empleando al menos dos acciones unidas a un conector. Los niños dan su opinión, pero no lo justifican. Describen algunos detalles de un cuento y pueden ejecutar instrucciones. En el lenguaje escrito, muestran logros diversos como identificar algunas partes de los textos (portada, título, ilustraciones y texto) así como seleccionar textos de acuerdo a su propósito lector, hacer anticipaciones básicas sobre el contenido del cuento y reconocen algunas características del sistema de escritura.

Todas estas evaluaciones nos muestran el logro educativo en relación a la lectura y las dificultades que tienen los estudiantes para comprender un texto y evidencian, entre otras cosas, que, de manera predominante, los estudiantes acceden a niveles de comprensión literal. La lectura, cabe mencionar, es más evaluada en estudios internacionales porque se han construido estándares para evaluar logros, a diferencia de la escritura, que tiene mayor complejidad y que es difícil de resolver en evaluaciones masivas y estandarizadas.

Estos estudios ofrecen datos que permiten tener un panorama general y, un referente sobre el desempeño educativo de los estudiantes y en particular, de los niños/as en el nivel preescolar, al estar inscrita esta investigación en este nivel. Resulta fundamental reiterar la trascendencia de las formas de mediación de la lectura y la escritura en el aula, ya que estas prácticas reproducen a su vez procesos de socialización que vivieron en su momento las docentes en sus hogares, la escuela y otros contextos, como ya se señaló.

#### 1.1.4 La formación docente inicial

En la formación docente -que es procesual y evolutiva- la docencia implica un continuo proceso formativo que incluye de manera sustancial la formación del docente como sujeto lector. La formación inicial constituye la base del desarrollo profesional docente y de manera particular, el conocimiento disciplinar sobre el lenguaje es fundamental tanto por ser este un cimiento de las demás disciplinas escolares y como competencia fundamental para la vida. (SEP, s/f). Es decir, discursivamente está ahí, pero hace falta que este discurso se refleje en la práctica formativa inicial (las materias

no están ancladas a la perspectiva y, por ende, la formación inicial carece tanto del conocimiento disciplinar, didáctico-pedagógico y de la formación lectora).

Torres (1999) plantea que la formación inicial docente está siendo cuestionada por su “ineficacia sobre la práctica pedagógica, por su obsolescencia, su verticalismo, su teoricismo y su alejamiento, en fin, de las necesidades de los educadores. Esto es cierto no sólo para la formación inicial sino también para la formación en servicio” (1999, p.3). Esta formación inicial tiene que ver con los planes de estudio con los que se formaron las docentes de preescolar, específicamente sobre los conocimientos disciplinares que adquirieron sobre la lengua escrita. En las tres primeras mallas curriculares de la Normal<sup>1</sup>, se ofrecen pocas oportunidades de formación en lengua escrita para los estudiantes, poniendo en evidencia la poca preocupación en la formación sobre el lenguaje, lo que está detrás de la poca preparación de las docentes en este conocimiento disciplinar. El último plan de estudios incorporó los enfoques más recientes de la disciplina desde la psicolingüística y el enfoque sociocultural- evidenciando los avances en el conocimiento disciplinar- y la concordancia con el enfoque en los planes de estudio de la educación básica (SEP, 2016). En la reforma del plan curricular de la Escuela Normal se da cuenta de un avance en cuanto al conocimiento disciplinar y psicopedagógico del campo del lenguaje y la comunicación. Sin embargo, los antecedentes curriculares se muestran débiles en la formación inicial de las docentes en esta área, por lo que se puede decir que dicha formación no ha hecho contribuciones significativas para el conocimiento del campo disciplinar del lenguaje y la comunicación. Además, se observa ausente una línea de formación de la propia docente como lectora, al menos dentro del plan curricular.

La falta de actualización de la malla curricular en la Escuela Normal en relación a la lengua escrita se puso en evidencia en el estudio de Sotomayor, Parodi, Coloma,

---

<sup>1</sup> El plan de estudios de la Normal, 1986 (ENEQ, 1986) consideraba la materia de español como conocimiento general, se requería como último grado de estudios la secundaria para ingresar. El plan curricular de 1988 (ya como licenciatura) estaban las materias de Literatura Infantil I y II y Teatro Infantil I y II. (SEP, 1984, p.1-2). En 1999 las materias eran: Propósitos y contenidos de la educación preescolar y Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I y II. (SEP, 2001, p. 31). Y la última reforma de los planes curriculares de las normales (2012), organiza la malla curricular en grandes bloques: Psicopedagógico. Preparación para la enseñanza y el aprendizaje (desarrollo del pensamiento y lenguaje durante la infancia, prácticas sociales del lenguaje, desarrollo de competencias lingüísticas, literatura infantil y creación literaria, Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación), Práctica profesional y optativos (DGESPE, 2012).

Ibáñez, Cavada (2011), al comprobar que hay una escasa relación entre las mallas curriculares de las universidades para docentes en el área de Lenguaje y Comunicación. El estudio reporta que las materias que imparten no están orientadas hacia la propia formación docente como lectoras y escritoras, sino que están orientadas hacia el conocimiento disciplinar.

Añorbe y Rendón (2012) ponen de relieve que en la formación docente inicial de los maestros son pocos los conocimientos sobre la lengua escrita. Reconocen que las prácticas de enseñanza están centradas en la decodificación, en actividades que establecen relaciones entre grafía y sonido. Señalan que estas formas de enseñanza sobre el proceso de alfabetización son poco estimulantes para el aprendizaje tanto de los alumnos como de los maestros. En consecuencia, la práctica docente es empírica, sin fundamentos teóricos que la soporten.

La relevancia de la formación inicial tiene que ver, por un lado, con abordar a la lengua escrita como un conocimiento de orden conceptual y no solo como una habilidad motriz (Lerner, 2001), que oriente la práctica docente hacia formas de mediación que superen la mecanización del código escrito y considere que los niños/as reconstruyen el significado de lo escrito, contextualizándolo en una práctica social (Carrasco y López-Bonilla, 2014, Lerner, 2001).

Sin embargo, el problema de la formación del docente como sujeto lector, no es solamente que los conocimientos disciplinares desde su formación inicial son escasos, como lo muestran las mallas curriculares, o la conceptualización inadecuada del lenguaje escrito -que no es una dificultad menor-. El problema se complejiza cuando no se considera la formación del docente para ser lector, sino que se da por hecho equivocadamente en la mayoría de los casos, que el estudiante al ingresar a la Escuela Normal ya es lector.

En este sentido, Granados (2012) plantea que en la formación inicial de los futuros maestros está ausente la educación lectora y muchos de ellos se sienten poco satisfechos con la educación recibida en cuanto a la preparación para la formación de sus estudiantes como lectores.

Desde un contexto social y cultural como el educativo, se espera que un maestro sea lector en su papel de mediador entre los libros y los estudiantes. Se plantea que, si



un docente no es lector, entonces es incapaz de transmitir ese gusto por la lectura y la escritura. Applegate y Applegate (2004) denominaron el “efecto Pedro” en el que hacen referencia a un pasaje bíblico en el que un mendigo pedía dinero a San Pedro y éste le respondía “no se puede dar lo que no se tiene”.

Aunque esta imagen de un maestro como lector responde a un estereotipo, existe una contradicción entre lo que se espera del maestro y lo que sucede como parte de su formación inicial en la Escuela Normal. Se puede señalar que hay pocos espacios para que los maestros normalistas en México puedan desarrollar sus competencias lectoras y de escritura (SEP, 2018a), ya que el diseño curricular está orientado hacia el conocimiento pedagógico y disciplinar del lenguaje, lo que supone que los maestros ya son lectores y pueden producir diversos textos. Además, en su experiencia escolar, las prácticas con la lectura y la escritura están circunscritas a prácticas escolares que no logran motivar el interés de los maestros por la lectura, como se ha venido señalando. Torres (1999) expone que la manera en que el docente se relacione con el lenguaje en el contexto de su vida, esa será la manera en que enseñará en el salón de clases.

Esta contradicción que señalé entre lo que se espera del maestro y lo que sucede en la formación inicial de los docentes fue puesta sobre la mesa y en años recientes surgió el programa “Leer para la Vida” (SEP, 2018b). Este se trata de un programa de formación y desarrollo de habilidades lectoras de estudiantes de Escuelas Normales, el cual se crea a partir de la Reforma del Modelo Educativo en 2017, y su propósito es que la lectura y la escritura sea una herramienta para disfrutar, para el aprendizaje y para la enseñanza. (SEP, 2018b).

La puesta en práctica de esta iniciativa pone en evidencia tres temas: el reconocimiento tanto de la importancia del lenguaje en la formación inicial de los futuros maestros, las carencias curriculares en los programas oficiales y la relevancia de la formación lectora de los estudiantes normalistas para su propio disfrute y para fortalecerlos como personas y docentes lectores.

#### 1.1.5 Formación continua docente

La formación continua docente, tiene como propósito contribuir al desarrollo de las capacidades y competencias profesionales con la finalidad de mejorar la práctica docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (SEP, s/f).

Sin embargo, las ofertas de formación continua no siempre dan respuesta a las necesidades reales de las maestras para la resolución de problemas que se presentan en el día a día en el aula o la escuela. Ello es demostrado por Bazán, Castellanos Galván y Cruz (2010), que evaluaron el Programa Rector Estatal de Formación Continua en el estado de Morelos (PREFC) quienes expusieron que no responden a las expectativas de los docentes, ni a sus necesidades, adicionalmente los cursos tenían escasa aplicabilidad en el aula con muchos contenidos teóricos, que no propiciaban la reflexión crítica y tampoco establecían vínculos entre la teoría y la práctica docente, por ejemplo, al plantear solución de casos. Los cursos y talleres tampoco propiciaron sistematizar la información ni recuperar la experiencia de los docentes que les permitiera verla reflejada en su práctica profesional.

A partir de la Reforma Educativa del año del 2013, y la promulgación de la Ley general del Servicio Profesional Docente (LGSPD), el INEE (2016) realizó un estudio en el que mostró que México es uno de los países en los cuales más formación continua recibieron los maestros de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Señala además el organismo, que, entre los retos, está la falta de seguimiento y evaluación de los cursos de formación continua, ya que no se sabe cuál es el impacto de dicha formación en el aula (INEE, 2016).

Por otro lado, a partir de la promulgación de la Reforma Constitucional de año 2013<sup>2</sup>, en materia de educación se iniciaron grandes cambios en el ingreso al servicio docente, la permanencia y la promoción a cargos directivos y de supervisión en el sector educativo para educación básica y media superior. Se determinó, además, respecto a la evaluación, que todos los docentes debían recibir formación continua para la mejora y el desarrollo profesional, para lo cual se planteó que diferentes universidades de reconocimiento y prestigio participaran en esta iniciativa (SEP, 2018a). En Querétaro la

---

<sup>2</sup>La estrategia Nacional de Formación Continua de 2018 estableció como uno de sus objetivos impulsar la formación continua del personal educativo preferentemente para la evaluación en el marco del Servicio Profesional Docente mandataada en la LGSPD. La primera línea de formación para personal docente, y demás actores educativos, que participaran en la Evaluación del Desempeño, es mediante el Proyecto de Enseñanza. La segunda línea como apoyo a la evaluación de permanencia e idoneidad en el servicio. La tercera línea se diseñó para fortalecer las capacidades del personal docente en temas educativos prioritarios y socialmente relevantes: nuevo modelo educativo, convivencia escolar pacífica, igualdad de género, etc. También se ofrecieron cursos para nuevo ingreso y permanencia en el sistema. Así como cursos para docentes que deseaban ser tutores de docentes de nuevo ingreso (SEP, 2018a).

Universidad Pedagógica Nacional (UPN-22A) fue la institución encargada de ofrecer estos cursos, pero ninguno de ellos tenía relación con la lengua escrita (UPN, 2019).

Las maestras han tenido acceso a diversos cursos de formación continua ofrecidas dentro del Sistema Educativo Estatal (USEBEQ, 2018). Sin embargo, la mayoría de estos cursos y talleres son ofrecidos por otras docentes que al mismo tiempo recibieron orientaciones de otra docente, es decir, los cursos se realizan a través de la llamada “capacitación en cascada”. Esta forma de ofrecer formación continua ha mostrado que no obstante de ser la más común como estrategia de formación docente, no ha tenido los resultados esperados en términos de satisfacción de los cursos por parte de los docentes, así como de llevar a la práctica en el aula los conocimientos (Ávalos, 2007).

La formación continua ofrecida a las docentes a nivel nacional en relación a la lectura se dio a través del Programa Nacional de Lectura con el trabajo de los Libros del Rincón (2001-2012). Este programa dotó de acervos de libros de cuentos para el aula y la escuela, así como varios cursos para maestros bibliotecarios, con la finalidad de apoyar la formación de mediadores del libro y la lectura ofrecidos a docentes. El programa tuvo gran relevancia en la dotación de libros de calidad (Carrasco, 2014). Sin embargo, según el estudio de las Bibliotecas Escolares la disponibilidad de los libros y el acceso de los niños a los libros en el aula y la escuela, es escasa (SEP, 2010a).

Por otro lado, lo que antes se llamaba Talleres Generales de Actualización, del Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) abordaban temas referentes a la lengua escrita, por ejemplo, los Talleres Generales de Actualización de 1999, con temas como el “Desarrollo del lenguaje oral en el preescolar” (SEP, 1999). De acuerdo a la evaluación elaborada por el PRONAP, se presentan debilidades en el diagnóstico, el seguimiento y la evaluación de la problemática educativa.

También hay dificultades en la integración de los equipos académicos de los Centros de Maestros, ya que es una población con mucha movilidad y con carencias técnicas en algunos casos (OEI, 2006). A pesar de que los PRONAP, tienen aceptación entre los maestros como parte de Carrera Magisterial, no hay una evaluación de su impacto, en el aprendizaje de los estudiantes (OEI, 2006). Por su parte, los Centros de Maestros ofrecen cursos y talleres, pero no han consolidado sus equipos académicos, su

infraestructura, ni los recursos tecnológicos, que requieren actualización y mantenimiento para brindar sus servicios a los docentes (OEI, 2006).

Muchos de estos cursos, talleres, programas de capacitación, etc., han probado no ser eficaces en cuanto a la aplicabilidad en las aulas cuando éstos no satisfacen a los docentes ya que no corresponden a lo que esperaban para la mejora de las prácticas pedagógicas: al parecer, la asistencia a estos cursos solo fomentó el credencialismo entre los docentes (a mayor número de cursos, mayores puntajes en el ascenso vertical en puestos de mayor nivel y mejoras salariales) (Ávalos, 2007, Valliant, 2004, Murdochowicz, 2002, Ortega, 2011). Además, estas iniciativas de actualización magisterial, responden a ciertas tradiciones de formación docente, en las cuales se concibe a los maestros como reproductores de saberes de manera mecánica y pasiva (Davini, 2001).

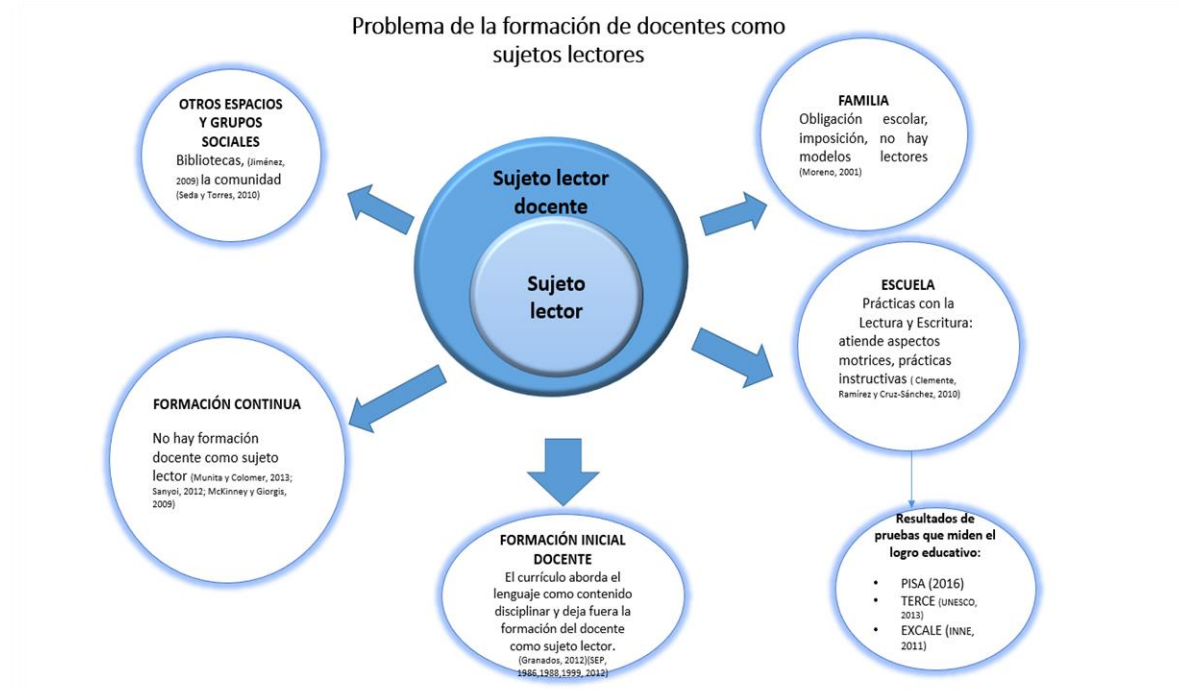
Por otra parte, la formación inicial y continua docente, refuerza la idea que se ha señalado como restringida, en la cual el lenguaje escrito es una habilidad cognitiva, aislada del contexto en donde se aprende y se usa, al ser enseñada como un objeto escolar y no como un objeto social y cultural. Todos los cursos y talleres mencionados, están orientados hacia el saber y hacia el hacer docente (Altet, 2005). Es decir, están pensados para que las docentes puedan mejorar sus formas de enseñanza con la lengua escrita y su conocimiento en un campo disciplinar del lenguaje y la comunicación.

No es, sin embargo, que esta perspectiva sea equivocada. Lo que se cuestiona es que ninguno de los cursos o talleres está orientado hacia el ser del docente (Altet, 2005), hacia la propia formación de las docentes como sujetos lectores y favoreciendo el que continúen su formación como docentes y como lectores. Así, estas propuestas están encaminadas hacia el docente con el único rol de mediador, de lector didáctico, como condición esencial y decisiva en su desarrollo profesional (Ferreyro y Stramiello, 2008).

Todo lo anterior justifica el por qué a este estudio le interesa conocer a los sujetos, sus experiencias vividas con la literacidad, sus valoraciones y la manera como llegaron a conformarse en su vida y profesión de manera diacrónica, en sujetos que leen y escriben para una práctica social como la docencia. Es importante visibilizar las experiencias vividas de las docentes sobre su formación como sujetos lectores, para propiciar la reflexión sobre sus propios procesos formativos.

Esta investigación busca entender la conformación de las docentes como sujetos lectores desde una perspectiva sociocultural, más amplia, como se ha venido planteando hasta aquí. Esto supone comprender los significados de las experiencias vividas de las docentes y conocer los contextos formales e informales en que se han forjado como lectoras a lo largo de su vida, así como las personas y los textos con que han interactuado de manera situada. A este estudio le interesa dar cuenta de ello en código biográfico, a través de la narración de historias de vida lectora, objeto de estudio de esta investigación.

Figura No. 1. Problematización



Fuente: Elaboración propia.

## 1.2 Pregunta principal

¿De qué manera las experiencias de literacidad de docentes de preescolar en sus recorridos de vida configuran su formación como sujetos lectores?

### 1.2.1 Preguntas subyacentes:

- ¿Qué acontecimientos familiares, escolares y profesionales fueron relevantes en el recorrido formativo de docentes de preescolar en su configuración como sujetos lectores?
- ¿En qué contextos sociales y culturales situados participaron las docentes en su configuración como sujetos lectores?

- ¿Qué significados les atribuyen las docentes de preescolar a esas experiencias de formación como sujetos lectores en su vida personal y profesional?

### **1.3 Objetivo general:**

Comprender las experiencias de literacidad de docentes de preescolar que les permitieron formarse como sujetos lectores a partir de lo que ellas narran.

#### **1.3.1 Objetivos específicos:**

- Describir las experiencias formativas dentro del ámbito familiar, escolar y profesional relevantes para docentes de preescolar como sujetos lectores en su vida personal y profesional.
- Describir los contextos sociales y culturales situados en que participaron y les permitieron formarse a docentes de preescolar
- Analizar los significados de las experiencias formativas de las docentes de preescolar en su configuración como sujetos lectores en su vida personal y profesional.

### **1.4 Justificación**

La lengua escrita es una herramienta fundamental de la educación para el desarrollo del ser humano, del pensamiento y como base de otros conocimientos. En el nivel preescolar el desarrollo del lenguaje oral y escrito es de gran relevancia ya que para muchos niños y niñas y ésta es su primera experiencia escolar y, por su edad, están en proceso de descubrimiento del funcionamiento del sistema convencional de la lengua escrita. En tal sentido, cobra mayor importancia la interacción y la mediación docente entre los estudiantes y los textos, en un contexto sociocultural que les brinde oportunidades y situaciones de aprendizaje significativas con la lectura y escritura, para apoyar su proceso de alfabetización e inserción a la cultura escrita.

Sin embargo, la formación del docente como sujeto lector es un tema poco estudiado en México, y éste adquiere relevancia por dos razones: primero, porque esta formación no parece ser una finalidad ni de la familia, ni de la escuela, como espacios de socialización; ni de la docencia como ámbito profesional; ni parece formar parte del discurso hegemónico. Segundo, porque una de las funciones de la docencia es la formación lectora de los estudiantes, y, en la atención a este reto, están comprometidas las propias experiencias de las docentes como sujetos lectores.

Para conocer lo que aconteció en la vida de las maestras y los significados de las experiencias letradas de forma diacrónica, se trabajó con los relatos de vida (Bertaux, 2005). La narrativa es una construcción retrospectiva de significado, una manera de configurar u ordenar la experiencia pasada. La narración es en este sentido, un relato, un testimonio, y tiene efectos en el sujeto ya que los relatos de vida son abordados desde su proceso de formación, cuando hay un proceso de “actorización” (Bolívar, 2014), es decir, de acceso a una posición de actor o de concienciación o de empoderamiento (Freire, 1989).

El abordar el estudio de la formación de las docentes como sujetos lectores a través de las narrativas me permite acceder a momentos traumáticos, a encuentros y desencuentros, a giros biográficos y conocer, describir, analizar y comprender las rutas, recuperar las acciones significativas y los distintos modos en que los sujetos se relacionan con lo letrado. queda claro entonces una perspectiva sociocultural de la literacidad enmarca esta indagación.

Muchas investigaciones realizadas en México estudian a los profesores a través de la narrativa, se enfocan a estudiar la identidad profesional o experiencias pedagógicas, pero muy pocas investigaciones abordan la formación letrada de los propios docentes como sujetos que leen y escriben. Hay poca investigación sobre experiencias y recorridos que permitan entender la práctica lectora en el aula (Carrasco y López Bonilla, 2014).

La relevancia científica de este estudio, es la de contribuir a conocer y comprender experiencias de formación lectora de docentes de preescolar en el contexto mexicano para interpretar las formas de mediación de la literacidad en las aulas de preescolar. La autobiografía narrativa, como recurso metodológico, permite reconocer experiencias de literacidad en ámbitos privados y públicos. Dada la escasa investigación sobre los procesos de formación docente como sujetos lectores en nuestro país y con la metodología expuesta, esta investigación puede contribuir al conocimiento científico ya existente sobre el tema.

La pertinencia de la investigación es que busca aportar al conocimiento y a la discusión sobre la formación del sujeto lector docente, al contribuir a reformular los planteamientos y la precariedad de experiencias para la formación lectora de jóvenes maestros en formación inicial y continua. La propia narración de sus experiencias de vida

puede ser un dispositivo metodológico formativo que contribuya a reflexionar sobre la práctica docente en relación a la lectura y la escritura. La reflexión puede contribuir a transformar sus singulares formas de leer y escribir, sus decisiones y actuaciones didácticas en beneficio de los estudiantes que inician el proceso de alfabetización.

En cuanto a la relevancia social de este trabajo, como ya se dijo líneas más arriba, es fundamental, al señalar la singular importancia del lenguaje escrito en el nivel educativo, un período que alimenta el proceso de alfabetización inicial, dada la edad de los estudiantes. Por lo que la mediación docente es importante para asegurar a los estudiantes experiencias regulares de lectura y escritura en un contexto situado histórico, social y cultural, en el que tenga sentido hablar, leer y escribir, para participar en la cultura escrita y en el ejercicio de su ciudadanía. Por último, es importante visibilizar los recorridos de formación de sujetos lectores de docentes de preescolar en la agencia y su reconocimiento social.

Dicho lo anterior, en las siguientes líneas, expongo el estado del conocimiento sobre la autobiografía narrativa de experiencias de formación letrada de docentes. De acuerdo a la Colección de los Estados del Conocimiento, sobre Procesos de formación 2002-2011 (Ducoing y Fortoul, 2013) existe una amplia investigación sobre los procesos formativos de docentes que emplean la narrativa. Sin embargo, el cruce de la investigación sobre formación docente, narrativa y lenguaje escrito como conocimiento disciplinar, es muy escaso. Ahora bien, en la Colección de los Estados del Conocimiento, sobre conocimientos disciplinares como el lenguaje y otros 2002-2011 (Ávila, Carrasco, Gómez, 2013) el tema del lenguaje es ampliamente abordado con estudiantes. Los estudios reportados emplean la autobiografía narrativa para acceder a las prácticas letradas vernáculas de grupos indígenas o con personas con escasa o nula escolaridad, pero no se estudia a los docentes como sujetos de investigación. En tal sentido, el abordaje de las experiencias letradas de los docentes es un tema poco explorado a través del enfoque biográfico-narrativo en México y no ha tenido la relevancia que se le otorga en otras latitudes (Hulchim y Reyes, 2013).

En virtud de ello, los trabajos se clasificaron respondiendo al abordaje teórico de las experiencias de formación letrada de los docentes, las concepciones de lenguaje escrito y del aprendizaje. Por lo que aún y cuando todos los trabajos revisados consideran



la formación docente, esta clasificación no se agota en estos tres enfoques, ya que cada enfoque se encuentra interrelacionado con uno o dos de los demás enfoques.

Los criterios para agrupar los trabajos fueron:

- a) **Enfoque Sociocultural:** Se estudia la formación letrada desde la teoría sociocultural y en algunos casos desde los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 2012, Street, 1993) en los cuales el contexto es fundamental en dicha formación, consideran a la lectura y la escritura como una práctica social en la que se usan tanto textos canónicos como vernáculos. La formación del docente como sujeto lector y como sujeto lector didáctico está configurada en los contextos sociales y culturales en los que los sujetos participan en prácticas sociales con lo letrado, en las posibilidades de acceso a los diversos textos y las relaciones sociales que establecen con los demás, en las cuales se aprende y se usa la escritura y la lectura tanto dentro como fuera de la escuela. Este enfoque se interseca con el enfoque formativo del Sujeto Lector Didáctico y Sujeto Lector y/o Escritor Didáctico. Sin embargo, contrasta con los demás enfoques ya que no le dan tanta importancia al contexto sociocultural para explicar la formación letrada de los docentes. Dentro de este enfoque se agruparon a su vez dos sub grupos: en los cuales los sujetos son estudiantes en pre servicio y maestros en servicio.
- b) **Enfoque Formativo del Sujeto Lector y Sujeto Lector y/o Escritor (en adelante, SLD y SLyED):** Estudian la formación docente en su proceso profesional, es decir cómo se convirtieron en maestros y en sujetos lectores. Este enfoque concibe la relación de los docentes con lo escrito y considera a las personas que participaron con ellas en torno a la escritura y la lectura, las situaciones y los libros a que tuvieron acceso, la construcción como sujetos lectores y como sujetos lectores y/o escritores didácticos; la influencia de la formación lectora en la práctica docente, como sujetos que enseñan a leer y escribir; es también evidente en los trabajos revisados. Este enfoque explora la relación del sujeto con lo escrito a partir de un solo tipo de texto: el libro. Para este enfoque leer es una habilidad cognitiva y no consideran de manera relevante el contexto social en la formación del lector, si bien el aspecto social y cultural en algunos trabajos revisados se llega a considerar, pero de manera periférica.

También se sub dividió en dos grupos: los docentes en pre servicio y los docentes en servicio.

- c) **Enfoque de lector literario:** Este enfoque también aborda la formación profesional y la formación lectora de los docentes, al sujeto lector (y cómo se constituyó) y el sujeto lector didáctico que se es como docente (en su didáctica sobre la lectura y la escritura). También considera que leer es una habilidad cognitiva como lo plantea el enfoque formativo. Una de las características de este enfoque es que sólo considera la lectura de literatura. Es decir, indagan sobre el lector literario y la competencia literaria en la formación de un lector literario docente. En el corpus de trabajos revisados la mayoría son referidos a estudiantes de magisterio y en sólo dos trabajos los sujetos son docentes en servicio.

Balance sobre los trabajos revisados:

#### **a) Enfoque Sociocultural:**

Estudios con maestros en pre servicio en los que se aborda el impacto de la alfabetización, su visión sobre la alfabetización, la identidad como sujetos alfabetizados y su influencia en el aula.

Bokhorst-Heng Flagg-Williams y West (2014) examinan las historias de tres maestros en pre servicio con el propósito de comprender los procesos de desarrollo de la alfabetización a través de las experiencias de los estudiantes, el impacto que tiene la alfabetización en su visión de la alfabetización y explorar lo que revelan las autobiografías. Teóricamente se posicionan en los Nuevos Estudios de Literacidad, y en lugar de centrarse en la reflexión sobre la práctica docente, se centran en la reflexión de los maestros sobre su aprendizaje. Entre los resultados, los maestros dicen que los recuerdos y las experiencias con la alfabetización continúan configurándolos tanto como personas como profesores que en un futuro alfabetizarán. Los maestros en pre servicio reflexionaron sobre su autobiografía como lectores y escritores, como capas que se superponen una sobre la otra. En momentos, parece que un evento anula a otro evento, pero luego se entremezclan en la propia narración de sus experiencias. Exponen que no fueron las actividades por sí mismas para ser personas alfabetizadas, sino lo que las actividades potenciaban y que fue la relación, la interacción, la unión de las relaciones

sociales, los eventos que expresan y las prácticas letradas lo que les permitió dar sentido y significado a las experiencias de literacidad de los estudiantes.

En este estudio el propósito fue explorar sus creencias y valores emergentes sobre la enseñanza del inglés, así como su identidad como futuros profesores de inglés. Parr, Bulfin, Castaldi, Griffiths y Manuel (2015) estudiaron a tres estudiantes en pre servicio para ser profesores de inglés en Australia. Entre los resultados, los autores plantean que el “quién” es un sujeto irrepetible con una biografía que contar desde un sentido crítico que le permita reflexionar en qué tipo de docente se quiere convertir a partir de sus experiencias con el inglés. Y el “qué” hace referencia a los estándares que miden y homogenizan a los docentes. Tanto la familia (dos maestras) como la escuela (una maestra) aparecen como los contextos que tuvieron mayor influencia en sus experiencias con la lectura. En las narrativas los estudiantes de pre servicio dan cuenta de lo que vivieron con sus maestros y los textos con los que tuvieron contacto durante su formación escolar. Algunos de los maestros lograron marcarlos tanto en su vida como para tomar decisiones en relación al maestro que querían ser.

En este mismo sentido, verificar y comprender que los itinerarios de lectura que los alumnos de nuevo ingreso hicieron en la Educación Básica y en la vida no escolar, y analizar qué acciones en ese proceso contribuyeron a su formación del lector y futuro profesor, lo reporta Arena y Resende (2011) con estudiantes del primer año de pedagogía. Entre los resultados, establecieron la metáfora del guisante (del cuento de la Princesa y el guisante) y la cebolla para plantear que el individuo es como cebolla, es decir, el individuo se constituye en capas, en las experiencias que lo van conformando y si quitamos una de ellas, se pierde su constitución, porque el conocimiento humano es históricamente construido y acumulado por nuestra situación histórico-social y cultural. El discurso y el sujeto se constituyen con los otros. Una de estas capas de la cebolla, son las historias de lectura. Las historias mostraron que la lectura ocurre a gran escala fuera de la escuela, o paralelamente a ella, pero no desempeña un papel preponderante en la formación del lector. Todos los lectores estuvieron acompañados por alguien que los motivó o acercó los libros, nadie nace lector, todos se formaron como lectores. Por eso el papel de los maestros es tan importante, ya que los actores son muy importantes en el acompañamiento de un lector.

Johnson (2008), emplea las autobiografías de tres maestros en pre servicio, en el contexto de una clase de certificación de formación docente. Se propuso comprender el aprendizaje de la alfabetización y las experiencias de los maestros de enseñanza "típicos" que maduraron en medio de los rápidos cambios de los años 80 y 90 y comprender los contextos sociales y culturales en los que maduraron estos maestros. Entre los hallazgos, aparecen los contextos escolares y del hogar como relevantes en su formación, los personajes y la agencia de los docentes con la literacidad. Señala el sentido autoritario de las prácticas de alfabetización en el aula y cómo se resistieron a ello, por lo que los maestros se ven a sí mismos como responsables de su alfabetización. También examina la práctica docente y plantea que los maestros continuamente hacen juicios sobre qué y cómo enseñar, tales juicios involucran creencias y valores profundamente arraigados sobre lo que es valioso y sobre qué son capaces los niños de saber, hacer y experimentar, todo ello mediado por la formación de los docentes.

Estudios con maestros en servicio, en los que aborda la identidad de lectores y/o escritores, la concepción de alfabetización y su influencia en la forma en que enseñan a leer y escribir en su práctica docente.

La identidad como escritores y como profesores de enseñanza de la escritura, así como la forma en que negociaron el desempeño de esas identidades en diferentes contextos, es estudiada por McKinney y Giorgis (2009), quienes usaron la narrativa dialógica y entrevistas con cuatro docentes. Entre sus hallazgos, encontraron que la escritura está envuelta en relaciones de poder, como una autoría de formas de ver el mundo mediadas por instituciones como la escuela. Al identificar la conexión entre la identidad y su impacto en la enseñanza de la escritura, reconocen que han logrado mayor comprensión sobre los problemas expuestos. Señalan, así, que las identidades están condicionadas por y a través de la cultura, que la identidad de escritor se construye en entornos reales y que los aspectos performativos de la escritura se desarrollan con el tiempo y están situados en las relaciones sociales. En la práctica docente, se basan en el programa y ven la escritura como una técnica. Para algunas maestras, la escuela es la que dejó mayor marca en las identidades y como enseñantes de escritura, en otras, fueran las experiencias con el padre y lograron marcar la forma en que ahora enseñan a escribir.

Esta investigación estaba en curso como parte de la tesis doctoral de Jackson (2010). Para ello, usa las narrativas de los profesores con el propósito de explorar y analizar las propias experiencias de los docentes y cómo se convirtieron en personas alfabetizadas y a su vez, cómo estas experiencias han influido en la manera en que ahora enseñan a los adultos a leer y escribir en el marco de un programa de habilidades para la vida. Entre los resultados, se reportó que los profesores en formación de alfabetización de adultos comparten en comunidades de prácticas sus propias experiencias de alfabetización y destacan como nodales: las experiencias de vergüenza y el miedo asociados al aprendizaje de leer y escribir, cuando en la escuela leían en voz alta, y las pruebas de ortografía y el deletreo, en contraste, las experiencias en casa con la lectura compartida por los padres, así como el impacto de las nuevas tecnologías para la comunicación, en la que los profesores prefieren los medios tradicionales para leer y escribir, que los textos digitales. La autora destaca la capacidad de agencia y sentido de comunidad en la formación del profesor de alfabetización de adultos en ejercicio.

El estudio de Velasco (2016) buscó recuperar los espacios y momentos de la vida personal y profesional de dos maestras en los que estuvieron en contacto con diversos textos, así como sus preferencias y prácticas con la lengua escrita, y reconstruir las trayectorias de lectura de dos maestras de primaria en México. Entre los hallazgos, las trayectorias lectoras de las docentes son móviles y discontinuas pues los textos y los contextos en los que desarrollaron sus experiencias con la lectura están vinculadas a ciertos momentos de su historia personal y profesional, escenarios sociales que les demandan interactuar con determinados textos, ya que el intercambio con lo escrito está mediado por el contexto socio cultural en que se desarrollaron como lectoras.

En comparación con las demás investigaciones De Souza y Martins (2013), buscaron establecer la relación entre la formación docente para la alfabetización con textos literarios con aprendizaje informal, en comparación con la lectura de literatura tradicional y la influencia de dicha formación en la enseñanza, de igual forma, buscaron que la narración sea un instrumento para darles voz a los maestros. A diferencia de las anteriores presentadas, esta investigación se realizó con maestros en el medio rural en Brasil. Entre sus hallazgos, los maestros evocan las experiencias formativas y auto formativas, algunas favorables hacia la lectura. Señalan que los libros de autoayuda

están estigmatizados porque no son de la élite académica que usa textos canónicos. Reconociendo que habrá que aceptar que todos somos censores o que censuramos algunos temas al considerarlos contrarios a nuestros valores de calidad de los textos. Adicionalmente argumentan que ser lector recurrente en el contexto rural es fundamental ya que allí hay baja literacidad, y las prácticas sociales de la lectura se dan principalmente en el contexto escolar, cuestionando que si a los docentes no les gusta leer ¿Cómo van a enseñar a su alumno a tener gusto por leer? Dicen entonces que ser modelo lector no se circunscribe sólo a una postura didáctica, si no que implica cambio de posturas y de valores.

Las creencias y los conocimientos sobre la alfabetización son exploradas en un grupo de 36 docentes de preescolar y primaria baja, inscritos en la cohorte de un programa de formación docente, por McTavish y Filipenko (2016). Para explorar las experiencias, emplearon las autobiografías digitales, los recursos y los espacios que formaron parte de su vida y específicamente con los textos multimodales. En los hallazgos, las creencias de los profesores en prácticas al final de esta tarea de autobiografía de lenguaje y alfabetización alentaron la reflexión y el intercambio de perspectivas culturales y experiencias personales sobre el aprendizaje de la alfabetización. Los autores refieren que los estudiantes lograron modificar sus creencias al entrar en tensión con lo aprendido. Enseñar alfabetización en el siglo XXI requiere el desarrollo de comunidades de práctica en el aula que reconozcan la diversidad (multicultural y multilingüe) de los estudiantes, y considerar el conocimiento que los estudiantes traen de la familia y la comunidad, que incluye los textos multimodales para la comunicación en un contexto social de uso.

Mascarenhas (2010), por su parte, realiza su estudio con docentes que trabajan en zona rural y enseñan en la misma escuela y comunidad, en él usa la narrativa oral. En su estudio considera a la lectura como una práctica social, y su propósito fue comprender cómo se constituyeron como lectores, qué marcas y personas fueron significativas, así como el impacto del curso de capacitación inicial en el desempeño personal y profesional de los maestros. Entre los hallazgos, la lectura en la infancia era escasa, los relatos hacen referencia a los libros de texto y la biblia, las historias orales contadas por la familia eran las que predominaban como las leyendas, los mitos, las fábulas y las historias de

cazadores o escuchar la radio. La responsabilidad de leer estaba en la escuela, pero siempre era vista desde lo instrumental, las experiencias lectoras más valiosas se encuentran en otros contextos. Estas experiencias lectoras no sólo traen una sensación de libertad y complicidad en donde vivieron, traen además marcas de singularidades e historias tejidas por individuos que les ayudan a tener sentido de pertenencia a un grupo y a una cultura.

Balance del enfoque sociocultural:

Se puede decir, así que, los estudios de tradición anglosajona, consideran a los docentes con privilegios en la interacción y posibilidades de disposición a los libros y la cultura: cuestionan desde un punto de vista crítico dicha perspectiva dominante y asimétrica y resaltan que los maestros en pre servicio deben ser empáticos con sus estudiantes provenientes de clases trabajadoras con desventajas de disponibilidad y acceso a la literacidad.

En contraste, los estudios en la región latinoamericana, no hacen referencia a estas diferencias sociales, culturales y económicas entre estudiantes y maestros. Estos estudios abordan la identidad, las creencias, los valores culturales, la agencia. En los trabajos con docentes en servicio, abordan la relación entre sus experiencias con la lectura, la formación profesional y las formas de enseñanza con la lengua escrita.

Entre los logros de los estudios de docentes que están en pre servicio se puede señalar que consideran relevante el contexto sociocultural de los docentes en el que se forman y tienen una mirada predictiva. Estos trabajos exploran la relación entre cómo se convirtieron en personas alfabetizadas, la concepción de alfabetización y su influencia en la forma en que enseñan a leer y escribir a los estudiantes.

Los contextos relevantes en la formación lectora de los maestros fueron el hogar y la escuela. Destacan los textos, algunos miembros de la familia y maestros que dejaron marca en su formación. Al mismo tiempo, en otros casos, éstos fueron poco favorables, pero se destaca la agencia del profesor. Mostraron que el conocimiento humano es históricamente construido y acumulado por nuestra situación histórico-social y cultural y que se continúa aprendiendo a ser lector.

En los estudios en que los sujetos son docentes en servicio, abordan la relación entre sus experiencias con la lectura y las formas de enseñanza de la lengua escrita, y

priorizan que ser un modelo lector, no es solo una cuestión didáctica, sino es una postura que implica ciertos valores. La práctica de la lectura en voz alta mostró sentimientos de vergüenza y miedo en los docentes, los exámenes de ortografía y el deletreo, asociados al aprendizaje de la lectura y la escritura. También mostraron que las trayectorias lectoras son móviles y discontinuas pues los textos y los contextos en los que se desarrollaron sus prácticas y sus experiencias con la lectura están vinculadas a ciertos momentos de su historia personal y profesional y a escenarios sociales que les demandan interactuar con determinados textos. También -como en los trabajos de docentes en pre servicio- señalan que la formación lectora es un continuum. Los textos, las personas, que posibilitaron el intercambio con lo escrito, están mediadas por el contexto sociocultural en el que se desarrollaron como lectoras.

En este sentido, se pueden mencionar algunos problemas como: las relaciones interpersonales entre los maestros en pre servicio, los padres y los maestros que no fueron del todo favorables sino más bien asimétricas, y que tuvieron que negociar, actuar y poner en marcha la agencia para tener acceso a la tecnología, por ejemplo. Muchos de los trabajos exploran la relación entre formación lectora y formación docente como enseñante de la alfabetización, solamente un trabajo indaga el propio aprendizaje y desarrollo del docente como lector, los demás, ponen el acento en la lectura y poco se refieren a la escritura, ya que sólo uno de los trabajos la considera.

Los puntos sin resolver se pueden señalar como aquellos en los que no se hace alusión a las vivencias del sujeto lector. No se exponen las dificultades o posibilidades en la disponibilidad de textos en los diferentes contextos de los trabajos. Sobre este punto, la iglesia -y sus prácticas letradas- no es considerada en ningún trabajo como relevante en la formación de los sujetos docentes lectores. La formación lectora de los docentes se centra en la exterioridad, es decir, en el contexto sociocultural, dejando de lado la propia subjetividad como otro eje de la formación de la persona.

Las preguntas que surgen o dudas que provocan en la revisión de los trabajos mencionados son claras: ¿cómo se constituyeron como lectoras/es docentes en el contexto social y cultural mexicano? ¿en la configuración de un sujeto lector qué tiene mayor peso, la hetero formación o la autoformación? Si el sujeto desde antes de nacer



está dominado por su contexto social, cultural y económico ¿Cómo puede ese sujeto lector accionar su agencia y decidir qué leer y cómo acceder a la cultura escrita?

**b) Enfoque Formativo del Sujeto Lector y Sujeto Lector y/o escritor Didáctico (SLD y SLYED):**

En estos enfoques hablamos de estudios en los que los sujetos son maestros en pre servicio, y las narrativas giran en torno a cómo se formaron los maestros para aprender a leer y escribir, sobre las percepciones de sí mismos como escritores y/o lectores y enseñantes, creencias, motivación.

En el estudio de Le Fevre (2011), los maestros en servicio narraron sus autobiografías de alfabetización a un grupo de maestros que se enmarca dentro de un curso de acreditación docente impartido en la universidad. El propósito del estudio fue examinar cómo se formaron los docentes para aprender a leer y escribir. Entre los resultados, los maestros revelaron las desigualdades socioculturales, las luchas personales como estudiantes para alfabetizar a sus alumnos y se dieron cuenta que podían examinar críticamente sus prácticas, creencias y diversas perspectivas sobre la alfabetización. Les permitió reflexionar sobre lo que ellos creían, que sus experiencias de alfabetización "deberían" haber sido en lugar de lo que realmente eran. En algunos casos, el contexto familiar fue el que más influyó en ellos y en otros, la secundaria tuvo un efecto poderoso, al replantearse lo que iban a hacer como docentes. Las narraciones probaron ser una herramienta poderosa para la reflexión de los docentes sobre su propia historia contada a los demás en un proceso de concienciación.

En Parrado, Romero e Ibáñez (2018) en España, los estudiantes de magisterio escribieron narraciones biográficas con el propósito de darles voz a los futuros maestros de educación primaria, desde: a) las vivencias lectoras y los libros que los han acompañado a lo largo de la formación literaria; b) desde la incidencia que han podido tener los aspectos académicos y curriculares en la preparación hacia la práctica docente, como dos caras de la misma moneda. Para ello usaron como recurso los biogramas y la entrevista narrativa (a tres maestras para conocer sus historias a profundidad). Entre los resultados de acuerdo a los 10 hashtags y Tweet: a) la identificación del lector la hacen a partir del disfrute de la obra, la experiencia lectora en la infancia está asociada al

disfrute, al gozo, pero en la adolescencia a la obligación. Las primeras vivencias tienen connotaciones afectivo-emocionales de aquellas personas que compartieron la lectura tanto en la vida familiar (lectura en el regazo) como escolar como los primeros mediadores. b) la relación con la literatura ahora es nula, poca, inexistente, suelen leer comics, drama, chistes, deportes, poesía y lectura académica por la profesión. Refieren que fue en la familia donde tuvieron las experiencias que los marcaron como lectores.

Esta investigación abarca las historias de alfabetización de ochenta y dos estudiantes en formación para maestros (MacPhee y Sanden, 2016). El objetivo fue indagar las historias de alfabetización, la motivación para la enseñanza y el aprendizaje como futuros maestros. Entre los hallazgos, muestran ciertas experiencias que motivaron la lectura: tener opciones de lectura, la escritura de ensayos cuando tienen “algo que decir”, escriben para fines reales en un contexto de uso, la lectura de textos multimodales, los exámenes (este indicador aparece tanto en lo motivador como desmotivadores en igual proporción) y la lectura en voz alta. Entre lo que los desmotiva está: la lectura obligatoria, las experiencias de escritura de ensayos (también aparece en ambos en igual proporción), leer a Round Robin y libros relacionados con proyectos.

Esta clasificación mostró no ser contundente, ya que había a quien le motivaban los exámenes y a otros no. La motivación extrínseca de los maestros puede ejercer una importante influencia para producir escritura o, al contrario, un mal comentario, puede desmotivar que los estudiantes escriban. Por tanto, los maestros altamente motivados participan en actividades que tienen que ver con leer y escribir, están comprometidos y hacen acciones relacionadas con la literacidad para resolver sus vidas, poniendo en marcha su capacidad de agencia.

Guichot (2015), aborda las biografías lectoras de estudiantes para maestros de educación infantil. El objetivo principal de la narrativa era revisar los hechos y experiencias más significativos en los aspectos de la lectura del recorrido vital de cada estudiante. Entre los hallazgos, se señala que se construyen emociones sobre la lectura tanto positivas (escritura personal, dramatización: somos protagonistas, relación del libro leído con sus deseos e intereses, la persona que lee es especial, dibujar la historia, debates de libro); como negativas (leer en voz alta, ausencia de lectura en casa, lectura por obligación o por un examen). La lectura se convierte al inicio, en un acto colectivo, de

la mano de maestros, padres, madres, familiares o amigos, que comparten la emoción de descubrir una historia.

Boggs y Golden (2009) examinaron las experiencias de literacidad pasadas de los docentes para crear conciencia sobre la importancia de este conocimiento y cómo enseñan la lectura. Conciben las historias de los maestros en pre servicio como un palimpsesto, en donde las historias son escritas una sobre la otra en donde lo anterior no se desecha, sino que permanece con lo nuevo, como capas de alfabetización subyacentes. Entre los resultados mostraron que hay tres factores que influenciaron sus experiencias lectoras: a) los eventos particulares: como experiencias positivas o negativas (dentro o fuera de la escuela), b) eventos individuales o sociales, con maestros que les ayudaron a aprender a leer y diferentes actividades divertidas en la escuela con la alfabetización y en la familia, que refieren como favorable la lectura de la madre, y c) como experiencias negativas generalmente asociadas a la escuela, aunque son ambivalentes en las percepciones de los estudiantes.

En Kalmbach y Legard (2009) participan dos docentes que narran sus biografías en alfabetización. El objetivo del estudio es interpretar la influencia de la teoría sobre la alfabetización integral, desde la subjetividad de docentes en servicio que cursan un posgrado y su identidad emergente (como lector o escritor) como maestros de alfabetización y la posibilidad de responder a la complejidad del aula. Entre los resultados, los estudiantes refieren las actividades en las que estuvo involucrada la lectura y la escritura como actividades sociales. En una de ellas, los eventos fueron amplios y todos positivos, su identidad como enseñante entra en sintonía con su biografía. La otra estudiante, reportó que todos los eventos estaban relacionados con la escuela y se centraban en hacer la escritura correcta y se sorprendió cuando la lectura era agradable, ya que en su período escolar no leía por gusto. Ante la actividad de que se vea como enseñante de alfabetización, para ella representa un conflicto, intenta negociar un equilibrio entre la alfabetización con un sentido utilitario y comprensivo, con el cual el conocimiento entra en tensión. Los autores resaltan una práctica en la praxis, entre la teoría y la práctica encarnada en la acción.

El propósito es conocer el acceso que tuvieron los maestros a la lectura y sus prácticas, así como visibilizar las experiencias lectoras de los maestros en México. Mejía

(2009), concluye que los maestros tuvieron acceso a los textos en primera instancia, en el hogar y en la escuela, con los libros de texto. En el discurso mantienen una postura canónica ante lo que deberían leer como libros de alto valor académico. Sin embargo, en los relatos muestran que también leyeron periódicos, historietas, letreros y libros “no usados en tiempos escolares” tanto en la casa como en la calle. Entre sus recuerdos aparece la lectura como una obligación en la escuela, pero las prácticas lectoras se transforman diacrónicamente como resultado de la escolaridad. Las prácticas de lectura actuales de los maestros a sus alumnos al parecer reproducen la forma en que ellos aprendieron a leer en las formas en que enseñan a leer a sus alumnos. Las trayectorias lectoras son diversas, los maestros elaboran capital cultural de acuerdo a las comunidades discursivas en las que participaron.

Este estudio se propone analizar los alcances de una propuesta didáctica, de la escritura de relatos autobiográficos sobre sus experiencias con la lengua escrita y su análisis, así como evaluar este dispositivo, de Daunay, Bertrand y Reuter, Yves (2018). Entre los resultados, los estudiantes escriben sobre sus recuerdos personales en el contexto de quienes leían para ellos, los lugares, el tiempo, etc. así como las dificultades que tienen para escribir un texto académico en la Universidad en el presente, comprender su propia relación con la escritura o la lectura. A veces aparece la familia y otras la escuela, como el contexto que motivó la lectura.

Oliveira, Pires de Oliveira, Santos y Silene (2013), en un curso de formación continua, 90 maestros de primaria y secundaria, usaron pequeños registros y narraciones autobiográficas. Aquí se pretendió indagar las contribuciones de la lectura literaria al desarrollo personal y profesional de los docentes y discutir las concepciones y perspectivas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Entre los resultados, en su búsqueda por comprender cómo el contacto con la literatura puede favorecer el "autoconocimiento" en los procesos de formación continua del profesorado, encontraron síntesis y proyección humana de los maestros al plantearse preguntas sobre quiénes eran a través de la lectura de literatura. Los autores manifiestan que el desarrollo profesional debe experimentarse al mismo tiempo que el desarrollo personal.

El análisis de la identidad personal y profesional y sus experiencias con la literacidad de dos estudiantes en pre servicio de magisterio y cómo la literacidad puede

desempeñar un papel valioso en sus prácticas futuras relacionadas con la alfabetización, específicamente en relación a sus planes de clase como maestros de arte y la educación física, constituye el propósito del estudio, y para ello, usa las narrativas autobiográficas de manera comparada y son analizadas por Hsieh (2017). Entre los resultados, dice que la identidad profesional de las maestras está en constante construcción a partir de sus experiencias y su formación profesional. En cuanto a las experiencias de literacidad, los casos de ambas maestras, son contrastantes entre sí, ya que una de ellas tiene experiencias positivas de intercambio con la literacidad y la percibe como lectura placentera tanto en el contexto familiar como escolar en el que su sentido de agencia se puso en acción al usar la literacidad como medio de expresión junto con el movimiento físico. En contraste, la otra docente la percibe en términos de obligación y para el logro de metas académicas, en el contexto familiar refiere que no recibió modelos lectores, y caracterizó su viaje de alfabetización como uno marcado por la lucha y la resistencia, solo expresando confianza en la alfabetización visual, de forma utilitaria. Los autores plantean que, si los estudiantes de magisterio valoran y aprenden a enseñar alfabetizaciones relevantes en sus aulas, es más probable que apoyen el desarrollo de la alfabetización de sus estudiantes en un mundo cada vez más multimodal del siglo XXI.

Leland (2013) explora las percepciones que tienen los maestros en pre servicio sobre cómo los niños aprenden a leer a partir de un curso de formación del profesorado de alfabetización temprana, para ello usó la encuesta y la narración oral de autobiografías de alfabetización. Participaron 106 maestros en pre servicio de nivel primaria. Entre los resultados, el 92% de los estudiantes opinaron que el curso les ayudó a modificar sus percepciones sobre lo que es la alfabetización y su papel como maestros en los primeros grados. Sobre la base de algunas de las respuestas, los participantes compararon la información aprendida en el curso con sus historias de alfabetización y concluyeron que se aprende a leer antes de ingresar a la escuela, que las experiencias de la familia son fundamentales para encontrar el gusto por la lectura y tener un aprendizaje más eficaz en la escuela. Comentaron que los estudiantes que no están expuestos a la literatura en el hogar tienen dificultades con el éxito de la lectura. Se dieron cuenta de que en casa se desarrolla la lectura y la escritura. La autora concluye diciendo que sus percepciones de cómo los niños pequeños aprenden a leer son un reflejo de su historia de alfabetización,

de sus conocimientos y experiencias se combinan con el aprendizaje que tienen actualmente.

Los estudios en que los sujetos son maestros en servicio, se diferencian de los estudios que se centran en anticipar, predecir cómo serían los profesores como enseñantes de la literacidad. En contraste, estos estudios exploran las concepciones de alfabetización y los elementos motivadores o inhibidores de prácticas positivas en su práctica docente con la lectura.

Tanvir (2008) explora la narrativa de un maestro de origen chino para evaluar los desafíos y éxitos que ha experimentado en su camino para convertirse en un maestro de alfabetización profesional. Entre los hallazgos, muestra que la formación profesional en China es autocrática, poco se toma en cuenta las necesidades de profesionalización de los docentes. En China, como en varios países en desarrollo, hay poca valoración social de los maestros. El enfoque de enseñanza de la alfabetización es tradicional, de transmisión de conocimientos, los maestros tienen una gran presión para cubrir el plan de estudios y tareas a los estudiantes, salones densamente poblados y los resultados están centrados en los exámenes, los programas están diseñados desde la autoridad y no se toma en cuenta el punto de vista del profesor, dejando poco espacio para la autonomía. La autora dice que las luchas y frustraciones que padece Hao-Ying pueden ser similares a las de muchos maestros que están en un sistema escolar que no los escucha, que no considera sus necesidades profesionales y que es lineal en la toma de decisiones. Las formas de alfabetización están centradas en la repetición más que en el análisis ya que considera que la lectura es un proceso social, de intercambio de ideas, reflexiones sobre lo leído, acciones difíciles de observar en las aulas de China.

El estudio de Queiroz y Cavalcanti (2014) forma parte de una investigación de mayor envergadura en la que participan una institución para la alfabetización de adultos y tres universidades brasileñas. Para conocer las concepciones y prácticas de lectura de las profesoras a partir de sus experiencias como lectoras del Segmento de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Usaron la narración y las entrevistas semi estructuradas dialógicas. Demostraron que las experiencias de lectura de las maestras se fueron modificando a medida en que se insertaron en el campo laboral, adicionalmente la lectura en la infancia, se daba por el placer de leer, y refieren que hace tiempo leían novelas,

teología o textos de su interés personal y que ahora la lectura está orientada hacia fines profesionales, como una revista pedagógica de amplia circulación y que algunas prácticas lectoras se localizan fuera del ámbito escolar. La lectura en la infancia, se daba por el placer de leer, y en la edad adulta, sobre todo para atender a una necesidad profesional. Todo ello muestra la necesidad de reflexionar sobre la vivencia de prácticas de lectura de las maestras, para ampliar su literacidad y resignificar su práctica docente.

Este estudio se diferencia de los arriba mencionados al plantear como foco de análisis al sujeto y no a sus acciones para entender la forma en que los docentes enseñan lengua escrita y construyen su identidad docente. El propósito es explicitar bajo qué referencias los profesores alfabetizadores construyen sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura en los primeros años de la escolarización. A través de narrativas escritas de 28 profesores de enseñanza de la lectura y escritura o alfabetizadores, de dos escuelas públicas municipales de Brasil de Do Amaral, Ribeiro y A. Do Amaral (2013). Entre los resultados, muestran que las elecciones actuales del profesor tienen como origen de inspiración las relaciones que él estableció en el ambiente escolar y con referencias a su contexto social. Los adultos que rodearon a los docentes en su infancia familiar fueron cruciales en los momentos iniciales de su escolarización y las experiencias escolares se transformaron en marcas afectivas. En cuanto a la identidad, ésta se construye con las experiencias vivenciadas de la forma en que es “ser profesor”, marcada por ideales educativos propios, por la adopción de métodos y prácticas. Las actitudes y el imaginario se van construyendo a lo largo de las experiencias vividas por los docentes en su infancia y juventud que van marcando las formas de ser un buen profesor para la enseñanza de la lectura y la escritura. La figura del profesor alfabetizador se superpone a las cuestiones teóricas y metodológicas en la constitución de la profesionalidad docente.

Ocampo (2013) en Colombia, en su tesis de maestría, se plantea dar un panorama acerca del cómo, cuándo y porqué aparece la práctica de la lectura en la vida de los docentes universitarios. Empleó los relatos de vida para ello. Entre sus conclusiones, aparecen en los relatos de los docentes que la familia tuvo una fuerte influencia en los docentes hacia la lectura durante su infancia y juventud, participaron en grupos sociales de lectura, eventos culturales, tuvieron acceso a una diversidad de textos como los

literarios, enciclopedias, comics, etc. En el ámbito escolar, también refieren que algunos maestros influyeron en su gusto por la lectura, así como en el nivel universitario también tuvieron influencia positiva de sus maestros, incluso una de las docentes pasó una estancia en el extranjero para estudiar y obtener un doctorado, por lo que se mantiene muy activa en torno a la lectura y escritura, en contraste, la última docente, refiere poca afección en la familia por la lectura, pero en la escuela es donde se le alentó a leer, en la juventud, con la profesión se declara lectora, pero reconoce que al principio fue por obligación. El autor plantea que la práctica lectora implica un proceso de inserción en la cultura escrita partiendo del contexto social y cultural de cada uno de los docentes sujetos de la investigación.

Para Martines (2006), los sujetos del estudio fueron docentes de preescolar y tiene un enfoque de género. El propósito fue trazar las trayectorias de lectura y conocer la forma en que se constituyeron como lectoras. Considera un enfoque de género en el que se tiende a identificar “ser mujer” con “ser maestra de infantes” asociadas a roles tradicionales. Entre los resultados, en la narrativa de las maestras aparece un modelo de lectura en la que se leía en voz alta al unísono en la escuela, la memorización y los ejercicios repetitivos, además de las imágenes idealizadas sobre lo que es ser un “buen lector”, que lee gran cantidad de libros y logra retener todo lo que lee o un “lector débil”, es decir, que lee poco. Ellas se consideran lectoras débiles porque leen poco y no leen libros gruesos, leen novela romántica, de artes, de autoayuda. Estas imágenes se articulan entre sí constituyendo su propia identidad como lectoras ideales. Según la autora, la trayectoria escolar de las maestras no es diferente de muchas mujeres pobres de Brasil: se dividen entre actividades del trabajo, el estudio, la casa, el cuidado de los hijos, así se constituyeron como mujeres, profesoras y lectoras.

Gaete (2017) por su parte, estudia las narrativas biográficas de seis maestros que enseñan a leer. El propósito es comprender la práctica lectora de los maestros. Plantea que el enseñante tiene que ser lector si pretende que los estudiantes aprendan a leer por gusto. Entre sus hallazgos dice que la escuela es un espacio social que no motiva a la lectura, las prácticas lectoras no legitimadas tienden a ser invisibilizadas por los mismos individuos y por tanto, a no considerarse como lectura, provocando desafección por la lectura. En esta variedad hubo quienes tenían una gran magnitud de textos por leer, con



amplio repertorio de temas y formatos, y para otros, esto era muy restringido. Las afectaciones en algunos docentes están relacionadas con la obligatoriedad de la lectura, la identidad, la valoración y su relación positiva o negativa con la lectura.

Esta investigación fue reportada cuando estaba en curso y actualmente es considerada de gran envergadura porque considera a varios estados de Brasil, un equipo interdisciplinario y con una duración de cuatro años, de Guedes Pinto (2006). El objetivo fue la construcción de la memoria de las experiencias con la literacidad y la formación en su vida personal y profesional inicial de los maestros. Mostró que a través de la narrativa las maestras resignifican su experiencia no sólo de lo vivido, sino del futuro. Reconocen por un lado la importancia de la didáctica de la lectura como una forma para impulsar la lectura y por otro lado, la descalifican. Asocian los momentos de lectura al gusto, al placer y a valoraciones como “pasión por el libro”, “despreocupada”, “emocionada”, etc. concluyen que no es posible decir que las profesoras pertenecen a una determinada comunidad de lectores o qué influyó más la escuela o la familia para formarse como lectoras.

Cassiano (2018) usa la autobiografía narrativa con cuatro profesoras de alfabetización de escuelas públicas. Aún y cuando el propósito fue comprender los procesos de capacitación experimentados por los maestros de alfabetización, en las autobiografías narrativas dan cuenta de sus experiencias con la lectura de manera diacrónica. Mostró que la experiencia de las maestras es percibida como un elemento de formación que valora el conocimiento de la práctica, las narrativas de las maestras demuestran una visión de la sociedad, del acto pedagógico y de la alfabetización desde su historia y su formación continua, que han construido en las relaciones sociales que establecen con los demás e insertan sus prácticas de alfabetización en redes de significados que han construido a lo largo de su vida. En el discurso, surgen las dudas, las incertidumbres, las contradicciones y los temores sobre el nuevo conocimiento, diferente de la forma en que ellos mismos habían aprendido a leer y escribir en la infancia a través de la memorización y la reproducción de contenidos, en el proceso también intercambiaron experiencias e información.

Monteiro y Oliveira (2008) se proponen describir los diversos factores de naturaleza social, religiosa, política, familiar u otra que permiten desarrollar las prácticas exitosas de

alfabetización. Los sujetos del estudio fueron cuatro maestras que trabajaron entre los años de 1950 y 1980, es decir, tienen treinta años de servicio. Empleó la narrativa oral y analizó varios documentos de las maestras. Entre los resultados, mostró que varios tipos de conocimiento acumulado por ellas durante su vida, la infancia, la vida familiar, la educación básica y la Normal (en la transmisión del capital simbólico) desarrollaron valores positivos con la escuela y de disciplina en la familia, todo ello ejerció una fuerte influencia en la forma de su enseñanza. La pluralidad de experiencias permitió el establecimiento de una ética profesional guiada por un modelo de "educador ideal". Sin embargo, sus concepciones, sus prácticas de enseñanza -principalmente las relacionadas con la alfabetización inicial- se fueron modificando en el transcurso de su vida profesional y el contacto con eventos personales, al incorporar nuevos conocimientos y experiencias con la literacidad e incrementar su capital cultural.

En la tradición brasileña de la narrativa autobiográfica, la formación lectora de maestras es abordada por Cerqueir y Rocha (2010). El propósito en su investigación es reflexionar sobre la enseñanza y sus consecuencias en torno a las prácticas de lectura, a partir de las historias de vida de tres maestras. Entre los resultados, las representaciones sobre la lectura son vistas como una obligación escolar con fines instrumentales y técnicos. En casa la lectura se realizaba para el disfrute y con otros textos de la vida cotidiana, aunque esta lectura no fue valiosa para las propias maestras. En la universidad los textos seguían teniendo una racionalidad técnica del conocimiento social y legítimamente construido, aunque se vieron con la necesidad de leer textos largos, pero lo perciben como el espacio que impulsó la lectura, aunque desafiante. En contraste con las imágenes tradicionales sobre percibir a las docentes como no lectoras, las maestras son lectoras tanto en espacios públicos como privados. La formación de un lector dura toda la vida.

Las memorias de la literatura leída por maestras brasileñas nacidas en las décadas de 1930 y 1940, son analizadas por Albuquerque y Pedreira (2010). El propósito del estudio fue rescatar las historias de tres maestras no sólo de lo que han leído, sino lo que las experiencias de lectura han significado a lo largo de su vida y cómo las han marcado en su práctica como maestras. En los resultados, las maestras narran períodos de su infancia en la que leer era tanto una obligación, refiriéndose a los libros de texto -como

un placer-, se rescatan personas, escenarios, prohibiciones, silencios, imágenes y placeres. Entre los placeres, las maestras leen obras clásicas de literatura en los que la familia y la escuela las pusieron a su disposición, y las incorporaron a su vida personal y laboral. En las narraciones las maestras refieren que lo que leyeron les permitió desarrollar su identidad femenina en un contexto tan poco favorable para ello como las décadas de los años cuarenta y cincuenta. Así, las razones por las cuales, los libros, los autores y los personajes establecen relaciones que producen, más allá de un encanto momentáneo y particular, una experiencia en la que la lectura y los libros se convierten en elementos constitutivos de las vidas de las maestras y sus singularidades.

Balance del enfoque formativo del Sujeto Lector y Sujeto Lector y/o escritor Didáctico (SLD y SLyED):

Este enfoque se centra en la formación letrada de la persona y del docente como sujeto que lee y enseña la literacidad. Se pone énfasis en la identidad, en las creencias, sobre cómo se constituyeron como lectores, en trazar la formación lectora y en algunos casos, exponen que la forma en que aprendieron a leer y escribir, es la manera en que ahora como docentes, enseñan a leer y escribir. Sobre este último punto, la didáctica es parte de los objetivos de investigación, por lo que está implicado la configuración del sujeto lector y del sujeto lector didáctico. Este enfoque subraya la subjetividad de la experiencia con la lectura y aunque considere el contexto social y cultural, lo coloca de forma secundaria. Se deja entrever entre las conclusiones de algunos trabajos, que, si se es buen lector, entonces la persona como maestro, será buen enseñante de la literacidad.

Los logros de los trabajos en los que los participantes son maestros en pre servicio tienen una mirada predictiva. Usan las narrativas para anticipar su eficacia como enseñantes de alfabetización y reflexionar sobre sus vivencias de alfabetización entre lo que “deberían” de haber sido y lo que realmente son. En muchas de las narraciones el contexto familiar es donde vivieron experiencias favorables asociadas al placer, al gusto, al disfrute. Además, la lectura ayuda a constituir a la propia persona.

Las experiencias vividas en la familia fueron cruciales en los momentos iniciales de su escolarización (aunque también se mostró que en la familia no hay modelos lectores) y en algunos casos los marcaron como lectores, es así que el gusto por la lectura

lo relacionan con un aprendizaje más eficaz, y en otros, fue en la escuela. Sin embargo, la escuela se muestra en la mayoría de los trabajos como el contexto menos favorable en la formación lectora de los docentes, pues en ella la lectura se usa con fines utilitarios, académicos y con textos canónicos, por lo que se percibe como una obligación.

Pocos trabajos estudian la escritura, pero muestran que la motivación extrínseca puede influir de manera positiva para que los estudiantes produzcan escritura, y por el contrario, un mal comentario desmotiva la escritura.

Por otro lado, se plantea que se construyen emociones sobre la lectura tanto positivas (relación de libros con sus intereses o deseos, dramatizar la historia, etc.) como negativas (leer en voz alta, ausencia de lectura en casa, lectura por obligación, etc.).

Este enfoque se interrelaciona con el enfoque sociocultural, por lo que se plantea que la lectura implica un proceso de inserción a la cultura escrita que parte del contexto social y cultural. Por otro lado, también consideran que la lectura de literatura favorece el autoconocimiento de los docentes. Muestran que las maestras durante su formación leían textos de su interés personal, ahora sólo leen textos de interés profesional. La identidad lectora en algunos trabajos la categorizan como “buen lector” a aquellas docentes que leen gran cantidad de libros y pueden retener su contenido y “lectora débil” a aquellas docentes que leen poco.

Algunos estudios muestran que a través de las narrativas las maestras resignifican su experiencia no sólo de lo vivido, sino de sus proyecciones del futuro, que las concepciones de leer y escribir cambian en el transcurso de vida profesional. Se mostró que de manera tradicional se percibe a las maestras como “no lectoras”, pero las maestras son lectoras tanto en espacios públicos como privados, ya que consideran que la formación de un lector dura toda la vida.

Entre los problemas presentados, se halla que se toma poco en cuenta el contexto social y cultural en que se desarrollaron las maestras como lectoras. Se expone que ser buen lector es aquel que lee muchos libros de literatura canónica y lee por gusto, no se considera el contexto de uso y la situación comunicativa en el evento lector.

Entre los puntos sin resolver, se podrían mencionar que muchos de los trabajos establecieron una relación entre la formación continua, las prácticas escolares del sujeto

lector didáctico y su historia de vida, más bien señalan que la pluralidad de experiencias va configurando a los sujetos, pero no logran ser contundentes.

No se plantean si las prácticas letradas o lo que hacen con la lectura y escritura se trasladan a otro contexto. En este enfoque no se consideró que las prácticas letradas y los textos de cada contexto ya están definidas, los sujetos no las inventan, las prácticas letradas están insertas en prácticas sociales más amplias.

De lo anterior, surgen varias dudas o preguntas: ¿Un buen lector es aquel que sólo lee por gusto? ¿Qué tanto influye la conformación de un sujeto docente lector en su formación continua? ¿Las primeras vivencias con la lectura de un sujeto son una impronta? ¿Qué tan amplio debe ser el bagaje de literatura leída para considerarse buen lector? ¿Es suficiente haber tenido experiencias amplias con la lectura en la infancia para considerarse lector, para ser un eficaz docente lector didáctico? ¿Puede la formación profesional compensar la falta de formación lectora en la infancia, la juventud y la adultez?

### **c) Enfoque Lector literario:**

Estudios en los que los sujetos son maestros en pre servicio, exploran la identidad lectora, el perfil lector, los hábitos lectores, las creencias.

Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo (2014) indagan las trayectorias lectoras de 62 maestros españoles en pre servicio a través de autobiografías lectoras. El objetivo fue establecer la relación entre el modo de mediación y el canon elegido por cada lector. Entre sus hallazgos, clasificaron a los lectores en tres categorías: lectores de canon académico, no lectores y lectores de canon social. Los autores hacen referencia a la mediación de calidad como aquella en la que se acompaña al lector al recomendarle títulos y la lectura comentada, por ejemplo, en la sobremesa, visitas frecuentes a la biblioteca, asistir al teatro. Sin embargo, algunos estudiantes reportaron que fue en la escuela donde recuerdan mayor motivación a la lectura por algún maestro y los libros que leían. La mediación se da por los modelos lectores mayormente entre la familia de modo persistente y se traduce en hábitos que desarrolla una indudable influencia. Los autores refieren que hay preocupación con estos resultados porque los docentes son los que motivarán y mediarán la lectura a sus alumnos, sin ser ellos mismos lectores canónicos en su mayoría.

El propósito es obtener una descripción del bagaje de lecturas literarias de los estudiantes de magisterio y definir un perfil lector a partir de las historias de vida y la construcción de la autoimagen lectora en la infancia y la adolescencia. Munita y Colomer (2013). La muestra fue de 300 estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona, en ellos categorizaron el perfil lector en: fuerte, mediano y débil. Entre los resultados encontraron que un 71,4% de lectores fuertes avalan las lecturas obligatorias, e incluso la evaluación posterior de estas, cifra que baja a un 21,7% en el lector mediano y a un 10% en el lector débil. Señalan que en la escuela la lectura era prescrita lo que causó desafección por la lectura. En cambio, en la familia la lectura aparece como una experiencia favorable, por lo que concluyen que los buenos lectores tuvieron un entorno familiar favorable a la lectura. En cuanto al perfil lector, se confirma la idea de la precariedad de los bagajes lectores del futuro profesorado (entre las razones, está que actualmente los estudiantes prefieren leer Best-sellers, considerada como literatura comercial lo que denota escaso conocimiento literario). Las prácticas de lectura literaria de los estudiantes parecen encasillarse con muy pocos libros leídos y que, de acuerdo a los autores, ofrece escaso margen para hacer avanzar la competencia literaria y de la formación de sujetos lectores didácticos.

Álvarez (2014) en el contexto de la clase de lengua y literatura, se seleccionaron quince estudiantes españoles de los últimos tres cursos con buenas calificaciones, se emplearon entrevistas narrativas. El objetivo fue conocer la historia de vida en relación a la lectura de los estudiantes de magisterio. Entre los resultados, estableció cuatro categorías de análisis: 1-el “hábito lector”: casi la mitad de los estudiantes dice que tiene hábitos lectores, en contraste con los maestros que no manifiestan tener hábitos lectores, como falta de interés personal, malas prácticas docentes o falta de espacios de lectura en la familia, mantienen una visión instrumental de la lectura y la Literatura. 2- La “formación lectora en la infancia y adolescencia”: para la gran mayoría ha sido insatisfactoria, la escuela no los motivó a leer y era una obligación, aunque los que tienen buenas experiencias las refieren que sucedieron en casa por gusto. 3- La “formación pedagógica en los estudios de magisterio”: la lectura tiene una alta valoración para ellos, pero en relación a la formación que reciben la valoran como mala o regular, tanto en las clases universitarias como en los períodos de prácticas. 4- “Perspectivas de futuro como

maestro”: consideran que tienen una gran responsabilidad del fomento de la lectura como una actividad placentera, aunque ellos no la disfruten y no sepan cómo hacerlo.

Granado C. y Puig M. (2015), realizan un estudio es de corte autobiográfico con 88 estudiantes de magisterio españoles. El objetivo fue conocer la identidad lectora y su impacto como futuros enseñantes de lectura. Entre los hallazgos muestran que el contexto en el que se inició la lectura fue mayormente en el contexto escolar, seguido del familiar y personal. La preocupación primordial era la ortografía y la fonetización de la lectura. Algunos estudiantes asocian la lectura a emociones positivas, motivadoras que les permiten elegir lo que leen, y otros incluso lo asocian con desagrado, aburrimiento. La identidad como docentes en general y en particular como docentes lectores está conformada a partir de su biografía y como enseñantes de lectura está relacionada por las experiencias escolares. La obligación de la lectura que se impone desde la escuela parece crear desafección por la lectura en los estudiantes. A partir de ello, se buscó establecer una conexión entre la identidad lectora de los futuros docentes como formadores de lectores, pero el estudio no puede ser concluyente.

Duszynski (2006), en un curso con estudiantes franceses de magisterio se recogió 30 autobiografía, con el propósito de hacernos reflexionar sobre su identidad como docentes y como lectores. Entre los resultados, se encontró que casi todos los textos se refieren a las pocas lecturas de literatura leídas por los estudiantes, ya que ellos refieren que solo leen con fines utilitarios. Según el autor, la identidad lectora de los estudiantes, muestran una imagen de sí mismos muy negativa, como pocos lectores, en general la literatura les impresiona y “huyen” de ella. La experiencia literaria se encuentra a menudo en la articulación entre una educación escolar poco preocupada por la literatura juvenil y un gusto literario adquirido fuera del campo escolar, percibido con malos recuerdos, con lectura obligada, sin placer, como tampoco gustan de la lectura de poesía. La identidad de los estudiantes en el campo didáctico está en tensión entre lo que adquirieron en su vida y lo que profesionalmente requiere que se conviertan. Por ello, la identidad está en construcción.

Estudios en los que los sujetos son docentes en servicio, exploran las creencias, la didáctica y las trayectorias lectoras.

En la disertación de su tesis doctoral Munita (2014) en España, realiza un estudio sobre el espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. Para ello, empleó los relatos de vida, la observación y la entrevista, y en su base teórica empleó las teorías implícitas y la ecología del aprendizaje. En este participaron doce docentes, seis maestras en pre servicio de magisterio y seis docentes en servicio. Los hallazgos con las estudiantes, están reportados en el anterior estudio. Con las maestras en servicio, realizó observación en dos escuelas, una con un proyecto de lectura de Centro y la otra sin un proyecto de lectura definido. Entre los resultados, el perfil lector, lo conceptualiza como un continuum por lo que establece criterios en implicaciones: fuerte, mediana, débil. Ello a partir de los datos obtenidos: frecuencia de lectura, tipo de corpus, autoimagen lectora -identidad-, propósitos de lectura, participación en espacios de mediación y circulación del libro. Los hallazgos muestran, pues que las implicaciones con la literatura entre las maestras son diversas.

Entre las creencias, las maestras manifiestan que la lectura se asocia con fines académicos, o de disfrute, de placer, de liberación, de encontrarse consigo misma, etc. Las prácticas didácticas de la literatura en el aula son variadas. El autor plantea que hay cierta relación entre el sujeto lector didáctico que está fuertemente implicado en su formación literaria, sus creencias sobre la literatura y su práctica didáctica, pero que no se puede señalar de manera contundente la influencia en términos absolutos o causales.

La identidad individual lectora está más asociada al sujeto lector didáctico que a la identidad profesional. Por lo que decir que “un buen lector es un buen mediador” está lejos de funcionar en términos absolutos o causales. La influencia entre el plano individual y el plano pedagógico existe, pero sería reduccionista explicarla en términos absolutos que no considere los múltiples factores que inciden en una realidad tan compleja como lo es la práctica pedagógica del profesor. Por otro lado, plantea una fuerte influencia del contexto institucional –como formas arraigadas de tradición en la escuela- tanto en las creencias como en las prácticas asociadas a la literatura, y la cultura del lugar de trabajo que afecta las creencias y las prácticas de las docentes tanto como su propia cultura. Por lo tanto, los factores contextuales pueden modificar tanto las creencias, el perfil lector y



las prácticas. Las maestras de la escuela con un proyecto definido por la institución muestran mejores prácticas con la literatura.

Balance del enfoque Lector literario:

En este enfoque, se pone énfasis en la identidad del sujeto lector literario, las creencias, el perfil lector. Se privilegia al lector de canon académico de lectura por placer y que consume muchos libros, en contraste con los no lectores o poco lectores, que leen por obligación escolar.

Entre los logros de este enfoque, encontramos que consideran la subjetividad del sujeto lector en su propia formación y adicionalmente consideran que la configuración del sujeto lector está atravesada por la relación afectiva con los libros.

Los trabajos con maestros en pre servicio, también tienen una mirada predictiva, cuando usan las narrativas para anticipar la eficacia de los sujetos lectores didácticos. Mientras consideran la cantidad y calidad de libros leídos por los estudiantes. Como ya se dijo más arriba, desde esta perspectiva formarse cómo lector es del canon de la literatura, leer “literatura alta”, conocedor de clásicos y las últimas producciones literarias, así como leer gran cantidad de libros.

En algunos trabajos establecieron perfiles lectores (fuerte, mediano, débil). Para ello exploran la identidad lectora de los estudiantes, encontrando que muestran una imagen de sí mismos muy negativa, como poco lectores, que la literatura los impresiona y rehúyen de ella, en donde el gusto por la literatura lo adquieren fuera de la escuela.

En el contexto escolar, la lectura era una práctica prescrita, lo que causó desafección por leer, centrada en la ortografía y la fonetización de la lectura, asociada al desagrado y al aburrimiento. En contraste, la lectura en el contexto familiar, se muestra como una experiencia favorable, por lo que señalan que los buenos lectores tuvieron un entorno familiar favorable a la lectura.

Con los maestros en servicio, con quienes sólo hay un estudio, se consideran las experiencias previas con la literatura para establecer su desempeño en el aula como sujetos que enseñan la lectura y la escritura. También se establece la relación entre un sujeto lector de literatura y un sujeto lector didáctico. La escuela con un proyecto definido por la institución muestra mejores prácticas con la literatura.

Los puntos sin resolver, se pueden resumir en que no consideran el contexto sociocultural en el que se desarrolla un lector, consideran un sólo tipo de texto, el libro, y un sólo tipo de género, la literatura.

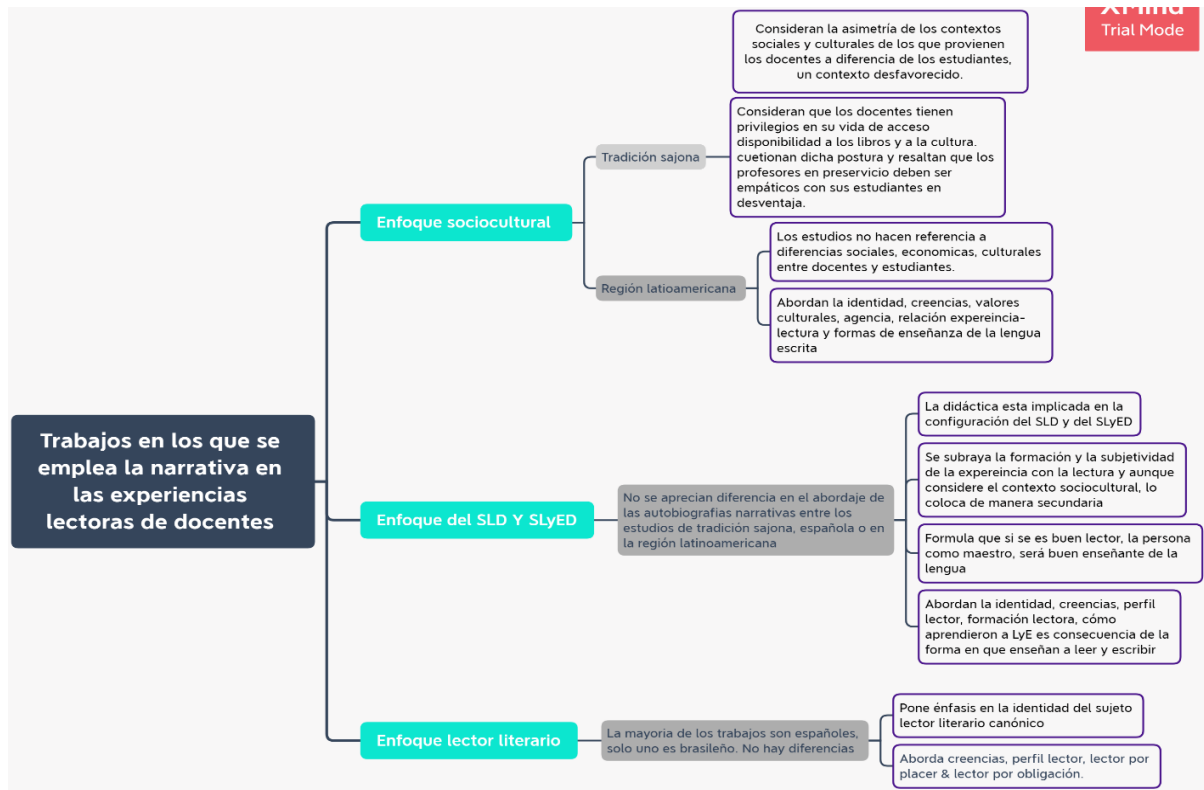
El establecer clasificaciones de perfiles lectores es contradictorio a los principios que sustentan los Nuevos Estudios de Literatura, sin embargo, es importante que las docentes se autodefinan como lectoras.

Por otro lado, surgen preguntas como: ¿Qué peso tiene haberse formado en la familia con experiencias favorables como rasgos deseables de un buen lector? ¿El gusto es necesario para configurarse como lector? Varios autores establecen una relación causal entre buen lector y buen mediador, sin embargo, el estudio de Munita establece que el contexto del Centro y un proyecto de lectura es más relevante cuando se considera al docente como enseñante de la lectura.

Balance general de los enfoques de narrativas de formación del docente lector:

- a) Entre los vacíos encontrados, se destaca que la investigación sobre los procesos formativos letrados de docentes a través de las autobiografías narrativas ha cobrado importancia durante los últimos años especialmente en América Latina. Sin embargo, en México se encontraron muy pocos trabajos sobre formación letrada de docentes en los que se emplee la narrativa como una manera de indagar sobre el proceso formativo lector docente.
- b) Otro de los vacíos hallados es que los sujetos de estudio son docentes de primaria, secundaria o que están cursando un posgrado. Sólo se encontraron tres trabajos en los que los sujetos de estudio son docentes de preescolar, dos de ellos son de tradición anglosajona como Kalmbach y Legard (2009) y McTavish y Filipenko, (2016), y Martines (2006) de la tradición brasileña. En México sólo

Figura No. 2. Balance general de la investigación autobiográfica narrativa



Fuente: Elaboración propia

se encontraron dos trabajos que abordan la temática con esta metodología como Mejía (2009) y Velasco (2016) y los sujetos del estudio son docentes del nivel primaria. Uno de estos trabajos es abordado desde la perspectiva sociocultural de la lengua escrita. Según todo lo anterior, sobresale el vacío de investigaciones con sujetos de este nivel educativo y de la temática de formación letrada docente y desde la perspectiva teórica sociocultural y de los NEL, dada la importancia del lenguaje oral y escrito de los estudiantes en este nivel.

- c) En la región latinoamericana sobresale Brasil, que tiene una amplia tradición en investigación autobiográfica narrativa, destaca las condiciones socioeconómicas precarias de los docentes y cómo éstos reproducen las formas de enseñanza con la literacidad en la escuela.
- d) La contribución de esta investigación es que puede invitar a reflexionar sobre el problema de la formación lectora de docentes de preescolar, tanto en la formación inicial como en la formación profesional de docentes en servicio.

Tabla No. 1. Corpus de los trabajos realizados

Corpus de trabajos revisados	Trabajos Nacionales	Trabajos Internacionales
38 trabajos	3.5%	96.5%
Tradición anglosajona	Españoles	Región latinoamericana
39.4%	15.7%	44.7%

Fuente: Elaboración propia

Sin la pretensión de ser demasiado sintética o reduccionista, se exponen los principales hallazgos de los estudios revisados independientemente de la clasificación de los enfoques y se presentan algunos puntos recurrentes que aparecen, si no en todos, en una gran mayoría de ellos, dando luz sobre la construcción del camino del lector y/o escritor evocado.

Los dominios preponderantes en los que ocurrieron las experiencias letradas de los docentes son: la familia, la escuela, la biblioteca y los amigos, en ese orden de importancia. La mediación de los sujetos dentro de la familia se dio cuando los padres o con algún familiar les compraban libros algún familiar, leían para ellos o cuando veían a los padres leer, recuerdos anclados a afectos, valoraciones y emociones. En la escuela, en algunos casos, los maestros leían para ellos o la lectura era realizada por los estudiantes. En tercer lugar, lo grupos sociales de amigos, son el espacio que los docentes percibieron de mayor influencia.

En algunos trabajos los dominios no están delimitados o bien es indistinta la preponderancia de un dominio u otro. A pesar de que en algunos casos la escuela es un espacio favorable para la lectura. En la mayoría de los casos, el dominio escolar se muestra como el contexto que mayormente influyó de manera negativa en la formación lectora de los docentes.

Las tecnologías socioculturales a las que hacen referencia los maestros son mayormente los libros, folletos, cuentos, lápices, mientras pocos refieren la computadora o medios digitales.

Las prácticas letradas a que hacen referencia son principalmente escolares. Algunas de estas prácticas letradas crearon desafección por la lectura, en contraste, las prácticas letradas en casa se realizan con fines recreativos, como leer un cuento, leer para comunicarte, etc. Aunque mostraron que no son practicadas con mucha frecuencia, en algunos casos, los padres no se mostraron como modelos lectores y había pocas oportunidades de acceso y disponibilidad de textos y lectura en el hogar, mientras en otros, estas circunstancias eran opuestas.

En los relatos de maestros en servicio se hace referencia en algunos estudios al vínculo entre el relato de vida y la incorporación de cambios curriculares en la escuela, relacionados con la alfabetización inicial de los estudiantes. También refieren que la práctica docente está relacionada con la manera en que aprendieron a leer y escribir en la escuela, sin embargo, en algunos trabajos destacan la transformación de la práctica docente a partir de la formación continua.

La diacronía de los relatos de vida lectora da cuenta de la manera en que se constituye el sujeto lector a partir de sus experiencias, en tanto formación, es decir, cambia o transmuta, esto de acuerdo a las relaciones sociales que establece con los demás, con los textos y con el desarrollo del propio sujeto lector.

En cuanto a las perspectivas metodológicas, todos los trabajos son de corte cualitativo, excepto Munita y Colomer (2013) y Munita (2014) cuyos estudios son mixtos. Los sujetos que participaron en los estudios son: estudiantes de magisterio en pre servicio y los docentes en servicio referidos en los trabajos revisados en igual proporción.

Metodológicamente hablando, los trabajos revisados del enfoque sociocultural usan la narración, la entrevista y la escritura dialógica en comunidades de práctica, para compartir las historias, valorarlas y promover la lectura de los relatos con y para los docentes. Los trabajos consideran que los relatos están interconectados a su contexto sociocultural con aspectos ideológicos y de justicia social. La operacionalización la realizan a través de mapas visuales, historia oral y escrita, portafolios, cómics, novelas gráficas, etc.

En cuanto al enfoque formativo SLD y SLy E, también usan la narración escrita y las entrevistas. De los trabajos revisados, la mayoría son analizados a través del análisis de contenido. Para operacionalizar las narrativas emplearon en un caso, un organizador

gráfico (cuadrantes de alfabetización a través de análisis de datos), un biograma en 10 hashtag y los demás fueron escritos de los relatos.

En los trabajos revisados con el enfoque de Lector literario usan también las autobiografías escritas y usan el análisis de contenido. Para operacionalizarlas usan las biografías escritas, algunas de ellas en soportes digitales.

Los trabajos revisados se apoyan en disciplinas como la filosofía, la antropología, la sociología, la sociolingüística, la pedagogía, la lingüística aplicada. Las teorías en las que se basan para interpretar los hallazgos son la Teoría Fundamentada, las Teorías Implícitas, Sociocultural y los Nuevos Estudios de Cultura Escrita, Interaccionismo Socio Discursivo y Ecología del Aprendizaje. En un mismo estudio emplean una o más de estas teorías.

La narración autobiográfica probó ser una herramienta metodológica poderosa para indagar los procesos formativos de las prácticas letradas de las docentes en distintos momentos de su vida -de forma diacrónica-, para describirlo, analizarlo y comprender dicho proceso formativo. Así mismo permite reconocer a los sujetos como actores, como seres humanos que reconstruyen su autobiografía lectora en un proceso reflexivo y recursivo sobre su vida como lectores y productores de textos.

Por otra parte, en los planteamientos expuestos a lo largo de este capítulo sobre la argumentación del problema, en primer lugar, se planteó que constituirse como lector es un proceso psicosocial en el que están implicados acontecimientos, oportunidades de acceso y experiencias con los textos, por las que atraviesa un sujeto en un contexto social y cultural situado. La lectura y la escritura son actividades enmarcadas en prácticas sociales más amplias. Por ejemplo, la actividad de un contador, que realiza la declaración de impuestos implica “subir” los datos y requerimientos a una plataforma digital, entregar las notificaciones por escrito al cliente, etc., la práctica social más amplia, es la práctica laboral de un contador. Por tanto, se trata de prácticas sociales y culturales que para su aprendizaje, dominio y uso están incrustadas en contextos más amplios (se participa de eventos letrados en ámbitos específicos, en este caso, el profesional) en los que se practica la literacidad. En tal sentido, se decide que, para conocer las experiencias lectoras de las docentes, sea a través de la narración y se puede acceder, conocer y comprender cómo se configuraron las docentes como lectoras.

La relevancia de estudiar los procesos de formación de docentes como sujetos lectores radica en la poca importancia que le otorga la familia, la escuela, la formación docente y el discurso hegemónico. La formación lectora atraviesa a la persona y a la docente como sujeto lector. El interés de esta investigación es indagar la formación de las docentes como sujetos lectores. Por lo que se plantean los contextos de la familia, la escuela, la comunidad, la formación inicial y continua como los espacios, los contextos en los que aprenden y se desarrollan las docentes como sujetos lectores.

Se expuso a través de varias investigaciones que es la familia el primer espacio en el que los niños se acercan a lo escrito, que es un lugar privilegiado en el que se usa y se aprende la lectura y la escritura. Por lo que el sentido, significado, valor y utilidad que tiene la lectura para el sujeto, se forjan en el contexto familiar, en el intercambio con los demás en torno a lo escrito. En las narraciones, en el entorno familiar de las docentes es fundamental para entender las situaciones y acontecimientos familiares y reconocer a las personas relevantes que participaron con ellas en prácticas letradas.

Por otro lado, la escuela al ser el espacio socialmente legitimado para aprender a leer y escribir, mostró que sus prácticas pedagógicas lejos de contribuir a la formación lectora, provoca desafección por la lectura como fue expuesto en varios estudios. En el recorrido de vida de una persona, la escuela forma parte importante de su aprendizaje y desarrollo, por tanto, de sus vivencias. Por ello, su estudio a través de la historia de vida de las docentes, representa una valiosa oportunidad de conocer y analizarlo. En este espacio se aprenden ciertas formas para alfabetizarse, el intercambio que establecieron con lo escrito y su afección por la lectura o su rechazo, en este contexto tan influyente y poderoso en la adquisición de la lengua escrita.

Se expuso que la lectura y la escritura no se circunscribe sólo al contexto escolar, sino que hay otros contextos como la comunidad en los que se aprende y se usa la palabra escrita. Por ejemplo, la biblioteca, el puesto de revistas o ciertos grupos sociales, que, aunque la escuela los invisibiliza y descalifica, al no usar textos canónicos, forman parte de la formación lectora de un sujeto. La indagación de estos contextos es relevante al formar parte de sus experiencias con la lectura y la valoración, las creencias, las prácticas y sus significados en torno a lo escrito.

Se mostró que todas estas prácticas pedagógicas en torno a lo escrito, tienen repercusiones en los resultados de pruebas estandarizadas a nivel internacional como nacional, de manera poco favorable.

En el tránsito de la formación de las docentes como personas, se cruza con su propia formación en la docencia y en la práctica profesional. El contenido y la forma de organizarlo en la formación inicial y continua, se mostró en investigaciones revisadas que tampoco contribuyen en formar a las docentes sobre la lengua escrita, tanto en conocimientos disciplinares, conocimientos didáctico-pedagógicos y la propia formación lectora del docente. Sobre este último aspecto, es que esta investigación se ocupa, es decir, sobre la configuración del sujeto lector docente y las experiencias letradas en estos contextos.

Por otro lado, entre los trabajos revisados, sobre el abordaje de la formación lectora de docentes a través de la narrativa, sobresale que en México el estudio de la formación letrada de docentes de preescolar es una temática poco abordada. Así como el enfoque sociocultural de los trabajos referidos puede servir de soporte para esta investigación y ampliar la mirada sobre la formación de adultos en general, y en particular, sobre la formación letrada de docentes de preescolar, a través de la autobiografía narrativa como metodología.

El enfoque con que se estudia la literacidad en esta investigación, son los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL en adelante). Al exponer los antecedentes de la teoría de los NEL, se constata la relevancia del contexto sociocultural para el uso y aprendizaje de la cultura escrita y que el lenguaje oral es parte de la alfabetización. Por lo que habrá que mirar ésta última de manera más amplia en la vida narrada de las docentes, no sólo como una habilidad cognitiva, sino como una práctica social situada, a través de la participación en actividades diversas en las que se usan los textos y en las que están presentes otros actores que favorecen interacciones entre los participantes.

Por lo expuesto anteriormente, indagando sobre la formación de las docentes como sujetos lectores a través de la autobiografía narrativa y desde la perspectiva sociocultural de la literacidad. Se puede dar cuenta de las experiencias, de los acontecimientos, de los giros en su vida, de los textos y las personas con que interactuaron y que impactaron en



su historia, de los significados de las vivencias con la palabra escrita que les permitieron configurarse en las personas y las docentes que son ahora como lectoras.

Por lo tanto, a este estudio le interesa conocer y comprender las experiencias vividas con la literacidad de docentes de preescolar. La manera en que lograron conformarse como sujetos que leen y escriben, en sus itinerarios de vida letrada y desde una perspectiva social y cultural de la palabra escrita, a través de la autobiografía narrativa.

## **Capítulo II- Referentes teórico-conceptuales**

En este apartado, se exponen los referentes teóricos que me permitan comprender los significados de las experiencias con la literacidad de las docentes. A lo largo del capítulo se nombran y se definen los conceptos que dan el soporte teórico para la reflexión, el análisis y la comprensión de los resultados de la investigación. Se ofrecen elementos para el diálogo entre los conceptos teóricos y las narrativas biográficas de las experiencias de literacidad de las docentes como sujetos lectores.

En primero lugar, se explica el concepto de alfabetización, cultura escrita y literacidad. La alfabetización es un concepto fundamental para abordar las prácticas letradas de las docentes, así como las dimensiones de la alfabetización. También se explicarán las distintas perspectivas de la lengua escrita: la lingüística que considera que leer y escribir es una técnica, la psicolingüística que pone el acento en los procesos cognitivos y la perspectiva sociocultural que considera que la lectura es una práctica social en la que se establecen relaciones entre los textos y los demás para construir significado. En este trabajo me posiciono desde la perspectiva sociocultural y los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) para comprender los significados de las experiencias letradas de las docentes de preescolar en su formación como sujetos lectores.

En otro apartado, se expone la definición de formación del sujeto desde dos aristas, la formación docente inicial y continua. Así como el concepto de sujeto y del sujeto lector en sus procesos de subjetivación y su capacidad de agencia.

### **2.1 Definiendo la alfabetización, cultura escrita y literacidad**

La alfabetización, según coinciden en señalar diversos investigadores y académicos (Kalman, 2000, 2008 Cassany, 2006, 2009, Zavala, 2004, Hernández, 2008) es un concepto complejo de definir porque éste ha ido cambiando a lo largo del tiempo y ha sido motivo de debate en las últimas décadas. Se decía -en algunos casos aún sigue siendo así- que estaba alfabetizada una persona cuando simplemente sabía leer y escribir en un sentido restringido, es decir, descodificaba y codificaba los signos lingüísticos en un texto. Saber escribir el nombre propio, firmar un documento era sinónimo de estar alfabetizado (Kalman, 2008).

Definir el término de alfabetización implica tomar una postura ideológica entre los sujetos y el lenguaje al plantearse quiénes son los que definen qué es la alfabetización, o en qué contexto ocurre y cuál es la finalidad (Farr,2009). La concepción sobre alfabetización además de las connotaciones ideológicas, hay implicaciones sociales, económicas, políticas, etc., ya que al categorizar o definir la idea sobre el lenguaje hablado o escrito en el que las personas lo usan dentro de relaciones sociales, es ubicar a un conjunto de personas en posiciones sociales específicas y que en muchos casos tiene repercusiones económicas y sociales (Farr, 2009, Street, 1993, en Zavala, et.al., 2004). En tal sentido, la autora plantea que, si se define la alfabetización como “la capacidad funcional de leer y escribir, de decodificar y codificar un sistema escrito para construir significado, cualquiera que tenga habilidades letradas básicas puede considerarse alfabetizado” (2009, p. 100). Además, plantea que si se define la alfabetización como aquello que requiere pensamiento crítico de un nivel intelectual más elevado para el lenguaje escrito -lo que Heath (1983) denominó comportamientos letrados-, entonces las personas que tienen un nivel de dominio de la lengua escrita de manera básica, se les ubica como “analfabetos” o “analfabetos funcionales” aunque puedan leer y escribir. Estas acepciones conllevan una connotación negativa.

La alfabetización como parte del derecho a la educación ha estado asociada a la idea de que contribuye al desarrollo sostenible ya que permite mejorar las oportunidades de empleo, la salud, ayuda a reducir la pobreza y puede mejorar el desarrollo humano (UNESCO, 2019). Según este organismo, dice que más allá del “concepto convencional”, es decir de saber leer, escribir y realizar operaciones aritméticas, se entiende la alfabetización “como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación” (UNESCO 2019). Se plantea además que a escala mundial hay al menos 750 millones de jóvenes y adultos que no saben leer y escribir y 250 millones de niños que no consiguen adquirir las capacidades básicas de lectoescritura y cálculo (UNESCO, 2019). Lo anterior trae aparejado la exclusión de jóvenes y adultos poco instruidos y calificados para el trabajo y su comunidad.

Todos estos argumentos son los que plantea Street (Street, 1993, en Zavala, et.al., 2004) al decir que la idea de alfabetización tiene consecuencias políticas y económicas, sociales, etc.

Conceptualizar la alfabetización como ya se dijo más arriba, además de complejo, hace alusión a diversas dimensiones de forma simultánea, según Hernández (2008) la define a partir de cuatro ejes:

- 1) una tecnología simbólica creada para representar palabras e ideas mediante signos gráficos, 2) la habilidad individual de leer y escribir dichos signos, 3) las prácticas sociales y culturales que surgen alrededor de los usos de tal tecnología; y 4) el proceso de convertirse en alfabetizado o letrado a través de la educación formal o informal (2008, p. 18).

A continuación, se explica cada uno de los ejes planteadas por Hernández (2008). Para aprender a leer y escribir debemos conocer el código escrito particular en la lengua que hablamos, en nuestro caso, hablamos el idioma español y el código que usamos para escribir es el sistema de escritura alfabético. Éste tiene ciertas reglas que debemos seguir al escribir (ortografía, sintaxis, morfología, párrafos, separación de palabras) además de las características del texto (diseño, puntuación) (Cassany, 2013).

Para alfabetizarse debemos conocer la lengua en que está escrito el texto, “de lo que se desprende una consecuencia fundamental: aprender las formas hablada y escrita de la lengua son dos caras *inseparables* en el proceso de alfabetización (sí, la lengua hablada es *parte* de la alfabetización)” (Hernández, 2008, p. 19).

Además de conocer la lengua en que está escrito un texto, uno debe conocer los términos en que está escrito, por ejemplo, si en el texto aparecen palabras u oraciones como “moléculas”, “densidad de líquidos”, lo puede entender con facilidad quien esté familiarizado con la química. Entonces, para entender lo que está escrito y lo que significa no es suficiente con saber decodificar el texto y la lengua en que está escrito el texto, es necesario conocer los términos, es decir, el lenguaje social específico en que está escrito para entender ciertos textos. Esto hace referencia a los géneros discursivos (Cassany, 2013) ya que tienen ciertas convencionalidades cada discurso (un informe científico, una carta, un cartel, etc.) que incluyen el tema (del que se habla), la estructura (la forma en que está organizado), el estilo (los recursos lingüísticos que utiliza) y la función (para qué se habla y a quién se habla).

Aún y cuando se hable el mismo idioma y se conozca el lenguaje especializado que se usa en el texto (por ejemplo, la transformación molecular o los antígenos) podríamos no entender que

el texto en su conjunto “significa” si carezco de la experiencia práctica necesaria para elaborar una interpretación “correcta”, “aceptable” o “útil” de acuerdo a los parámetros de interpretación aceptados por la comunidad de práctica específica que utiliza ese tipo de texto (Hernández, 2008, p. 19).

Por ejemplo, la noticia que últimamente salió en los medios de comunicación sobre la joven científica que inventó un algoritmo para interpretar todos los datos contenidos en los radiotelescopios de nuestro planeta, ello para poder dar una imagen sobre los agujeros negros del espacio exterior. Podrá alguien decir, ¿y eso cómo me afecta? ¿por qué es importante saberlo? O ¿para qué sirve saber eso?, estas personas son alfabetizadas pero tal vez ajenas al tema y a este campo de conocimiento, y al mismo tiempo, esta información es muy significativa para los científicos en el campo de la química. Es decir, para que el texto sea significativo debemos participar en ciertas comunidades de práctica (Lave y Wenger, 2003) o comunidades discursivas, para entender “los códigos o prácticas interpretativas específicas gracias a las cuales un miembro de ese grupo o comunidad será considerado alfabetizado” (Hernández, 2008, p. 19).

Para estar alfabetizado entonces tendré que conocer el código, hablar la lengua en que está escrito el texto, estar familiarizado con el lenguaje social en el que está escrito el texto, y además ser miembro de una comunidad de práctica, con la que comparto ciertos valores y ciertas representaciones culturales (Cassany, 2006).

Según Hernández (2008), no podemos ver la lengua escrita como una habilidad “portátil” que puede llevarse a cualquier contexto, desprovista de los significados que le atribuyen en su vida los sujetos que la producen y la interpretan, antes bien, la lengua y el mundo están interrelacionados, el aprendizaje de la lengua es aprendizaje cultural (Street, 1993, en Zavala, et.al., 2004).

Esta postura entonces retoma de manera central las aportaciones de Vigotsky (1996, 2003a) al considerar que la construcción de la mente, de los procesos psicológicos de orden superior, como la lengua y la escritura es una construcción socio cultural. Para aprender a leer y escribir una lengua es fundamental la posibilidad de participar en

contextos sociales y en instituciones donde hablamos, leemos y escribimos. En dichos contextos producimos y reproducimos lo que sabemos del mundo y es el espacio en que las personas se forman no sólo como lectores, sino como personas en interacción con los demás y con la capacidad de actuar en el mundo (Hernández, 2008).

En contraparte, el analfabetismo (como la incapacidad de leer y escribir) y el analfabeto (persona que no sabe leer y escribir, que no tiene cultura), tiene una carga ideológica al considerar el mismo significado y asociarlos a “incultura” o “atraso” de un país, o “ignorante” “sin cultura” de una persona.

Por otro lado, en México se usa el término *cultura escrita* (Kalman, 2008, 2009, Ferreiro, 2008), aunque también se utiliza alfabetización para hacer referencia a programas educativos, políticas de alfabetización o mostrar datos estadísticos. La cultura escrita es un constructo múltiple ya que es mejor pensar en culturas escritas, en plural, (literacies) que en cultura escrita en singular, como única (literacy) (Kalman, 2009). Es decir, la autora plantea que hay múltiples literacidades como lo señalan Barton y Hamilton (2012) y que la cultura escrita está asociada a un modelo ideológico en que se inscriben las instituciones con prácticas letradas que son aspectos no solo de la cultura, sino de estructuras de poder y dominación y no solo como evento de lectura y escritura (Street, 1993, en Zavala, et.al., 2004). La cultura escrita se entiende en términos de la perspectiva sociocultural y la literacidad.

En este sentido Kalman (2018) entiende que estar alfabetizado implica dominar las habilidades de lectura y escritura que permitan a las personas participar en prácticas sociales insertas en diferentes dominios y en comunidades discursivas, que usan determinadas herramientas y tecnologías y en instituciones que permiten apropiarse de discursos sociales.

La perspectiva de Kalman (2018), Lerner (2001) y Zavala (2004) niegan en primera instancia que estar alfabetizado implique sólo saber leer y escribir en términos restringidos, más bien es una práctica social con sujetos en interacciones sociales en un entorno sociocultural en el que tiene sentido leer y escribir, por ello reconocen que la escuela no es la única institución en donde se realizan prácticas letradas.

El término *literacy* en inglés hace referencia a los aspectos más restringidos de la lectura y la escritura como decodificar textos escritos y codificar el habla (Kalman, 2008) y a sus aspectos culturales más amplios (Kalman y Street, 2009).

Por otro lado, en la región latinoamericana, en Argentina y Perú se usa el término literacidad, en Brasil como *letramento* (Kalman, 2009). Según Cassany (2005) “se usa el término *literacia/lectura/escrituralidad* en Puerto Rico ...*literidad*, etc. En otros idiomas tienen otras opciones: *lettrisme* en francés o *letramento* en portugués. En inglés se usa universalmente el término *literacy*”. (2005, p.1).

Comúnmente *Literacy* se traduce al español como literacidad con un significado tradicional o restringido de aprender a leer y escribir en términos técnicos del descifrado del código escrito. Lo mismo ocurre en portugués (alfabetizacáo o letramento) (Kalman, 2009). En España Cassany también lo entiende como literacidad (2006, 2013).

La literacidad es entender por qué la gente lee lo que lee, con qué fines, bajo qué circunstancias, qué textos, y que leer no es cuestión de hábitos, sino que el contexto social nos demanda diferentes prácticas de lectura y escritura. El lenguaje hablado y escrito no es neutral, son formas particulares de comunicación de grupos sociales (Street, 1993, en Zavala, et.al., 2004, 1995). La lectura como un acto social (Rockwell, 2000) está inmerso en un contexto continuo de intercambio entre personas, que va más allá de una habilidad o como un hábito individual.

Zavala (2004) en Perú, usa el término literacidad y propone una diferenciación entre literacidad y alfabetización o lectoescritura, porque que no son términos intercambiables. La literacidad implica el uso de una tecnología -como puede ser un lápiz y papel, una computadora- pero siempre estarán enmarcados en usos específicos que le dan un contexto particular, y que estos usos y contextos les otorgan el significado a estas tecnologías (Zavala, 2004). Por lo que para la autora

...la literacidad constituye una práctica social que siempre está inmersa en principios epistemológicos construidos socialmente. Aunque se afirme que la literacidad es una habilidad puramente técnica, esta habilidad se enmarca en versiones particulares de la literacidad que son SIEMPRE ideológicas (Zavala, 2004, p. 439).

Hernández (2018) expresa que hay que tener un concepto más amplio de literacidad cuando se piensa como una “habilidad mental”, que es más bien una práctica social en donde aprendices y expertos se encuentren e intercambien conocimientos y

materiales escritos, en los que se apropian de “lenguajes, discursos, roles e identidades (Hernández, 2018, p. 11).

En este trabajo se usará el concepto de literacidad por diferentes motivos, uno de ellos es que los significados de las experiencias letradas que ocurrieron y ocurren en la vida de las docentes, están inscritas en contextos no solo escolares, sino también familiares, en la comunidad, en grupos sociales, etc., se considera a la escritura y la lectura desde el enfoque sociocultural como forma y producto social (Barton y Hamilton, 2012). Otra de las razones es que se considerara también la escritura y la oralidad, que están presentes en los intercambios sociales en torno a la literacidad. En este sentido, las prácticas letradas adquieren un sentido más abstracto, englobando los usos de la escritura y la lectura en una cultura, implicando valores, actitudes, sentimientos, relaciones sociales, y que el sujeto es consciente de ello (Barton y Hamilton, 2012). Pero también se emplearán los términos de alfabetización o cultura escrita según sea el caso.

## **2.2 Dimensiones de la alfabetización**

Siguiendo a Hernández (2008) quien dice que todo proyecto alfabetizador concibe y le da prioridad a alguna de estas tres dimensiones: “1) la habilidad de leer y escribir para funcionar en la vida diaria (funcional), 2) la posesión del conocimiento relevante para convertirse en miembro competente del grupo cultural (cultura), y 3) el uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento (crítico)” (2008, p. 20).

El enfoque funcional implica que una persona puede ser capaz de leer de corrido, de forma fluida, que pueda comprender la relación semántica y sintáctica de una oración, que sabe qué tipo de texto es, ya sea un texto informativo, literario, científico, etc. El enfoque cultural, implica que las personas cuando leen ponen en juego todo lo que saben sobre el contexto cultural en el que está inscrito el texto, lo que saben sobre el contenido que ayuda a la comprensión del texto. El enfoque crítico supone plantearle preguntas al texto o hacerse preguntas a partir del texto que permitan a las personas ir más allá de lo escrito, de lo evidente. Leer críticamente implica leer para comprender el mundo, saber cuál es mi papel en el mundo y transformarlo (Cassany, 2006).

De aquí que se plantea que la alfabetización no puede ser solamente codificar o descodificar un texto, o solo fijarse en las características del texto de manera aislada,



antes bien implica la lectura del contexto, de la relación que establecemos con los demás y con los textos (Hernández, 2018, Cassany, 2006, Barton y Hamilton, 2012).

En este sentido cobra relevancia la aportación de Freire (1998) cuando dice que la lectura es la “lectura del mundo”, no solo de las letras, del texto sino del significado que le asignamos y de la posibilidad de darnos cuenta de quienes somos y en dónde estamos en el mundo de manera crítica.

Estas dimensiones son relevantes para entender cómo fueron construyendo los significados que le asignan a la lectura y la escritura en su formación como sujetos lectores expuestas por Hernández (2008).

### **2.3 Perspectivas sobre la lengua escrita**

Para entender los significados de las experiencias letradas de las docentes de preescolar en su formación como sujetos lectores y escritores, es necesario plantear los soportes teóricos para comprender el problema. Para ello, abordaré la perspectiva en que se conceptualiza la lengua escrita y que esta investigación toma la posición de la perspectiva sociocultural y la literacidad en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

El estudio de la lectura y la escritura es muy vasto y hay una gran acumulación de discernimiento en esta área de conocimiento. Por un lado, se ha estudiado el lenguaje escrito desde disciplinas como la lingüística y la filología que han caracterizado el lenguaje hablado en contraposición al lenguaje escrito. La psicología y psicolingüística la ha estudiado poniendo énfasis en la cognición. Desde la antropología se ha estudiado a grupos humanos que no conocen la escritura y los efectos que esta carencia tiene en las personas (Zavala, 2004).

La lengua escrita es por sí misma un conocimiento complejo de orden conceptual, pero al mismo tiempo es puerta de ingreso a otros conocimientos y a la educación formal. Es también una herramienta cultural muy poderosa para comunicarnos y poder participar en el mundo y relacionarnos con las demás personas (Barton y Hamilton, 2012, Hernández, 2018).

La idea sobre qué es leer y escribir ha ido cambiando a lo largo del tiempo, sin embargo, durante los últimos cuarenta años, a partir de los aportes de la sociología, la lingüística, la psicología cognitiva, y los enfoques constructivistas sobre la lectura, entre

otros; es que se han planteado nuevas miradas sobre lo que es leer y escribir (Cassany, 2013, Colomer, 2005).

Entre las miradas en que se conceptualiza la lectura y a escritura, podemos decir, está la perspectiva lingüística que pone énfasis en el código escrito. Desde esta mirada, se considera que para leer y escribir solo intervienen procesos mecánicos de codificación y decodificación, valora el dominio en el trazado de letras y la velocidad lectora. Para conocer, se centra en los textos (Solé, 2007) y le dan mucha importancia al método de alfabetización, el sintético. Éste se centra en la fonetización de los signos lingüísticos y va de las partes (las letras, los sonidos, las sílabas, las palabras, la oración, el párrafo) al todo, en el que están implicados la memoria y la repetición mecánica. En contraste, los métodos analíticos se centran en los significados y van de los textos -el todo- a las partes (Braslavsky, 1998).

La perspectiva psicolingüística se centra en los procesos cognitivos por los que atraviesa el sujeto para leer un texto, de los procesos de adquisición de la lengua escrita. Para conocer considera tanto al sujeto como a lo que conoce, la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1986). Por último, la perspectiva sociocultural que se centra en las prácticas letradas de las personas (Cassany, 2013), en la que esta investigación se posiciona para entender las experiencias letradas de docentes de preescolar.

### 2.3.1 La perspectiva sociocultural

Esta mirada, en sus inicios en la década de los setentas, surge de la fusión de dos disciplinas: la sociología y la lingüística para explicar el lenguaje como un fenómeno sociocultural y no meramente psicológico y lingüístico (Cassany, 2013). En este contexto histórico de grandes cambios en las ciencias sociales, dan un giro hacia lo social, entre ellos se encuentra esta perspectiva sobre la lectura y la escritura (Gee, 2015).

Desde esta perspectiva, la lectura es una práctica social, cuando leemos no lo hacemos de manera individual, lo hacemos vinculados a una comunidad que le da cierto uso y valor a la lectura, leemos con determinados propósitos, con ciertos valores culturales.

La mirada sociocultural considera que leer y escribir no es sólo un proceso psicológico y cognitivo realizado con signos lingüísticos y con habilidades cognitivas, es también una práctica social y cultural insertada en una comunidad que le da cierto uso y

valor, en un contexto situado que reconoce estas prácticas letradas dentro de prácticas sociales más amplias (Kalman, 2000, Cassany, 2013). Según Cassany (2013), cuando leemos como aprendices comprendemos el significado, adoptamos un rol, no sólo decodificamos o procesamos el texto, participamos en una comunidad que comparte las representaciones sociales y mentales sobre la lengua escrita.

Al exponer la perspectiva sociocultural es inevitable hacer mención a Paulo Freire y la interrelación del contexto, el texto y al sujeto en el acto de la lectura. Para Freire “leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien, es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente” (Freire y Macedo, 1989, p. 51). La postura de Freire (1989) ante la alfabetización plantea que no es sólo cuestión de aprender a leer, a estar alfabetizado o a decodificar, es asunto de participar de la cultura letrada, de participar en la comunidad, de aprender a través de los otros y reinterpretar el mundo, es decir, construir nuestros propios significados.

El autor plantea que a través de la lectura de la palabra y la lectura del mundo tenemos voz, que podemos leer nuestro propio contexto y tomar consciencia de nuestra condición social. Freire dice que “la lectura siempre implica una percepción, una interpretación y una reescritura críticas de aquello que se lee” (Freire y Macedo, 1989, p. 56). Valga la cita para plantear que las tres miradas sobre la lectura, aunque distintas en su enfoque, son necesarias para leer, una y otra no se excluyen, se complementan.

Desde aquí, se cuestionan las prácticas letradas establecidas, ya que no son “naturales”, sino que reflejan las relaciones de poder y las jerarquías sociales de la comunidad (Cassany, 2013, Street, 1993, en Zavala, et.al., 2004, 1995).

Se asume que el significado de las palabras como lo que se sabe del mundo tiene un origen social. Nuestras capacidades se desarrollan en un contexto social y cultural del que aprendemos en la interacción con los miembros de una determinada comunidad (Cassany, 2006, Hernández, 2008). El discurso de una persona refleja su visión del mundo, por lo tanto, comprender el discurso es comprender esta visión del mundo. Cada discurso desarrolla una función en una institución, con propósitos sociales definidos. Así, discurso, autor y lector son parte del entramado social de prácticas sociales de la lengua escrita (Cassany, 2006).

Dentro de la perspectiva sociocultural sobre la lectura y la escritura, el concepto de aprendizaje sobre el cual descansa, está basado en los aportes de Vigotsky. Para Vigotsky (2003a, 2003b) el aprendiz es un sujeto activo y creativo que interactúa con los demás y con la cultura. El aprendizaje en el sujeto despierta una serie de procesos evolutivos capaces de operar si está en interacción con los demás, en un entorno social y en cooperación con un semejante. En este proceso de aprendizaje que es primero social intersíquico y luego intrapsicológico, individual, se parte de la relación con los demás, pero no es lineal, se da en un continuo de interacciones con los demás. Por lo tanto, el aprendizaje se da a partir de la interacción con los demás y por las herramientas culturales, en actividades socialmente organizadas (Vigotsky, 2003a).

Esta construcción es evolutiva, es un proceso, que no se da únicamente porque el aprendiz interactúe con los otros, sino que se establece una relación en la que se dan cambios cualitativos, en estadios uno dependiente del otro y de “naturaleza histórica”. Este proceso es lo que Vigotsky llama el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Los signos y las herramientas cumplen una función mediadora en la acción del aprendiz. El uso de signos y herramientas –como estímulos exteriores creados por su entorno social- ayudan a los aprendices a adaptarse de manera activa a su entorno social y cultural.

Retomé los principios en los que descansa esta perspectiva planteados por Hernández (2018, p. 12-15):

- a) La cognición humana es mediada culturalmente. El conocimiento previo que le aporta el lector a un texto como el significado de las palabras tiene su origen social. Aprendemos por la mediación de los demás y de las herramientas de signos como el lenguaje, la escritura, los números, el lenguaje de señas, etc. El lenguaje y la escritura son las herramientas fundamentales para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (Vigotsky, 2003a) (como el análisis, la reflexión, el razonamiento complejo). Éstas son producto de las relaciones sociales, antes que ser individuales y nos aportan el contexto cultural en que nos desarrollamos e interactuamos en comunidades de práctica específicas entre aprendices y otros más capaces (Lave y Wenger, 2003). La construcción del significado de la palabra

oral o escrita es social y luego se internaliza en los sujetos usando sus habilidades cognitivas, pero el significado se construye en una comunidad situada.

- b) El desarrollo involucra a la persona entera y no sólo a la cognición. No se separa a la persona como un sujeto cognoscente, que conoce del sujeto que siente, que piensa, que actúa. De ser personas enteras en el mundo que involucra el pensar, el hacer y el sentir y llegar a ser un participante completo en comunidades de práctica específicas (Lave y Wenger, 2003).

El desarrollo del sentido de agencia de uno mismo es una dimensión crucial del aprendizaje (Hernández, 2018). La agencia es entendida “como la posibilidad del sujeto de ser proyecto social en sí mismo a partir de su actuación protagónica sobre la realidad social” (Gómez, 2012, p. 67). Es decir, la agencia es la capacidad de tener iniciativa, de actoría del sujeto, que deviene del diálogo con los otros, en una relación intersubjetiva que le permite construir y ser dueño de su propia historia (Freire, 1989, Gómez, 2012). Gómez plantea que hablar de agencia es hablar del sujeto que es actor, autor y agente de sus actos, en la acción que produce efectos en los demás, en sí mismo y en las cosas (2012). La agencia entonces se desarrolla en tanto nos involucramos en contextos sociales más amplios, asumimos nuevos roles y ampliamos nuestro repertorio de herramientas simbólicas como el lenguaje oral y escrito, entre otros (Hernández, 2018).

- c) Las prácticas culturales son los contextos para el desarrollo. El aprendizaje y el desarrollo se da en un contexto sociocultural y dentro de una comunidad en la que las personas interactúan, se interrelacionan y se involucran en nuevas actividades, tareas y funciones que aprenden en el contexto de la actividad (Hernández, 2018).
- d) El acceso a las prácticas sociales está restringido por relaciones de poder. “El acceso a contextos de aprendizaje (redes sociales, comunidades, instituciones) y sus respectivos recursos culturales (conocimientos, herramientas comunicativas, roles y tareas, derechos de hablar, pensar, leer y escribir) es el factor crucial en el desarrollo humano” (Hernández, 2018, p.

14). Estos recursos culturales no son para todos y están inscritos en instituciones (Barton y Hamilton, 2012) jerárquicas que excluyen a personas que no tiene poder, que no tienen voz, que no tienen estatus social, y que, al privarlos del acceso, se les priva de aprender. La escuela como institución puede ser un buen ejemplo para discriminar, clasificar y separar (Hernández, 2018). Esto es lo que Street (1995) denomina modelo ideológico de literacidad.

- e) Ser letrado implica apropiarse de diversas prácticas sociales. Sin negar que cuando leemos y escribimos interviene la cognición, también “los procesos de desarrollo del lenguaje oral y escrito y el acceso a la cultura escrita son un asunto de prácticas sociales, son actividades humanas que tiene que ver con procesos sociales y culturales” (Kalman, 2000, p. 15). Es decir, aprendemos y nos desarrollamos a través del contexto en actividades socioculturales mediadas por la escritura, participando en eventos comunicativos y en prácticas sociales (Barton y Hamilton, 2012).

Estos principios de la teoría sociocultural y de los Nuevos Estudios de Literacidad, se desarrollarán más adelante. Se retomará la concepción teórica de Barton y Hamilton (2000, 2012) y otros autores como Street (1995, 2003, 2005), Cassany (2006, 2013), Zavala (2004, 2013) y Gee (2015), para explicar los conceptos fundamentales que proporcionen la apoyatura teórica para entender las prácticas letradas de las docentes.

Para entender las historias de vida letrada de las docentes, los espacios de formación en comunidades de práctica en las que aprendieron a leer y escribir en una relación social y en compañía de alguien más capaz. Además, esta perspectiva teórica considera a la persona completa, no sólo que piensa, sino que actúa y siente. La interacción con los libros es una actividad tanto cognitiva como emocional, que de alguna manera van configurando valoraciones, creencias, afectos alrededor de la lectura.

Al aprender en el contexto de la actividad, las historias de vida pueden dar cuenta de los momentos en su desarrollo lector, que es histórico. Es decir, desde esta perspectiva teórica y a través de las narrativas, ayudan a entender cómo las maestras se hicieron lectoras en los recorridos de su vida. Así como entender a qué dificultades se enfrentaron, a qué prácticas sociales y eventos comunicativos tuvieron acceso en su

desarrollo como personas que leen y escriben en instituciones y con ciertos roles y con ciertas identidades.

Por tanto, es importante definir qué se entiende por literacidad y explicar los elementos clave de esta perspectiva como: las prácticas letradas, los eventos y los textos, las herramientas y tecnologías, los dominios e instituciones que intervienen en las prácticas letradas de los sujetos. Enseguida se exponen los conceptos clave de los Nuevos Estudios de Literacidad.

## **2.4 Conceptos eje de los NEL para esta investigación**

De acuerdo con los planteamientos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) la clave de ésta, según Barton y Hamilton (2012), en situar a la lectura y la escritura en un contexto social. En este apartado se explican los conceptos clave de los NEL para comprender la formación de docentes de preescolar como sujetos lectores.

### **2.4.1 Literacidad**

La literacidad es una práctica social que tiene que ver con lo que las personas hacen y los textos en un contexto determinado. Se reconoce que hay múltiples literacidades, que varían en un tiempo y en un espacio determinados, y que éstas establecen relaciones de poder, ya que, entre la diversidad de prácticas, unas son más dominantes y visibles, y otras son marginales o resistentes, por lo tanto, menos visibles (Street, 2005).

Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura deben ser vistas como una práctica social, “como una tarea cultural, como algo que puede desarrollarse con la lengua y con procesos cognitivos, pero que tiene una dimensión que va más allá del individuo, una dimensión de comunidad, de dimensión social” (Cassany, 2007, p.11).

Diferentes culturas o sociedades presentan distintos modos de comprender y practicar la lectura y la escritura (Barton y Hamilton, 2005, 2012, Street, 2003). Para Barton y Hamilton (2012) (traducción propia, así en adelante), la literacidad es un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos y lo que estas actividades significan para las personas. No son habilidades mentales o psicológicas que deban ser aprendidas, o características intrínsecas a los textos (libros, recados, mensajes digitales, blogs, etc.). Antes bien, se localiza en la interacción entre individuos y entre estos y los textos.

Es decir, la literalidad se refiere a aquello que hace la gente con un texto informativo, con un calendario, con un artículo científico, con un mensaje de texto o con un libro de cuentos: en primera instancia hay, sí, un proceso de decodificación, pero el sentido y significado del texto reside no solo en la capacidad cognitiva requerida por este proceso, sino en la implicación de la persona en la práctica y el contexto sociocultural en la que se da ese proceso y que dichas prácticas implican prácticas sociales más amplias (Cassany, 2013). En este sentido, Zavala (2008) dice que “leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios [...]” (2008, p. 71).

Desde esta perspectiva, se plantea que hay diferentes literacidades, como la literacidad digital, literacidad laboral, literacidad académica, literacidad en grupos sociales, literacidad en el hogar, etc. Una literacidad específica supone visiones del mundo, creencias, valores, identidades, motivaciones y determinados objetivos y unas son más poderosas, visibles y públicas, y otras son menos visibles, vernáculas y privadas (Barton y Hamilton, 2012).

Según la perspectiva sociocultural, diversos autores (Barton y Hamilton, 2012, Street, 1993, en Zavala, 2004) coinciden en señalar que la literacidad no se da en la mente de cada persona o que el significado del texto esté alojado en el mismo texto, sino que es una construcción histórica y cultural en donde la comunidad le imprime movimiento y cambio constante, en un lugar y tiempo determinado. Dentro de cada literacidad –laboral, académica, digital- (Barton y Hamilton, 2012, Gee, 2015) hay prácticas letradas, eventos letrados relacionados con los textos, que no son los mismos en todos los contextos. La literacidad, en pocas palabras, es contextual.

Para efectos de esta investigación, conceptualizar la literacidad es fundamental, ya que arroja luz sobre la necesidad de analizar las experiencias de literacidad de las maestras de manera diacrónica, y lo que hacen con el lenguaje escrito en actividades sociales relacionadas con los textos, sus conversaciones con otras personas, así como los significados que lograron construir en prácticas sociales más amplias. Enseguida se explica qué se entiende por prácticas letradas, al ser un concepto central de los NEL

#### 2.4.2 Prácticas letradas



Barton y Hamilton (2012) definen las prácticas letradas como el “enlace entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas y las cuales ayudan a delinear” (2012, p. 6). De este modo, la práctica letrada es lo que las personas hacen con la lectura y la escritura, en términos de lo que significa para ellas estas actividades, es decir, en un sentido simbólico. Las prácticas letradas se ubican, así, entre el texto y su significado, pero no son observables, y están modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder (Barton y Hamilton, 2012, Zavala 2004).

Son convenciones sociales internalizadas por los sujetos y situadas histórica y socioculturalmente, que, en su dinámica con el evento letrado y el texto como tal, dan sentido a la relación del individuo con este último. Cuando se habla de internalización está regido al proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, a transformaciones internas que son progresivas, pero que tuvieron su origen en actividades externas mediadas por herramientas y signos (Vigotsky, 2003a).

En la adquisición de la lengua escrita, como objeto cultural, se puede decir que su internalización puede durar toda la vida. El uso y aprendizaje de la lectura y escritura está sujeto a las demandas del contexto, evolucionando, transformándose, de manera creativa. Las formas culturales de conducta como la lectura, en el que intervienen los textos y los otros en eventos letrados, es decir en actividades que está implicado el lenguaje escrito -mediado por signos-. Por ejemplo, se puede leer el letrero en una puerta que diga “Mujeres” acompañado de una figura femenina, es una convención social que es internalizada por la persona de manera situada (en un tiempo y lugar específico), social (con los demás) y culturalmente (en los significados de la cultura a la que pertenece), podemos suponer que el letrero de la puerta está colocado en un espacio público y es para entrar a un baño. En este evento letrado no sólo hay que leer “Mujeres”, sino además el conocimiento social y cultural implícito en un texto -en el que sólo se admiten personas del sexo femenino- y que el sujeto ha internalizado los significados pasando a formar parte de la práctica letrada, como una convención social.

Las prácticas letradas son acontecimientos comunicativos en los que están implicadas las personas mediante ciertos roles, con una identidad como lector y con ciertos valores dentro de una comunidad discursiva determinada, y que “no son “naturales” sino que reflejan las relaciones de poder y las jerarquías sociales de la

comunidad” (Cassany, 2013, p. 21). Las personas desarrollan maneras de leer que los identifican como miembros de determinados grupos sociales (Zavala, 2008). En este sentido, Street (2008) plantea que las prácticas letradas cotidianas “se traslapan, se entretajan y cierran la brecha de la división tradicional entre escuela y hogar” (2008, p. 66).

Por lo tanto, las prácticas letradas son las formas en las que las personas se relacionan con los textos y con otras personas vía estos, considerando siempre su dimensión simbólica y sociocultural, en términos de los significados que a nivel individual o social pueda tener una práctica específica frente a un texto y contexto específico (Barton y Hamilton, 2012, Street, 1993, en Zavala, 2004).

Es necesario aclarar que el concepto de “práctica” en la perspectiva de los NEL no tiene una connotación como “acción de aprender algo por repetición” más bien es una forma cultural abstracta que junto con los eventos letrados y los textos le confiere significado.

Además, las prácticas letradas están ancladas a cierta identidad social construida por el contexto social al que pertenece el sujeto de la práctica (Barton y Hamilton, 2012). Zavala (2008) coincide en que las prácticas letradas serían, por ejemplo, escribir una carta a un amigo, entregar una solicitud de un servicio público, etc. En tanto que mantener una amistad o ejercer un derecho, son prácticas sociales, influenciadas por ideas y creencias que constituyen una realidad social. En tal sentido, los textos que leemos y escribimos se insertan en la vida de las personas y no al revés (Zavala, 2008).

Es importante destacar también que los discursos orales y los textos escritos ocurren en ocasiones de manera simultánea: podemos conversar sobre lo que se lee o escribir lo que se dice de manera simultánea. De esta forma, la dicotomía entre oralidad y escritura se rompe, y se muestran más bien entretajadas (Gee, 2015). Esta idea es relevante ya que, en los recorridos de vida de las docentes, la lectura de los diferentes textos fue compartida con los otros, ya sean los miembros de su familia y compañeros de la escuela, que le confieren cierto valor a determinados textos en una relación social en la que comparten ciertas formas de hablar, de actuar y valorar los libros y la lectura.

Esto implica, para efectos de la investigación, que será indispensable identificar y analizar los grupos sociales en los que las docentes han participado y en los cuales se

han construido ciertas identidades sociales, para comprender su proceso de formación como lectoras.

La postura sociocultural de la literacidad y los NEL otorgan mucho valor a las prácticas vernáculas o autogeneradas en contextos de la vida cotidiana o privados (Cassany, 2013, Street, 1993, en Zavala, et.al., 2004). Las prácticas letradas no oficiales se escapan al estándar y a la regulación de las instituciones dominantes (Cassany, 2007). Es decir, no se les da la importancia que revierten en el proceso formativo, priorizando en cambio prácticas institucionalizadas, controladas, como aquellas que pueden darse en el marco de la institución escolar.

Por lo tanto, la investigación y análisis de las experiencias de las maestras sobre cómo se formaron como sujetos lectores, implica identificar y analizar las prácticas heredadas por la cultura en los dominios, las instituciones y las comunidades discursivas en las que diacrónicamente participaron, que de acuerdo a Barton y Hamilton (2012), Zavala (2004, 2008) y Street (2003), se pueden identificar a través de narraciones sobre el pasado, como un medio de acceso a los recuerdos de la persona.

#### 2.4.3 Eventos letrados

Como se adelantaba, los eventos letrados pueden definirse como las actividades que se hacen con los textos. Según Barton y Hamilton (2012), en los eventos letrados hay generalmente un texto escrito o textos, que son centrales en la actividad y quizá se puede hablar alrededor del texto. Así “los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por éstas” (Barton y Hamilton, 2012, p. 7). Los autores plantean, además, que los eventos letrados pueden darse de manera cotidiana, repetida, llegando a convertirse en rutinas como parte de instituciones sociales como la escuela, el trabajo y los grupos sociales.

Street (2003) por su parte, le atribuye la manufactura del término a Anderson, et.al. (1980). Este concepto se deriva de la sociolingüística y de las ideas de los “eventos del habla”, entendidos como aquellos en los que se da un “intentar comprender los signos gráficos” (Anderson, et.al., 1980, en Street, 2003, p. 78). El término fue empleado después por Heath (1982) al caracterizarlos como “los momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas” (Heath, 1982, en Zavala, et.al. 2004, p. 145).

Sin embargo, la definición de Barton y Hamilton (2012) – en la que se apoya esta investigación – fue la más aceptada, al separar los eventos letrados y las prácticas letradas. La primera como una acción empírica y la segunda, como una acción simbólica entre los textos y los eventos letrados e integrándolos en una sola proposición sobre lo que significan las prácticas letradas. Autores como Street (2003) retomaron este concepto. Algunos ejemplos sobre eventos letrados pueden ser la lectura de cuentos por la noche a los niños, leer los recibos de luz o de agua, leer una receta médica o de cocina, leer un libro, etc.

El concepto de evento letrado que refiere a la actividad empírica, que es fundamental para entender las experiencias letradas de las docentes ya que, de primera instancia, permite identificar y describir qué actividades realizaron, con qué textos, qué personas, en qué circunstancias ocurrieron diacrónicamente los eventos letrados y analizarlos. Los eventos letrados se transforman con el tiempo y con el desarrollo de la persona, por lo que la narración dará cuenta de ello.

Así, junto a las prácticas letradas, el concepto de eventos letrados, constituyen las referencias que las docentes registrarán como significativos, narradas en las historias de vida, entretejidas con personas y textos en contextos situados.

#### 2.4.4 Los Textos

Comprender las prácticas y eventos letrados requiere, sin embargo, tener claridad sobre un concepto claro dentro de sus definiciones respectivas: el concepto de texto. Desde los NEL, se considera que “el texto es un artefacto social y político, en el que el mensaje se concibe como situado, leemos textos multimodales” (Cassany, 2009, p. 14). A diferencia del enfoque psicolingüístico en el que el texto “es una unidad comunicativa, un mensaje que supone neutro, y que leemos letras” (Cassany, 2009, p. 14).

Esta distinción es relevante ya que desde este enfoque el texto es un artefacto de uso social insertado, por ende, en prácticas sociales, y al darse una relación con él, el sujeto se apropia y participa en prácticas ya preestablecidas (Cassany, 2009).

Por otro lado, para Barton y Hamilton (2012) “los textos son parte fundamental de los eventos letrados, y el estudio de la literacidad, es parte del estudio de los textos y cómo ellos son usados y producidos” (2012, p.8), y después concluyen:

Con los conceptos de prácticas, eventos y textos se forma la primera proposición de la teoría social de la literacidad, que: la literacidad es mejor entenderla como un conjunto

de prácticas sociales, aquéllas que pueden ser inferidas de eventos los cuales son mediados por textos escritos (Barton y Hamilton, 2012, p. 8)

Así, texto, práctica letrada y evento letrado, constituyen parte del marco conceptual básico para el análisis que se propone esta investigación sobre la literacidad de las maestras, llamando al análisis sobre qué se leía, en qué contexto, con qué personas y qué significado les atribuyen a las experiencias letradas. Leer, por tanto, no es sólo decodificar, antes bien, es participar en prácticas sociales en las que están implicados los textos en contextos situados. Es importante conocer a qué textos tuvieron acceso y en qué comunidades discursivas participaron ya que éstas van a definir los significados sociales de dichos textos.

Un punto fundamental desde la postura de los NEL, es la relevancia que se le atribuye al estudio de los textos que se usan en la vida cotidiana o vernáculos, y no sólo los textos escolares. Los NEL también consideran otros sistemas semióticos como los sistemas matemáticos, las notas musicales, mapas, etc., pero en este estudio se considerarán solo la literacidad de textos escritos.

El tipo de texto que se lea, como el periódico, un calendario, un libro, etc., no determina ni posee per se su función ni su significado, ya que cada persona puede usar y adueñarse de los textos con fines y significaciones propias. En otras palabras, “un texto no tiene significados autónomos independientes del contexto social de uso; un texto tampoco tiene un conjunto de funciones independientes de los significados sociales con el cual está imbuido” (Barton y Hamilton, 2012, p.11). Como dije líneas más arriba, los textos no están aislados del contexto de uso, y aun y cuando un texto tenga definido un uso social, las docentes, en su vida, pueden haber usado un texto con fines y usos distintos a los que pueden estar destinados socialmente. De ahí que el texto adquiera significación en la vida de la docente.

El uso de ciertos textos en la narración de las historias de vida dará cuenta de las prácticas letradas y de la manera en que se apropiaron de los textos, cómo los usaron, cuáles privilegiaron en las distintas etapas de su vida, si algún texto le creó aversión a la lectura, en qué comunidades discursivas los usaban y para qué fines, cuáles textos son significativos para ellas y cuáles todavía conservan, es decir, analizar los textos que contribuyeron a su formación lectora.

#### 2.4.5 El uso de artefactos culturales y tecnologías

Desde la perspectiva de los NEL, los eventos letrados que se componen de dominios, participantes, las rutinas en que éstos se mueven y los artefactos culturales. Éstos últimos son objetos elaborados de forma artificial por los seres humanos, que tienen un componente material y simbólico y son creados en una cultura determinada (Martos y Martos, 2014). Vigotsky (2003a) plantea que la actividad del sujeto sobre los objetos puede ser directa, pero también pueden estar mediados y esta mediación puede estar dada tanto por el otro como por las herramientas. De éstas últimas, que me ocupo aquí, las herramientas o artefactos tanto materiales como simbólicos.

En la cultura escrita el artefacto más reconocido es el libro. Éste tiene tanto una forma material, como una forma simbólica -en tanto contiene signos- pero también en el significado que adquiere socialmente y en una cultura dada. Las herramientas ya sean concretas o simbólicas son fruto de la actividad humana. Las capacidades humanas se ponen de manifiesto en las herramientas de la cultura al igual que las herramientas de la cultura se ponen de manifiesto en las capacidades humanas. Se relacionan de forma dialéctica (Fariñas, 2015).

Las herramientas que están externamente orientados y facilitan la ejecución de una acción, son, por ejemplo, un lápiz, una tableta, una computadora, un libro, etc. para interactuar con la realidad física; y los instrumentos psicológicos que están internamente orientados, que usan símbolos, signos, el lenguaje, signos matemáticos, etc. (Vigotsky, 2003b). Estos instrumentos psicológicos no sólo amplían nuestras habilidades, sino que transforman la manera misma en que recordamos, ponemos atención o sobre la forma en que pensamos.

Holland y Cole (1995) elaboraron entre otros aspectos un concepto de artefacto cultural con base en las aportaciones de Vigotsky. Sostienen que los artefactos culturales son parte fundamental del entramado del ser humano con el mundo físico y de las relaciones entre las personas. En tanto definen

un artefacto es un aspecto del mundo material que tiene un uso colectivamente recordado. Ha sido, y en el caso de los artefactos vivos, sigue siendo modificado a lo largo de la historia de su incorporación en la acción humana dirigida a objetivos. En virtud del proceso de su creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales. Sin duda, los artefactos tienen un aspecto material necesario y se fabrican o producen en el sentido de que se crean en el proceso de

acciones humanas dirigidas a objetivos. Pero son ideales en que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que anteriormente formaban parte y que median en el presente. Son, en efecto, una forma de historia en el presente (Holland y Cole, 1995, p. 476).

Los artefactos que pertenecen al mundo material son construidos por la cultura y elaborados por las generaciones anteriores pero que se siguen modificando a lo largo de la historia en la acción humana dirigida a objetivos (Holland y Cole, 1995).

Estos artefactos materiales tienen además un pasado incrustado en ellos, por lo que “encarna un orden impuesto por los seres humanos pensantes” (Holland y Cole, 1995, p. 476). Estos artefactos tienen una materialidad, como objeto tangible, y lo simbólico o intangible remite a las significaciones en función de las atribuciones culturales y usos sociales. Las significaciones se asumen, son reconocidos y son enseñados en una comunidad (Martos y Martos, 2014).

Así, los artefactos culturales son heredados de una generación a otra y al participar e integrarse en la cultura letrada o en la literacidad “nos provee de una identidad, nos hace pertenecer a una comunidad y a sus códigos y artefactos” (Martos y Martos, 2014, p. 123). Es decir, hacer algo con determinados artefactos nos da identidad social, ya que su uso está contextualizado en prácticas sociales.

El uso de ciertos artefactos culturales define la participación en determinadas prácticas y eventos letrados. Así, dentro de un consultorio médico, por ejemplo, encontramos libretas de recetas, expedientes con la historia clínica del paciente, una computadora en la que se captura la información, etc. Cada uno de ellos se considera no sólo como un elemento funcional, “sino también como un elemento simbólico, por su capacidad para evocar el hábito de ese entorno social” (Street, 2008, p. 50). Es decir, los artefactos culturales son importantes para los NEL no solo por su uso funcional, sino porque definen ciertas prácticas y relaciones sociales en torno a dichos artefactos que van configurando determinadas identidades sociales en prácticas situadas de uso.

Una práctica letrada compuesta por eventos y textos como artefactos culturales, en las que éstos no son sólo aditamentos materiales, son también mediadores que le otorgan sentido a la actividad misma de leer o escribir en contextos situados, que participan personas que tienen historia y ciertas identidades sociales y que los propios artefactos tiene significados distintos dependiendo del contenido y el contexto.

Holland y Cole (1995) entienden que las formas de actividad mediada implican que cada combinación de objetivos, de las condiciones en que se usa el artefacto y del contexto constituyen un sistema de comportamiento funcional distintivo “y al hacerlo, el sistema funcional "permite" ciertas tareas y supone ciertos tipos de personas (Holland y Cole, 1995, p. 482), es decir, el uso de ciertos artefactos culturales también supone ciertas identidades sociales, como señalé anteriormente.

Es en la actividad humana que los artefactos culturales y las tecnologías como la escritura, que son simbólicos, pueden ser usados y enseñados en un contexto de uso y aprendizaje de manera situada.

El artefacto libro, está contenido de significaciones que en el transcurso de vida de las docentes le confieren significaciones tanto cognitivas, como emocionales, por ello la vivencia adquiere relevancia en los recorridos de vida de las docentes. No es sólo describir los textos y artefactos que usaron en ciertos contextos, sino que es relevante conocer y comprender lo que significaron para ellas en un contexto situado.

El concepto de artefacto es relevante para esta investigación ya que artefactos como los libros, tienen una significación cultural que es aprendida en una comunidad discursiva que es impuesta social y culturalmente, y que pueden entrar en tensión, cuando estos artefactos no signifiquen lo mismo para las maestras. Además, estas significaciones se transforman en el proceso formativo como sujetos letrados.

#### 2.4.6 Dominios e Instituciones

Las diferentes literacidades de las que se habló más arriba están asociadas a ciertos dominios de la vida, articulados socioculturalmente, y definidos por Barton y Hamilton (2012) como:

contextos modelados y estructurados, dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende. Las actividades dentro de ese dominio no son accidentales o al azar: hay configuraciones particulares de prácticas letradas y formas regulares en que la gente actúa en muchos eventos letrados de contextos particulares (2012, p. 10).

Estos dominios pueden ser el hogar, la escuela, el lugar de trabajo, la iglesia. En cada dominio se establecen relaciones sociales y se dan eventos y prácticas letradas en torno a textos específicos y, a través de determinados artefactos, propios de cada dominio, aunque en ocasiones una práctica letrada puede migrar a otros dominios (Barton y Hamilton, 2012, Zavala, 2004, 2008).



Barton y Hamilton (2012) señalan, así, que los diferentes dominios y las comunidades discursivas no están tan definidos. Los límites entre las formas en que se usa la literacidad en casa o en el trabajo no son tan claramente diferenciados o puede ser que uno y otro se sobrepongan con formas de comportamiento, uso del lenguaje, etc.

En la comprensión de la formación de las docentes como sujetos que leen diferentes textos, los límites entre los distintos dominios no son tan nítido en la práctica social. Puede ser que habrá algunos eventos letrados que se originaron en el hogar y son transportados a otros dominios como el trabajo. Al contrario, si algunas prácticas letradas aparecieron primero en otros dominios como la escuela o la iglesia y fueron trasladadas a las prácticas letradas de la familia, el mundo privado del hogar está influenciado por muchos y diversos dominios públicos (Barton y Hamilton, 2012). El reconocimiento de la superposición de dominios en la vida de las docentes, va a permitir reconocer el recorrido lector y comprender el proceso formativo implicado en ello.

Es fundamental aclarar que la noción de dominio lleva a considerar con particular precisión las relaciones de poder, jerarquías e incluso roles sociales en ámbitos como el hogar, la escuela o el trabajo, que definen en gran medida la relación que el individuo tiene con el texto y por ende la práctica y evento letrado que se da en cada caso (Barton y Hamilton, 2012).

Hay una relación directa entre los dominios y las instituciones en las que se generan los eventos y prácticas letradas (Zavala, 2008). Dentro de estas instituciones unas son más poderosas que otras, pues ejercen mayor poder y autoridad (Street, 2003), y en ellas se legitima lo que se lee y se escribe, como la institución escolar. El poder que ejercen estas instituciones sobre la palabra escrita reside en el uso de los textos, la producción, el acceso y la interpretación (Cassany, 2007).

Las instituciones principales, proponen Barton y Hamilton (2012) son: la familia - que es primordial-, la educación, el trabajo y la religión. En éstas últimas se realizan prácticas letradas dominantes y de autoridad. Por lo regular, se emplean textos canónicos con los que se realizan configuraciones institucionalizadas por comunidades discursivas de poder y conocimiento, y que toman cuerpo en las relaciones sociales públicas (Zavala, 2008). La otra institución, la familia, realiza prácticas menos visibles, vernáculas, en

configuraciones personales e íntimas que toman cuerpo en relaciones sociales privadas (Barton y Hamilton, 2012).

Las prácticas letradas que se realizan al interior del hogar, son relevantes para este trabajo de investigación, ya que son el espacio privilegiado en donde ocurren los primeros contactos y el acceso a lo escrito. En el estado del conocimiento elaborado, se resalta la familia como la institución en la que las docentes refieren haber vivido varias de las experiencias letradas más favorables y positivas. En muchos casos, sin embargo, los textos que se leían eran vernáculos y por lo mismo muy poco valorados por la propia familia y por la escuela.

Por otro lado, todos los autores referidos (Barton y Hamilton, 2012, Street, 1995, 2003, Zavala, 2004, 2008) coinciden en señalar que la escuela es un contexto poderoso y dominante. Este dominio, transmite valores, normas, usos, formas de enseñanza, e intercambios discursivos en torno a la literacidad que llegan a institucionalizarse, otorgándole menos valor a las prácticas letradas vernáculos, que se generan en el dominio del hogar y menos poder en la cultura.

Las historias de vida pueden dar cuenta de estos diferentes dominios por los que transitaron las docentes en su vida y mostrar cuál dominio favoreció o entorpeció su desarrollo como usuarias de la literacidad y qué sentido tuvieron para ellas cada uno de estos dominios e instituciones sociales y culturales. Además, me va a permitir analizar si estos dominios se traslapan, se imponen o algunos en la diacronía de la vida dejan de tener importancia en el desarrollo del sujeto lector.

#### 2.4.7 Modelo Autónomo y Modelo Ideológico

Lo social implica que las personas se relacionan y establecen intercambios y por tanto, relaciones entre los sujetos y las instituciones sociales. Street (1993, en Zavala, et.al, 2004, 1995, 2008) plantea que hay dos modelos para entender la literacidad: el Modelo Autónomo y el Modelo Ideológico. Estos conceptos son creados por Street (1995) y los emplea como herramienta teórico-conceptual para cuestionar la gran división entre la oralidad y la escritura y plantear que se enmascaran relaciones de poder en las prácticas letradas.

El Modelo Autónomo expone que se trata a la literacidad de manera independiente del contexto social, como una variable autónoma y cuyas consecuencias tanto

individuales -en la cognición-, como sociales, se derivan de la literacidad (Street, 1995). La literacidad es vista como una serie de habilidades cognitivas en términos técnicos y que su adquisición por sí misma, traerá aparejadas mejoras económicas, sociales o que hace mejores ciudadanos.

Este modelo considera que estar alfabetizado tendrá por sí misma, de manera autónoma efectos en otras prácticas sociales y cognitivas (Street, 2008). En este sentido, las ideas de Goody (2003) y otros, son las que apuntalan este modelo al considerar la literacidad de manera autónoma a las prácticas sociales y separa la oralidad de la escritura. Desde la perspectiva del modelo autónomo de la literacidad, plantea que se imponen concepciones de literacidad occidentales (o urbanas) a otros países, culturas o grupos sociales (Street, 2003, 2008).

En contraste, el Modelo Ideológico surge de la insatisfacción, de la insuficiencia para explicar la complejidad de las prácticas letradas y empiezan a verlas ligadas a estructuras culturales y de poder en la sociedad (Street, 1993, en Zavala, et. al, 2004, 1995, 2008).

Este modelo conceptualiza a la literacidad como una práctica social, no simplemente como una técnica o una habilidad neutral. Además, la literacidad es socialmente construida en principios epistemológicos, lo que se aprende deriva del contexto particular situado, en que fue aprendido, algunas veces no es bien claro en qué contexto se originaron las prácticas letradas (Street, 2003). “Este reconocimiento del carácter ideológico de los procesos de adquisición y de los significados y usos de diferentes literacidades me llevó a caracterizar este acercamiento como un modelo ideológico” (Street, 1993, p. 88, en Zavala, et.al, 2004).

Este concepto es clave en los NEL ya que refiere que las prácticas letradas están incrustadas en estructuras de poder. Street (1993, en Zavala, et.al, 2004) plantea que las investigaciones realizadas bajo el modelo autónomo, son por sí mismas ideológicas, al no ser explícitas en la dimensión del poder y en su orientación ideológica.

Street (1993, en Zavala, et. al, 2004), entiende la ideología como una tensión que opera en las prácticas culturales en las que está involucrado leer, escribir, hablar, pensar, entre la autoridad, el poder, la resistencia y la creatividad (Street, 1993, en Zavala, et.al, 2004).

Diversos estudios desde la etnografía sobre la literacidad, dan cuenta de las relaciones de poder que se establecen entre las personas, entre quienes tienen acceso a los diversos textos y quienes pueden participar en diferentes prácticas letradas (Kalman, 2008). Además de que unas prácticas son más visibles y dominantes, otras, son menos visibles, vernáculas, con menos prestigio social y cultural, y conllevan una visión del mundo, que tiende a imponer su punto de vista, su idea sobre los otros, y al ser dominantes, marginan a los demás (Barton y Hamilton, 2012, Gee, 2005).

Un punto fundamental del modelo ideológico es que no separa, no excluye los aspectos técnicos o los cognitivos de la lectura y la escritura, “[...] las entiende más bien como encapsuladas en totalidades culturales y dentro de estructuras de poder” (Street, 1993, p. 90, en Zavala, et. al, 2004). Tampoco separa la oralidad de la literacidad como varios autores se refieren en la “gran división” como Goody (2003), Ong (1997) y Olson (1977), ya que hay una relación entre lo oral y las prácticas letradas que más bien son diferentes de un contexto a otro (Barton y Hamilton, 2012).

Estos modelos pueden contribuir al análisis y comprensión de las experiencias letradas de las docentes. Por un lado, el modelo Autónomo puede ayudar a enmarcar los modelos pedagógicos, las formas de enseñanza y aprendizaje sobre lo que es leer y escribir, al estar centradas en el código, en la repetición de grafías, el control de la lectura en voz alta, etc., que despojan a la lectura de un sentido comunicativo y como práctica social. Además de que se enmascaran en relaciones de poder al privilegiar el acceso a un solo tipo de texto -los libros oficiales-, la producción de ciertos textos y la interpretación de textos. En tanto que el modelo Ideológico liga la literacidad a estructuras y de poder en la sociedad. Considera que la literacidad se aprende en un contexto particular, como ocurre en las historias de vida de las docentes y que se puede trasladar de un dominio a otro y que no separa aspectos cognitivos de aspectos emocionales y la oralidad, en el manejo, producción e intercambio de los artefactos.

Un concepto que contribuye a entender cómo es que la literacidad forma parte de una configuración sociohistórica y cultural es el habitus de Bourdieu (2009). Es así que para el autor el habitus son:

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios

generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consiente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2009, p. 86).

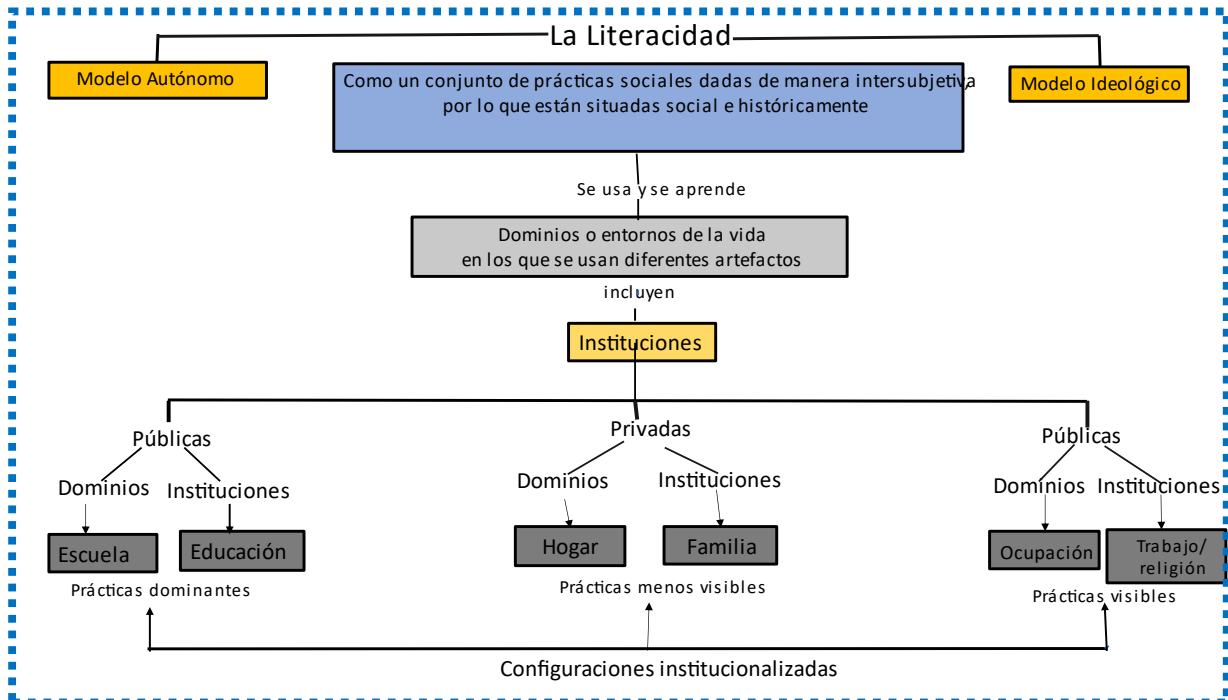
Es en el habitus que los sujetos producen sus prácticas, las estructuras se interiorizan, se incorporan como formas que permanecen, según el grupo social en el que se han desarrollado, en el que sus prácticas, maneras de moverse, de hablar, de pensar, en su conjunto, forman esquemas prácticos y de ver el mundo. Entre las prácticas y formas de ver el mundo -como estructura estructurante- está la literacidad.

En conclusión, como se ha mostrado en esta parte de los referentes teóricos, los conceptos fundamentales de los llamados Nuevos Estudios de la Literacidad ofrecen un referente teórico y conceptual para el análisis que se pretende en esta investigación, a partir de los conceptos clave que han de ser identificados y analizados.

Al centro de ellos se encuentra el de eventos letrados, que se comprenden a partir del análisis de los otros cuatro elementos: el dominio y la institución en el que dicho evento ocurre, la práctica letrada que se articula en la relación entre el texto y el individuo en dicho dominio, el texto como tal, así como los artefactos empleados, en el que las experiencias son transformadas en vivencias -como el modo de interpretar, valorar y juzgar la realidad-, esa realidad narrada que pasa por lo vivido y por la interpretación de los sucesos narrados.

Para efectos de esta investigación será fundamental el estudio, desde esta perspectiva teórica, de las autobiografías narrativas y las prácticas letradas a los que hagan referencia. La siguiente figura muestra los conceptos de los NEL, expuestos en el apartado.

Figura No. 3. Elementos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)



Fuente: Elaboración propia

## 2.5 La experiencia

La reconstrucción y resignificación de las experiencias letradas de las docentes se dieron a partir de los relatos, pues las docentes narraron sus experiencias letradas. En tal sentido, la experiencia entonces fue fundamental para entender los procesos de formación y lo acontecido en la vida de las docentes con la lectura. En este trabajo se retoma el concepto de experiencia de Larrosa (2011), como “algo que me pasa”, que nos pasa, que es exterior a mí, “ex” fuera de uno, que no depende de mí, que no es el resultado de mis palabras o de mis actos, de mi voluntad, que es ajeno a uno, pero que el lugar de la experiencia soy yo.

Si la experiencia es lo me pasa, a *mí*, entonces ésta es siempre subjetiva (Larrosa, 2006, 2016), en el que la flexibilidad -como movimiento de ida y vuelta, al ser la experiencia exterior al sujeto, sale de sí mismo y se encuentra con el acontecimiento y este encuentro afecta al sujeto, lo cambia, lo altera-, y la subjetividad -al ser siempre el lugar de la experiencia el sujeto, subjetiva, y de manera sensible, expuesto permite que le pase algo a sus ideas, sus sentimientos, sus representaciones del mundo-.

En términos del acontecimiento, como lo que le pasa al sujeto, establece el principio de la alteridad -que no depende de la voluntad, es por tanto ajena al sujeto, tiene que ser otra cosa que “yo” tiene que ser “otro”-, de la exterioridad –“ex” fuera del sujeto, en la exterioridad- y de la alienación -que es ajena a quien padece la experiencia, que escapa a mi propiedad, que no es mío-. Por lo que la experiencia se da un en sujeto pasivo, pero abierto, receptivo, en la persona, por lo que es entonces subjetiva y permite que me forme y se transforme.

Esta transformación dice Larrosa (2016) como rasgo característico de la experiencia, conlleva un pasaje, (“per”-travesía) un recorrido, que lo implica a quien lo recibe, a quien lo vive. Para el autor, la experiencia no es una práctica, una técnica, un experimento o una acción, es un estado en el que el sujeto está atento, escucha, está sensible y abierto al mundo para que pasen cosas en su vida, de ahí el principio de pasión (Larrosa, 2006, 2016). Por eso la experiencia es singular ya que pasa en un tiempo y es irreplicable e intransferible, nadie puede vivir la experiencia de otro.

Si es irreplicable la experiencia también es imprevisible, como principio de incertidumbre, y es finita -en el tiempo y en el espacio-. Por ello la experiencia forma y transforma al estar abierto, expuesto, con “eso que me pasa”.

Larrosa (2006, 2016) plantea que el sujeto de la experiencia, es alguien que padece, pero que no es un sujeto del saber, del aprendizaje, del poder, del querer, de la educación. El sujeto de la experiencia no es activo, ni agente, sino más bien, pasional, receptivo, vulnerable -como líneas más arriba lo mencioné-, más bien pasivo, que sufre y padece la experiencia. Por lo tanto, la experiencia se abre a lo emocional, a los afectos.

Una experiencia sólo será “experiencia” cuando lo que ha vivido el sujeto le conmueve, le importa, le impacta y adquiere un sentido personal, que forma y transforma. La experiencia es por tanto azarosa, fugaz y con mucha incertidumbre. En tanto que no todas las experiencias son significativas, incluso, cuando un acontecimiento o situación que se vive no deja huella, no marca y pasa de largo, puede decirse que no hay experiencia. Sino que más bien, sólo aquellas que han logrado trastocar la vida, nos hace como somos y con las cuales nos construimos.

En palabras del autor la “experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros” (Larrosa, 2006, p.5). Por lo tanto, la experiencia ocurre en un tiempo y en espacio y es el resultado de una relación que tiene el sujeto con algo que no es él, que él la padeció de manera pasional y que después de eso, ya no es el mismo, algo logró cambiar y transformar, en su accionar, en sus afectos y en su conocimiento.

Larrosa también expresa la relación que hay entre formación y experiencia como “es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (Larrosa 2006, p. 7). De ahí que señale que el sujeto de la formación no es del aprendizaje o la educación, sino sujeto de la experiencia que, al formarnos, somos otra cosa.

Por su parte, Mélich (2012) afirma que uno de los principios fundamentales de la experiencia es que ésta ocurre siempre en un contexto de tiempo y espacio cuyo principio es la finitud. El tiempo para Mélich (2012) supone un sujeto histórico de la cual no se puede escapar como herencia gramática, conceptual, lingüística y simbólica. La finitud para Mélich son los límites de la existencia humana, nacemos en un momento definido históricamente en un tiempo y espacio en el que morirá. La experiencia se expresa en el tiempo vivido entre el nacimiento y la muerte, por ello somos historia, entre lo acontecido en el pasado, lo nuevo por vivir en el futuro, pero vivido en el presente.

Al igual que Larrosa (2012), la experiencia para Mélich es una pasión, un suceso, un acontecimiento, que padecemos que sucede sin planearlo y lo trastoca lo cotidiano. “La experiencia no es ni lo que hacemos, ni lo que nos hace, sino *lo que nos deshace*” (Mélich, 2012, p 67). Así como la experiencia es una fuente de aprendizaje, de formación y de transformación que nos hacen personas distintas a quienes fuimos, pero nadie puede vivir la experiencia de otro.

La experiencia desde la perspectiva de Mélich (2012) es aprendizaje, en una singularidad, de ahí lo subjetivo e ineludible de finitud. También plantea que la experiencia, al igual que Larrosa, se padece, como salir de viaje, como salir de uno mismo



hacia el otro, hacia sí mismo como otro, hacia un territorio desconocido e imprevisible. Este salir de uno mismo es lo que posibilita la transformación.

Las experiencias con la lectura y la escritura como conocimiento sedimentado, se funden en las vivencias de docentes con la lectura. Es el sistema dinámico y que le da unidad -tanto emocionales como cognitivas- de significación a lo que vivieron, a las vivencias de las docentes con la lectura. Por lo que es necesario definir qué se entiende por vivencia. Ello es expuesto desde los planteamientos de Vigotsky.

## **2.6 La vivencia**

Una de las ideas fundamentales para este trabajo es el concepto de vivencia de Vigotsky. La vivencia es la unidad de análisis de lo cognitivo y lo afectivo y de lo interno y lo externo y no puede ser fraccionada, debe entenderse como un todo (Vigotsky, 1996).

Según Fariñas (1999) es la piedra de toque en la que Vigotsky construye todo su aparato conceptual psicológico: es el sistema dinámico de sentido que representa la unidad de los procesos afectivos e intelectuales en una relación dialéctica. En tal sentido, se puede decir que el medio determina el desarrollo de cada uno a través de la vivencia, cada quien procesa sus experiencias según su vivencia, de manera individual. Vigotsky plantea que

Vemos, pues, que en la vivencia se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio «yo». En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado. (Vigotsky, s/f, p.266).

La vivencia se entiende entonces, como la relación del sujeto, de su yo con el medio social y la forma en que lo vive, eso que se vive se expresa de acuerdo a mi estado de desarrollo en un tiempo y lugar determinado. Las vivencias están mediadas por el lenguaje como parte de las funciones psíquicas superiores y parte fundamental de la conciencia como unidad de análisis. La vivencia muestra que existe un sistema dinámico de sentido que representa la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. La vivencia es la unidad de análisis de la conciencia. Vigotsky dice que “La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (1996, p.383).

El concepto de "vivencia" no es uno más a añadir dentro del esquema conceptual del enfoque histórico-cultural, sino un prisma a través del cual se debe releer y reestructurar el viejo conocimiento y mirar y construir el nuevo saber psicológico (tanto en el estudio de la regulación personal lógica como en el de la regulación psíquica) (Fariñas, 1999, p.6).

Las prácticas letradas de las docentes en tanto vivencia subjetiva, están impregnadas de valoraciones tanto del objeto cultural, como de las maestras en sus formas de ver el mundo, por tanto, el significado de las vivencias permanece oculto. Es a través de la palabra en el intercambio con los demás y el lenguaje interno lo que nos permite distanciarnos y tomar conciencia de la vivencia. La vivencia se construye culturalmente, a través de las relaciones que establecemos con las personas, objetos y símbolos que nos rodean, atendiendo la situación social de desarrollo próximo (Vigotsky, 1996). Por lo que plantea que

Si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, sería correcto decir que el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio. Así pues, lo más esencial es renunciar a los índices absolutos del medio. El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación de éste con él se realizan a través de la vivencia y la actividad del propio niño; las fuerzas del medio adquieren significado orientador gracias a las vivencias del niño (Vigotsky, s/f p. 267).

Por su parte, Fariñas (1999) dice que hay vivencias positivas y negativas. Tenemos acceso a la vivencia a través de su manifestación en creencias, actitudes, y no se puede dividir la vivencia, la suma de las partes no puede ser la suma del todo. Las vivencias que sustentan los aprendizajes, requieren que, en el pensamiento, y en la memoria el sujeto deba estar dispuesto en una situación psicológica. La vivencia se da en un proceso, el pensamiento, la memoria, la percepción, está en el pensamiento y en el lenguaje. Por lo que es importante describir y conocer las vivencias con la lectura y la escritura de las docentes para comprender los significados de las mismas.

Aunque el maestro construye situaciones de aprendizaje que dan lugar a un determinado tipo de experiencias, las cuales serán vivenciadas de muy diversa forma por los sujetos que participan en la situación. Fariñas (1999) expone que en todo proceso de vivencia el sujeto necesita crear una situación psicológica social. Así como también que la experiencia es el acervo que la persona tiene, no es el desarrollo, la experiencia se la apropia el sujeto y se convierte en vivencia.

El concepto de vivencia es fundamental para entender los significados de las experiencias letradas de las docentes y puede ser que estas vivencias no sean nombradas, que no hayan pasado por la palabra, por el relato compartido con el otro como mecanismo de concienciación en los sujetos que viven la experiencia. (Vigotsky, 1996, Freire, 1989). A través de este concepto se mirará lo acontecido en la vida letrada de las maestras para entender el proceso de la formación de la docente como lector.

Por ello, narrar la experiencia letrada es un mecanismo de concienciación de la vivencia al pasar por la palabra, por la narración, como una forma de compartir con el otro sus vivencias y darle significado a las experiencias que las generaron. La experiencia como conocimiento sedimentado en las vivencias de docentes con la lectura, están por tanto contenidas no sólo de hechos, sucesos o aprendizajes, sino además de emociones y afectos, vividos en prácticas letradas con determinados artefactos culturales como los libros u otros textos que ha compartido con otros, en relaciones sociales, mediadas por la cultura en un momento histórico situado.

Enseguida se expondrán los conceptos de formación del sujeto y formación docente, en el entendido de que las experiencias letradas a ser estudiadas son de docentes de preescolar y que, para ser lectoras, atravesaron por procesos formativos tanto como personas y como docentes.

## **2.7 Condiciones para el aprendizaje: disponibilidad y acceso.**

La teoría sociocultural y los NEL se sostienen en una idea de aprendizaje de la lengua escrita como una práctica social mediada por textos y por las interacciones sociales con los demás en un contexto situado. De acuerdo a Kalman (2004), hay ciertas condiciones por las que un aprendiz atraviesa para apropiarse de la cultura escrita, como se explican a continuación.

La disponibilidad “denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo etc.)” (Kalman, 2004a, p.7). En la comunidad debe haber un texto y artefacto al alcance de los aprendices (Cassany, 2009), así como de infraestructura necesaria, como bibliotecas, puntos de venta, catecismo, etc.

El acceso son las oportunidades para leer y escribir, como espacios generadores para la lengua escrita (Kalman, 2004b). “El acceso se logra mediante la relación con otros

lectores y escritores y con los textos, además de las oportunidades de interactuar alrededor de la lengua escrita” (Kalman, 2004b, p.97). Es decir, la comunidad crea las condiciones, las situaciones para que los sujetos puedan acceder no solo al texto y artefacto, sino a las prácticas letradas que ahí se desarrollan (Cassany, 2009).

El concepto de participación implica que los sujetos como aprendices se incluyen, se implican en una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 2001), -como colectivo humano que comparte maneras de hablar, de pensar, entre otras-, que participa en la comunidad al principio en los márgenes, de manera periférica, luego en sucesivos acercamientos, de manera más profunda, más legítima como dicen Lave y Wenger (2001), en la forma en que los “interlocutores expertos le muestran la manera adecuada de usar el artefacto en cuestión, dentro de este grupo humano, en el contexto, con los objetivos y los roles sociales que ya tienen preestablecidos por la historia del propio grupo” (Cassany, 2009, p.13-14).

En cuanto a la apropiación implica que en este momento del proceso los aprendices usan la lengua escrita por su propio interés e iniciativa y “lo integra en su conjunto de prácticas comunicativas letradas y aporta su “voz” personal” (Cassany, 2009, p. 14). Por lo que aquí se muestra un participante completo en un contexto situado que le demanda ciertas prácticas con la lectura y la escritura y que las realiza de forma competente y autónoma.

Estos conceptos son fundamentales para entender las diferentes condiciones sociales en las que usaron y se apropiaron de los diversos textos en eventos letrados, así como de la apropiación, de la incorporación de una nueva práctica letradas a las ya existentes ampliando su repertorio tanto de textos como de interacciones sociales con los demás sobre lo escrito.

Enseguida se exponen las miradas de los procesos formativos del sujeto.

## **2.8 Los procesos de Formación**

Las experiencias de lectura de las docentes están inscritas en un proceso, en un recorrido formativo, por tanto, implican un proceso histórico de formación de la persona. Los acontecimientos con la palabra escrita que vivieron las maestras, se inscriben a lo largo de su vida. Antes de ser docente o lector, se es persona. Por tanto, la formación del sujeto importa conceptualizarla ya que implica establecer ¿cómo se forma un sujeto? y desde

qué perspectiva se entiende esta formación. Ello es importante porque la formación de un sujeto lector no inicia en el momento de ingresar a la escuela (Lerner, 2001), sino que su propia historia como lector inicia aún antes de haber nacido, ya que la literacidad es una construcción histórica y cultural (Barton y Hamilton, 2012).

Por ello, en el siguiente apartado se expondrá en primer lugar, cómo se conceptualiza la formación de un sujeto. El interés de esta investigación es indagar las experiencias letradas de docentes, en tal sentido, no es un sujeto genérico, sino un sujeto que es docente y que, como tal, atravesó por un proceso formativo profesional. Por lo que, en segundo lugar, se expone que esta formación es por tanto inicial como continua.

### 2.8.1 La formación del sujeto

En este apartado se expondrán dos polos del proceso formativo de un sujeto: la hetero formación -como dar forma- en la exterioridad y la autoformación -como formarse a sí mismo- en la interioridad (Ducoing, 2003). En esta revisión teórica se ponen en diálogo los diferentes autores para ampliar los conceptos, así como construiré definiciones propias.

El concepto de formación del sujeto es importante dentro de la formación letrada de una persona, ya que los recorridos de vida dan cuenta de su proceso de formación. Los acontecimientos, las personas -los otros con los que tuvo intercambios de diálogo sobre lo que leyó, con quienes converso, etc.- los textos leídos y el acceso que tuvieron a ellos, las circunstancias de la vida durante su formación y los diferentes momentos de su formación como lectoras.

Formarse implica preguntarse ¿cómo se forma una persona? ¿Qué es la formación? ¿ya se tiene declarada la ruta de formación definida por el contexto en que nacemos? Conceptualizar la formación como formas de adquisición de conocimientos o habilidades es reducirla al máximo. Antes bien, la formación es darle forma a la vida humana. En el transcurso del desarrollo humano, las personas se forman con su ser para constituirse a sí mismas en relación con los otros y con el contexto.

Ducoing (2003) expone que la formación es un concepto empleado comúnmente en la educación y en otros espacios como la empresa, el Estado y otros organismos. Aunque la educación puede ser una alternativa de formación ya que es un dispositivo y soporte de la formación (García, 2010). En el siguiente apartado expondré dos formas en

que se conceptualiza la formación desde la perspectiva de Ducoing (2003) en la cual este trabajo se soporta, fortalecido por otros autores como Ferry (1991), Honore (1980), Anzaldúa (2008), entre otros.

#### 2.8.1.1 Hetero formación como “dar forma” en lo exterior

Para entender la formación Ducoing (2003) plantea el concepto de formación desde dos acepciones distintas: “dar forma” y “formarse”. Aquí se emplearán como dos perspectivas de un continuo que va de la hetero formación a la autoformación. En este sentido, “dar forma” está escrita en un tiempo verbal transitivo, es decir, el sujeto realiza una acción sobre un objeto, expresando una relación epistemológica de sujeto-objeto. Por tanto, se entiende que hay una fabricación que está instaurada en el “hacer” que, como toda fabricación de un objeto, de “algo” está pensada previamente, diseñada para un fin con determinados medios y que se espera al final producir un producto. Si los medios y los fines están previstos desde antes de la fabricación, se espera entonces que los productos siguientes sean iguales al que ya se produjo al inicio, es decir, se concibe que el “dar forma” es una lógica de producción en masa (Ducoing, 2003).

Ducoing (2003) retoma de Arendt (2009) la concepción del hombre como un ser activo, en el que la acción y la formación van a determinar la existencia del hombre, que la entiende como *salir de, encontrarse, hallarse, nacer*. Arendt (2009) considera tres actividades prioritarias a la existencia del hombre, como la labor (asociadas a la supervivencia física del ser humano), el trabajo (el mundo artificial) y la acción (la capacidad de ser libre). Retoma las dos últimas para explicar su postura sobre la formación del ser humano. Desde la perspectiva de “dar forma” implica entonces que los demás nos dan forma, los otros nos delimitan nuestra formación, las circunstancias y las situaciones, el contexto social y cultural nos van conformando, nos van dando forma como un producto. Ducoing (2003, 2013) establece una distinción entre el hacer y el actuar. En el sentido de “dar forma” se sitúa en el hacer, por ello los demás y el contexto es el que nos da forma. Aquí pueden situarse entonces los medios, los materiales, los instrumentos de los que se valen las instituciones para producir su producto. Las acciones están planteadas para la conformación de un determinado fin. Desde esta perspectiva, se concibe al sujeto de manera pasiva, que recibe y que reproduce de manera acrítica el medio social y cultural que le rodea (Ducoing, 2013).

La formación vista como el “hacer” implica que se fabrica el sujeto que está siendo formado y se considera como algo externo al sujeto que se les está dando forma. Sin embargo, los seres humanos no somos producto de una fabricación que es prevista de antemano -aún y con la previsión de los medios-por alguien más, por lo que no se puede controlar y pronosticar el proceso formativo ya que los sujetos no son productos u objetos. Por tanto, Ducoing expresa que:

La formación de entrada, es un asunto de hombres y no de objetos, es un asunto que tiene que ver con la acción del hombre y no con el hacer del hombre. En la fabricación, el hombre produce un producto externo a él, mediante una relación sujeto-objeto que es la que posibilita la materialización del producto, la reificación, mientras que en la formación nos situamos en la esfera de la acción, de la praxis (Ducoing, 2003, p.234).

La acción como señala Ducoing (2003) está acompañada de la palabra, de acciones propiamente que impactan en la formación.

Esta concepción de formación de “dar forma” cobra relevancia a esta investigación ya que las experiencias de literacidad de las docentes las pueden significar como impuestas por los demás, ya sea en los dominios del hogar o en instituciones poderosas como la escuela en donde está instituida la enseñanza de la lectura y la escritura. La formación entendida como fabricación y que por tanto puede ser replicada, da cuenta de que si se provee de las mismas herramientas culturales -como un texto- todos aprenderán a leer y tendrán gusto por la lectura, aunque lo último implica no solo en el hacer, sino en el actuar.

La hetero formación se da en la relación con los demás, en los distintos ambientes sociales y culturales en que se realizan determinadas prácticas, ciertas creencias, y se usa el lenguaje para nombrar y designar lo que las personas viven. Desde los NEL, el contexto es relevante ya que forma al sujeto en prácticas sociales en las que se usan textos.

La formación no es algo que se posee, sino que más bien puede irse dando de manera evolutiva, como lo expone Honoré, la formación es “desarrollar las capacidades naturales, hacer capaz de alguna función determinada o generalmente realizar su finalidad del hombre” (1980, p. 18). Amplía esta definición al exponer que la formación

puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma enriquecido, con significado en una nueva actividad (Honoré, 1980, p. 20)

En la teoría sobre la formación que desarrolla Honoré (1980) plantea un doble proceso de diferenciación-integración de toda forma en una forma nueva, y de transformación de la energía física en vital, en psíquica, en intencional en la que se van desarrollando las capacidades y que evolucionan en la activación, de aquello que es recibido por el exterior, ajeno al sujeto, -como lo expuso Ducoing, (2003)-, es interiorizado bajo una forma nueva, en un horizonte personal y colectivo. Para Honoré (1980) la formación designa principalmente prácticas, experiencias de formación en sí misma.

Honoré (1980) hace una diferenciación entre la autoformación en el que el propio sujeto se forma, la co-formación, en donde hay una relación entre enseñante-enseñado o formador-formado (es decir, los otros ayudan a formarme) y la coorganización de las condiciones de vida en la que el contexto social y cultural y las actividades que se desarrollan en el contexto, también forman. Honoré plantea que “en último extremo la formación sería ambiente” (1980, p. 28), por lo que la formación adquiere un carácter político.

Esta idea de formación es importante de considerar ya que, desde los planteamientos de los NEL, se considera fundamental el contexto social y cultural que moldean las prácticas letradas de las personas y que es precisamente en los dominios de la vida en donde se aprende y se usa la palabra escrita pero vista como una práctica social. Para el autor, las acciones de formación se comprometen con la acción humana y con la propia existencia, por lo que el sujeto está en posición de intención de formarse y de recibir los contenidos formativos.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, y al igual que Honoré (1980) y Ducoing (2003) Ferry (1991), entiende que la formación le compete al sujeto, pero considera que este sujeto individual está también sumergido en relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto. Según el autor, el sujeto llega a realizar acciones reflexivas, que en el proceso de formación, se realizan a través de las interacciones sociales, de grupos y de pertenencia de clase, que orientan y estructuran el proceso (Ferry, 1991). Es decir, el sujeto en su autoformación como proceso interior, subjetivo, no está solo, sino más bien inmerso en un contexto social y cultural que le imprime ciertos valores que orientan las acciones reflexivas. Así, “uno se forma a sí mismo, pero uno sólo se forma por mediación. Las mediaciones son variadas,



diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros...” (Ferry, 1991, p.55).

Las ideas expuestas de estos autores son importantes para este trabajo de investigación ya que consideran dos ángulos de la formación, uno en el que el contexto sociocultural participa en la formación de la persona, lo que implica situarnos en la perspectiva de “dar forma”, que es exterior y ajeno al sujeto, pero también las interacciones sociales, que también forman, ya que cuando el sujeto está inmerso en el mundo letrado urbano, rodeado de mensajes escritos, en los que importan no sólo los aspectos cognitivos, sino también, la relación con los demás -la intersubjetividad-y con lo escrito, que actúa como mediador en el proceso formativo de un sujeto lector.

#### 2.8.1.2 Autoformación “formar-se” en la interioridad

La autoformación o “formar-se” se da a través de la acción y la palabra (Ducoing, 2003) porque es a través de la palabra que el mundo se hace un lugar reconocible por el hombre. La acción la entiende Ducoing (2003) como la capacidad de decidir, de actuar, de tomar su propio destino en sus manos. La acción no tiene un fin externo, sino más bien es por sí misma el propósito de su actuar. “La acción no se agota, permanece siempre en la incompletud, en lo no acabado, en lo infinito, en tanto que concierne a la vida completa del sujeto” (Ducoing, 2003, p. 234). Esta incompletud en la formación también es considerada en los planteamientos de Baudouin (2016) o vista como horizonte (Honoré,1980).

Desde la autoformación, en la idea de formar-se se pone el acento en la interioridad del sujeto, en su propia constitución, de crearse, con posibilidad de palabra y de acción, de hallarse en el mundo y hacerse cargo de su propia formación. Ducoing (2003) retoma los planteamientos de Honoré (1980) al sostener que el ser humano tiene la posibilidad de decidir, de tomar las riendas de su vida y actuar sobre sí mismo. Por tanto, formar-se es entendido como una praxis.

Estos planteamientos son relevantes ya que si bien el sujeto lector está supeditado a un contexto social y cultural que le demanda ciertos usos de la palabra escrita. También, dentro de su formación, el sujeto tiene capacidad de agencia, de tomar decisiones sobre la manera en que los textos que ha leído lo impresionen, que han cruzado su vida y del impacto que han tenido en él.

Ducoing (2003) y García (2010) coinciden en afirmar que formar-se en un sentido ontológico se refiere a la autoformación del ser humano que es responsable del camino que va trazando, “que toma conciencia de sí mismo y de su realidad histórico-social” (García, 2010, p. 120). En la perspectiva de la autoformación, la formación recae en el sujeto, desde la singularidad (García, 2010), la libertad y desde la interioridad, en la posibilidad de ser actor de su propia vida.

Tomando posición desde los aportes de Ducoing (2003, 2013) para conceptualizar la formación desde una categoría humanista social de la formación desde la distinción de praxis y poiesis. Se entiende por praxis como el mundo de los actos del hombre y la poiesis como aquello que necesita ser creado, fabricado. De acuerdo a Fierro y Fortul (2017) la praxis es una relación entre la reflexión crítica y la acción. En contraste, la poiesis se refiere a una fabricación como actividad que exige una figura de autor, de alguien dándole forma.

Así, Ducoing (2003) desde una perspectiva filosófica, entiende que la acción y la formación le compete solo al hombre, entonces “solo podemos entender el verdadero sentido de la formación en el mundo de las acciones, del actuar del hombre, de la praxis” (Ducoing, 2003, p. 235). Cuando se dice que el sujeto se hace cargo de su desarrollo humano, se entiende entonces que la formación cruza la vida desde que nacemos hasta que morimos, ello hace alusión entonces a los planteamientos de Honoré (1980) sobre concebir la formación de forma evolutiva.

Este planteamiento es fundamental al concebir la formación en el plano de las acciones. La lectura como acción que necesita del sujeto para darle sentido, para ser “lectura” necesita de la acción del sujeto. Por lo que la subjetividad se pone en juego en la relación del sujeto con la lectura, además del plano contextual. La narración de historias de vida posibilita que los procesos formativos se pongan en evidencia de manera diacrónica y las acciones de las docentes con los textos.

Ducoing (2003) entiende que la autoformación es referida a las decisiones, a las acciones y a la palabra como posibilidad de acción, de actuar sobre sí mismo. Honoré (1980) le llama formatividad, como posibilidad de acción, de hacer posible formarse a sí mismo. Los planteamientos de Honoré (1980) son retomados por Ducoing (2003, 2013)

cuando refiere que la autoformación está vinculada a una sociedad cognitiva, liberal y posmoderna y que está en estrecha relación con la formación permanente.

Estos argumentos dan el sustento teórico para plantear que la formación de un sujeto lector trasciende los límites del sistema escolar que puede darse fuera de la sujeción de lo instituido, de los espacios formales en los que el otro lo forma, y puede formarse en dominios informales fuera de los controles escolares como sujeto lector.

Por su parte, Ducoing expone que formar-se es:

Comprometerse en el largo recorrido de la existencia con la palabra y la acción en y a través del trabajo posible sobre sí mismo. Es cuestionarse sobre la propia existencia en vista de un proyecto que, anclado en el presente, abra las perspectivas del porvenir en cuanto a las posibilidades de la propia transformación junto con el otro. Es, en fin, tomar distancia para encontrarse y objetivarse, al mismo tiempo que, y contradictoriamente, subjetivarse y distanciarse (2003, p. 237).

La palabra como medio para objetivarse, para poner la experiencia sobre la mesa y someterla al cuestionamiento de sí, pero en la alteridad. Ducoing (2003) refiere, por tanto, que la formación requiere de un alejamiento, de un momento reflexivo para tomar distancia de sí para objetivarse, para tomar conciencia de sí.

Las experiencias de literacidad de las docentes requieren precisamente de ese alejamiento de sí reflexivo para significar lo vivido, pero junto a los otros que le ayudaron a conferir significado.

Ferry (1991) al igual que Ducoing (2003) plantea que la formación se da tanto en una cultura que le da forma, pero también la formación se inscribe en una posición más subjetiva ya que se apunta a un proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos. Así, entiende que la formación “es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender...” (1991, p. 52). Esta concepción de formación está vinculada a deseos, vínculos, valoraciones, etc. Formarse para Ferry (1991) es una acción reflexiva, “reflexionar sobre sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre las situaciones, sobre los sucesos, sobre ideas” (1991, p.54).

Para estos autores, Ferry (1991) y Honoré (1980), la formación es, sobre todo, responsabilidad y compromiso del sujeto. Formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que nos lleva más lejos (Ferry, 1991). Formarse, por tanto, implica

la subjetividad de la persona y su interioridad, pero también lo objetivo que se desarrolla en lo exterior, pero en una íntima relación de ida y vuelta.

En tal sentido, la formación implica no solo instrucción o conocimientos, sino que el sujeto resignifica lo que le ha acontecido, lo que lo ha formado, en ciertas prácticas (Ferry, 1991) o acciones en las que está siendo formado, pero que le da un nuevo sentido a “deseos, fantasías, identificaciones en el ser con-formando-transformando una identidad” (Anzaldúa, 2008). Según Anzaldúa (2008), entiende la formación como subjetivación al plantear que

La formación es un proceso de subjetivación, en el que el sujeto resignifica lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, con- formando –transformando una identidad (2008, p.7)

En este sentido, Anzaldúa (2008), coincide con Weiss (2014) al exponer que el concepto de formación y el de subjetivación son altamente coincidentes “en describir el proceso de desarrollo de capacidades como un proceso de auto-formación en el contexto de la interacción subjetiva” (Weiss, 2014, p. 1).

La formación al estar vinculada al ser, al pensar y al hacer de la persona, es una constante revisión sobre los aconteceres de la vida, en el actuar -y ser actor- para lograr autoformarse como parte del desarrollo personal. La autoformación está entonces implicada la subjetividad, en esta búsqueda de darle sentido a la vida a partir de lo que se es como sujeto y de lo que vive, pero en el encuentro y reencuentro con el otro en la interacción entre la acción y la palabra, en la praxis (Ducoing, 2003).

Podemos decir entonces que formar-se está implicado fuertemente el sujeto como lo vienen planteando Honoré (1980), Ferry (1991), Ducoing (2003), Anzaldúa (2008), Weiss (2014), de reflexionar para sí sobre su transcurrir en la vida, de tomar la vida por sus riendas, tomando sus decisiones y de significar las experiencias vividas en intercambios intersubjetivos con los otros. Formarse también remite al proceso por el cual nos apropiamos de una cultura determinada, una manera de percibir, de actuar de manera responsable y autónoma, y que en la práctica los aspectos que se valoran o que son importantes, serán de acuerdo a la cultura desde la que se perciben. Esta formación remite entonces a la agencia, como la capacidad de tomar decisiones conscientes y autoelegidas, de formarse a sí mismo (Baudouin, 2016).

Por tanto, entiendo la formación del ser humano como en el inacabamiento, en el continuar de la vida, en el mirar constante del horizonte, porque al tener vida, seguimos dándonos forma, seguimos descubriéndonos, seguimos aprendiendo. La formación desde el exterior implica una relación social del yo con los otros, en un contexto histórico cultural situado, pero a la vez subjetivo. La formación es necesariamente cultural ya que el sujeto se apropia del objeto (la cultura) en la que nace y se desarrolla, pero que, en el proceso formativo, la supera, la transforma, a través de la reflexión y la palabra con una postura ante el mundo de manera crítica y creativa. En tanto, que el contexto nos da forma con condiciones externas, pero la formación también recae en el sujeto, en la singularidad con aspiraciones personales, como proceso de subjetivación en el que se hace persona, de ser actor en nuestra vida.

Por último, se han venido plateando las dos maneras de concebir la formación: la hetero formación y la autoformación, y aunque estas posiciones parecieran ser antagónicas, ambas entran en interacción y complementariedad en la formación de los sujetos lectores.

En el siguiente apartado se hablará sobre la formación docente. Como ya se dijo más arriba, hablar de sujetos lectores que median la palabra escrita en el contexto escolar, es hablar de un docente que se viene conformando como sujeto lector y que, en ese trayecto, su formación profesional como docente. Por lo que se expone la formación inicial y continua, y se plantea que ambas son un contínuum en la formación profesional de un docente.

### 2.8.2 La formación docente: inicial y profesional

La formación de docentes como sujetos que enseñan la lengua escrita, forma parte del recorrido de vida, como se ha venido planteando hasta aquí. Sin embargo, la formación del docente incluye tanto su formación inicial, que aborda aspectos tanto del campo disciplinar como el lenguaje y el conocimiento sobre aspectos pedagógicos y didácticos para la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula. También, la formación docente se inscribe en un continuo, en la formación profesional, que no se limita a la formación inicial, antes bien, la incluye. Por tanto, la formación profesional se inscribe en el inacabamiento de la formación del docente, pero como un profesional que reflexiona en la práctica con la palabra escrita.

### 2.8.2.1 La formación inicial

En este apartado se define qué se entiende por formación docente como un concepto relevante en la construcción del docente como sujeto lector. En tanto que, para el docente como mediador de la palabra escrita, está implicada su propia formación tanto como sujeto, como docente que promueve la lectura en el aula y la escuela. La docencia está vinculada con la vida de la persona, con la biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser (Fullan y Hargreaves, 1996). Los autores señalan que hay muchos factores importantes en la formación de un maestro como son: el período de su vida en que ingresan a la profesión, su sistema de valores y las tendencias educativas que están en boga en ese momento, el efecto que esto tiene en su confianza y en su capacidad educativa, su sentido de lo real, sus actitudes hacia lo incierto y el cambio.

Dentro de la formación docente se contemplan dos fases o ámbitos principales. En un primer plano, está la formación inicial o de grado que los profesores obtienen en la escuela Normal o en la Universidad y ello hace referencia al plan curricular. En éste, se incluyen tanto conocimiento pedagógico-didáctico como conocimiento disciplinar (Imbernon, 2001a). Esta puntualización es importante porque en el nivel preescolar hasta la reforma de los planes de estudio en el 2012, (DGESPE, 2012) estuvo presente el conocimiento disciplinar del lenguaje con un enfoque comunicativo, acorde al programa vigente. En tanto que las docentes en México, que tienen entre veinte años de servicio no recibieron en su formación inicial conocimientos disciplinares en el campo del lenguaje y la comunicación, por lo que esta formación fue remedial durante el desarrollo de su profesión.

La formación docente implica según Imbernon (2001a) y Marcelo (2007) una capacitación en el campo del saber -disciplinar- y una capacitación pedagógica, teniendo así un doble carácter. Por tanto, la formación inicial debe poder dar las bases para aprender un conocimiento pedagógico especializado, como un conocimiento profundo, de experto, y el conocimiento didáctico del contenido, como la forma de organizar y presentar los contenidos para que puedan ser aprendidos por el estudiante, éstos aparecen como un elemento central de los conocimientos del formador (Marcelo, 2007). La formación docente inicial y continua son dos caras de una misma moneda (Imbernon, 2001a). Es también una práctica social institucionalizada, en relaciones de poder ya que

la formación inicial de los docentes marca el arranque de su formación profesional de manera formal (Castañeda, 2009).

De manera tradicional se considera que la formación es la manera en que se transmite cierta información, técnicas, métodos, procedimientos o conocimientos bajo la "lógica de transmisión o de la comunicación de determinados saberes que alguien ha decidido, organizado, y se encarga de comunicar a los docentes en "formación" (Pasillas, 2001, p.84). Es decir, muchos de los modelos de formación de docentes conceptualizan desde un enfoque en el que alguien -el formador de docentes- les da forma -a los maestros en pre servicio- a través de saberes elaborados por los expertos, y que solo el formador transmite a los estudiantes, sin pasar por mecanismos como la reflexión y la contrastación de dicho conocimiento con la realidad escolar, que muchas veces no coincide con los saberes (Pasillas, 2001, Altet, 2005). Estas concepciones son acordes a la idea de hetero formación, en la que alguien más le da forma a un sujeto.

Un punto relevante que hay que hacer notar es que la formación docente inicial atiende solo la formación en la exterioridad -con contenidos disciplinares y premisas pedagógicas-, con la idea de que formarse en el exterior como plantea Honoré (1980), se apela a la interioridad de los sujetos. En la formación docente es también necesario considerar la formación como sujetos que actúan de manera consciente y crítica frente a su entorno social y cultural (Fullan, 2002). Por lo tanto, en la formación de los docentes en el siglo XXI, se debe considerar el saber, el hacer y ser del docente en su formación, como lo plantea Perrenoud (2001).

Para efectos de esta investigación, se considera relevante la formación docente en la exterioridad, pero también en la interioridad subjetiva que significa las prácticas letradas y los artefactos culturales implicados en dichas prácticas sociales. Pero se descuida la formación en la interioridad, en la formación para sí. En la formación inicial de las docentes importa el conocimiento disciplinar y didáctico-pedagógico sobre el lenguaje oral y escrito, pero también importa la formación en el ser del docente, en la formación del propio sujeto lector. Se atiende el saber, el hacer y se descuida el ser, en su interioridad que forma parte de su formación lectora.

Ello adquiere importancia porque la formación lectora de las docentes de manera tradicional atiende solo el exterior -con conocimientos, procedimientos, técnicas- y no se considera el ser en sí mismo, en la propia formación de un sujeto docente lector.

#### 2.8.2.2 La formación profesional

La formación inicial y en servicio debe ser vista como parte de un mismo proceso (Davini, 2001, Imbernon, 2001a, b, Marcelo, 2007). La formación profesional es tanto la formación inicial como la formación continua. La formación profesional se viene desarrollando, se viene dando durante la práctica educativa en servicio.

La formación profesional entendida por Altet (2005) como el desarrollo de habilidades profesionales como “el conjunto de conocimientos, procedimientos y el saber-estar, pero también el hacer y el ser necesarios para el ejercicio de la profesión docente” (Altet, 2005, p. 6). Esta autora considera los tres elementos entre el saber, hacer y el ser, de forma integral en la formación docente, como se expuso líneas más arriba.

De acuerdo a varios autores (Altet, 2005, Imbernon, 2001a, b) la formación profesional partirá de la experiencia. Según Altet (2005) a los maestros la formación “los inició” en la docencia, pero el profesionalismo lo forjaron ellos mismos a través de la experiencia práctica, en la interacción con los demás maestros, en una relación de co-formación.

Estas ideas son relevantes ya que la formación lectora del docente tanto para sí como en su rol de enseñante, continúa en el ejercicio de la profesión. Ello puede darse en el ejercicio mismo de la práctica (Vinatier, 2013). Las experiencias letradas de docentes perfilan las prácticas en el aula con la palabra escrita.

Siguiendo a Marcelo (2007) la formación inicial, la inserción a la práctica en el primer año y la formación continua, es un continuum, que no deben separarse. Imbernon (2001a) está de acuerdo con esta idea de Marcelo (2007) cuando expone que el conocimiento profesional se consolida mediante la práctica, el análisis, la reflexión y la intervención en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas, en un contexto determinado. Es así que, en el contexto del trabajo docente, es cuando el conocimiento profesional se afianza. En el caso de me ocupa, es donde las experiencias letradas se sedimentan. Para ello interactúan las relaciones sociales en la institución, la formación



inicial, la realidad compleja, etc. Este conocimiento profesional se legitima o se cuestiona, según Imbernon (2001a) mediante la formación permanente.

Tradicionalmente se entendía la formación permanente como una actualización de los saberes de los docentes, sin embargo, “la formación permanente ha de remover el sentido común pedagógico y recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los esquemas teóricos sustentadores” (Imbernon, 2001a, p. 39).

Imbernon, Gimeno Sacristán, Rodríguez y Sureda (2017), reconocen que la formación profesional permanente es una necesidad, un derecho y un deber que permea todas las funciones que ejerce el docente. Además de que tiene que ser parte de su formación inicial.

En tal sentido, se concibe la práctica profesional como el continuo aprendizaje del conocimiento disciplinar como de las habilidades y destrezas básicas para la enseñanza. Pero también en el ser, en la configuración de ser persona, ser docente y ser docente que lee y escribe como una práctica social. En la formación profesional se aprende de la experiencia, pero ésta debe ser sometida a la constante reflexión en y sobre la práctica, para posibilitar una mirada crítica que permita transformar el hacer, el decir y la emoción en torno a la palabra escrita en el entorno escolar.

Estas ideas son fundamentales para comprender los significados de las vivencias con la lectura de docentes, ya que éstas no se limitan al dominio familiar o escolar, antes bien, incluyen su formación profesional. Por lo que posicionarse teóricamente y entender que la formación profesional es considerada como un continuum, es acorde con los planteamientos de Ducoing (2003) al sostener que la formación de un sujeto se concibe en la incompletud, en el inacabamiento. En tal sentido, formarse como docente lector que enseña la lengua escrita se inscribe desde esta perspectiva de formación profesional, que puede posibilitar que el docente continúe formándose.

### 2.8.3 Sujeto y subjetivación, una aproximación al sujeto lector

Sujeto y subjetivación son conceptos para analizar la relación de los individuos con el mundo, con los distintos contextos y objetos que enfrenta en su vida, en tanto introducen la dimensión del significado en dicha relación. Es decir, plantear la pregunta sobre qué significa, en palabras llanas, qué es “algo” para un individuo. La respuesta a esta pregunta lleva emparejada la comprensión de las prácticas letradas que realiza el individuo frente

a distintos contextos, pues el significado refiere al mismo tiempo a valores, creencias, emociones, formas de interactuar con lo escrito, personas, artefactos.

El individuo mediado por el significado en esta relación es el sujeto, en este caso, el sujeto lector. La subjetivación como proceso de construcción de sujeto, que está ordenado simbólicamente.

En esta perspectiva, la narración del sujeto respecto a sí mismo y su contexto, cobra particular importancia por dos razones principales: primero, permite acceder a acontecimientos del pasado que se consideran significativos en la articulación del propio sujeto, y, segundo, al acceder a ellos vía el propio sujeto a través de las autobiografías narrativas, constituye un canal de acceso a las estructuras psico-sociales en las que se articula el sujeto. Así, la narración autobiográfica puede verse como una construcción de los acontecimientos narrados desde el propio sujeto mismo en su particularidad (Bertaux, 2005) y en relación con los textos.

En esta parte se expone la noción de sujeto desde la complejidad de Morín (1992) y de sujeto social de Tourain (1994) y de la subjetivación desde diferentes autores.

#### 2.8.3.1 La noción de sujeto

En este apartado, se expondrá la idea de sujeto desde la complejidad de Morin (1992) y la noción de un sujeto social en la modernidad de Toraine (1994)

De acuerdo a Morín (1992), la noción de sujeto es una noción controvertida, compleja, ya que no es evidente y a veces, hasta contradictoria ya que en el sujeto hay incertidumbres, ambivalencias. La idea de sujeto está relacionada con varios aspectos: el sujeto es tanto cuerpo, como pensamiento, cognición y alma, en un todo integrado.

- a) La noción de sujeto controvertido. En varios planteamientos filosóficos y metafísicos, el sujeto puede equipararse con el alma, con un ser divino o superior dotado de voluntad y moral. En el otro extremo, la ciencia, el sujeto se pierde. En la cultura occidental se vive esta disyuntiva. Morín (1992) propone concebir al sujeto no desde la metafísica sino en un sentido biológico -no de las ciencias naturales-, sino en el sentido de un sujeto que está vivo, y que, por ende, corresponde a una lógica del ser vivo, no como ente inmaterial, sino con funciones y necesidades biológicas, bio-lógico.

- b) Noción del sujeto como individuo. Concibe al individuo con una relación con la especie, en la que se producen seres a modo general, como en un patrón, pero también en el que hay seres únicos, como individuos. Plantea que es una paradoja, pero el individuo es producto de un proceso de producción sexual. Somos producto y productores tanto de los individuos de una especie, como de la sociedad, sociedad que produce individuos e individuos que producen la sociedad. En tanto que la autonomía del individuo es relativa y, por tanto, compleja.
- c) Noción de individuo-sujeto. La noción de sujeto que contiene al mismo tiempo autonomía y dependencia del individuo, pero implica también que se relaciona como una organización viva, con el concepto de cómputo. El sujeto aparece con el cómputo “cómputo ergo sum” y con el egocentrismo, la noción de sujeto está fuertemente unido a la finalidad de sí mismo y también es auto constitutivo de la propia identidad.
- d) La noción de sujeto como identidad. El principio de identidad: si no hay identidad, no hay cómputo, es un principio de diferencia y equivalencia, como “Yo soy mí mismo”. El “Yo” es el lugar que ocupa el egocentrismo. El primer principio de identidad complejo que posibilita las operaciones de un organismo vivo -celular- un tratamiento objetivo, pero con finalidad subjetiva, y permite la autorreferencia es decir, que “puedo tratarme a mí mismo, referirme a mí mismo” porque necesito un mínimo de objetivación de mí mismo a la vez, pero como una auto-exo-referencia, para referirse a uno mismo, hay que referirse al mundo externo, lo que es constitutivo de la identidad subjetiva. Señala como segundo principio de identidad, que el yo sujeto muestra continuidad, aún y cuando el cuerpo se modifique biológicamente (niño, adolescente, adulto, anciano). La identidad es inestable, no nos damos cuenta de que cambia, según los humores y las pasiones, pero el yo realiza la unidad.
- e) Noción de sujeto humano. Se presentan dos principios el de exclusión e inclusión. En el principio de exclusión, los lingüistas dicen que cualquiera puede decir “yo” pero que nadie puede decirlo por mí. Este principio es inseparable del principio de inclusión que hace que podamos integrar nuestra subjetividad personal en una subjetividad colectiva en “nosotros”. También hay una lucha entre el principio de

inclusión y de exclusión: entre el egocentrismo (exclusión) y la abnegación, o el sacrificio personal (inclusión). Por último, el principio de intercomunicación con el semejante, con el congénere, que se conecta con la inclusión. Morín (1992) señala que hay una paradoja: podemos tener mucha comunicación, pero poca interconectividad.

- f) Noción del sujeto como ser vivo. El sujeto no se reduce a la singularidad morfológica o psicológica. Como vive en la incertidumbre -entre la muerte, el azar, el peligro- el sujeto tiene un carácter existencial -entre el nacimiento y la muerte-. Somos un sujeto cerebral, con emociones, sentimientos, la afectividad como subjetividad ligada a la emoción. El individuo-sujeto toma conciencia y se objetiva a través del lenguaje. Morin (1992) habla de un doble espectro corporal-metafísico (como un doble corporal idéntico a uno) del alma, del espíritu, que logra integrar el individuo-sujeto, que llama “alma”, “mente” “espíritu”. El ser subjetivo tiene la libertad -como posibilidad de elección- en una condición interna en su capacidad intelectual, y una condición externa que posibilita esas elecciones. El conocimiento nos pone de frente a la subjetividad, y de la que tenemos conciencia que requiere de un cerebro, de un lenguaje y de una cultura.
- g) Noción de sujeto-incertidumbre. Lo rigen dos principios: el “yo” no es primero ni puro. El compute no existe fuera de toda operación físico-química-biológica, por tanto, todas las dimensiones del ser son inseparables. Estamos escindidos entre el egoísmo y el altruismo. Para sí mismo, el sujeto es el todo, pero objetivamente, no es nada en el universo, es pequeño, es efímero.

Por otro lado, Touraine (1994) sitúa al sujeto social en la modernidad. La modernidad se identifica con la libertad, con el pensamiento libre de dogmas y con la racionalidad que choca con el adoctrinamiento y la defensa de los aparatos del poder. Se nos muestra el mundo moderno asociado a la racionalidad técnica y al predominio de la razón. Sin embargo, para Touraine (1994) no hay una figura única en la modernidad, sino dos, enfrentadas una contra otra: la racionalización y la subjetivación. El hombre en cuanto tal es objeto del conocimiento científico, ya que pertenece a la naturaleza, pero es también sujeto y subjetividad.

Touraine (1994) expone que los términos de individuo, sujeto y actor deben definirse los unos con los otros. Por tanto, expone que:

El individuo no es más que la unidad particular donde se mezclan la vida y el pensamiento, la experiencia y la conciencia. El sujeto significa el paso del ello al yo, significa el control ejercido sobre la vivencia para que haya sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en relaciones sociales a las que transforma, pero sin identificarse nunca completamente con algún grupo, con alguna colectividad. Pues el actor no aquel que obra con arreglo al lugar que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social, en el cual está colocado al transformar la división del trabajo, los criterios de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales (Touraine, 1994, p.207-208).

El autor expresa que las ciencias sociales han abandonado poco a poco su lenguaje determinista, para hablar más bien de actores sociales. Por lo que sujeto y actor son conceptos inseparables que se resisten al individualismo, ya que, de esta manera, la lógica del sistema reduce al sujeto a la racionalización -calculable y predecible- que es interés del propio sistema. Estas ideas sobre la lógica del sistema del sujeto a la racionalidad, pueden remitirse a la idea de formación del sujeto, como hetero formación en Ducoing (2003), al reducir al sujeto a una fabricación racionalizada, con técnicas y medios que anticipan su formación. Morin (1992) plantea que para referirse a uno mismo hay que referirse al contexto externo que es constitutiva de la propia subjetividad.

El sujeto está llamado a la transformación de sí mismo en actor. “Es yo, es esfuerzo por decir sin olvidar que la vida personal está llena, por un lado, de ello, de libido, y por otro, de los papeles sociales” (1994, p. 208-209). Touraine (1994) plantea que el sujeto no triunfa nunca, más bien tiene la ilusión de que como individuo suprime su sexualidad y ha acatado las reglas y preceptos morales del exterior, por lo que se identifica con lo externo. Cuando el sujeto se degrada en la introspección de sí mismo en roles sociales impuestos, la vida social y personal ya no es creativa. Es decir, es un sujeto sujetado por una subjetividad. Es lo que “Foucault vio la sujeción en la subjetivación” (Touraine, 1994, p.210). Cuando el sujeto adopta como suyas las normas y reglas sociales impuestas.

Dicho lo cual, se considera a un sujeto complejo, que no se reduce a lo biológico, a procesos físico-químicos-biológicos, sino que también es emoción afectos, que siente y se subjetiva, que tiene un cerebro que piensa y establece relaciones lógicas, el conocimiento nos pone de frente a nuestra propia subjetividad. Un sujeto como aquel

individuo con capacidad de acción, de autonomía y a la vez, de dependencia con su contexto, que constituye su identidad, como ente vivo y pensante y que nos objetivamos a través del lenguaje y de las relaciones intersubjetivas que establecemos con los demás en la cultura.

Para comprender las experiencias letradas de docentes, es importante considerar que ser sujeto implica constituirse en actor de la vida propia. La idea de Touraine (1994) de sujeto-actor y la complejidad del sujeto de Morín (1991) que es al mismo tiempo cognición, cuerpo, alma, pensamiento, me proporciona elementos para comprender a las docentes como actores de sus propias vivencias con capacidad de agencia, cuerpo, pensamiento, cognición y alma, en un todo integrado.

Enseguida se expone el concepto de subjetivación, como ese proceso que se viene dando de ser sujeto.

#### 2.8.3.2 La subjetivación

Si se piensa al ser humano, como sujeto, como una unidad indivisible -como lo expone Morín (1994)- en el que es tanto cuerpo biológico, ente espiritual y con un cerebro que posibilita la cognición y el lenguaje en una cultura, podemos entonces decir que la subjetivación es esa realidad interna, simbólica del sujeto, que está constituida por emociones, por creencias y saberes, valores, afectos, voluntades, etc. Diversos autores definen la subjetividad. De la Garza (2001) expone que la subjetividad es entendida

Como proceso de producción de significados y que puede analizarse en el plano individual o en el social (Bourdieu, 1992). Sin embargo, los significados no solo se generan de alguna manera por los individuos en interacción, sino que, dentro de ciertos límites espaciales y temporales, se vinculan con los significados acumulados socialmente que los actores no escogieron (Habermas, 1988). Estos significados no son simplemente compartidos por consenso, sino que implican jerarquías sociales y de poder, es decir la posibilidad de la imposición (Foucault, 1976) (De la Garza, 2001, p. 85).

La subjetividad, por tanto, como proceso de producción de significaciones cobra relevancia si lo que se pretende es comprender el proceso de subjetivación, de hacerse sujeto lector en los avatares de la experiencia de vida letrada. Este concepto es fundamental para entender los significados de las vivencias de las docentes como sujetos lectores ya que permite comprender sus vivencias.

En la subjetividad de las docentes confluyen personas y artefactos con los que interactúan, en prácticas letradas construidas socialmente (Barton y Hamilton, 2012). De

la Garza (2001) plantea además que la subjetividad es vista como una acumulación de significados, que son socialmente aceptados por niveles de abstracción diversos y por estructuras de poder. Estas ideas son acordes con los planteamientos de Street (1993) y de Farr (2009) sobre el modelo ideológico de la literacidad, cuando exponen que los significados sobre qué es la literacidad, remite a posiciones de poder. Sobre estos significados de la experiencia Torres expone que

La categoría subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida (Torres, 2000, citado en Torres, 2006, p. 91).

La constitución de un sujeto lector remite a construcciones subjetivas, de sentido que, en el intercambio con los otros y el texto, “en la subjetividad se confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro” (Torres, 2006, p. 92). Esta fuente de sentido, dice Torres (2006) que la subjetividad tiene un sentido de pertenencia no solo de un “yo”, sino a un “nosotros” pues pertenecemos a un grupo social. Esta idea del nosotros, remite al principio de inclusión de Morin (1994), que es no sólo sujeto egocéntrico, sino el sujeto que se identifica con un grupo social, en un proceso de subjetivación. En tal sentido, el sujeto lector se constituye en el intercambio con los otros, en grupos sociales en los que se lee y se comparten ciertas identidades de grupo, que conforman al sujeto con un sentido de inclusión.

De acuerdo a Torres (2006) la subjetividad cumple de manera simultánea varias funciones:

- 1) cognitiva, pues como esquema referencial, posibilita la construcción de la realidad;
- 2) práctica, pues de ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia; y 3) identitaria, pues aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad y sus pertenencias sociales (2006, p.91).

La subjetividad, por tanto, orienta y elabora las experiencias de lectura de las docentes en los que, como lectoras, construyen ciertas identidades. Estas identidades están relacionadas con el contexto social, cultural y laboral en el que participan. Dichas identidades pueden mutar, no son estáticas, pero son autorreferenciales, al referirse a sí mismas como lectoras. Y si la subjetividad orienta la experiencia, entonces también

constituye la vivencia al tener entre sus funciones lo cognitivo como esquema referencial de la realidad en el que están implicados los textos y artefactos, cuando el sujeto participa en comunidades de práctica lo que le otorga cierta identidad, en donde se lee y se escribe de cierta manera y con ciertos textos para determinados usos sociales.

Las prácticas letradas de las docentes remiten a sus experiencias pasadas, en el intercambio con otras subjetividades que fueron construidas históricamente y que se transmiten de generación en generación como una práctica social, pero subjetivada por sujetos particulares.

El autor ahonda sobre ello al decir que la subjetividad, “como producción simbólica y situada históricamente, es siempre alteridad; en efecto, es el lenguaje, el carácter grupal, la historia y la cultura internalizada en cada sujeto” (2006, p.93). Por lo que plantea que la subjetividad es también subjetividades en diálogo con los otros, en la alteridad.

Por lo tanto, se entiende la subjetividad como proceso de producción de significados en la vida del sujeto al participar en colectivos sociales en los cuales hay interacciones sociales y culturales situados. En este proceso participan creencias, normas, valores, formas en que aprende y ve el mundo, estas construcciones pueden ser inconscientes y conscientes. Es por la subjetividad que las personas elaboran su experiencia, de manera procesual, en procesos de subjetivación, es decir que se viene dando, se va desarrollando, por lo tanto, es inacabada. Los significados construidos a través de la subjetividad forman parte de valores, creencias y significados acumulados por la cultura y que son impuestos al sujeto en jerarquías de poder.

#### 2.8.3.3 Aproximación al sujeto lector

Se expone, por tanto, que, en la conformación de sujeto lector, atraviesa por procesos de subjetivación en los que las maestras se hacen sujetos y se subjetivan a través de intercambios intersubjetivos con los otros y los textos. Le otorgan de esta manera, significados a diversas prácticas con la lectura. Por tanto, el sujeto lector está impregnado de emociones, de afectos, de valoraciones, de subjetivación, sobre sus propias experiencias con la lectura. Esta experiencia puede darle un giro en momentos de conflicto en la vida de una persona y puede ayudar a las personas a darle sentido a sus vidas, a resistir las adversidades (Petit,2001). El acto de la lectura como proceso de subjetivación, Petit (2001) plantea que:



No lo olvidemos, el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor. Y es allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye (2001, p. 28).

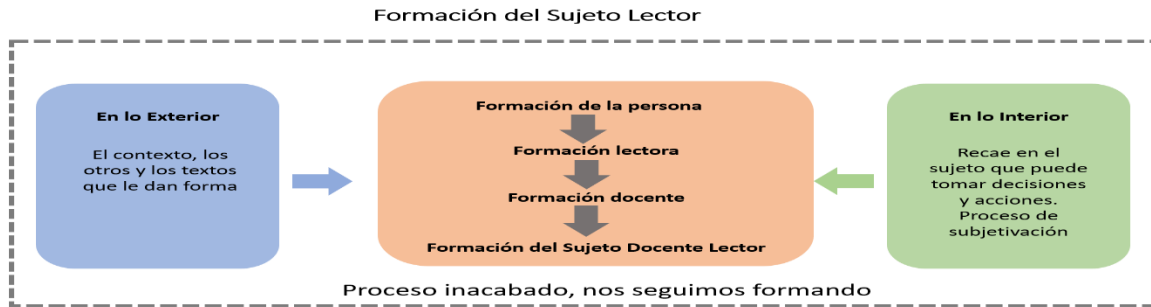
Petit (2001) hace una crítica a los diferentes programas que tienen el propósito de “construir lectores”. Más bien plantea, que es pensar cómo la lectura ayuda a las personas a constituirse, a descubrirse a sí mismas, a hacerse autoras de su vida, una frase, o un párrafo pueden incluso ser significativos aún para aquellos lectores poco asiduos. Porque la lectura siempre produce sentido, porque abre a mundos de lo imaginario, de la fantasía, del mundo interior.

La lectura puede ser entendida también como un espacio íntimo, por la necesidad de una historia, de un relato, en el que el lector se identifique y “la necesidad de simbolizar nuestra experiencia constituyen nuestra especificidad humana” (Petit, 2001, p. 32). La lectura de la literatura también contribuye a considerar al Otro con un sentido ético, es decir, ponernos en los zapatos del Otro, porque en el Otro me reconozco a mí mismo (Molina, 2021). En tanto que la experiencia de la lectura para Larrosa (2013) no depende de libro leído, sino de lo que pasa con la lectura, en el sentido íntimo de la lectura que transforma al sujeto.

Los NEL plantean la importancia de la interacción con otros sujetos con quienes se comparte la lectura y ponen de manifiesto que pueden usar una gran variedad de textos. Sin embargo, no niegan que es muy importante la relación afectiva que establecen los lectores con la lectura y con los libros como objetos, al depositarles afectos y sensaciones (Petit, 2001).

Queda expuesto, por tanto, la idea de un sujeto lector que se constituye a través de procesos de subjetivación en los que las personas en general y de manera particular, las maestras, se hacen sujetos y se subjetivan a través de intercambios intersubjetivos con los otros y los textos.

Figura No.4. Proceso de formación del sujeto docente lector



Fuente: Elaboración propia

A lo largo de este capítulo, los conceptos teóricos aquí referidos me proporcionan los soportes teóricos para responder a la pregunta de investigación ¿De qué manera las experiencias de literacidad de docentes de preescolar en sus recorridos de vida configuran su formación como sujetos lectores? Y cuyo objetivo general es “Comprender las experiencias de literacidad de docentes de preescolar que les permitieron formarse como sujetos lectores a partir de lo que ellas narran”. Como a continuación se explica.

La conceptualización sobre la alfabetización, la cultura escrita y la literacidad es importante y necesaria de explicitar en el posicionamiento en esta investigación, ya que de manera tradicional se piensa que estar alfabetizado es saber leer y escribir, en un sentido restringido, que no considera a los sujetos que aprenden el lenguaje escrito enmarcado en un contexto social que le demanda ciertas prácticas sociales con la lectura y escritura.

En cambio, desde la perspectiva de la literacidad se considera que hablar, leer y escribir es una práctica social en la que están implicados los textos y otras personas, con ciertos roles e identidades, en un contexto situado. Por lo que el concepto de literacidad brinda un soporte teórico mucho más amplio para entender las historias de vida con la lectura y escritura de las docentes en el transcurso de vida como usuarias del lenguaje escrito.

La teoría sociocultural y los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) surgen para explicar un fenómeno social y cultural y no meramente psicológico y lingüístico. Entre sus principios, plantea que la cognición humana es mediada culturalmente, por lo que la lengua escrita está repartida en los contextos que vivieron las docentes. Analizar estos contextos es responder a una de las preguntas de investigación. Adicionalmente las

prácticas culturales son los contextos para el desarrollo humano, por lo que este enfoque ayuda a comprender que se aprende a leer y escribir en el contexto de la actividad, es decir, teniendo en cuenta las prácticas letradas que vivieron las docentes, como su interacción con los otros - ya sea la maestra, los compañeros, los amigos, la familia, etc.- . Estos planteamientos toman sentido en las narraciones, cuando las docentes describen los procesos de aprendizaje y desarrollo lector por los que han transitado hasta el día de hoy.

De este enfoque, se desprenden los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que ofrecen un referente teórico para entender la literacidad como una práctica social. En la formación del sujeto lector, el contexto social y cultural es relevante desde la perspectiva de los NEL, ya que son los dominios e instituciones en los que las personas interactúan con los demás y los textos. La lectura y la escritura como conjunto de prácticas sociales al estar situadas socialmente (en la interacción con los demás y los textos), culturalmente (en instituciones como la escuela, la iglesia, la familia, etc.) e históricamente (se desarrollan en el tiempo y espacio).

Para efectos de esta investigación será fundamental el estudio, desde esta perspectiva teórica, de los relatos de vida con prácticas letradas a que hagan referencia las maestras. Los NEL proporcionan el soporte teórico para entender cómo se dio el acceso a contextos de aprendizaje y las herramientas y signos -como el lenguaje oral y escrito- que usaron las maestras en las autobiografías narrativas. Los dominios como la escuela en instituciones sociales como la educación, tiene el mandato social de la enseñanza de la lengua escrita, por lo que esta institución tiene gran poder en la manera en que se usa y en que se aprende la literacidad. En la otra institución, la familia, también se aprende y se usa leer y escribir, pero ésta carece de prestigio y poder y es privada.

Las otras instituciones como la religión o el medio laboral, son visibles, públicas. En cada institución se produce la literacidad en ciertas comunidades discursivas en las que se leen determinados textos -no de manera aleatoria-, sino que cada comunidad discursiva determina su aprendizaje y la manera en que se lee, se escribe, se accede, incluso, se interpreta lo escrito. Por tanto, hay prácticas letradas menos visibles y otras más visibles, dadas en configuraciones institucionalizadas por la comunidad discursiva en que se usa la palabra escrita. Es por ello que esta perspectiva teórica es fundamental

para entender cómo se constituyeron las docentes como personas que leen y escriben y como docentes que enseñan la literacidad.

Ser letrado implica participar en diversas prácticas sociales -como la religión o la docencia- de las que las maestras darán cuenta en los relatos de vida de su formación como lectoras, de la forma en que participaron de manera intersubjetiva, con determinados textos, artefactos, roles, identidades y en comunidades discursivas que interactuaron y que contribuyeron a formarse como lectoras.

La concepción de formación es fundamental para comprender cómo fue el proceso formativo de las maestras en su conformación como sujetos lectores y los significados que le atribuyen a sus vivencias de formación letrada. Se concibe la formación de la persona en el inacabamiento, que el continuo de la vida nos seguimos formando.

En las narraciones las maestras evalúan, emiten juicios sobre los acontecimientos vividos con la lectura y que las van conformando. Ambas aristas de la formación proporcionan el soporte teórico para comprender que la conformación de un sujeto lector implica tanto que el sujeto se configura en los diferentes contextos sociales o culturales - como la escuela-, pero también el propio sujeto participa en su autoformación cuando interactúa con los otros de manera intersubjetiva, con los textos y a través de la palabra. Por lo que el contexto nos da forma con condiciones externas, pero la formación también recae en el sujeto, en la singularidad con aspiraciones personales, como proceso de subjetivación en el que se hace persona, de ser actor en su vida en la relación que establecieron con la palabra escrita.

La formación inicial y continua son relevantes para esta investigación ya que la formación de las docentes al estar inacaba, implica una continua formación como docentes y como docentes lectores. Desde esta mirada se considera que la formación docente implica un proceso reflexivo, en la acción, sobre y en la práctica docente como una praxis, en el que está implicada la lengua escrita. En la serie temporal de la formación docente continua se da cuenta de los conocimientos disciplinares, los conocimientos didáctico-pedagógicos y la propia formación lectora del docente, y que continúan desarrollándose en la práctica.

Por otro lado, el concepto de experiencia conlleva la idea de que aquello que nos pasa, que nos atraviesa en los recorridos de vida, en este se encuentra implicado

fuertemente el sujeto que está expuesto a la experiencia con la lectura. Sin embargo, las maestras podrán haber vivido muchas experiencias con la lectura, pero solo aquellas que están sedimentadas en la vivencia cobrarán significado para ellas.

Las vivencias con la lectura de las maestras les dieron forma, las constituyeron como personas que leen, que producen textos, como docentes que han aprendido y usado la palabra escrita en su vida, en vivencias como proceso de subjetivación. Las vivencias están contenidas de conocimientos y de afectos, de valoraciones, de creencias, de formas de ver el mundo, pero también la vivencia se nutre de las relaciones sociales y de la cultura, de las relaciones intersubjetivas que han forjado a lo largo de su vida. Las vivencias son el elemento central del relato que tiene implicado procesos de subjetivación.

Por lo tanto, la vivencia es un constructo teórico fundamental por el que se mirará lo acontecido en la vida letrada de las maestras. La vivencia –como unidad entre lo cognitivo y lo afectivo- para entender el proceso de subjetivación, de la formación de la docente como lector.

En la formación del sujeto lector está implicado tanto el contexto sociocultural en el que participa y tiene acceso a diversos eventos, textos y prácticas letradas, como también un proceso de subjetivación que tiene que ver con su propia historia de vida, con sus experiencias que articulan y dan significado a sus vivencias, que reconstruyen al individuo, en tanto se constituye como sujeto -en este caso, como sujeto lector- en el que la subjetivación es un proceso de construcción del sujeto, en su relación con el mundo de la vida. La subjetividad como proceso de subjetivación -de hacerse persona- es clave para comprender los significados de las vivencias con la palabra escrita y cómo se constituyeron como sujetos que hablan, leen y escriben en contextos situados.

En el transcurso de los referentes teórico-conceptuales se ha hecho alusión reiteradamente al sujeto lector. La idea de sujeto en su complejidad en la que es tanto un ente biológico, social, que tiene mente, emociones, identidad. Para comprender las experiencias letradas de docentes, es importante considerar que ser sujeto implica constituirse en actor de la vida propia. Por lo que ser un sujeto que actúa, es considerarlo en su capacidad de agencia. En las narraciones de las docentes se exponen los

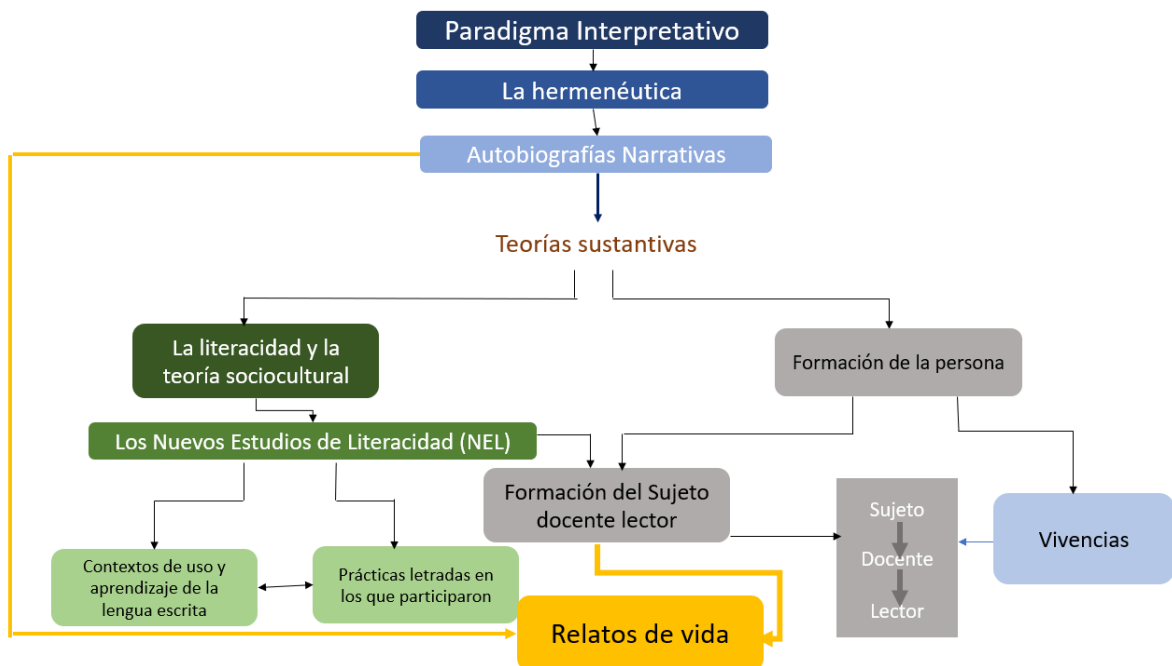
momentos importantes en su vivencia como lectoras, las dificultades y los giros en su vida y las decisiones que tomaron con su agencia.

Las docentes se configuran como sujetos lectores no solo en el plano sociocultural, sino en procesos de subjetivación, en interacción con los textos de manera afectiva, emocional. El sujeto al interactuar con el texto puede resolver un conflicto o encontrar un refugio a sus angustias o anhelos en la vida, o por el contrario, un texto puede crear aversión o miedo al artefacto. Por lo que es un sujeto que piensa y que usa el lenguaje para objetivarse.

Es a través de la autobiografía narrativa que se da cuenta del sujeto lector que emerge en los recovecos de las vidas de las docentes, a veces de manera placentera, y otras, de forma traumática, el sujeto lector no está dado, se forma, por lo que habrá entonces que conocerlas y comprenderlas.

A continuación se expone el marco teórico-metodológico del trabajo de investigación

Figura No. 4. Marco teórico-metodológico.



Fuente: Elaboración propia

Más adelante, se exponen los planteamientos metodológicos que orientaron esta investigación.

## Capítulo III- Perspectiva Metodológica

### 3.1 Paradigma epistemológico

Esta investigación pretendió comprender las experiencias de literacidad de las docentes de preescolar en su conformación como sujetos lectores en tanto que son mediadoras de la palabra escrita en el aula. En un primer nivel de abstracción, esta investigación se inscribió en el paradigma teórico interpretativo y con un enfoque cualitativo (Sautu, 2005). Se eligió el paradigma interpretativo para comprender la realidad humana de las docentes, sus experiencias con los otros y con los textos, desde los cuales perciben el mundo, lo comprenden y lo significan, desde la propia mirada de los sujetos (Vasilachis, 2006). El paradigma interpretativo “destaca lo humano, la cultura y la trama de ésta en cada escenario de vida” (Piña, 2018, p. 25), por tanto, se ocupa de las subjetivaciones y sus significados. La comprensión tiene que ver con los acontecimientos, las experiencias con la lectura, los recorridos formativos de las docentes como sujetos lectores, en un proceso de socialización (Girola, 1992), lo que implica un proceso histórico de formación de la persona (Ducoing, 2003).

En tal sentido, el paradigma interpretativo o hermenéutico, aporta tres nociones centrales, para comprender los significados de las vivencias, según Weiss (2018)

la noción de círculo hermenéutico, es decir, de la relación dialéctica entre partes y todo, la noción de “Verstehen”, es decir, la importancia de comprender lo otro en sus propios términos, y la noción de espiral hermenéutica de una pre-comprensión inicial y difusa (o anticipación de sentido) a una comprensión más lograda (2018, p. 70).

Dentro de las corrientes del interpretativismo, se eligió el hermenéutico (término que proviene del latín y significa interpretar o comprender) que de manera general se relaciona con la interpretación de los textos escritos. Para la indagación de los relatos de vida se pretendió que fueran los textos escritos de las docentes y las entrevistas, los que dieron cuenta del significado que les atribuyen a sus expresiones (Sandín, 2003).

Las preguntas de investigación desde el paradigma interpretativo suponen una postura ontológica, epistemológica y metodológica, por tanto, se sitúa:

Desde lo ontológico, sobre “¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad?” (Guba y Lincoln, 2002, p.120), al ser una realidad social y cultural, compleja y relativista (Denzin y Lincoln, 2011), que desde esta postura se explica como construida y holística. La

postura del investigador es que “la realidad es construida por las personas de la situación que él analiza” (Vasilachis, 2006, p. 44).

Desde lo epistemológico, la pregunta es sobre “¿cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido?” (Guba y Lincoln, 2002, p. 120), la relación es subjetivista al decir que el sujeto que pretende conocer y al sujeto que se conocerá, “co-crean el conocimiento” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 87).

Desde lo axiológico, sobre los valores del investigador, no se niegan y más bien se reconoce que tienen influencia en el proceso de la investigación (Vasilachis, 2006). Así como se asume la posición de respetar y no divulgar la información confiada por los informantes sin su consentimiento y que trastoque la confianza en el investigador (Taylor y Bogdan, 1987).

Desde lo metodológico, sobre “¿cómo hacer para averiguar lo que se cree puede ser conocido?” (Guba y Lincoln, 2002, p. 121), la respuesta es observando, escuchando, preguntando, registrando, procesando para darle sentido y significado a las experiencias (Taylor y Bogdan, 1987).

Dentro de los métodos de investigación (Denzin y Lincoln, 2011), en consideración con la pregunta de investigación y de la forma más adecuada de contestarla, se decidió por el método biográfico narrativo (Chase, 2015, Bertaux, 2005, Gibbs, 2012, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Esta perspectiva teórico- metodológica, es tanto teoría, ya que supone que a través de la narración de vida implica un proceso de formación de la persona. También se considera *un método*, ya que puede, entre otros, usar el relato de vida, con el propósito de conocer y comprender lo que aconteció en la vida de las personas, sus experiencias, los recorridos formativos de las personas, lo que implica un proceso histórico de formación de la persona (Bertaux, 2005).

En el apartado teórico-conceptual, se expuso cómo se conceptualiza la formación, en tanto que se considera que la formación ocurre desde dos perspectivas: la hetero formación, que sucede en lo exterior, como “alguien” le da forma, el contexto social, cultural, los otros, y la autoformación, referida en la interioridad, por sí mismo y se concibe la formación de la persona en el inacabamiento, en la incompletud (Ducoing, 2003).

Para dar respuesta a la pregunta de investigación fue a través de la autobiografía narrativa, la cual permite dar cuenta de lo que aconteció en la vida de las docentes de



preescolar, de los significados de las experiencias letradas de forma diacrónica, en relatos de vida (Bertaux, 2005, Chase, 2015, Gibbs, 2012, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). La narrativa es una construcción retrospectiva de significado, una manera de configurar u ordenar la experiencia pasada y desde una interpretación hermenéutica. La narración es en este sentido, un relato, un testimonio, y tiene efectos en el sujeto ya que los relatos de vida son abordados desde su proceso de formación, cuando hay un proceso de actorización (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), es decir, de acceso a una posición de actor, de concienciación.

### **3.2 Método**

Se decide utilizar el método biográfico narrativo, ya que se pretendió comprender los significados de las experiencias de formación de literacidad de las docentes. Esta elección obedeció a que la narrativa es una herramienta poderosa para indagar los procesos formativos de los adultos y recupera las experiencias como aquello que le acontece al sujeto y que él mismo significa.

En tanto, la narrativa “es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin, 1995). Además, los seres humanos antes de usar la palabra escrita, narramos acontecimientos, somos contadores de historias, ya sea de manera personal o en lo social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la experiencia misma y configura la construcción social de la realidad. Bolívar (2014) plantea que “un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo” (2014, p. 4).

Los trabajos precursores del método de la narrativa biográfica pueden encontrarse en la Escuela de Chicago en las primeras décadas del siglo pasado, por sociólogos como Park y Becker (Connelly y Clandinin, 1995, Baudouin, 2016), quienes consideraron la dimensión subjetiva de las personas en sus trayectorias de vida. La narrativa al ser una construcción retrospectiva de significado posibilita a la persona que narra reconfigurar sus vivencias pasadas.

La narración permitió en esta investigación, expresar en las propias palabras de las docentes las experiencias que las formaron como sujetos lectores y comprender sus

procesos de formación lectora. Los relatos de vida plantean que los recorridos de vida sobre la educación de un adulto, no se reducen a los espacios institucionales como la escuela, antes bien, la narración permite abrir a otros dominios de la vida en que se usa y se aprende la palabra escrita. El relato permite narrar el tiempo de manera diacrónica sobre un aspecto determinado de la vida de las personas (Baudouin, 2016). En un relato se compone entonces de “cuatro elementos: acontecimiento, actores, tiempo y lugar” (Escalante, 2013, p.177).

Connelly y Clandinin (1995) entienden que “la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación” (1995, p. 12), Por tanto, la narrativa es la totalidad que estructura la experiencia, la vivencia de los sujetos. Contar nuestra propia historia, es narrar la vida. Por lo que para Connelly y Clandinin

La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido (1995, p.43)

La historia de vida contada, relatada es por lo tanto inherentemente temporal (Connelly y Clandinin, 1995). El relato -en tanto testimonio- tiene efectos en el sujeto ya que los relatos de vida son abordadas desde su proceso de formación, cuando hay un proceso de “actorización”, de acceso a una posición de actor, de concienciación o emancipatorio , como también sostiene Freire (1989).

En el análisis de las narrativas se considera al relato mismo como objeto de estudio. Por lo que “el lenguaje es visto como una construcción profunda de la realidad y no solamente como un dispositivo para establecer el significado. Las historias no reflejan el mundo fuera de sí, sino que son construidas, retóricas e interpretativas” (Escalante, 2013, p. 177). La experiencia contada, relatada, se objetiva a través del lenguaje.

De acuerdo a Escalante (2013), entender la narrativa implica que sea posible la objetivación

implica lograr el distanciamiento del propio discurso y de los otros discursos para poder pensarlos no ya enmarcados desde la intención psicológica de quien lo emite sino en la búsqueda de sentido más allá del propio sujeto, a la manera de un texto escrito que logra la independencia del autor (2013, p.183).

Es decir, para comprender el relato es necesario un distanciamiento objetivo que permita un análisis de segundo nivel en la interpretación del relato.

El relato para Ricoeur (1976, en Escalante, 2013) se debe estudiar como en objeto distante, en sus propios principios. El relato no es solamente anécdotas, acontecimientos, sucesos, sino la vida como un conjunto que se expresa en la narración, como un todo. La hermenéutica lo que busca es el entendimiento del texto en sí mismo, para ir más allá de lo propiamente dicho, de las descripciones hechas o de lo que se habla, de las propias palabras del narrador.

Escalante señala que si se analiza el texto más allá de las intenciones de quien escribe la narración y más allá de la situación del lector, “el texto abre modos posibles de ser en el mundo que pueden ser apropiados” (Escalante, 2013, p. 181). Lo que plantea el autor es que hay que distanciarnos de nuestra propia pre-comprensión para percibir el nuevo significado (apropiación), siendo que ello se da de manera dialéctica para que se produzca la comprensión del texto (Escalante, 2013).

Cuando se plantea que la narrativa es tanto objeto de estudio como método, se está exponiendo que la narrativa es el fenómeno que se estudia, pero también la narrativa estudia la experiencia, el relato de lo vivido, con determinadas maneras, patrones, formas metodológicas que van a ser estudiadas, es decir, la narrativa es método. En esta investigación, de acuerdo a Connelly y Clandinin (1995) se le llama “historia” o “relato” al fenómeno a estudiar, ya que, lo que relatan las docentes de preescolar de manera diacrónica es de toda su vida, en este caso, relacionada con la literacidad, y narrativa a la investigación. Los autores enfatizan que la gente lleva “vidas relatadas” y cuenta esa vida, en tanto, los investigadores lo que buscan es describir esas vidas, analizarlas dar cuenta de sus experiencias.

Es importante diferenciar que dentro de la propia narrativa como método de indagación, hay por lo menos tres variantes: “relatos de vida” (life story) que se refiere a la narración biográfica contada por la propia persona sobre algunos aspectos de su vida, “historias de vida” (life history) que se refiere al estudio de caso de una persona apoyado con documentos e información, que, a veces puede ser escrita por expertos y el “biograma” que suponen una recopilación más amplia de un determinado grupo social (Pujadas, 1992, p. 13-14). Bertaux (2005), distingue historia de vida de relato de vida, ya que éste último designa de mejor manera que es la historia vivida, relatada, contada a un investigador. Por lo que, en este estudio, se asumió el término de relato de vida, ya que

es la mejor manera para comprender los significados de las experiencias con la literacidad de las docentes.

### 3.3 Características de la población de estudio

El nivel educativo en el que se inscribió la investigación es el preescolar. Las participantes de la investigación fueron 6 docentes de preescolar, 4 de ellas son docentes de aula y dos de ellas son directoras de Jardín de Niños, que se ubican en una zona escolar en el municipio de Ezequiel Montes, en el estado de Querétaro. La sexta participante fue cambiada en el mes de noviembre, la cual se integró al grupo de estudio, la razón de ello es que el relato de vida letrada de esta docente, fue contrastante con la de las demás participantes.

Las participantes tienen entre 3 y 30 años de servicio. El nivel de escolaridad en su mayoría es de licenciatura, aunque dos de ellas tienen posgrado, sus edades fluctúan entre los 32 y los 42 años. El criterio de selección de las participantes fue por conveniencia, como aquellos casos en los que fue de fácil acceso de acuerdo a las condiciones del estudio (Flick, 2007). Los nombres reales de las participantes fueron cambiados y ellas mismas se autonombraron, con el objetivo de respetar su identidad.

Las condiciones se detallan en la siguiente tabla.

### 3.4 Participantes en la investigación:

Tabla No. 2. Participantes de la investigación y su contexto

Participante	Lugar de trabajo y función	No. de años de servicio	Edad	Edo. civil	Último gdo. de estudios	No. de hijos y escolaridad	Último gdo. De estudios del esposo	Escolaridad de los padres	Cursos y/o talleres. Temáticas que abordaron
Participante 1 Teresina	Comunidad en Ezequiel Montes. Docente	18	40	Casada	Licenciatura en Educación Preescolar ENSJR	3.Prepa, primaria y Preesc.	Lic. en Sistemas	Nivel secundario, comerciantes	C.T. Gestión integral de riesgo en la escuela.
Participante 2 Valentina	Comunidad en Ezequiel Montes Docente	5	33	Unión libre	Cursa la Maestría	2. Secundaria y primaria	Lic. en Derecho	Nivel primario, comerciantes	Planeación didáctica para grupo mixto

Participante 3 Mahetsi	Bernal Directora	15	42	Casada	Licenciatura en Educación Preescolar ENSJR	2. Lic. En comunicaciones y secundaria	Lic. en Educación primaria	Normal básica, maestros primaria	Gestión directiva
Participante 4 Maryeri	Comunidad en Ezequiel Montes Docente	5	32	Soltera	Maestría en Docencia e Investigación	1, 2º de secundaria	-----	Normal básica, maestros de primaria	Taller de lectura, regletas y Tangram
Participante 5 Airam Susey	Municipio de Colón Directora	10	34	Casada	Licenciatura en Educación Preescolar ENSJR	No tiene	Piloto aviador (estudiante)	Normal básica, son maestros de primaria	Diplomado en estrategias digitales de aprendizaje
Participante 6 Luka	Bernal Docente	15	40	Divorciada	Licenciatura en Educación Preescolar UPN	10 y 7 años, primaria	Su parejas compositor musical	Enfermera	Pisotón

Fuente: Elaboración propia

### 3.5 Nivel y unidad de análisis

El nivel de análisis de esta investigación fue micro social, y de la acción social ya que el interés estuvo puesto en la atribución de significados de experiencias letradas de docentes de preescolar. La unidad de observación fue la persona docente y la unidad de análisis fue el relato de vida (Sautu, 2005).

### 3.6 Contexto social, cultural, geográfico, económico del estudio

La investigación se llevó a cabo en el estado de Querétaro por lo que se muestran las características geográficas, sociodemográficas y educativas. El territorio de Querétaro representa el 0.6% de la superficie del país (INEGI, s/f). Tiene 18 municipios, siendo los más importantes, Querétaro, San Juan del Río y el Marqués.

Los municipios de procedencia de las informantes fueron: Ezequiel Montes, Tequisquiapan y Tolimán.

#### 3.6.1 El Municipio de Ezequiel Montes

El municipio de Ezequiel Montes se ubica en una zona semidesértica en el centro del estado de Querétaro. Limita al norte con el municipio de Tolimán, al noreste con Cadereyta de Montes, al sureste con el estado de Hidalgo, al suroeste con el municipio

de Tequisquiapan y al oeste con el municipio de Colón. Tiene un total de 146.495 Km. de perímetro (QRO. GOB. s/f).

La población asciende a 45, 141 habitantes en el municipio. La edad media de la población es de 26 años. La relación hombres-mujeres es que hay 92 hombres por cada 100 mujeres. El promedio de hijos nacidos vivos es de 1.6. (INEGI, 2020).

La disponibilidad de equipamiento con el que cuentan los hogares es: 24.7% tiene computadora, 16.9 % línea telefónica fija, 88.1 % teléfono celular, 40.3 % tiene acceso a internet, 38.9 % tiene televisión de paga (INEGI, 2020).

El nivel de marginación es bajo y un nivel delictivo alto. Ezequiel Montes, debido al predominio de localidades rurales, tiene un índice de marginación municipal de 0.701 lo que corresponde a nivel medio, ocupa el lugar doceavo en el contexto estatal y el 1,793 en el nacional (Gaceta Municipal, 2020).

En el municipio hay 139 localidades, el grado de marginación es alto con 68% de las localidades, el 12% de las localidades tienen un grado de marginación medio y el 11% corresponde a un grado muy alto, bajo con 1%, muy bajo con 11% nacional (Gaceta Municipal, 2020).

La presencia indígena es dispersa por lo que el municipio no se caracteriza por tener alta presencia de pueblos indígenas (Gaceta Municipal, 2020).

En cuanto a su economía, la principal actividad económica del municipio es la ganadería, la agricultura, la actividad industrial, así como varias empresas vitivinícolas (GEQ, s/f).

En cuanto a la educación. La tasa de alfabetización es de 99.3% y en el grupo etario de 15-24 años y de 25 años y más, de 91.2%. La asistencia escolar es de 3-5 años con el 60.3%, de 6-11 con el 97.7%, de 12-14 con 88.4%, de 15-24 con 36.5% (INEGI, 2020). La población según el nivel de escolaridad es de 15 años o más: sin escolaridad 7.8%, educación básica 61.3%, media superior 20.0%, superior 10.9% (INEGI, 2020).

Los espacios culturales con que cuenta Ezequiel Montes son: 1 biblioteca pública municipal y una librería cristiana la "Llamada final", tiene 2 puestos de periódicos en el jardín central y cuenta con la Casa de la Cultura (RyEC s/f).

### 3.6.2 El municipio de Tequisquiapan

El Municipio de Tequisquiapan se localiza en la parte sureste del Estado de Querétaro. Cuenta con una superficie de 343.6 kilómetros cuadrados y representa el 2.3% de la superficie del Estado. Los primeros asentamientos en Tequisquiapan fueron por indígenas Otomíes y Chichimecas.

La población asciende a 72, 201 habitantes. La edad mediana de la población es de 29 años. La relación hombres-mujeres es que hay 94.2 hombres por cada 100 mujeres. El promedio de hijos nacidos vivos es de 1.5.

La población que habla una lengua indígena es del 0.26%, la población que no habla español de los hablantes de lengua indígena es del 1.12%. Las lenguas indígenas más frecuente son el otomí 37.5% y el náhuatl 25.6% (INEGI, 2020).

La disponibilidad de equipamiento con el que cuentan los hogares es: 31.8% tiene computadora, 20.8 % línea telefónica fija, 89.3 % teléfono celular, 48.7 % tiene acceso a internet, 48.0 % tiene televisión de paga (INEGI, 2020).

En el municipio hay 94 localidades (SEDESOL s/f). En los quintiles de marginación: en pobreza extrema con 3.2, pobreza moderada 39.4, pobreza, 42.6, vulnerables por ingreso 25.1 – 32.1, vulnerables por ingreso 5.3-14.2, no pobres y no vulnerables 15.0-43.3. (INEGI, 2020).

En cuanto a su economía, el turismo es una actividad importante y se considera uno de los “Pueblos Mágicos”, al conservar la arquitectura colonial y sus tradiciones, al igual que la agricultura y ganadería -que incluye la cría de toros de lidia- y la zona vitivinícola que forma parte de “La ruta del queso y del vino”, junto con Ezequiel Montes (GOB/QRO s/f).

En cuanto a la educación. La tasa de alfabetización es de 99.2% y en el grupo etario de 15-24 años y de 25 años y más, de 94.3%. La asistencia escolar es de 3-5 años con el 59.9%, de 6-11 con el 95.9%, de 12-14 con 92.1%, de 15-24 con 40.2% (INEGI, 2020). La población según el nivel de escolaridad es de 15 o más, sin escolaridad 5.4%, educación básica 56.4%, media superior 21.8 %, superior 16.3% (INEGI, 2020).

Los espacios culturales con que cuenta Tequisquiapan son: 4 puestos de revistas, una librería “Rulfo” (culturalmente muy activa). Casa de la Cultura, TequisArt, Galería de arte privada, Galería del Callejón del Piojo, Galería pública, Museo “México me encanta”, museo privado (Red de Recintos Culturales s/f). Tiene 4 bibliotecas públicas: Biblioteca

Central “Ignacio M. Altamirano” “Profa. Josefina González Gallardo”, “Prof. Salomón Zamorano” y “José Vasconcelos” (RyEC s/f).

### 3.6.3 El municipio de Tolimán

Este municipio se encuentra localizado en la parte centro oeste del Estado de Querétaro. La cabecera Municipal se ubica a 84 km de la capital del estado. La población asciende a 27,916 habitantes. La edad mediana de la población es de 25 años. La relación hombres-mujeres es que hay 88.7 hombres por cada 100 mujeres. El promedio de hijos nacidos vivos es de 1.7.

La población que habla una lengua indígena es del 20.83%, la población que no habla español de los hablantes de lengua indígena es del 1.35%. Las lenguas indígenas más frecuente son el otomí 99.6% y el náhuatl 0.2% (INEGI, 2020).

La disponibilidad de equipamiento con el que cuentan los hogares: tiene computadora, 16.2 % línea telefónica fija, 4.7 % teléfono celular, 75.9 % tiene acceso a internet, 25.4 % tiene televisión de paga 37.4 % (INEGI, 2020).

Tolimán cuenta con 111 localidades. El nivel de marginación es medio. En los quintiles de marginación es de pobreza extrema con 10.6, pobreza moderada 47.5, pobreza, 58.0. (INEGI, 2020).

En este municipio se localiza la más grande concentración de población indígena otomí, en el Estado. Las comunidades otomíes son: San Miguel, Barrio de Casas Viejas, El Molino, Casa Blanca y Bomintzá (GOB/QRO. s/f).

En cuanto a economía, la producción agrícola, ganadería, avicultura, hay poca industria maquiladora ya que sólo existen 2 talleres ubicados en San Pablo y en Carrizalillo (QRO/GOB s/f).

En relación a la educación. La tasa de alfabetización es de 99.0% en el grupo etario de 15-24 años y de 25 años y más, de 90.3%. La asistencia escolar es de 3-5 años con el 78.5 %, de 6-11 con el 97.9 %, de 12-14 con 89.9 %, de 15-24 con 37.9 % (INEGI, 2020). La población según el nivel de escolaridad es de 15 o más, sin escolaridad 7.6 %, educación básica 62.3 %, media superior 20.7 %, superior 9.3 % (INEGI, 2020).

Entre las tradiciones de Tolimán están las fiestas patronales, se realizan varias de ellas al año. En la fusión de la conquista de los pueblos indígenas y las costumbres españolas. Por ejemplo, la del “Divino Salvador”, la de San Antonio de la Cal y la de San



Miguel; se celebran con comidas al son de las danzas, rezos y velaciones (QRO/GOB s/f). Los espacios culturales con que cuenta Toluca son: 2 puestos de periódicos en el jardín central, 1 Biblioteca Pública “Amado Nervo” y no hay librerías. También cuenta con Casa Municipal de Cultura de Toluca ((RyEC s/f).

### **3.7 Duración del trabajo de campo**

La investigación de campo se inició en febrero del 2020. Por cuestiones metodológicas, ya que la narrativa requiere que conforme se van recabando los datos, se vaya realizando el análisis, pero se concluyó en abril del mismo año.

### **3.8 Técnicas e instrumentos de investigación**

Los instrumentos para la recolección de la información, fueron los escritos autobiográficos enfocados al tema particular (Bolívar, 2001) de sus experiencias como sujeto lector, que describen el contexto global de su vida. El texto consta de entre once a quince páginas aproximadamente. La entrevista es semiestructurada y también se utilizó el diario de campo. El tipo de datos fue escrito con ambos instrumentos (Flick, 2007).

#### **3.8.1 Relatos de vida**

En la narrativa se trata de contar las experiencias, los acontecimientos, las vivencias que ocurrieron en la vida de una persona, pero, ¿qué es contar para esta perspectiva metodológica? Bertaux (2005) sostiene que “el verbo “contar” (narrar) es aquí esencial: significa que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma narrativa” (2005, p. 36). Para adoptar esa forma narrativa, el relato no puede ser reducido a descripciones, explicaciones o valoraciones sobre uno o varios sucesos sin que exprese las relaciones entre todo ello. Según Bertaux (2005) no podemos decir que se está elaborando un relato de vida como una narrativa. Sin embargo, cuando alguien cuenta a otra persona su vida, describe las relaciones entre los personajes, explica las razones de lo que sucedió, cómo lo entendió y las emociones que estuvieron implicadas, etc., aparece la forma narrativa “y el sujeto la utiliza para examinar contenido de una parte de su experiencia vivida, entonces decimos que se trata de un relato de vida” (Bertaux, 2005, p. 36).

Por lo que los relatos de vida son una reconstrucción de lo vivido, que se realiza en el momento de la narración y con una relación particular con el investigador, con el narratorio (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008), de ahí la intersubjetividad. En el método biográfico su objeto de análisis no son los fenómenos sociales o los problemas cotidianos

que se presentan entre los actores sociales, sino las expresiones verbales que éstos realizan sobre la experiencia vivida, esto es, los relatos de vida.

La narrativa en educación, se ocupa de la formación de los adultos de forma biográfica al objetivar una temporalidad diacrónica que les permite a las personas tomar conciencia de su vida. Para ello usa el relato de vida como la forma instrumental de la narrativa. La narrativa estudia las bifurcaciones de la vida en una polifonía de voces, de los intercambios de docentes -en este caso- con los *otros* que vivenciaron la lectura y la escritura, con quienes les permitieron el acceso y la disponibilidad de textos y con quienes intercambiaron opiniones y conocimientos sobre la literacidad.

#### 3.8.1.1 Entrevistas semiestructuras a profundidad

La entrevista fue semiestructurada y a profundidad (Olabuénaga, 1999, Taylor y Bogdan, 1987). La entrevista forma parte de una articulación con los relatos de vida, por lo cual ésta fue flexible para que las maestras ampliaran el relato, fue una escucha calurosa, con comprensión empática (Legrand, 1999), para ampliar los significados de las vivencias de literacidad. El orden de las preguntas continúa en la misma lógica del relato y fueron planteadas a partir de las experiencias narradas. Las entrevistas por su nivel, fueron descriptivas y a profundidad ya que servirán para profundizar, aclarar, ampliar el relato con intervenciones “concretas, estructurantes o de profundización temática en la entrevista se posponen hasta su parte final...” (Flick, 2007, p. 116). Por su producto, fueron narrativa, ya que se incorporaron al relato (Taylor y Bogdán, 1987).

#### 3.8.2 Instrumento

Se busca conocer las experiencias, situaciones, acontecimientos con la lectura, para lo cual, se les planteó una pregunta guía para iniciar la escritura de sus experiencias con la lectura:

“¿Qué experiencias, acontecimientos, personas, libros u otros, tienes presente en tu recorrido de vida lectora?”

##### 3.8.2.1 Diario de campo

Registrar lo observable como las conductas, los gestos, el contexto, sucesos, etc., así como de las emociones, actitudes (tanto del investigador como de las docentes), para recoger y ampliar la información de datos fácticos (Bertaux. 2005) y como otra fuente de datos para la investigación narrativa (Connelly y Clandinin, 1995) que permitieron

comprender el problema de estudio. El diario de campo se usó para reflexionar sobre los hallazgos encontrados, escribir las reflexiones, dudas, controversias, supuestos, conforme se fue dando el proceso investigativo. Este instrumento ayudó a la reflexión en todo el proceso en dos sentidos, tanto teórico -en las reflexiones conceptuales-, como metodológico -en las formas de hacer la investigación y la reflexión constante sobre este proceso-, así como las reflexiones y conjeturas que fueron surgiendo durante el trabajo de campo.

### **3.9 Etapas del trabajo de Campo**

#### **3.9.1 Ejercicio piloto**

Es un acercamiento informal con un grupo pequeño de 2-3 docentes en el que además yo como investigadora me incluyo. Para éste se les solicitó que escribieran sus experiencias letradas durante aproximadamente una hora, como ejercicio de la memoria y de escritura. El propósito fue observar si en el relato escrito aparece el concepto de prueba como puntos de articulación son experiencias que dejan marcada por mucho tiempo y subraya el final o el inicio de periodo de vida marcados por la persona, por momentos de gran significación en la persona (Baudouin, 2016). También fue para observar las habilidades de escritura que tienen las docentes, a la vez que escribir mi propia experiencia letrada y experimentar mis habilidades en la investigación de campo. Este sondeo se realizó en los primeros días del mes de diciembre del 2020. Asistieron tres participantes. El relato tuvo una extensión de dos a tres cuartillas, por lo que no se pudo realizar la entrevista.

Después se realizó la correspondiente gestión con autoridades educativas. Solicitándoles un acercamiento con un grupo de 12-16 docentes del nivel preescolar para realizar primero un pilotaje y después la investigación formal con otro grupo. Una vez que aceptaron el encuentro, se fijaron las fechas, el primero de ellos en enero-febrero y la segunda reunión fue entre abril y junio. Se obtuvo el permiso por parte de las autoridades para monitorear el primer grupo a manera de pilotaje y luego el segundo grupo para realizar de manera formal la investigación.

#### **3.9.2 Inicio del trabajo de campo. Descripción del proceso**

En un segundo momento, aproximadamente en enero-febrero, aunque se tenía planeado un piloteo del instrumento de investigación, la escritura de relatos con un grupo de docentes, se decidió que, con este grupo, se realizara la investigación de campo.

Se reunió un grupo de docentes de preescolar de 22 personas. Se les explicó el propósito del proyecto, sus características y se les invitó a participar. Como primer momento, se diseñó un “Taller de trabajo” para elaborar los relatos.

En una segunda reunión, se les solicitó a las maestras que escribieran sus experiencias letradas con una extensión de 10-12 páginas aproximadamente en la computadora a través de la pregunta generadora a finales de febrero. El propósito fue recuperar las experiencias letradas de las docentes para su posterior análisis y contestar las preguntas de la investigación.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo por conveniencia, ya que se seleccionaron aquellos casos de más fácil acceso en las condiciones actuales dadas por la contingencia sanitaria.

Se realizó una entrevista semiestructurada -a partir del relato escrito-. Con ello se pretendió obtener elementos que permitieron indagar a profundidad los significados de las experiencias lectoras de las docentes.

Se llevaron a cabo 4 sesiones de una hora y media aproximadamente en un colegio privado en el municipio de Ezequiel Montes, Qro., una vez a la semana, en el que escribieron sus relatos de vida lectora. Se inició el Taller de trabajo con 8 docentes, de los cuales lograron concluir el texto 5 docentes.

### 3.9.3 Análisis de los relatos de vida.

En análisis de las narraciones inicia con la lectura de los relatos y la elaboración de la entrevista semiestructurada atendiendo las siguientes consideraciones: seguir la cronología del relato, ampliar la participación de personas, circunstancias, contextos, diacronía en el relato, prácticas, artefactos, que no quedaron muy explícitos en el texto. El propósito fue que, la entrevista a profundidad, permitiera la ampliación de los hechos, los vacíos, las contradicciones y los significados del relato.

Después se realizó la entrevista vía Zoom, ya que la contingencia sanitaria no permitió realizar la entrevista cara a cara como estaba planeada inicialmente. Después de la entrevista, se realizó la transcripción.

El Diario de Campo, en el que compilaron las apreciaciones sobre la entrevista, así como realizaron anotaciones sobre las hipótesis de los momentos críticos que aparecen en el relato y a través de las entrevistas. Este instrumento se usó durante toda la investigación.

#### 3.9.4 Estrategias de análisis

Se realizaron dos estrategias de análisis: una vertical, en la reconstrucción de los relatos de vida de cada caso y un análisis horizontal comparativo de cada forma biográfica de vida en el que se analizan las recurrencias, las semejanzas y las divergencias de los casos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) en las experiencias con la lectura y escritura de las docentes de preescolar. Se emplearon lógicas de análisis en un diálogo inductivo-deductivo.

En primer lugar, en el análisis vertical, hubo un primer acercamiento a las experiencias de lectura y escritura de las docentes de preescolar para “descubrir los núcleos de la temática a desarrollar” (Kornblint, 2004, p.17). Es decir, las experiencias de literacidad de las docentes de preescolar.

El análisis de las narraciones inició con la lectura de cada relato, y en cada lectura se profundizó la comprensión. Con cada lectura se revelaron nuevos contenidos semánticos.

El análisis hermenéutico de acuerdo a Ricoeur “permite establecer una conexión profunda entre relato y vida, entre el relato y el sujeto. Desde esta perspectiva la narración se considera como interpretante de la realidad vivida” (Ricoeur, 1976, en Escalante, 2013, p. 180). En una narración se habla en primera persona, de la acción por lo que se pueden explorar las experiencias significativas de la vida.

El círculo hermenéutico se mueve tanto hacia adelante como hacia atrás y nunca se cierra. Escalante (2013) expone que el significado y sentido de la narrativa llega a ser más importante que la referencia, por lo que este distanciamiento no es una preocupación metodológica, “sino que forma parte del fenómeno de la narrativa como discurso” (2013, p.181).

Desde la hermenéutica, Ricoeur (Escalante, 2013) expone que las narrativas son un enfoque para investigar las experiencias vividas de las personas, pero no es la experiencia misma, sino sus significados. Esta perspectiva, considera los valores, las

creencias, la cultura, el contexto de los participantes -y del investigador- que son importantes en el proceso de la investigación, por lo que plantea que éste último adopta un rol activo en el proceso de interpretación (Escalante, 2013).

Se consideraron los principios de la teoría interpretativa de Ricoeur (1976, en Escalante, 2013), ello implica que los datos se procesaron de la siguiente manera: inicialmente, se realizó una lectura ingenua del relato, con la intención de identificar un significado amplio, el investigador se abrió al significado de la narrativa a las docentes. En segundo lugar, se realizó un análisis estructural, que focaliza unidades de significado (palabras/frases/párrafos) que permitieron identificar la experiencia de las informantes. Este análisis se mueve entre las partes y el todo, se va procediendo a un significado más profundo, que permitió ratificar o rechazar la impresión de la comprensión ingenua (Escalante, 2013).

Cuando la gente narra su vida lo hace generalmente de la manera en que ocurrieron los acontecimientos en el tiempo. La experiencia narrada se coloca en un marco temporal (Gibbs, 2012). De acuerdo a Gibbs (2012) la historia tiene un orden cronológico y plantea dos aspectos clave:

- Las biografías son narradas en un orden temporal, cronológico. Aunque a veces, este hilo temporal se rompe porque las personas recuerdan un evento y se intercala en la narración, pero en general, la narración está contada cronológicamente (Bertaux, 2005, Gibbs, 2012).
- De manera regular, “los narradores identifican acontecimientos clave y actores sociales clave: los personajes de su historia. Son acontecimientos y personas que han tenido un impacto significativo en ellos, sin los que no serían lo que son ahora” (Gibbs, 2012, p.90) o momentos decisivos. Es un evento que puede decirse que a partir de lo vivido son personas diferentes o que hacen cosas distintas. Las personas y los acontecimientos clave son indicadores de cómo percibe la persona su propia vida y la significa (Gibbs, 2012).

Estos dos aspectos metodológicos son considerados en el análisis en el que se reconstruyó cronológicamente la experiencia letrada, siguiendo el hilo temporal del relato -como dimensión de tiempo de forma diacrónica-, así como identificar las inflexiones de la vida y los contextos socioculturales -como dimensión espacial- preponderantes de la

formación letrada de las docentes de preescolar (Bertaux, 2005, Bolívar, Domingo, Fernández, 2001, Gibbs, 2012).

La narración como relato de vida, está contenida de informaciones y significados que en un primer momento no son transparentes, sino que van surgiendo, en el transcurso de las lecturas sucesivas (Bertaux, 2005). Por lo que el círculo hermenéutico implica una relación dialéctica entre partes-todo del relato, comprender al otro en sus propios términos, y en la espiral hermenéutica se comprende primero de forma superficial y luego profunda (Weiss, 2014) de los relatos de vida de docentes de preescolar en sus experiencias con la literacidad. Con cada lectura se revelaron nuevos contenidos semánticos. De acuerdo a Bertaux (2005) este fenómeno es fundamental del método hermenéutico.

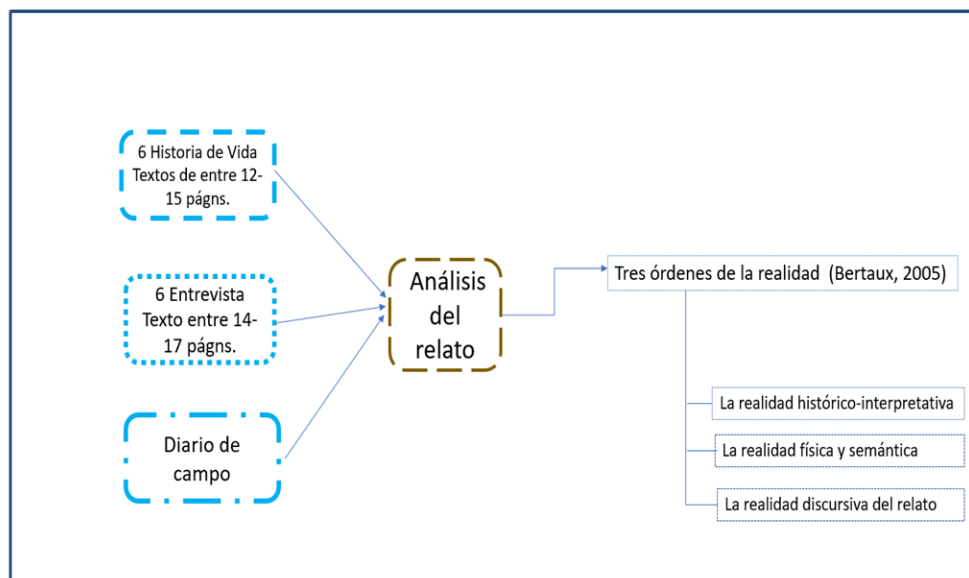
En una narración se cuentan las experiencias realmente vividas por la persona y con los otros que participan en *la trama* (Bertaux, 2005). De acuerdo a Bertaux (2005) un relato tiene tres órdenes de la realidad.

- a) La realidad histórico-empírica de la historia realmente vivida. Es decir, lo que en la realidad ocurrió durante la vida de una persona. Bertaux también lo llama “itinerario biográfico” (2005, p. 76). Este recorrido en la vida implica no sólo lo objetivamente vivido, sino que también incluye las percepciones, los juicios de valor -o evaluaciones- de su acontecer, de las situaciones vividas.
- b) La realidad física y semántica. Esta realidad es aquella que la persona sabe y que, mirando atrás en su vida, piensa sobre ella. En tanto, esta realidad se forma como una totalización del sujeto, es decir, subjetiva. Entre lo que ha hecho y ha significado de sus experiencias.
- c) La realidad discursiva es la que se da, ya sea en una entrevista vía oral, o en el caso de esta investigación, por vía escrita. Esta realidad se forma entre lo que “el sujeto quiere decir acerca de lo que sabe (o cree saber) y piensa de su itinerario” (Bertaux, 2005, p.76).

Es decir, el relato se mueve entre lo realmente vivido y percibido por el sujeto, el relato escrito -como forma discursiva- y en medio, existe una totalización subjetiva que de manera continua se mueve, evoluciona, como un conjunto de materiales mentales que constituyen el relato (Bertaux, 2005). La narración está formada de recuerdos, -por eso

a veces en las historias de vida las docentes dieron saltos en la sucesión temporal del relato, pero también de las apreciaciones, de las evaluaciones, reflexiones y de sus perspectivas actuales sobre lo vivido. Bertaux dice que “la memoria, la reflexión y el juicio moral constituyen conjuntamente a su formación, lo mismo que las demás facultades intelectuales del sujeto, su <bagaje> cultural y su ideología” (2005, p.77). La siguiente figura muestra que el corpus de los datos fue la base empírica para realizar el análisis del relato y que la narración se movió en tres órdenes de la realidad -como líneas más arriba se expuso-.

Figura No. 5. El corpus de los datos para su análisis en tres órdenes de la realidad.



Fuente: Elaboración propia.

### 3.9.4.1 Análisis vertical

Se procedió a elaborar el análisis de la historia de vida con una lógica descriptiva inductiva y de forma vertical de cada uno de los relatos de vida de las docentes (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001). El primer paso para el análisis fue la lectura de los relatos de vida varias veces (Escalante, 2013), de tal manera que prácticamente se memorizó el relato. Luego se clasificaron en tres categorías de análisis de contenido: los cortes cronológicos, las inflexiones en los relatos de vida asociados a la literacidad y el dominio o contexto preponderante en que se vive la experiencia de la lectura y la escritura en la



vida de las participantes, bajo una lógica inductiva-deductiva, de segundo orden, en el que interviene la interpretación del investigador. Se explican a continuación.

La categoría “Cortes cronológicos”. El orden del relato es en general, temporal, pero en ocasiones hubo saltos cronológicos. En el orden en que ocurrieron los acontecimientos. En este ordenamiento temporal están consideradas las personas, los textos, las emociones, los intercambios con las demás personas que interactúan con la protagonista del relato, es decir, la intersubjetividad en el que cada docente narró su historia situada en ciertos contextos sociales y culturales. Estos cortes o series temporales son: la infancia (0-6 años), la vida escolar (7 a 18 años), la formación en el magisterio, la formación en la práctica docente y el horizonte familiar y profesional. Las series temporales y los acontecimientos no están relatados en una línea recta, sino que se entrelazan en el tiempo con personas, situaciones, textos. Por lo que la historia de vida tiene una estructura de tiempo, en series temporales, que es la columna vertebral del relato (Bertaux, 2005).

Otra categoría de estudio dentro de este nivel de análisis fueron las “Inflexiones de la vida” de manera diacrónica -en el que hay una sucesión temporal de los acontecimientos, situaciones del protagonista del relato en un contexto- (Bertaux, 2005) en la historia de vida de las docentes, que estuvieran relacionados con la literacidad. Estas inflexiones o encrucijadas “se refieren a un momento vital identificado por el sujeto y/o por el investigador como una encrucijada a partir de la cual el itinerario biográfico inició una nueva etapa” (Kornblint, 2007, p 23).

Las inflexiones fueron inferidas en algunos casos, cuando un texto fue motivo de transformación, de cambio en su vida, en otros casos, un texto y una persona importante que interactuó con ellas, dándole relevancia a la subjetividad y la intersubjetividad en la formación de un lector. Otras inflexiones, fueron ciertos acontecimientos de vida que implicaron experiencias traumáticas con la palabra escrita o circunstancias de vida, que dejaron de lado determinadas prácticas sociales asociadas a la literacidad -como dejar de ir a la biblioteca-. Se recuperó la voz de las participantes en sus propias palabras al considerar segmentos del relato y darle fuerza al análisis.

Por último, se consideraron los “dominios preponderantes” o contextos sociales y culturales en que se suscitaron las prácticas letradas de manera situada, que incluyen a

las personas con quienes interactuaron en torno a lo escrito y los textos que intervinieron (Barton y Hamilton, 2012). Se analizó cuál dominio era el que había contribuido mayormente o de manera preponderante a su formación letrada, ya sea la familia, la escuela o la comunidad (la biblioteca, la librería, el puesto de periódicos, la iglesia) o la formación en práctica docente. Para codificar se usaron tanto lápiz de colores con el texto impreso y de forma digital en cuadros de Word, y acomodar físicamente el relato en columnas y cortes cronológicos, para tener una visión panorámica que ayudara al análisis.

Este análisis fue inferido a partir de la historia de vida, de las notas de campo y de la estructura textual y de la forma en que las informantes nombraron la experiencia y bajo una lógica de segundo orden, en el que interviene la interpretación del investigador. El texto de análisis vertical (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) de la interacción de los temas es el primer análisis bajo una lógica inductiva-descriptiva de cada relato de vida.

El relato reconstruido muestra dos aspectos al mismo tiempo: las prácticas letradas en las que participaron las docentes de preescolar, los contextos, las personas y los textos con quienes establecieron una relación intersubjetiva (Bertaux, 2005) y lo que pensaron y sintieron las participantes (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001).

Por lo tanto, el proceso de análisis del relato se dio bajo una lógica inductiva-deductiva, en la segunda parte, se realizó un análisis de segundo orden. Para elaborar el texto de análisis se realizó un cuadro en el que interactúan las categorías de análisis

Figura No. 6. Estrategias para la clasificación y análisis de los Relatos de Vida.



La experiencia tiene un marco temporal, es cronológica. Intervienen contextos, personas, textos, emociones, intersubjetividades y contextos de la narración

- Un texto y/o una persona fue motivo de inflexión en su vida
- Acontecimientos de vida que implicaron experiencias traumáticas con la lectura
- Dejaron de lado determinadas prácticas sociales asociadas a la literacidad

Contextos sociales y culturales. Inferido por la estructura textual (cantidad de párrafos) y sus propias palabras para designar el evento letrado

Fuente: Elaboración propia

#### 3.9.4.2 Secuencia metodológica del análisis horizontal

En esta parte del análisis se codificaron y categorizaron los relatos de vida. Primeramente, para ello, se elaboró un texto en el que se expusieron las conjeturas que emergen del relato, generadas a partir de la base de los propios datos y por agrupaciones temáticas -por semejanzas y diferencias- (Bolívar, 2012) del relato abstrayendo los acontecimientos, personas, textos, relaciones intersubjetivas, etc. Por lo que es necesario identificar los núcleos temáticos (Kornblint, 2007), es lo que podría denominarse como una codificación abierta, en temas, en categorías sustantivas de los participantes -emic- y una codificación axial (Strauss y Corbin, 2002) en el que se identificaron y clasificaron los segmentos del relato.

Escalante (2013) dice que se sugiere que “no se fragmente el texto en contenidos discretos para efectos de codificación, sino que se identifique grandes segmentos del habla” (2013, p. 183), al tratarse de un método que ayuda a entender las experiencias de las informantes de forma narrada. Para ello, se identificaron los segmentos en el texto con lápices de colores y en un cuadro en Excel se separaron y señalaron los segmentos, bajo una lógica inductiva-deductiva.

En un segundo momento del análisis, se rastrearon los enlaces, las asociaciones entre las categorías abiertas -emic- con las categorías axiales, que son construidas por el investigador (Kelle, 2005, Strauss y Corbin, 2002). Esta vinculación se hizo tomando en cuenta su relevancia teórica y las vivencias de las docentes con la literacidad. Como estrategia de categorización, se agruparon y organizaron las categorías en relaciones de semejanza. También se consideró establecer contrastes entre los relatos con un caso negativo, por lo que estas estrategias analíticas están considerando la comparación de los casos (Maxwell, 2019). Otra estrategia fue establecer vínculos para elaborar subcategorías (Maxwell, 2019). Para ello, se elaboraron esquemas de relación que dan cuenta de estas relaciones entre las categorías y subcategorías (Strauss y Corbin, 2002).

El tercer momento en el proceso de análisis es la manifestación de los vínculos encontrados entre las categorías y dentro de las propias categorías. La estrategia analítica se centró en las relaciones de similitud (se examinó y se comparó dentro de las categorías como entre ellas). Estos vínculos son las semejanzas encontradas en la forma

en que usaron la literacidad las participantes en cada contexto y el sentido subjetivo de la experiencia letrada de las participantes.

Por lo que las categorías remiten a dimensiones y subdimensiones sobre la experiencia con la literacidad. Las categorías que se construyeron son: la participación de la familia en el desarrollo lector, la escuela como espacio de formación de la lectura y la escritura, el acceso y las posibilidades de la lectura en la comunidad, la literacidad en la formación en la práctica docente y el espacio familiar en el presente.

La primera categoría, “La participación de la familia en el desarrollo lector”, que, a su vez, se organizó en tres categorías: Las formas escolares de la lengua escrita durante la infancia (con tres subcategorías: la familia adopta prácticas de alfabetización escolar, la fluidez lectora como exigencia de logro escolar en casa y el cumplimiento de tareas escolares organiza los usos familiares de la lengua escrita). Espacios de encuentro libre, no regulado con la lectura (se subdividió en: La lectura en voz alta, la escritura de cartas, usos lúdicos de la lectura y la escritura, conversar para compartir las experiencias y la implicación de un artefacto, leer para disfrutar de la lectura, la identidad adolescente y los intereses lectores y la lectura como una costumbre familiar), así como la mediación de los Otros en actividades de lectura y escritura. Esta organización ayudó a especificar las categorías (Strauss y Corbin, 2002).

La segunda categoría, “La escuela como espacio de formación de la lectura y la escritura”. Se subdividió en cuatro categorías: la primera, la alfabetización en los primeros años escolares, la segunda, la rutina y la mecanización de la lectura y la escritura en la escuela (que a su vez se subdivide en tres subcategorías: actividades de lengua escrita en el salón de clases, la comprensión de la lectura y la obligación de la lectura en el aula). La tercera, los textos que trastocaron sus creencias. Y por último espacios posibles para la lectura y la escritura en la escuela, que también se subdivide en tres subcategorías: leer y escribir para estudiar, el lenguaje usado de forma creativa y lúdica y experiencias relevantes con la lengua: la implicación de un maestro y/o un libro.

La tercera categoría “Las posibilidades de la lectura en la comunidad”, se subdividió en: puesto de periódicos y revistas, correo postal, curso de computación, Casa de la Cultura, la Iglesia, la biblioteca y la librería.

La cuarta categoría “La literacidad en la formación de la práctica docente”, se subdividió en: actividades en el aula: la lectura en voz alta a sus estudiantes. Actividades para el fomento de la lectura: instalación y operación de la Biblioteca escolar, préstamo a domicilio. Actividades de formación académica, a su vez se subdividió en: reuniones de Consejo Técnico, la visita de un escritor a la zona escolar, participar en una investigación de E. Ferreiro, la asistencia a cursos de formación docente y la lectura en la formación continua.

Y la última categoría “El espacio familiar en el presente”, se subdividió en: el dominio del hogar y la literacidad, proyección de sí mismas como lectoras y escritoras y autoimagen como lectoras y escritoras: la agencia. Como estrategia de análisis se emplearon matrices.

En el cuarto momento, es decir, en el proceso de análisis, se elaboró un texto de resultados que contenía tanto un texto narrativo, como un texto de análisis categorial, a modo de reconfigurar todas las piezas y armar un todo coherente, que recupere la voz de las informantes -con los segmentos- pero también un análisis de segundo orden.

Por otro lado, se expone que el foco de análisis fueron las vivencias en los contextos socioculturales en que ocurrió la literacidad: la participación de la familia en el desarrollo lector, la escuela como espacio de formación de la lectura y la escritura, las posibilidades de la lectura en la comunidad, la literacidad en la formación en la práctica docente y los horizontes en la vida profesional y familiar.

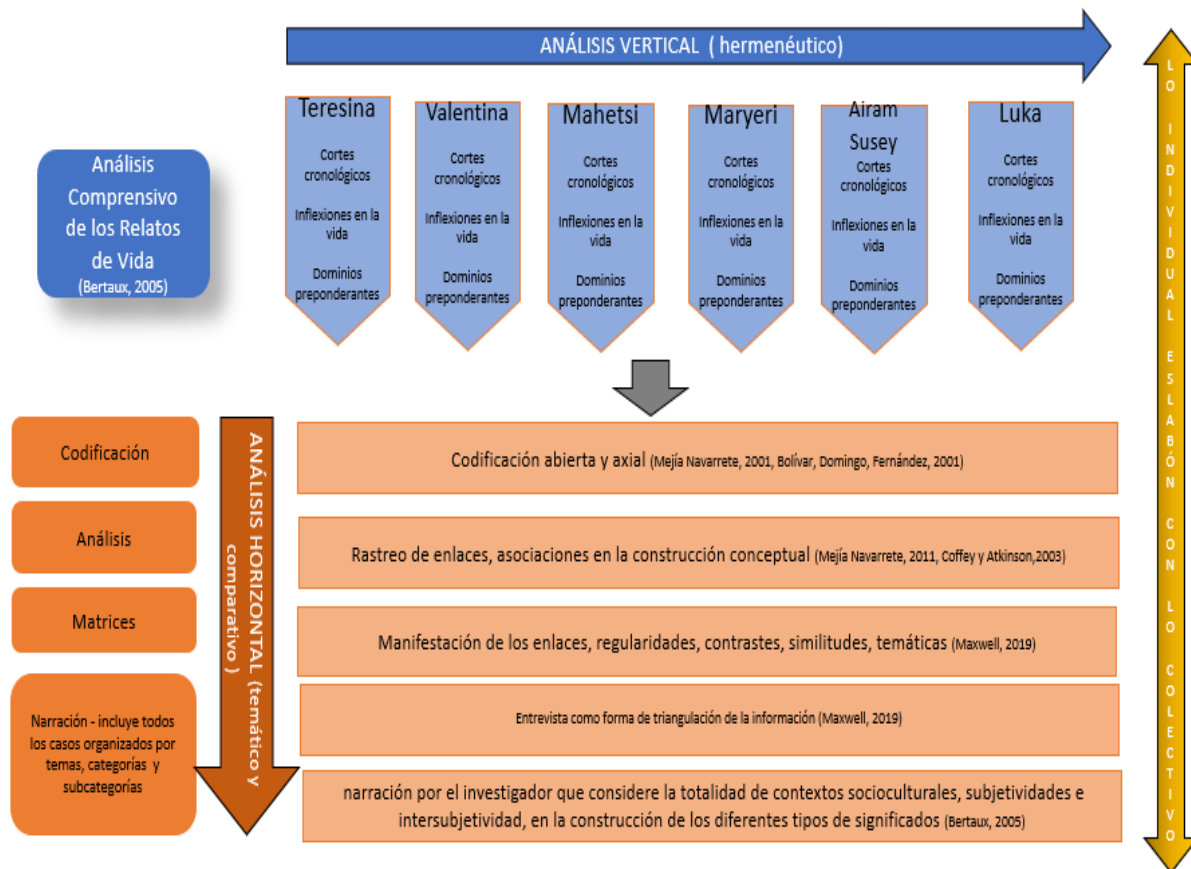
#### 3.9.4.3 Dispositivos de sistematización y análisis

Los dispositivos de sistematización y análisis fueron:

En el análisis vertical de caso por caso, se emplearon: una tabla que condensó los datos contextuales de las participantes. Se identificaron y se señalaron los temas en el texto del relato con lápices de colores, así como el texto digital. Se empleó una tabla que contenía todo el relato, se fueron señalando con colores los segmentos temporales del relato y se fue identificando los temas en una secuencia temporal, las inflexiones y los dominios preponderantes. Luego se escribió un texto reconstruyendo el relato de cada una de las docentes de preescolar.

En el análisis horizontal, se emplearon cuadros para la codificación abierta y señalización con lápices de colores de cada relato. También se emplearon cuadros en Word y Excel para vincular las categorías abiertas y las categorías axiales.

Figura No. 7. Propuesta de análisis vertical y horizontal



Fuente: Elaboración propia con base en los aportes de Guzmán (2021) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001).

Otros cuadros se emplearon para rastrear los enlaces entre las categorías y subcategorías. Así como matrices (Maxwell, 2019) para comparar los modos en que se usaba la literacidad y buscar similitudes, diferencias, contrastes (caso negativo), en los diferentes contextos.

## CAPITULO IV- DE RESULTADOS

En este capítulo se muestran los hallazgos derivados del análisis de los relatos de vida lectora de las docentes de preescolar, en los contextos sociales, culturales e históricos, en los que ocurrieron las vivencias con la lengua escrita y les permitieron formarse como lectoras. El objetivo de la investigación fue comprender las experiencias de literacidad de docentes de preescolar que les permitieron formarse como sujetos lectores a partir de lo que ellas narran.

Primeramente, se presenta una tabla que resume el análisis vertical, que resume el análisis de caso por caso de los relatos de vida. El análisis completo se encuentra en el anexo, la razón de ello, es para agilizar la lectura, el análisis y que el lector tenga un panorama general sobre los relatos. Las categorías de análisis descriptivo son: los cortes cronológicos, las inflexiones de la vida y los dominios preponderantes, desde una lógica descriptiva hermenéutica.

Enseguida se muestra la tabla que concentra el análisis de caso por caso de las informantes.

Tabla No. 3. Síntesis general de los relatos de vida de docentes de preescolar

Participantes	Cortes cronológicos	Inflexiones en la vida	Dominios preponderantes
1-Teresina	La infancia: textos a su alcance. La vida escolar: leer en voz alta en la escuela, biblioteca (su hermano), casa de los abuelos, comunidad (puesto de revistas, biblioteca). La formación en el magisterio: libros que la retan. La formación en la práctica docente: Cursos, exp.doc. Familia actual: lectura en voz alta al hijo menor. Tensión: leer para sí o para la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La inconformidad del cambio y la escritura de un diario de vida.</i></li> <li>• <i>El cambio de vida y las visitas a la biblioteca.</i></li> <li>• <i>Dejar de frecuentar tanto la lectura</i></li> </ul>	La familia La biblioteca La iglesia El puesto de revistas La escuela (en el magisterio) El espacio laboral
2. Valentina	La infancia: carta a los Reyes Magos, cantar, trabajos manuales. La vida escolar: rezar todos los días en la escuela, Marianela, los libros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La lectura de Marianela</i></li> <li>• <i>La colección de libros de toros y los momentos</i></li> </ul>	La familia La escuela (en la secundaria y prepa)

3-Mahetsi	<p>de toros de su papá, comics, las tareas.</p> <p>La formación en el magisterio: dos maestros, ella quería ser como ellos</p> <p>Familia actual: le enorgullece que sus hijos les guste leer. Su maestro de historia es su esposo, él la impulsa al estudio y la lectura.</p> <p>La infancia: apego a la escuela, historias orales, su papá y el periódico como artefacto.</p> <p>La vida escolar: su mamá era su maestra, jugar a leer, variedad de textos. Muerte de su papá</p> <p>Comunidad: la iglesia, la biblioteca</p> <p>La formación en el magisterio: no hay retroalimentación de la lectura.</p> <p>La formación en práctica docente: no había retroalimentación sobre lo leído. Familia actual: sus hijas y su esposo comparten la lectura.</p> <p>Hermana de Airam</p>	<p><i>de compartir con su papá</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La historia como una anécdota</i></li>   <li>• <i>La primera experiencia lectora</i></li> <li>• <i>El deseo de Jubal</i></li> <li>• <i>Un libro que me permitió tener más confianza en mí</i></li> </ul>	<p>La familia</p> <p>El puesto de periódicos</p> <p>La iglesia</p> <p>La formación en la práctica docente</p> <p>Familia actual</p>
4-Maryeri	<p>La infancia: el trabajo de su mamá/maestra en la escuela</p> <p>La vida escolar: escuchar con su papá en la radio cuentos de misterio, comics, escritura más concreta, textos digitales. Muerte de su hermano.</p> <p>La formación en el magisterio: lo que aprende lo aplica a su hija</p> <p>La formación en práctica docente: lee a sus alumnos por amor no por obligación. Familia actual: impulsa a su hija a leer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tania y Tomás</i></li> <li>• <i>Leer para aprender y leer para saber de los otros</i></li> </ul>	<p>La familia</p> <p>La escuela (secundaria, Normal)</p> <p>La formación en práctica</p>
5- Luka	<p>La infancia: no hubo acercamiento a la lectura. Dificultades para leer. Hija adoptada.</p> <p>La vida escolar: la familia y los comics. Experiencias traumáticas en la escuela (acoso, dificultades de lectura y adopción).</p> <p>Comunidad: librería, Casa de la Cultura, iglesia</p> <p>La formación en el magisterio: pasó sin dejar experiencias importantes</p> <p>La formación en práctica: cursos, se identifica con un libro infantil.</p> <p>Familia actual: le preocupan sus hijos/as, se apoya en la pareja actual</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Una experiencia traumática</i></li> <li>• <i>El cuento que lo dijo todo...</i></li> <li>• <i>Un libro que marcó mi vida</i></li> </ul>	<p>La familia</p> <p>La iglesia</p> <p>La escuela (media superior)</p> <p>La formación en práctica docente</p>



6- Airam Susey	<p>La infancia: ambiente alfabetizador en casa. Su papá ya había fallecido. Hermana de Mahetsi. No había lectura en preescolar.</p> <p>La vida escolar: carta a los Reyes Magos. Sólo leía los libros de texto en la primaria. Sec: textos digitales. Comunidad: puesto de periódicos</p> <p>La formación en el magisterio: aprendió sobre el lenguaje y literatura infantil.</p> <p>La formación en práctica docente: lo aprendido lo aplica a su práctica docente. Familia actual: se centra en su profesión y su esposo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El preescolar como una experiencia poco favorable</i></li> <li>• <i>Un cambio radical que hace que se sienta en desventaja</i></li> </ul>	<p>La familia</p> <p>La escuela (secundaria, cursos de computación, prepa)</p> <p>Formación en el magisterio y en la práctica docente</p>
-------------------	--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Enseguida se muestran los hallazgos del análisis horizontal organizados y agrupados por temas.

De los hallazgos destaca el peso de las formas escolares de literacidad como en otros espacios no escolares. Las informantes reportan diversas prácticas letradas en la familia y sus narrativas permiten identificar que el ingreso a la escuela y sus exigencias sobre la lectura y la escritura adquieren una mayor fuerza que anula las prácticas familiares que se mostraron principalmente vernáculas.

La escuela se concentra en prácticas mecanizadas, sin sentido, que incluso llegaron a afectar sus formas de leer y escribir. A lo largo de su escolaridad se muestran prácticas más significativas en el nivel superior, asimismo algunos entornos favorecen formas de lectura que tienen valor personal en las experiencias de las docentes y que contribuyeron a ser las lectoras y escritoras que son ahora.

El análisis de caso por caso, se encuentra en el anexo. Ahí se ordenó el relato en cortes cronológicos, en una línea temporal en la que ocurrieron los acontecimientos y las situaciones particulares de vida de las docentes. Otra línea de análisis son las inflexiones en la vida como lectoras y escritoras, como los sucesos importantes que marcaron y dejaron huella en cada una de las informantes, en las que estuvieron implicados los Otros y textos. Por último, se delimitan los dominios preponderantes en los recorridos de vida de cada una de las informantes.

En este capítulo se organizaron los hallazgos en cinco apartados. En el primero se destacaron las experiencias familiares, en el segundo las escolares, en el tercero, los espacios sociales y culturales de la comunidad, en el cuarto apartado, la formación en la

práctica docente y la literacidad y en el quinto apartado, las perspectivas de horizonte en la formación como lectoras y escritoras.

El primer apartado que lleva por título *La participación de la familia en el desarrollo lector*, se organiza en tres secciones. La primera muestra la influencia de las actividades escolares en la familia, en la que ésta replica las formas escolares de la lengua escrita durante la infancia y los primeros años escolares, alejadas del interés infantil. En segundo lugar, presento actividades no escolares, más lúdicas, de encuentro libre, muchas de las cuales pueden ser caracterizadas como vernáculas, entendiendo por prácticas vernáculas “las formas autogeneradas de usar la escritura que desarrollan los alfabetizados, más allá de los usos públicos, institucionalizados y legitimados” (Cassany, Sala y Hernández, 2008, p.1). Las prácticas vernáculas son más bien privadas, dependen de la iniciativa de la persona y no están reguladas por alguna institución. En la tercera sección se resaltan a los actores involucrados en las actividades de literacidad en familia y la influencia que ejercen en las decisiones lectoras de las docentes de preescolares participantes de este estudio.

En el segundo apartado, *La escuela como espacio de formación de la lectura y la escritura*, se muestra la escuela como espacio de formación de la lectura y la escritura, se aborda en la primera sección las experiencias de alfabetización en los primeros años de la escolaridad de las informantes, se analiza la forma en que aprendieron a leer y escribir. En la segunda sección, se muestran las prácticas escolares apegadas a la rutina y a la mecanización del lenguaje. Destacan en los reportes de las informantes las actividades lectoras que se realizan en el aula, como la falta de lectura en voz alta por parte de sus profesores, las dificultades de comprensión lectora que era depositadas en los estudiantes, así como la obligación de la lectura en la escuela. Se considera que la pobreza de la escuela en el aprendizaje de la lengua se refleja en estas debilidades. En la tercera sección se muestra que también, como en la familia, hay prácticas letradas que trascienden la rutina escolar, espacios posibles para que ocurra la lectura y la escritura como el estudio, el lenguaje usado de forma creativa y lúdica y se presentan experiencias relevantes de las informantes con la lengua escrita, destaca la implicación de un maestro y/o la experiencia con un libro.

En el tercer apartado, *Las posibilidades de lectura en la comunidad*, se muestran las vivencias de lectura de cada una de las informantes y su participación en diferentes contextos sociales y culturales que corresponden a entornos públicos no escolares, en su comunidad. Este apartado se subdivide en varias secciones para resaltar diferentes contextos comunitarios, espacios en los que la lectura y la escritura organizan las actividades que ahí ocurren, como el puesto de periódicos y revistas, el correo postal, el curso de computación, la Casa de Cultura, la Iglesia, la biblioteca y la librería. En este apartado se propone un análisis transversal de las prácticas comunitarias asociándolas con categorías como: las valoraciones en torno a lo escrito, relaciones socio-cognitivas, textos, roles, identidad, usos de la lectura, lo que está a su disposición, textos, obligación de la lectura, agencia y los libros como cosas.

Dado que esta investigación le otorga un lugar central a la formación en la práctica de las docentes, en el cuarto apartado, *La literacidad en la formación de la práctica docente*, se describen y analizan las prácticas letradas en las que participaron las informantes como docentes, como promotoras de lectura en la escuela y como empleadas del sector educativo que deben atender a diversas exigencias. Este apartado se organiza en tres secciones, en la primera se presentan las experiencias reportadas por las informantes sobre las actividades de lectura y escritura realizadas en el aula, en la segunda sección se da cuenta de las experiencias con la biblioteca escolar y las acciones del Programa Nacional de Lectura (PNL) y, en la tercera sección, se reportan actividades de gestión y formación continua asociadas a la literacidad.

En quinto lugar, el último apartado *El espacio familiar en el presente*, se muestra la información a manera de prospectiva de la literacidad desde dentro y fuera de la escuela. Al indagar sobre cómo se perciben en la actualidad en las entrevistas y las narrativas docentes de esta investigación se obtuvieron datos para organizar tres secciones, la primera da cuenta del dominio privado de las docentes como lectoras, para proponer en la segunda sección datos que permitan conocer cómo se proyectan a sí mismas como lectoras y escritoras y en la tercera sección se organiza una síntesis que caracteriza a las docentes como lectoras escritoras. Cerrar con esta caracterización permitirá dialogar con la síntesis de la trayectoria lectora que ellas mismas elaboraron. Desde la investigación ello permitirá avanzar en algunas interpretaciones que permitan

explicar por qué las docentes de preescolar hacen lo que hacen en el aula en materia de literacidad.

#### **4.1 La participación de la familia en el desarrollo lector**

En los relatos de las experiencias lectoras de las docentes, se muestran los hallazgos sobre la participación de la familia en el desarrollo lector de docentes de preescolar. Para su análisis se organizó en tres categorías.

La primera se nombró como “Las formas escolares de la lengua escrita en la infancia y los primeros años escolares”. Esta categoría se subdividió en: la familia adopta prácticas de alfabetización escolar, fluidez lectora como exigencia de logro escolar en casa y la exigencia de cumplir con tareas escolares organiza los usos familiares de lengua escrita.

La segunda categoría se designó como “Espacios de encuentro libre, no regulado con la lectura”, que a su vez se subdivide en: La lectura en voz alta, la escritura de cartas, usos lúdicos de la lectura y la escritura, conversar para compartir las experiencias y la implicación de un artefacto, leer para disfrutar de la lectura, la identidad adolescente y los intereses lectores y la lectura como una costumbre familiar.

Y la tercera se denominó como “La mediación de los Otros en actividades de lectura y escritura”.

##### **4.1.1 Las formas escolares de la lengua escrita en la infancia y los primeros años escolares**

En este apartado se muestra que, en el periodo del desarrollo lector de la infancia (0-6 años) y su paso por la escuela el preescolar y los primeros grados de primaria. Las informantes al referir sus vivencias de lectura en casa, expresan que las prácticas letradas priorizaron el reto de aprender a leer y escribir. Así mismo, atender a las tareas escolares. Los actores presentes en estas actividades son los hermanos mayores o la mamá, quienes ayudaran a las niñas que fueron las maestras informantes. Hay que considerar que, en este período los niños/as están en proceso de adquisición formal de la lengua escrita. Ser analfabeta dependiente en esta etapa de la vida exige la mediación de adultos alfabetizados quienes generalmente apoyan desde las consignas y los textos escolares.

###### **4.1.1.1 La familia adopta prácticas de alfabetización escolar**

En lo que sigue, se muestran los haceres con la lengua escrita dentro de la familia que tenían un formato escolar y estas actividades estaban orientadas con el propósito de enseñar a leer y escribir. Por ejemplo, se muestra que tres de las informantes son hijas de maestros -Mahetsi, Airam Susey y Maryeri-, por lo que refieren que crecieron en un ambiente familiar alfabetizador, rodeadas de varios tipos de texto y con varios lectores. Mahetsi relata que, al estar al cuidado de una persona contratada por sus padres, todas las tardes realizaba actividades como colorear y leer los libros de casa, o como señala Maryeri, tenía toda la atención de la familia, ya que, si le gustaba algún libro de cuentos, se lo conseguían.

En el caso de Mahetsi y Airam Susey, al ser hermanas, comparten la vivencia de ir de paseo en el auto de la familia y anticipar la lectura en los espectaculares que había en la carretera con la ayuda del papá y los hermanos mayores.

Otro hecho que recuerdo en esta etapa fue mi experiencia para conocer el mar, mis papás [...] nos llevaron a Puerto Vallarta [...] como estaba empezando a leer algunas palabras, cuando encontrábamos los espectaculares o señalamientos en la carretera intentaba leer pues me aportaba mucha felicidad descubrir o leer todo lo que decía (MHRdeVp.3).

En entornos urbanos los letreros ofrecen oportunidades a los niños/as para familiarizarse con lo escrito (Lerner, 2001). La propia Mahetsi preguntaba al papá que por qué tenía que ver, él le contestaba “porque también dicen cosas”, el padre le preguntaba qué decían los letreros, la niña contestaba con lo que sabía y las palabras que se repetía como “Coca Cola”, “Sabritas” cuando apenas alcanzaba a leer una o dos sílabas de la palabra, el padre completaba la palabra (MHE060520). Por lo que los niños/as estando en proceso de conocer el funcionamiento convencional de la lengua escrita avanzan interpretaciones sobre lo que los entornos letrados dicen y los adultos que tienen cerca pueden apoyar estos procesos. Por ejemplo, con la hermana mayor, este acontecimiento aparece durante la infancia y con la hermana menor, en su relato este acontecimiento se muestra cuando ya cursaba la primaria.

Para Airam Susey, el disfrute de la compañía de su mamá y los hermanos en los viajes familiares era alimentado por el reconocimiento a su interés en las letras, para ella las imágenes tenían significado (ASE1220), los colores, los foquitos y le gustaba leer “Fanta”, “Coca cola” o “Pepsi”, sentía confianza para resolver dudas y cuando eran letras

nuevas o palabras desconocidas y les pedía a las personas que fueran con ella, que le dieran pistas sobre lo que decía. Lo que ella aprendía sobre la lengua escrita estaba mediado por información ofrecida por los miembros de la familia en una relación socio cognitiva y afectiva que le hacía sentir segura para seguir intentando leer.

Para otra informante tampoco fue difícil aprender a leer y escribir, a Valentina le modelaron actos de lectura sus hermanos mayores -eran ocho hijos y ella era la menor- (E080520V) y recibió un apoyo continuo de la madre, por lo que le resultaba una situación familiar para una niña con hermanos mayores.

Aprender a leer y a escribir no me fue difícil para mí, ya que yo siempre me acercaba a mis hermanos cuando ellos estaban haciendo la tarea, escuchaba y veía lo que ellos hacían, y yo lo repetía, además como ya escribí anteriormente les agarraba sus cuadernos de tareas y empezaba a realizar lo que veía, creo que leer y escribir lo aprendí en casa acompañada siempre de mis hermanos mayores (VRdeVp2).

Aquí se muestra que para Valentina aprender a leer y escribir era repetir lo mismo que hicieron los demás, copiaba acciones de otros. Ella valora esta práctica letrada como sencilla, al estar rodeada de sus hermanos cuando aprendió a leer y escribir recibió ayuda y aprendió a darla. Era el momento en que ella estaba rodeada de libros, de la escritura y así como ella recibió ayuda de sus hermanos, Valentina le ayudaba a su hermano menor, Carlos, a hacer la tarea a escondidas, para que no le regañara su mamá, la actividad era remarcar los libros con letras y palabras, los mismos que habían usado todos sus hermanos.

También Airam Susey, participaba escuchando y observando lo que los hermanos mayores hacían de tarea -textos escritos, maquetas, exposiciones realizadas en papel bond-, ella valora en el relato el esfuerzo de sus hermanos cuando buscaban toda la información en una enciclopedia que usaban para hacer las tareas e investigaciones en diccionarios, y las planeaciones de su hermana o hacer maquetas. Al estar rodeada de libros, enciclopedias, periódico, etc. y al estar cerca de los hermanos mayores consideraba que estaba en un ambiente alfabetizador, ella observaba sus tareas “y a veces ellos dedicaban un tiempo para mí, para leerme o yo les preguntaba, me gustaba que mi cuando llagaba del trabajo me contara una historia de un libro que teníamos de una enciclopedia de cuentos” (ASE040520)

Maryeri observaba cómo ayudaba su mamá -que era maestra- a su hermano mayor para hacer la tarea

Quando estaba con mis hermanos en casa los veía escribir, leer, hacer tareas, aun cuando a mi hermano de en medio no le gustaba trabajar yo veía con qué paciencia le explicaban algunas cosas y le mostraban libros y revistas de animales para que pusiera atención (MYRdeVp1,2).

La escucha y la observación de las tareas de los hermanos son prácticas letradas regulares en al menos tres de las informantes, al estar rodeados de la familia en una relación afectiva, cuando la mamá y/o el papá le explicaban con paciencia y le mostraban otros textos. La relación uno a uno en situaciones de literacidad escolar en casa es distinta de la situación masiva que cada niño vive en la escuela.

Cuatro de las seis informantes en este recuento de su vida como lectoras y escritoras infantiles sí reconocen en casa situaciones y actividades asociadas a las formas escolares de lectura y reportan mediadores de actividades letradas, adultos u otros niños/as, que favorecieron la realización de estas actividades. Dos de las informantes explícitamente señalaron no recordar experiencias letradas en el período de vida que va de 0 a 6 años.

Otra de las actividades que se muestran en los relatos es la importancia que le dan las madres a la fluidez lectora y que forman parte de las formas escolares que eran replicadas en casa.

#### 4.1.1.2 Fluidez lectora como exigencia de logro escolar en casa

Con el ingreso al nivel primaria se inicia formalmente el aprendizaje de la lectura y escritura y la preocupación se traslada ya no exclusivamente al aprendizaje del código, sino a mejorar la fluidez de la lectura. Las exigencias para el lector se multiplican. La lectura en voz alta como actividad escolar es replicada en casa, como es el caso de Teresina que la ponían a leer libros de textos en voz alta -que seguramente a su mamá le gustaba, si no, no la hubiera puesto a leer- (TE150520) para mejorar la fluidez

[...] a veces ella (mi mamá) me motivaba porque me decía que le leyera media hora y así lo hacía, ella estaba ocupada haciendo sus labores cotidianas y yo le leía en voz alta, creo que era su costumbre porque así ponía a mis hermanos a leer (TRdeVp2).

Realizar la actividad no era suficiente, era necesario dedicar un período específico de tiempo para lograr la ejecución esperada. Ella dice que su mamá sólo la ponía a leer

para ejercitar la lectura, no le hacía preguntas sobre lo que comprendiera del texto (TE150520). Teresina más adelante en el relato, cuenta que ella también pone a leer en voz alta a sus hijos como su mamá, pero reportó que ella sí les pone atención cuando leen, en sus palabras, para “enfaticar lo bueno de la lectura”, es decir para vivir la lectura como una actividad acompañada.

Ambas adultas valoran la ejecución de lectura en voz alta como exigencia escolar; en la vida de esta informante realizar esta actividad se convirtió en una costumbre familiar. Como docente Teresina ha agregado a esta actividad la atención explícita del adulto como una forma de respeto al ejecutante infantil y a la experiencia de compartir lecturas.

El siguiente relato muestra experiencias no escolares de lectura, se trata de lectura vernácula o realización de lectura de textos no valorados por la escuela. Luka escuchó a su mamá conversar sobre el problema que como lectora la niña tenía. La familia le recomendó a la madre comprar comics como “La pequeña Lulú”, “Memin Pingüin”, “Viruta y Capulina” para aprender a leer y mejorar la fluidez lectora. Luka como se observa, asumió que este “problema era de ella” y no lo vivió de forma muy positiva, pero dice que sus primeras experiencias de lectura fueron con estos comics.

La madre como mediadora ofrece recursos distintos de los escolares para leer. Los cómics resultaron tan interesantes que los siguió leyendo (LE281020). El mensaje de la familia de Luka es que la lectura puede ser divertida y lúdica. Las prácticas vernáculas, como la de Luka resolvieron paralelamente a la escuela un aprendizaje que la escuela valora pero que no impulsa la lectura de estos artefactos. Para ella los comics le daban la idea de que alguien le hablaba a través de las imágenes o de los globos en los que estaba escrito el texto (LE281020).

Como se puede observar, en la infancia, los usos sociales de la lengua están referidos a prácticas letradas que tienen el propósito de iniciar la alfabetización de los miembros más pequeños de la familia.

La lectura en voz alta a los niños/as es fundamental durante la infancia, no sólo porque posibilita que los niños/as aprendan a leer, sino de manera importante el adulto que lee debe mostrar ciertas disposiciones hacia los textos, por ejemplo, el tono de voz, la postura corporal, las intervenciones sobre lo escrito, haciendo preguntas, comentarios,



permitiendo que los niños/as manipulen el texto de manera concreta, pero, sobre todo, de forma simbólica. Es importante, además, la frecuencia de lectura y la diversidad de textos y lectores.

Sin embargo, esta práctica letrada -la lectura en voz alta por alguien más capaces poco observada en los relatos de las informantes.

Enseguida se muestran las prácticas letradas que realizaban las informantes con propósitos escolares como hacer la tarea, en el dominio del hogar.

#### 4.1.1.3 El cumplimiento de tareas escolares organiza los usos familiares de la lengua escrita

Otro de los usos de la lengua escrita más comunes dentro de la familia era para hacer la tarea. Estas prácticas letradas se organizaron como simples y complejas -por el nivel cognitivo que requerían en su realización-. Las siguientes tareas se categorizaron como simples. Durante la infancia, por ejemplo, en el caso de Valentina, de tarea, hacía manualidades o coloreaba dibujos que le dejaban en el preescolar, también hacía ejercicios como remarcar palabras en letra cursiva en las libretas de tareas de los hermanos o en un libro con hojas de cebolla, remarcaba las palabras y hacía planas de cada sílaba, pero siempre en compañía de los hermanos mayores o de su hermana Martha. Para Valentina aprender en la escuela fue aburrido -a través de señalar las sílabas con aplausos- (VE080520) porque en casa ya había aprendido.

La ayuda de los hermanos mayores o la mamá para hacer la tarea fue referida por todas las informantes. Como en el caso de Valentina

Ella (su hermana Verónica) siempre nos ayudaba a escribir, y a realizar las tareas, en mi caso era realizar alguna manualidad o colorear dibujos que me dejaban de tarea en el kínder, [...] había en casa unas libretas de forma italiana que ya traía las palabras escritas y se tenían que remarcar o escribir en cursiva, eran de mis hermanos mayores y yo agarraba para rayarlas [...] ellos se enojaban porque era la tarea de ellos [...] (VRdeVp1).

Como se observa, las actividades dan cuenta de la concepción de escribir: como una habilidad manual, asociada al dibujo, idea por demás cuestionada, ya que uno y otro sistema de representación es distinto. El primero, representa ideas, objetos, y el segundo,

representa sonidos. Además, se conceptualiza como algo que ya está dado, y el cual sólo es cuestión de repetirlo.

Durante el período de la primaria, las tareas escolares eran, por ejemplo, escribir interminables planas de palabras y enunciados, copiar letras y palabras en libros de caligrafía. Valentina, por ejemplo, dice que hacía las mismas tareas de sus hermanos, con los mismos libros de ellos, en casa había muchos libros de texto y de otros temas, que siempre le ayudaban a hacer la tarea. Ella relata que releía lo que los hermanos ya habían leído, por lo que sólo usaba los libros de texto para encontrar las respuestas de la tarea. Este relato refuerza la concepción de la lengua escrita ya mencionada líneas más arriba.

Los libros que predominaban en casa eran los libros de texto, las enciclopedias y diccionarios, entre otros. Éstos eran usados con fines utilitarios, como hacer la tarea.

En el caso de Airam Susey, algunos de los hermanos estaban cursando el bachillerato o la universidad

[...] yo veía que se esforzaban mucho en investigar [...] yo observaba que ellos buscaban toda la información en la enciclopedia que nosotros teníamos de las tareas que yo más recuerdo todas las investigaciones en los diccionarios algunas maquetas que ellos realizaban y las planeaciones que mi hermana llevaba a cabo [...]  
(ASRdeVp3).

Como se aprecia, la relación con los hermanos mayores era muy importante para las informantes, no sólo porque les ayudaban a hacer la tarea, sino por la relación socioafectiva en el aprendizaje de la lengua escrita y el uso de los textos como tecnologías para resolver un problema o como parte de prácticas sociales más amplias, como la planeación docente de la hermana.

La copia de un texto era una actividad recurrente en la escuela primaria, otra de las tareas consistía en transcribir lo que decían las estampas de biografías, según con el propósito de investigar

[...] las biografías, nos encargaban de todos los héroes de la independencia de México y de la Revolución Mexicana teníamos que leer y escribir lo que venía en la parte de atrás de estas, hubo ocasiones que se me hacía muy difícil porque me dejaban hacer varias de tarea para el siguiente día, me dolía la mano de tanto escribir y a veces lloraba las letras eran demasiado pequeñas [...] (TRdeVp2).

Teresina requería en ocasiones, de la ayuda de su mamá, a ella le gustaba mucho hacer sus trabajos, su tarea. La actividad está referida con dificultad al tener que forzar la mano a la escritura por la extensión del texto, es decir, las dificultades son mecánicas y como la misma Teresina refiere, no le veía mucho sentido hacer esta actividad (TE150520). Así mismo, Teresina relata que, a partir de la lectura, tenía que copiar varias páginas en un día, con lo que después aprendió a resumir, refiere esta actividad como de dificultad para encontrar las ideas principales. Otra de las tareas escolares era contestar cuestionarios, a ella le gustaba mucho porque tenía que leer para encontrar las respuestas y era un desafío el tener que responder todas las preguntas. La lectura adquiere sentido cuando los usos trascienden la mera copia, como elaborar una síntesis o la búsqueda de información específica.

Por otro lado, algunas prácticas letradas en las que participaron las informantes muestran un mayor grado de complejidad. Por ejemplo, Airam Susey, leía la enciclopedia de Walt Disney como parte de la tarea para investigar, su mamá la apoyaba sacando además los acervos de libros que tenían en casa.

[...] nos reunimos en mi casa para realizar una maqueta de elaborar un volcán todos desconocíamos cómo realizarlo sin embargo con la ayuda de un libro de geografía que teníamos logramos establecer la creación de dicha maqueta, a diferencia de mis compañeros yo consideraba que vivía en un espacio alfabetizado (ASRdeVp4).

Relata que en casa había varios tipos de texto y todos/as sus hermanos/as mayores estaban estudiando, la escuela en la cual cursó la primaria, era rural, y al compararse con sus compañeros, ella valoraba que vivía privilegiada al tener acceso a diversos textos y lectores, incluso sus compañeros se sorprendieron del logro en su tarea. Aunque esta creencia se confrontó con las demandas escolares que la pusieron en entredicho como más adelante se observa.

Teresina y Valentina realizaban tareas de investigación en libros de la biblioteca (en otro apartado se aborda con más detalle). En el caso de Mahetsi, la investigación la realizaba en las enciclopedias que estaban en casa como la de “Walt Disney”, y la de “El gran Libro del Cuándo, del Cómo y del Porqué” que explicaban el funcionamiento de las cosas naturales y otras cosas, estos libros los compartía con sus hermanos, a ella le gustaba mucho. También le dejaban de tarea leer su libro de historia sobre la primera y segunda guerra mundial.

Como puede observarse, estos eventos letrados estaban orientados a aprender a leer y escribir centrados en el aprendizaje del código escrito. Sin embargo, la oralidad no se separa del uso de los libros, las conversaciones que establecieron las informantes con los expertos -los hermanos mayores- sobre recomendaciones de lectura y el contenido de los libros. Por tanto, la oralidad es también parte esencial de la literacidad (Hernández, 2018).

Durante la primaria, esta preocupación migró a la mejora de la fluidez en la lectura. Por tanto, la preocupación de la familia estaba orientada al aprendizaje del sistema de escritura, sin referencia al uso social del lenguaje escrito y enseñado de manera mecánica, sin mucho sentido para las informantes. Algunas de estas prácticas letradas eran mecanizadas, repetitivas y sin reflexión alguna sobre lo escrito. La interacción con los artefactos estaba limitada a la copia del texto, sin una apropiación del contenido. La literacidad era, por tanto, usada sin un contexto social y fraccionada de tal manera que al parecer estas prácticas letradas carecían de sentido para las informantes, respondiendo de este modo, al modelo autónomo de la literacidad (Street, 2005). En dichas prácticas letradas están implicados artefactos (principalmente cuadernillos para copiar y libros de texto), en interacciones sociocognitivas y afectivas con los miembros de la familia que mediaron el aprendizaje de la lengua escrita. Los intercambios entre los textos y el lector se dieron en dos planos, el cognitivo y el afectivo.

Estas formas de mediación (escuchar cómo los padres le ayudaban al hermano mayor, hacer actividades como colorear, repetir las tareas de los hermanos como la copia y las planas de letras y palabras en letra cursiva, anticipar los mensajes escritos en los espectaculares, leer cuentos, escuchar y observar a los hermanos mayores hacer la tarea) que realizaban los miembros de la familia al estar reguladas e impuestas por la institución escolar eran replicadas en el dominio del hogar. Ello da cuenta de la conceptualización del sistema de escritura que prevalece: un sistema estático que solo es cuestión de repetir, sin reflexión y carente de un contexto social de uso, en el que las formas, los usos y los propósitos son impuestos por la escuela.

En los procesos formativos lectores se requiere de la acción mediada que es facilitada por los actores -que cuentan con un nivel superior en el dominio de la lengua- con los que interactúan y con los que usan y aprenden, que junto con los

artefactos/tecnologías proveyeron de vivencias para el desarrollo de la lengua escrita (Kalman, 2008, Barton y Hamilton, 2012).

En los relatos y las entrevistas se mostraron estas mediaciones limitadas en el repertorio y tipo de textos, de formas de interactuar con los textos de manera profunda y los contextos de uso de la lengua escrita se mostraron limitados con fines escolares.

Si bien la escuela impone formas escolares de apropiación de la lengua escrita, la formación se dio al participar en prácticas letradas con la ayuda de los hermanos mayores -a excepción del caso de Luka- y los padres como actores, quienes tuvieron un papel fundamental en el desarrollo lector de las informantes, las significaciones de dichas prácticas letradas están asociadas al tedio, la repetición sin sentido de actividades con la lectura y la escrita fuera del uso cotidiano que se hace de esta tecnología en el dominio del hogar.

Las experiencias con la lectura y la escritura como acontecimiento, como eso que me pasa (Larrosa, 2011) a las informantes en situaciones de uso, que estuvieron implicadas actividades con la lengua escrita con diversas tecnologías, actores y dominios -en este caso, privados-, que se sedimentaron en vivencias en las que lo cognitivo, lo social, lo afectivo y lo cultural, le dieron forma a los significados que lograron construir en torno a la lectura: leer es decodificar con fluidez y su uso se limita a fines escolares. Los usos sociales de la lectura se muestran alejados al menos en esta parte de la vida de las informantes.

Es necesario hacer notar que la mediación de la familia se dio durante los primeros años escolares y se detuvo, más o menos, en el período de la escuela primaria baja, posteriormente, la participación de la familia disminuye o desaparece, dejando a la escuela la tarea de la formación letrada de los sujetos, como se muestra en los relatos.

En resumen, el conjunto de las prácticas letradas reportadas muestra que la mediación de la familia en la infancia estaba centrada en el aprendizaje del código de manera mecánica, en la fluidez lectora y en las tareas escolares, con determinados artefactos, por lo que refleja y refuerza las formas de enseñanza tradicionales en las que el aprendizaje de la lengua escrita se realiza sin reflexión, sin apropiación del contenido de los textos y la escritura se reduce a la copia de un texto y sin un contexto de uso social de la palabra escrita.

Pero también, como se muestra más adelante, en los relatos se aprecian prácticas letradas que dan cuenta de que los textos se usaron con diversos propósitos, en interacciones sociales con los otros, pero en ámbitos personales, privados y de manera libre.

#### 4.1.2 Usos familiares de la lengua escrita no regulados por la escuela

En este apartado se muestran los eventos de lectura y escritura, las personas y los textos, que estaban referidas a propósitos de uso libre, orientado al gusto, al disfrute, al ocio, y la elección personal, autogenerados y no regulados por la escuela. Las experiencias con la lectura y la escritura se dieron en relaciones sociocognitivas con todos los miembros de la familia y con el uso de determinados textos. Por tanto, dichas prácticas letradas se desarrollaron en contextos específicos.

Las actividades de lectura y escritura se organizaron en subcategorías que responden a los usos sociales de la lectura. Al interior de cada una de ellas se siguió el hilo conductor de la formación, por lo que se muestra primero las vivencias en la infancia y después los sucesivos niveles escolares, con la finalidad de dar cuenta del proceso formativo lector -y de lo simple a lo complejo- por el que transitaron las informantes. Estas subcategorías son: La lectura en voz alta, la escritura de cartas, usos lúdicos de la lectura y la escritura, conversar para compartir las experiencias y la implicación de un artefacto, leer para disfrutar de la lectura, la identidad adolescente y los intereses lectores y la lectura como una costumbre familiar.

Enseguida se expone que la lectura en voz alta era una experiencia que era vivida de forma gratuita, en la que no había una devolución o un requerimiento -como contestar un examen o un cuestionario-, sino por el gusto de escuchar una historia y que las mismas informantes valoraban la práctica letrada como de disfrute, de interés.

##### 4.1.2.1 La lectura en voz alta

La actividad de la lectura en voz alta por parte de los miembros de la familia durante los primeros años de vida, es referida por todas las informantes en este período. Entre los textos que usaban, estaban, por ejemplo, los comics, éstos eran leídos por lo regular, por los hermanos mayores o en este caso, por la mamá

[...] recuerdo muy bien que disfrutaba de las revistas de Capulinita, Popeye el Marino, Don Gato y su Pandilla y mi favorito, La Pantera Rosa, me gustaba que la primera vez

me leyera la revista mi mamá y después yo evocaba y me imaginaba los diálogos de las nubes en donde yo veía las letras escritas, que en esa época aún no entendía (ASRdeVp2).

Cuando Airam Susey era niña, asociaba el uniforme blanco y la bandera en la escuela ya que sabía que había dinero en casa “¡mamá hoy tú traes dinerito, vamos a ir al mercado, este, necesito que me compres mis libritos!” (ASE40520). Su mamá la llevaba al kiosco de venta de revistas y periódicos, sabía que tenía derecho a un comic -por las condiciones económicas de la familia- y ella tenía que decidir cuál elegir y estableció cierta confianza con la vendedora que le apartaba las novedades. Ella disfrutaba de la lectura, le pedía a su mamá o a su hermano mayor que leyera para ella, o interpretaba la lectura con ayuda de lo que sabía (ASE40520). Todas estas actividades en las que intervienen diversos actores que interactuaron con Airam Susey, los diferentes artefactos en situaciones específicas, es que se puede decir que estas prácticas letradas formaron parte de una costumbre familiar. En los relatos de las dos hermanas ocurre la visita al puesto de periódicos y revistas y es una experiencia memorable para ambas.

Otro de los textos que usaban para leer en voz alta eran los cuentos. Por ejemplo, Maryeri refiere que su papá y su mamá le compraban cuentos, algunas veces leían para ella el mismo cuento hasta quince veces, a ella le llenaba de emoción, otras veces ella actuaba los diálogos del cuento de Aladín con las primas. También le leía Cristina -la joven que la cuidaba- el libro de “Tania y Tomás” a ella y a su amigo, aunque dice que, sin mucha emoción, y reproducían las aventuras y las actividades de los personajes, como construir un velero o cocinar. Para ella, esta práctica letrada ayudó a su gusto por la lectura, también su hermano mayor leía para ella historietas de Gasparín, dice que era fácil convencerla de escuchar la lectura. Relata que en casa le desarrollaron la lectura, y percibe que en casa “me llegaba la lectura por todos lados y lo veía como algo natural, o sea, no fue algo impuesto” (MYE110320), aunque no con la frecuencia que ella hubiera querido (MYE110320). Todas estas prácticas letradas las realizaba con gusto ya que quería ser como sus hermanos/as mayores.

Luka, relata que su mamá leía para ella pasajes de la Biblia, ella recuerda que en especial le gustaba un pasaje de cuando los hermanos vendieron a José, por lo que la lectura de este texto es muy significativa para la informante.

Estando en la primaria, la lectura en voz alta era acompañada por los papás en un caso, libros de literatura y en dos casos con libros informativos. Por ejemplo, los libros de toros que leía el papá, esta experiencia fue una de las inflexiones en la vida de Valentina

Me gustaba hojear al mismo tiempo que mi papá lo hacía, y es un grato recuerdo ya que era una oportunidad de conocimiento y de compartir momentos con él, [...] era un momento que esperaba con ansia porque mi papá nos compartía sus experiencias, aventuras y accidentes que pasó cuando se iba a torear (VRdeVp4).

Esta actividad de lectura representaba para una niña, la oportunidad de acercarse a su papá que admiraba, estos libros sólo se usaban cuando el padre los leía en voz alta y conversaban sobre sus aventuras con los toros, por lo que esta práctica letrada representó para Valentina una vivencia memorable (VE080520).

En el caso de Maryeri, escuchaba la radio con su papá lecturas de misterio, ella estaba atenta al inicio del programa y relata que era tanta su emoción por escucharlo que se apuraba a hacer la tarea. Sobre estos mismos temas, también compartía lectura en voz alta de literatura, igualmente, con su papá. Esta práctica letrada significaba que a través de estos temas podía acercarse con su hermano que había fallecido (MYE110320).

Sabiendo que siempre había llamado mi atención el misterio y los temas de fantasmas me trajo (su papá) el libro "Cañitas" del autor Carlos Trejo el cual me leía cada tarde en pausas para atrapar mi atención pues tenía sucesos misteriosos en cuestión de casas encantadas y fantasmas [...] (MYRdeVp5).

Estas prácticas letradas tienen en común las personas, el tema y ciertos intervalos de lectura, que al parecer no modificaron sustancialmente el interés, lo que cambió, fueron los artefactos -el radio y el libro-.

En la práctica letrada de la lectura en voz alta, las informantes asumieron el rol de escuchas de la lectura, participaban interactuando con el contenido de la historia. Se aprecia mayor repertorio de textos, algunos vernáculos y otros del género literario. Como se observa, hay una fuerte relación sociocognitiva con el mediador y la lectura en sí misma.

Lo que sigue, se muestra que entre los textos que se produjeron eran cartas. Contrario a lo que se puede pensar, estos textos son poco usados en nuestro país, por lo que resultan relevantes.



#### 4.1.2.2 La escritura de cartas

Entre los primeros eventos de escritura que se muestran en los relatos, es la escritura de la carta a los Reyes Magos, ésta era realizada con el propósito de hacer una petición. Esta vivencia aparece antes de que las informantes aprendieran a escribir de manera convencional, sus hermanos mayores o su mamá eran quienes le proporcionan la ayuda necesaria

[...] las cartas que escribía a los Reyes Magos, casi siempre de dos hojas de la libreta porque ponía letras y dibujos, quien me ayudaba a escribirlas era mi hermana Martha, es cuatro años mayor que yo, ella siempre me orientaba cómo escribir a mí y a mi hermano Carlos [...], ella siempre nos ayudaba [...] (VHdeVp1).

Con otro ejemplo

Mi carta a los Reyes Magos para mí era un reto de cada año donde a través de mis dibujos y letras yo me daba a entender en los primeros años y ya una vez que aprendí a leer con ayuda de mi mamá hacia mi carta, recuerdo que usaba de las letras mayúsculas / minúsculas y las mayúsculas las escribía con el bicolor [...] (ASRdeVp3).

Ha de hacerse notar que en la escritura de la carta hay indicios de la forma de enseñanza escolar de la escritura, cuando escribe las letras mayúsculas y minúsculas con el lápiz bicolor. Por otra parte, Airam Susey luego recibía otra carta en la que le dejaban recomendaciones sobre su conducta y la felicitaban por sus libretitas. Tanto la escritura de la carta y la devolución de la escritura de manera fantástica e imaginativa, no sólo motivaba la ilusión y la fantasía, sino que además la escritura tenía un destinatario y un uso social: pedir sus juguetes.

Otra experiencia con la escritura de una carta se muestra mucho después durante la secundaria. Maryeri relata que esta actividad inició como una actividad escolar que luego se usó para comunicarse con el hermano mayor

Al irse a vivir mi hermano a Monterrey lo tomé como una necesidad para comunicarme con él, pues en ese momento ya no había quien me comprara las historietas y sobre todo me leyera como él, este uso de los textos fue lo mejor para mí pues fue la manera en la que yo podía estar comunicándome con él de manera constante, para mí era un gusto recibir una carta y poderla leer [...] (MYRdeVp4,5)

Como se puede observar es un mismo tipo de texto, pero escrito con propósitos distintos, en el primer caso, para solicitar algo, y en el segundo, para mantener la

comunicación. La escritura de cartas no es una práctica habitual en México, sin embargo, la primera es una tradición cultural y el segundo evento, es aprendida en la escuela, pero usada en el contexto familiar y con los mismos propósitos: la comunicación con los demás. Por lo que el uso de este artefacto logro traspasar los límites de los dos dominios (Barton y Hamilton, 2012).

Por lo regular, el sentido lúdico de la lengua escrita está ausente en casi todas las prácticas letradas, sin embargo, se muestran algunas de ellas a continuación.

#### 4.1.2.3 Usos lúdicos de la lectura y la escritura

La escritura también era usada con el propósito de jugar, por ejemplo, Airam Susey, escribía listas del mandado, o con hojas de rehúso elaboraba libretitas para escribir recados y jugaba a la tiendita con las primas, o jugaba a escribir

También es esta etapa disfrutaba mucho de jugar a hacer recaditos con un post it que encontré en casa de mi tía, recuerdo que eran de color amarillo y me gustaba hacer muchas letras y dejarlas pegadas por donde yo pasaba [...] (ASRdeVp3).

Esta actividad es de escritura. Aunque pudiera parecer una actividad sin importancia, para una niña en la que su escuela se encuentra en una comunidad, estos “papelitos” -que eran de su tía, los ocupaba para anotar los teléfonos, porque ella dice que estaban junto al teléfono- eran muy novedosos para ella, la tía le regalo una “libretita”

[...] ese descubrimiento, pues que tenía pegamento y no había que ponerle diurex. Entonces yo empecé a escribir...yo empecé a escribir letras, empecé a escribir mi nombre, y yo armé, fíjese sin saber en un post it, puse la /G/ en otro, la /O/ y luego la /E/ descubrí que había armado mi nombre, eso me gustó muchísimo” (ASE040520).

Este juego de escribir representó para esta niña una práctica letrada relevante, tanto por el soporte del texto como la actividad en sí misma, jugar con las letras.

Cuando Maryeri era niña, la familia leía para ella el cuento de Aladín, después vio la película, se aprendió de memoria los diálogos, comparaba los personajes de ambos y luego jugaba a dramatizar el cuento. Por tanto, esta práctica letrada llegó a motivar su imaginación, deseos por conocer otros lugares y otras personas (MYE110322) tan ajenas a su contexto.

Dos de las informantes reportan que otra actividad se daba cuando jugaban con los recetarios de cocina. Maryeri los usaba para jugar al restaurante con el primo, leía, copiaba y elaboraba los alimentos, y Valentina, con sus hermanos mayores

[...] jugamos a la cocinita y a la casita y pues como eran los libros que teníamos más a la mano los agarrábamos y jugábamos con ellos (VRdeVp5).

Esta actividad de jugar con los recetarios se diferencia de compartir la lectura en voz alta con el padre y sus libros sobre los toros, ya que con éstos no podía jugar y estaban guardados de tal manera que permanecían alejados de los ojos y las manos de los miembros de la familia, a excepción del padre, aunque para ella representaba una oportunidad de acercarse a su papá. En cambio, los recetarios estaban a su alcance, podían dejarlos por ahí, por lo que esta práctica letrada implicaba que con estos textos podían jugar y sin la autorización del adulto para interactuar con el artefacto, el libro era entonces un objeto para jugar, lúdico y estaba disponible.

Sin embargo, el artefacto por sí mismo no es tan relevante, sino la relación, la interacción social y emocional que no logró establecer con la mamá; así como tampoco estableció la misma valoración de ambos textos como lo refiere “Como que era más importante el de los toros que el de las recetas, o sea como que el de las recetas era cualquier cosa, y el de los toros ¡no! esos los teníamos que ¡cuidar! ¡limpiar! ¡acomodar!, si ese si no...jejeje” (VE080522). Por lo tanto, la valoración de los textos en la práctica letrada está asociada a las vivencias en las que interactúan las informantes con otros actores en una relación sociocognitiva en torno a lo escrito.

Es importante resaltar que, en algunas experiencias de lectura de las informantes, participaban escuchando y observando el uso que le daban a los diferentes textos que había y que para ellas era común verlos en casa, eran usados con diversos propósitos, como el gusto, el disfrute, o el ocio.

El hablar forma parte de las habilidades lingüísticas, por lo que conversar y que esté implicado un texto, forma parte de una práctica letrada, como enseguida se muestra.

#### 4.1.2.4 Conversar para compartir experiencias y la implicación de un artefacto

En una determinada práctica letrada están implicados tanto los textos como las conversaciones -la oralidad- entre las personas con las que se relacionaron. Por ejemplo, Mahetsi relata que de pequeña su papá y su mamá que eran maestros, realizaban censos

en la comunidad en donde trabajaban, para ella era divertido. Mahetsi veía escribir y escuchaba el intercambio de preguntas y respuestas sobre el número de miembros de la familia y otros asuntos, pero también escuchaba las historias de aparecidos del lugar, leyendas, es decir, participaba de la cultura de la comunidad a través de la tradición oral de la comunidad.

Valentina también conversaba, pero con sus hermanos mayores sobre sus profesiones y le mostraban folletos, libros o planeaciones didácticas, algunas conversaciones las valoraba como aburridas -cuando platicaba su hermana Verónica sobre administración-, pero otras, eran interesantes

[...] otra de mis hermanas de nombre Carmen estudiaba la carrera de turismo y esos (folletos) de mi parte también siempre los tomaba de su lugar porque me llamaban la atención por la información que tenía de otros estados y países, aparte porque cuando escuchaba a mi hermana Carmen platicar de sus clases o experiencias la escuchaba muy animada, le daba mucho gusto platicar sobre su escuela (VRdeVp5).

Lo anterior revela que escuchar y hablar forman parte de las prácticas letradas de las informantes con propósitos como el compartir momentos con los hermanos mayores en los que están implicados ciertos textos, las emociones, el interés y la admiración a los miembros de la familia.

Enseguida se muestran las situaciones en las cuales la lectura era practicada dentro de la familia sin restricciones, de manera informal, con el propósito de sólo disfrutar de la lectura, algunos de los textos usados eran libros del género literario, pero también se usaron textos vernáculos.

#### 4.1.2.5 Leer para disfrutar de la lectura

Algunas de las actividades de lectura se realizaban de manera libre, por gusto, por interés, con el propósito de disfrutar de la historia o por interés personal, desarrollándose en el dominio privado de la familia. Todas las informantes refieren la lectura de comics, pero ahora ellas tienen el rol de lectoras -aunque en ocasiones los hermanos continúan leyendo en voz alta-. Los comics e historietas que usaron eran por ejemplo “Los Picapiedra”, “Los Supersónicos”, “Capulinita”, “La Pantera Rosa”, etc. Se hace notar que muchos de los títulos se repetían entre las informantes.

Las actividades con estos textos están referidos al gusto, al disfrute, las personas con quienes las informantes compartían la lectura, eran los hermanos mayores (a

excepción de Luka, que los leía sola y aunque el propósito de leer los comics al principio era para aprender a leer, después continuó leyendo estos textos por interés propio) que actuaban como mediadores tanto para comprarlos, como para leerlos. Veamos un ejemplo

[...] la mayoría de mis hermanos y yo leíamos juntos, los cuales me parecían divertidos, eran para mí como estar viendo una caricatura porque me imaginaba lo que ocurría a Memin que era el personaje, además que traía ilustraciones muy divertidas. Sin embargo, había días que nos peleábamos por leer uno nuevo y presionábamos a quien lo tuviera para que se apurara a leerlo... (VRdeVp5).

Lo divertido de este texto era lo que le atraía a Valentina y lo que mayormente valoraba. Comprar y leer el periódico era una práctica letrada habitual en casa de todas las informantes, por lo regular era leído por el papá o los hermanos mayores, pero no era un texto predilecto entre las informantes. También había revistas de tejido para la mamá –en casa de Airam Susey y Mahetsi, que son hermanas-. Por lo que se observa, los textos eran usados con diferentes propósitos y estaban asociados a roles particulares y determinados usuarios.

Teresina leía y escribía en las revistas de sopa de letras para no aburrirse en el puesto de artesanías del abuelo. En cambio, Luka relata que las revistas “Impacto” o “Proceso” a ella le llamaban la atención y a veces la leía, pero su mamá se la quitaba porque no eran adecuadas a su edad. Este evento a pesar de que este tipo de textos no son adecuados para una niña, la práctica letrada adquirió una connotación de prohibición para Luka al ser arrebatadas las revistas cuando ella las leía.

Por otra parte, una costumbre familiar entre casi todas las informantes es la lectura de la revista Selecciones que llegaba de manera habitual a su casa, la leían el papá, la mamá, los hermanos mayores y ellas mismas. La narración de las historias era lo que las atraía, por ejemplo

...esta revista en especial me gustaba mucho porque llegaba cada mes a la casa y tenía relatos de la vida real, experiencias vividas, por ejemplo: los supervivientes de la tragedia de los Andes o estudios científicos los cuales disfrutaba de leer y cómo narraba historias de diferentes partes del mundo, pues me llamaba más la atención (TRdeVp3).

La lectura de libros de texto por gusto es referida por Teresina, ella relata que leía sin que su mamá la obligara, de ciencias naturales y de español, en los que leía canciones

como “Cucú cantaba la rana” “La víbora de la mar” y otras más, las historia de las culturas mayas y aztecas le gustaban como “El conejo en la luna”, adivinanzas, rimas clásicas como la de “Los tres tristes tigres” o “Pablito clavo un clavito”. Refiere que le impresionaban mucho, que lograban atraer su atención y le parecía increíble la mitología griega como “Medusa y Perseo”. Para ella, tienen más valor los libros de texto de antes por el contenido, las ilustraciones, incluso por el papel.

La lectura de la Biblia es también un texto recurrente en las vivencias de al menos la mitad de las informantes. A Valentina y a Luka les parecía aburrido la lectura de la Biblia, por lo que no lograron tener una relación cercana y apropiarse del texto. Además, Luka refiere que los textos que tenía a su alcance no eran acordes a su edad, eran de política y de religión, para ella eran aburridos, dice que, si hubiera tenido acceso a otro tipo de textos, tal vez su gusto por la lectura sería diferente. Sin embargo, para Teresina, la Biblia fue uno de los textos que más contribuyó a su formación como lectora

[...] cuando íbamos a la casa de mi abuelita a visitarla le pedía prestada una Biblia muy grande que tenía, lo que me gustaba era ver las ilustraciones y leer las descripciones debajo de cada dibujo o de cada obra de arte que presentaba según el pasaje del que se estuviera hablando y como las obras eran de diversos artistas famosos se me hacía muy enriquecedor, esto motivaba mi lectura (TRdeVp3).

Como se observa, uno de los libros predilectos de Teresina era la Biblia, durante su trayectoria lectora este libro es recurrente en sus vivencias haciendo alusión a pasajes y versículos y a sus maestros de estudios bíblicos. Por lo que en las prácticas letradas se muestran tanto los textos, los actores, las circunstancias sociales que moldearon (Barton y Hamilton, 2012, Zavala, 2004) y contribuyeron a que Teresina se formara como lectora.

Los libros de cuentos, por otro lado, son de los textos preferidos por todas las informantes, cuando eran niñas y aún ahora ya como adultas. Por ejemplo, Mahetsi, el libro de cuentos de “Había una vez” en los que leyó cuentos como “Blanca Nieves”, “Juanito y Mariquita Largo”, “Fuerte”, “Ojos de Lince”, y otros más. O el cuento que le mostró una niña a Luka cuando visitaba su casa, le llamó la atención por el drama de la historia, tiempo después, logró comprarlo, también el libro “Mis historias favoritas” que su mamá le dio cuando era niña. Los personajes y la trama de la historia, fueron los elementos que atraparón su interés y continuaron leyendo estos libros.

En el siguiente subapartado se muestra que ser lector es identificarse con un grupo al cual pertenecer. En este caso, las informantes compartían intereses y textos que se usaron en eventos de lectura en los que participaron en contextos específicos.

#### 4.1.2.6 La identidad adolescente y los intereses lectores

Se muestra en los relatos que una forma de identificarse con los demás siendo adolescentes, era a través de los textos que leían y compartían con las primas o las amigas. En el caso de Teresina, leía revistas como “TV Notas” y “ERES”. Maryeri leía “Teens”, “15 a 20” ya que le gustaban algunas actividades que podía hacer como joven y le interesaban las vidas de los artistas de moda. Mahetsi leía la revista “Notitas musicales”, le gustaba para transcribir las canciones y las usaba para el ocio, así como las fotonovelas. Estas prácticas letradas eran realizadas por lo regular, con la compañía de otros con los que se identificaban como adolescentes y por el contenido de los textos. Los artefactos se muestran, por tanto, asociados a los intereses lectores, la edad, el acceso y la disponibilidad en dominios privados como el hogar o los puntos de venta de la comunidad.

También leían libros con temas de superación personal, eran del interés de al menos tres de las informantes -aunque dos de ellas lo leyeron en la secundaria-. Por ejemplo, leyeron, “Diario de una adolescente” “Vuelo hacia la libertad” o libros como “La fuerza de Sheccid” etc., textos que todas leyeron al menos uno de ellos. Valentina incluso consideraba que estos libros eran prohibidos

“Volar sobre al pantano” todos del autor Carlos Cuauhtémoc Sánchez que leía mi hermana y que me animé a leerlos, fue porque me llamaron la atención por los títulos, y además que lo hacía a escondidas porque pensaba que esos libros eran para la edad de mi hermana Verónica o que eran para los adultos...(VRdeVp6).

La experiencia relatada con este libro muestra que en la práctica letrada hay una apropiación de la informante con la lectura al realizarla a escondidas, hay mucho interés, intriga por apropiarse del contenido y por la trama de la historia. También la lectura de la novela “Los secretos de Margarita”, Maryeri dice que el libro que le dio su mamá fue un éxito, porque hablaba de los cuidados personales que ese momento de su vida, la joven adolescente valoraba como importante y relevante este libro.

En lo que sigue se muestra que las informantes lograron conectarse con el personaje o con la historia de un libro, de tal manera que se apropiaron del texto.

#### 4.1.2.7 La lectura como una costumbre familiar

La lectura del género literario está en estrecha relación con el interés por ciertos temas o en otro caso, cuando el texto se encuentra en casa como parte de la herencia familiar. Para Maryeri había un fuerte interés en temas de terror y misterio y con la muerte del hermano, relata que

...a partir de ahí comencé a leer más cosas que tuvieran que ver con estas cuestiones las leyendas de Edgar Alan Pou, como es la del Cuervo fue una de las más interesantes para mí pues relataban la locura de una persona y el temor hacia lo desconocido, que quizás era algo que tenía en esos momentos por ir a la casa de mi padre (MYRdeVp3).

La narración literaria le permitió a Maryeri conectarse con el personaje de la historia, la trama y sus propias vivencias. Se muestra que el interés de un texto se relaciona con temas personales, íntimos en el que están implicados los afectos y las emociones, enmarcados en contextos particulares. Valentina relata que el libro fue muy interesante para ella

...leía todas las noches el Diario de Ana Frank lo que no recuerdo es cómo lo obtuve o porque empecé a leerlo, pero me gustó tanto que diario en las noches me ponía a leerlo, de hecho, había ocasiones en que ya era de madrugada y yo me encontraba leyendo, y mi mamá me regañaba por tener la luz prendida del cuarto y tenía que dejar de leer porque no la dejaba dormir (VRdeVp6).

Esta práctica letrada -en una situación social, con determinados textos y actores y un significado de la actividad- da cuenta de un alto nivel de apropiación de la lectura ya que la informante se adueña de la historia leída y contribuye a su formación lectora. Por otro lado, para otra de las informantes -Luka- que de manera frecuente refiere que ella no tiene experiencias con la lectura, es precisamente esta falta de apropiación que le permitiera identificarse y conectarse con la historia de un texto, es lo que le impide vincularse de manera más profunda con la lectura.

No soy una persona al cien por ciento lectora, no me considero una persona amante de la lectura, no tengo un género de la lectura me guste leer, a lo mejor los cuentos me gustan, pero no me gusta la novela, si voy a leer, ya vi todo el texto que voy a leer y digo ¿cuándo voy a terminar?, no soy muy fan de leer, de leer mucho leo para aprender en ese momento o tengo que hacerlo para el trabajo es una tarea o qué tengo que elaborar o un proyecto y tengo que investigarlo y tengo que buscar y tengo que leer, [...], pero como un hobby o como algo que y a mí me gusta y que me apasione y que



lo haga todos los días, la verdad no, no tengo muchas experiencias con la lectura (LRdeVp10).

Ella se ve a sí misma como muy poco asidua a la lectura, en cantidad y repertorio de textos, los usos sociales de la lectura son utilitarios, ella sólo lee para el trabajo docente. Luka dice que prefiere que alguien lea para ella, que leer por sí misma. Estas valoraciones están referidas a ella misma, sin embargo, la influencia de los diferentes dominios -y de manera particular el de la familia-, en los que participó mediaron el acceso -como las oportunidades de participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las que Luka se hubiera posicionado con otros lectores y escritores- y la disponibilidad -como posibilidades de que haya textos para leer, no sólo útiles, sino del gusto e interés de ella- (Zavala, 2004) de la lengua escrita, por lo que no promovieron, no facilitaron que Luka se conformara y se viera a sí misma como lectora.

Resumiendo lo presentado en este apartado y tal como se mostró en los relatos y las entrevistas, en los usos familiares de la lengua escrita se aprecia una diversidad de prácticas letradas vernáculas que, al ser privadas, no están reguladas por la escuela, son informales y se lee y escribe para disfrutar, por gusto, para jugar, por ocio, o que les llama la atención, es de su interés, o hay cierta identidad en los temas -como la adolescencia. Los actores con quienes comparten los artefactos son principalmente los hermanos mayores, con los que se relacionan de manera cercana, en una relación afectivo-emocional con otros actores y en algunos casos, con los textos -como Luka con un cuento o Valentina cuando esperaba ansiosa que su papá leyera para ella los libros sobre los toros-.

Se mostró en los relatos y las entrevistas, que muchas de las prácticas letradas fueron autogeneradas, es decir, se produjeron al interior de los sujetos por iniciativa propia, por interés y elección personal, en espacios no escolares de encuentro con la lectura, pero al mismo tiempo específicos en un contexto socio histórico cultural (Cassany, 2009, 2013). También se mostró una amplia diversidad de textos vernáculos y artefactos que fueron usados en situaciones informales en el dominio de la familia. Aunque también se mostró que las experiencias con la lectura estuvieron más limitadas, como es el caso de Luka.

Además, se dio cuenta de que el repertorio de textos leídos por las informantes, son mayormente vernáculos, se apartan de géneros literarios establecidos, muy pocos textos son canónicos, de literatura o de otro género, por lo que su uso escapó a la regulación de una institución, como la escolar o la biblioteca.

Las informantes participaron en prácticas letradas en las que tuvieron una relación sociocognitiva y afectiva con otros actores, textos y artefactos, que le dieron un significado a la experiencia a veces de manera gustosa, por interés y otras, regidas por la obligación, la repetición o vividas de forma traumática. Todas estas experiencias se fueron sedimentando en la vivencia con la lectura y que contribuyeron a conformarlas como lectoras.

En el siguiente apartado se muestran las personas que participaron en las vivencias de las informantes, que mediaron las vivencias con lo escrito en el contexto familiar. La propia familia es la que proporciona las condiciones para el acceso a los textos y artefactos culturales, así como las posibilidades de disponibilidad para participar en diversas situaciones de uso y aprendizaje con lo escrito.

Enseguida se muestran los miembros de la familia que estuvieron implicados en los eventos letrados.

#### 4.1.3 La mediación de los Otros en actividades de lectura y escritura

Los actores con que interactuaron las informantes dentro de la familia son fundamentales en la mediación con la lengua escrita. Se muestra, por tanto, estos mediadores que desde sus propias vivencias con el lenguaje acercaron lo escrito a las informantes.

Los hermanos mayores, en todos los casos se muestran como los mejores mediadores, tanto en frecuencia -de manera cotidiana y otras veces de manera esporádica- como en variación de motivos para enfrentarse a lo escrito: para ayudar a hacer la tarea, para acompañar a la biblioteca, para conversar sobre sus propios estudios y experiencias en las que están implicados textos, para compartir textos, para intercambiar cartas. Además, todas las informantes -a excepción de Luka- se identificaban con los hermanos mayores al querer ser como ellos, “buenos lectores” o “lectores natos”, que leen de manera frecuente y con variedad de textos.

La mamá<sup>3</sup> como lectora en voz alta, se muestra en cuatro casos con textos como la Biblia y libros de cuentos, pero no hay indicios de que la lectura se realizara de manera frecuente con las informantes.

El papá<sup>4</sup> se muestra en tres casos como lector en voz alta con textos como libros y enciclopedias. En este caso, estos mediadores son más asiduos con la lectura, se mostró que había la costumbre de leer los libros de toros, o esperar con ansia la escucha en la radio y la lectura en pausas de los libros de misterio o de manera frecuente acurrucarse con el papá a leer el periódico. Estas experiencias son relatadas con emoción y afecto hacia los mediadores.

La familia extensa como las primas, sólo aparece en una ocasión en la que comparten revistas en la adolescencia. Las tías que recomendaron textos para aprender a leer o facilitar artefactos para escribir y el tío José que leía el periódico o la revista Proceso, aunque en el caso de Luka, más bien obstaculizó la mediación al quitarle los textos y no brindarle otras opciones de lectura. Y la abuela y el abuelo, en las visitas a casa, mediaron el préstamo de libros como la Biblia, o presenciar actos de lectura del periódico, o en otro caso, comprar a la informante en el puesto de periódicos una revista de sopa de letras.

Sólo en el caso de Maryeri la joven que la cuidaba de pequeña leía para ella, aunque no resultó ser un mediador relevante para ella al no leer con gusto y emoción.

Así, los miembros de la familia resultaron ser fundamentales en la configuración de un lector, y como se mostró en diferente intensidad en tiempo y en la forma de interacción sociocultural y afectiva emocional con la lectura.

En resumen, se observó que, dentro de este dominio, la familia tiende a reproducir las formas escolares en que se aprende a leer y escribir. En los primeros años de vida de las informantes, la familia centró su preocupación en la alfabetización con formas mecanizadas, repetitivas y sin un contexto de uso social del lenguaje, así como para hacer la tarea, luego, desplaza esta preocupación por la fluidez lectora y la comprensión de la lectura.

---

<sup>3</sup> En tres de las informantes la mamá era maestra de primaria. Una de ellas es ama de casa, otra era comerciante y la última era enfermera.

<sup>4</sup> Dos de los papás de las informantes eran maestros de primaria. Dos eran comerciantes, la última informante no reporta esta participación paterna.

En casi todos los casos estas actividades fueron apoyadas por los hermanos mayores, al ser lectores expertos orientaron y modelaron el uso de los textos. Con ellos interactuaron tanto para escuchar y ver leer, participar en conversaciones en las que estaba involucrado un texto, leer para ellas en voz alta o ayudarlas a escribir y en una relación sociocognitiva y afectiva. Por lo tanto, el lenguaje hablado interactúa de manera recurrente en los intercambios con lo escrito (Barton y Hamilton, 2012, Zavala, 2004).

Las prácticas letradas se mostraron restringidas a usos escolares, sin embargo, también se mostró que hubo intersticios, como espacios de encuentro con la lectura en el dominio familiar, con prácticas letradas vernáculas, privadas, espontáneas y autogeneradas (Cassany, 2011).

Se mostraron prácticas letradas en las que hubo gratuidad de la lectura, de momentos de lectura en voz alta con el único propósito de disfrutar de una historia, o con un propósito lúdico del objeto-libro. En contraste, la actividad en la que la fluidez de la lectura era una preocupación por parte de la mamá de Teresina, da cuenta de los usos sociales de la lectura. Por un lado, las prácticas letradas con formas escolares realizadas en el hogar y, por otro lado, las prácticas letradas en las que hubo gratuidad, con usos sociales como disfrutar de una historia, un relato, una conversación, en compañía de actores tan relevantes en la formación lectora de las informantes como los hermanos mayores o el papá o la mamá.

Participar en actos en los que esté presente la literacidad posibilitan formar a los sujetos lectores y escritores cuando socioculturalmente se hace algo con el lenguaje escrito (Zavala, 2008).

Se mostró también que disfrutar de una historia, de una narración, ocurre en el espacio social privado, de la familia, de manera informal que escapa a los cánones regulados por la institución escolar.

Las docentes informantes tuvieron roles de lectores -de forma tanto pasiva, cuando los demás les daban qué leer, como lectores activos, que eligieron qué leer-. Como productoras de texto, se observó que fue limitado a la copia, a contestar exámenes, tareas, aunque se observó poco que la escritura ocurriera con otros propósitos, también hubo escritura lúdica, para comunicarse y para escribir cuentos.

Enseguida se muestran las actividades con la lengua escrita en el dominio público como el escolar. Este es un espacio legitimado para la enseñanza de la lengua escrita. Como se mostrará, la lectura y la escritura fueron actividades que se realizaron de forma mecánica y como un objeto de conocimiento ya dado, por lo que sólo hay que repetir el código. Aunque también se mostraron prácticas letradas vernáculas.

#### **4.2 El dominio escolar como espacio legitimado para aprender la lengua escrita**

En este apartado se muestra el dominio escolar en que las docentes aprendieron y se desarrollaron tanto como lectoras, como productoras de textos, en relaciones sociales y cognitivas que establecieron en torno a lo escrito con los maestros y maestras, los compañeros y las compañeras de clase, los textos y artefactos.

El escrito se organizó de la siguiente manera: primeramente, se aborda la alfabetización en los primeros años de la escolaridad, en el que se analiza la forma en que aprendieron a leer y escribir. En segundo lugar, se muestran las prácticas escolares apegadas a la rutina y a la mecanización del lenguaje, seguida por el análisis de la comprensión lectora y la obligación de la lectura. Se considera que la pobreza de la escuela en el aprendizaje de la lengua se refleja en estas tres importantes debilidades. Así como los textos que movilizaron sus creencias religiosas. En el tercer apartado, se muestra que también hay prácticas letradas que trascienden la rutina escolar, espacios posibles para que ocurra la lectura y la escritura para el estudio, el lenguaje usado de forma creativa y lúdica y experiencias relevantes con la lengua: la implicación de un maestro y/o un libro.

##### 4.2.1 La alfabetización en los primeros años escolares

En este apartado se muestra el dominio escolar en el que las informantes participaron para aprender a leer y escribir, algunas de ellas durante la infancia y otras, durante los primeros años de la primaria. Se muestra en los relatos y las entrevistas que la forma en que aprendieron a leer y escribir fue a través de repeticiones, copia de palabras y textos, trazos mecanizados de letras y palabras.

El método empleado para alfabetizarse fue el silábico, con repeticiones como “mi mamá me mima”, “mi mamá me ama”, que la maestra Lolita le enseñó a Luka. El método sintético -del cual el silábico forma parte-, considera que las unidades mínimas de

significado son las letras, la palabra, la oración y luego el texto. En el caso de Maryeri escribía su nombre propio, para ella ponerle el nombre a las cosas adquiría el significado de pertenencia “mi nombre significaba que es algo mío, y ya nadie lo puede tocar” (MYE110320).

Valentina relata que hacía interminables planas de letras, palabras y enunciados o la copia de letras y palabras en hojas de cebolla de un libro -que entre sus hermanos lo compartían conforme iban avanzando en los grados escolares-, estas actividades carecían de sentido para ella y le parecían aburridas porque ella ya lo sabía (VE080520). Durante el preescolar Airam Susey, recuerda que las actividades que realizaba era hacer boleado rellenando el dibujo de una manzana que le dio su maestra, como a ella le dolían las manos por hacer estos ejercicios, decidió cortar con tijeras el papel y pegarlas para rellenar el dibujo, pero la maestra le llamo la atención (ASE080520).

También relata que las primeras letras que aprendió fueron la /m/ /s/ /r/ /l/ y lo que le ayudó mucho a leer fue que la maestra Judith las asociaba con las palabras escritas del libro “Colibrí”. También cantaba canciones tradicionales como “Tengo, tengo” y más adelante, leían cuentos como “Cucú y Cuco la rana”, “La cigarra y la hormiga”, “Los borreguitos” y otras canciones más. En el salón de primero de primaria, fue de las primeras estudiantes que aprendió a leer, pero no puede decir “¡hay yo con mi superpoder yo sola aprendí!” (ASE040520), reconoce que le ayudó lo que le leían en casa y lo que aprendió con la maestra.

Valentina relata que su maestra Gaby, para enseñarlas a leer, las ponía aplaudir cada sílaba de la palabra que estaban aprendiendo, la repetían a coro varias veces. Esta forma de enseñanza enfatiza la separación de la palabra en sílabas marcado con un sonido -el aplauso-.

En el caso de Teresina, la maestra le ponía a hacer dictados de palabras o enunciados carentes de sentido y contexto para ella. Luego tenía que identificar las faltas de ortografía en una serie de palabras muchas de estas palabras eran desconocidas para ella. Como puede observarse, la enseñanza se centra en el código, pero carece de sentido y de un contexto de uso la escritura.

Tres de las informantes Mahetsi, Airam Susey y Maryeri, son hijas de maestros de primaria -como ya lo dije en el anterior apartado-, por lo que sus vivencias están referidas

a las escuelas en las que sus padres trabajaban. Por ejemplo, los niños y niñas leían para Maryeri mientras su papá y su mamá estaban en junta, o le permitían entrar a los salones y observar los letreros, los mapas y los libros del salón, y podían leerlos. A Mahetsi lo que le gustaba era observar a su mamá tomar la lectura a los niños/as. A Maryeri le gustaba que les dieran hojas para que trabajaran como los demás niños/as y tomar la clase con los estudiantes. En otro ejemplo,

una tarde estaba parada junto a ella (su mamá) en el escritorio y observaba cómo le tomaba la lectura a otros niños y uno en particular no podía descifrar la lección del silabario y entonces le dije “mamá yo te la leo” y dijo mi mamá “A ver”, y efectivamente pude realizar la lectura luego de estar observando lo que ellos repetían, luego entonces empecé a señalar las letras en el periódico de mi papá y ya empecé a interesarme en las palabras y así aprendí a leer a esa edad (MHRdeVp4,5).

El método silábico es la manera en que la mayoría de las informantes se alfabetizaron. Algunas refieren que aprendieron sin dificultad la mecanización del código, sin embargo, en el caso de Luka el proceso fue complicado. Las formas de enseñanza de la escuela convencional no consideran ni siquiera que los métodos tradicionales de alfabetización se les puede dificultar a algunos niños/as o que se mecanice la escritura, menos aún, que sea tedioso, aburrido y repetitivo para los estudiantes.

La lectura en voz alta, no era una práctica muy común en el nivel preescolar. Cinco de las seis informantes relatan que no tuvieron ninguna experiencia de lectura por parte de sus maestras. Sin embargo, Maryeri, que dice que su maestra Lupita les leía cuentos con mucha emoción y Airam Susey al cambiar de maestra -experiencia que recuerda haberla marcado como docente de preescolar (ASE080520)- leyó algunos cuentos para ella. Por otro lado, Luka, relata que tenía mucho miedo de entrar a la primaria ya que ella decía que nunca iba a aprender a leer y escribir.

[...] no recuerdo alguna experiencia sobre la lectura, sobre los cuentos que las maestras en ese momento leían. En preescolar no hubo un acercamiento como tal a la lectoescritura, tal vez me limitó, no tenía yo conocimientos sobre la lectoescritura, a lo mejor por eso me daba mucho miedo que esas letras no me iban a entrar (LRdeVp1).

Como puede observarse, prevalece una enseñanza tradicional de la lengua como un sistema estático, que sólo hay que repetir los códigos de manera aislada para aprenderlo. Teresina durante la entrevista recordó que en el “Kínder” les ponían a hacer

planas de trazos (TE150520). Esta forma de enseñanza se centra en el código, en las letras aisladas, el significado de lo escrito carece de importancia, por lo que el sentido del texto está ausente (Lerner, 2001). Así también, se mostraron prácticas como los dictados de palabras sin contexto o el aplaudir cada sílaba de una palabra con el propósito de trabajar la conciencia fonológica. Un aspecto importante es que esta forma de enseñanza de la lengua descuida totalmente la comprensión de la lectura, ello es importante aún y cuando los estudiantes todavía no decodifiquen, o se cree que ya una vez que se tiene dominado el código, hay que ocuparse de la comprensión.

La lengua escrita se enseña y aprende sin un contexto de uso social para que tenga sentido al aprendiz. Las prácticas letradas están preestablecidas, impuestas y legitimadas al ser aprendidas en el dominio público de la escuela.

Sin embargo, se observaron en algunos casos lectura en voz alta por parte de las informantes con diferentes propósitos como: la realización de investigaciones sobre temas de interés para después exponerlo verbalmente en clase o etiquetar sus pertenencias con el nombre propio. Estas actividades con la lengua escrita tienen un sentido social de uso, como la búsqueda de información, la identidad, o disfrutar de la historia de un libro de cuentos, que favoreció la formación del lector. La forma en que aprendieron la lengua escrita las informantes tiene una estrecha relación con la manera en que mediaron sus profesores el lenguaje escrito, ya sea a través de la mecanización de la escritura o con prácticas letradas que implicaban un uso social de del lenguaje escrito, como el estudio, entre otros.

Enseguida se muestran las actividades que se realizaban en el aula. De manera recurrente se muestran en los relatos actividades como la copia y repetición del código, los dictados, etc., realizadas durante los primeros años de escolaridad. Conforme avanzan en los grados escolares, las actividades se centraron en contestar exámenes, la entrega de trabajos y tareas y para aprobar las materias.

#### 4.2.2 La rutina y la mecanización de la lectura y escritura en la escuela

Enseguida se muestran tres formas en que la escuela a través de sus prácticas, mecaniza la lengua escrita.

##### 4.2.2.1 Actividades de lengua escrita en el salón de clases



En este apartado, se muestran las actividades que se realizaron en la escuela y que mostraron ser mecánicas, rutinarias, repetitivas y que carecían de un contexto social de uso. Estas actividades se organizaron para su análisis por nivel educativo y a su vez, se subdividieron en aquellas actividades que se realizaron con la lectura y luego, con la escritura.

En los primeros años de la experiencia escolar de las informantes, el nivel preescolar, en el que todavía no sabían leer o escribir, refieren que su profesora no leía en voz alta - como ya se dijo líneas más arriba-, en al menos cuatro de las informantes. Esta actividad es fundamental no sólo como parte de la alfabetización inicial, sino porque amplía la capacidad expresiva y establece vínculos afectivos con el lector y con el texto (Petit, 2001). La lectura en voz alta puede convertirse en un ritual, en una costumbre que brinda oportunidades para interesarse por la lectura y derrotar las fobias por la lectura (Pennac, 2018).

De igual modo, se realizaban actividades como: honores a la bandera, cantos y rondas y actividades para recortar, colorear, boleado, pegar confeti a hojas y trabajos, jugar y hacer manualidades, es decir, actividades manuales y mecánicas que no tenían un significado para ellas. Como en el caso de Airam Susey

...desgraciadamente mi maestra de precolar jamás me leía los cuentos, sólo hacíamos trabajos mecánicos o boleado, pegando confeti a hojas y trabajos abstractos que para mí no tenían un significado (ASRdeVp1).

En el nivel primaria, ninguna de las informantes refiere que sus maestras de primaria leían para ellas en voz alta algún libro. En cambio, la práctica de poner a los niños/as a leer en voz alta -incluso por pase de lista- era una práctica habitual en las aulas.

Teresina relata que esta actividad no le gustaba mucho, era una niña tímida y le daba pena equivocarse delante de los demás. Ella le adjudica este disgusto a su timidez o su dificultad para expresarse delante de los demás (TE150520), es decir, ella percibe que la aversión a la lectura en voz alta era de una dificultad de ella, no de la actividad en sí misma, de la práctica escolar para verificar la fluidez y la dicción de la lectura.

Cuando Luka se cambió de escuela, relata que ahí había más actividad de lectura y le ponían especial atención a la fluidez lectora, esta actividad escolar logró marcar su experiencia con la lectura

La maestra nos hacía ejercicios de lectura en voz alta, la verdad si fueron experiencias un poco traumáticas o tristes porque como no leía bien, tenía consecuencias, leía y medio tartamudeaba me daba pánico escénico que todos me estuvieran viendo en frente de todo el grupo y me escucharan. La verdad a mi si me daba pena, que todos me escucharan y me equivocara o que todos los del grupo valoraran mi lectura, y como no leía bien me sacaban del salón y tenía la consecuencia que tenía que regar las plantas o limpiar una parte de la escuela (LRdeVp3).

El propósito de la lectura en voz alta era examinar la fluidez de la lectura, para las informantes tenía una valoración negativa al sentirse expuestas al escrutinio de los demás y el temor a equivocarse. Luka dice que, por equivocarse y mostrar dificultad en la fluidez lectora, la castigaban mandándola a regar las plantas o colocándola atrás de la puerta con orejas de burro. Pero los castigos por no saber leer con fluidez también eran en casa, había golpes cuando se equivocaba, y en la escuela, las burlas de los compañeros, que “era lo que más llegaba a sentir” (LE281020). La forma en que se dieron los intercambios con la lectura creó aversión a leer como ella misma lo relata "siempre la lectura fue un coco para mí" (LRdeVp5), convirtiéndose incluso, en una experiencia traumatizante.

En el caso de Airam Susey refiere que durante los seis años de la primaria tuvo la misma maestra y el mismo método de enseñanza, lo único que leían eran los libros de texto y que nunca hubo un análisis de los textos que leían.

En el relato de Valentina dice que, al ser una escuela religiosa, las preparaban para hacer la primera comunión, así que se tenía que leer los libros de apoyo de religión y catecismo. Tenía que aprender las oraciones porque todos los días antes de entrar al salón, las ponían en fila a repetir las oraciones y rezar el rosario, durante los seis años de primaria.

En el caso de Maryeri, relata que en su salón había libros del Rincón de Lecturas, pero no refiere que hubiera alguna interacción con los libros de cuentos. O como Mahetsi, dice que no puede contar historias extraordinarias de sus profesores, ya su mamá fue su maestra durante los primeros tres años de la primaria, y su papá en cuarto grado. Es

interesante notar que las experiencias de las informantes durante toda la primaria sólo aparezcan los libros de texto para leer, en ningún caso hay otros textos distintos a éstos, lo que da cuenta del acceso restringido que tenían a otros artefactos y disponibilidad de situaciones en las que interactuaran con otros lectores en el dominio escolar.

En contraste, Airam Susey consideraba que venía de casa de un ambiente alfabetizador -cuando sus compañeros de clase al ser de comunidad no tenían acceso a la diversidad de artefactos que ella sí tenía (ASE040520), pero al llegar a la secundaria, se sintió en desventaja junto a sus compañeros que venían de escuelas particulares

[...] mis compañeros que también ingresaron en esa generación, ellos ya venían de otras escuelas particulares sin embargo para mí me implicó un esfuerzo de sobremanera. Recuerdo muy bien que, en los primeros meses de evaluaciones, me fue muy mal en mis calificaciones porque yo no contaba con el idioma de inglés y mis compañeros ya tenían una ventaja sobre mí (ASRdeVp4).

La lectura y escritura aprendidas se cuestionaron cuando se sintió en desventaja en la relación socio-cognitiva con sus compañeros de clase. La desventaja que Airam Susey tenía no era sólo por el conocimiento del idioma del inglés, sino por dos asuntos: por sus calificaciones, “¡incluso reprobé biología!, nunca se me va a olvidar, reprobé, o sea, sacaba entre 5, 6, 7 ¡y el único 10 fue teología! [...], me costó muchísimo trabajo [...] emocionalmente me sentía fatal [...] me sentía rara diferente” (ASE040520). Sin embargo, hubo alguien, el compañero que le explicara y le ayudara a estudiar, en un contexto el que los demás dominaban ciertas prácticas letradas ya establecidas y a las que Airam Susey apenas se integraba. Por tanto, las prácticas letradas en el dominio escolar son preestablecidas e impuestas a los actores que ahí interactúan.

Por otro lado, la escritura es poco referida en el período de la primaria, y para Valentina representó una experiencia frustrante. Relata que para ponerle la calificación y otorgarle el pase directo de la primaria a la secundaria, la madre directora les solicitó a las alumnas transcribir un libro a máquina, aprovechando la clase de taquimecanografía que tomaban. Esta experiencia con la lectura es valorada como de reniego, de imposición -no sólo de la tarea, sino que además no les dieron opción de elegir qué libro leer-, de amenazas, de obligación, de otorgar una calificación como condición a acceso al siguiente nivel en su educación. El libro de Marianela fue, por tanto, leído y transcrito bajo estas condiciones

...ella (la madre directora) sólo nos dio el título y como pudiéramos lo tendríamos que conseguir porque era la calificación de sexto y siempre nos amenazaban diciendo que si no entregábamos engargolado el libro que nos tocaba leer pues iba a reprobar la primaria, y no nos iba a dar el pase directo para la secundaria, así que no me quedaba más que leer y conseguir el libro... (VRdeVp3).

Esta actividad escolar muestra que la experiencia de la lectura fue negativa al ser impuesta y de manera obligada, provocó desafección por la lectura. La propia Valentina en la entrevista dice que el poco gusto que tiene por la lectura fue por parte de su familia (VE080520).

En el caso de Teresina, relata que escribía dictados, dice que le gustaba escribirlos, con todo y que no tuvieran un sentido real de escritura. O como en el caso de Maryeri, relata que recibió información sobre los tipos de texto al final de la primaria, pero no refiere haber escrito algún texto.

Además de prácticas rutinarias, el dominio escolar se muestra ajeno a prácticas con la lectura. Valentina señala que en la escuela -en la que estuvo desde el nivel preescolar hasta la preparatoria-, no tuvo experiencias con la lectura

Dentro de la escuela no tengo recuerdos de interés sobre la lectura, que como ya mencioné estudié en una escuela particular y no nos exigían leer, [...] había ocasiones en que no asistían los maestros, [...] no nos ofrecían tiempo ni actividades para involucrarnos en la lectura (VRdeVp6).

Valentina es la informante que tanto en el relato como en la entrevista hace referencia a que la escuela no le brindó oportunidades de lectura en voz alta, de escuchar a otros lectores o de tener acceso a textos distintos a los libros de texto -que además ya los conocía por los hermanos mayores- o a los libros de catecismo que leyó durante toda la primaria. Ella no se reconoce a sí misma como lectora y menos aún le interesan los temas y los textos religiosos.

La educación media superior se caracterizó por prácticas con la lectura que estaban regidas por la obligación, la entrega de tareas, trabajos y aprobar las materias.

La lectura está referida a textos que tienen relación con la disciplina que estaban aprendiendo en cada una de las materias del bachillerato. Por ejemplo, en el caso de Valentina, con el maestro José Luis que les daba la clase de filosofía, la lectura se empleaba para contestar el examen, sin embargo, hubo amenazas, miedo

cada quince días nos hacía la simulación de un examen oral sobre el libro que nos encargaba de tarea y lo hacía enfrente de todos los alumnos del grupo y sólo era una pregunta de todo el contenido, al mes nos hacía el examen de verdad de una sola pregunta y si alguien no se la sabía, seguía haciéndonos la misma pregunta hasta que alguien la contestara correctamente [...] y por miedo al maestro porque nos hablaba a los alumnos con groserías y si no se contestaba o se participaba hacía comentarios sarcásticos sobre los alumnos... (VRdeVp7).

En este caso se observa que el uso social del examen era para controlar a los estudiantes. El examen al parecer sirvió como mecanismo sociocognitivo, para evitar enfrentarse al maestro y a la exposición ante los demás de no saber la respuesta. Para Valentina esta práctica letrada llegó a tener una connotación de frustración al tener que leer libros complejos de filosofía y lógica que se le complicaba comprender, era tediosos, pero lo tenía que hacer (VE080520).

Por otro lado, también durante la preparatoria, Luka, relata que sólo leía lo de las materias, pero que no recuerda haber leído literatura o que la hayan motivado a leer libros de autores reconocidos. La valoración que hace de esta experiencia, es que para ser lector y tener experiencias con la lectura hay que haber leído varios textos y de autores canónicos, además de que efectivamente, refiere la ausencia de lectura.

En cuanto a la escritura, su propósito era contestar los exámenes -a veces orales- cuestionarios, tomar apuntes. Sobre estos últimos, por ejemplo, Teresina relata que cuando llegaba la maestra de historia no paraba de hablar y las y los estudiantes tenían que tomar nota sin siquiera detenerse, la maestra no les permitía sacar el libro en clase. Ello da cuenta de la relación sociocognitiva entre ella, los estudiantes y el texto, privilegiando la voz y autoridad de la maestra. Estas actividades estaban preestablecidas, eran prestigiosas y eran parte de una normativa estándar de los niveles escolares medios y superiores.

En el período de su formación para el magisterio, en la escuela Normal, la lectura era destinada con el propósito de entregar tareas y contestar exámenes. Valentina relata que las lecturas que le dejaban de tarea, le parecían interminables, tediosas, pesadas, ya que había que leer de todas las materias. O, en otra actividad, empleaba la lectura y escritura para contestar los exámenes, pero terminaba copiando

...el Maestro Mateo, quien nos realizaba exámenes escritos sobre la lectura que nos encargaba leer una semana antes, pero como yo no me daba tiempo de realizarlas, llegué hasta en el mismo examen a sacar el libro y tener que copiar por no saber las respuestas (VRdeVp9).

Lo que llama la atención es que el tipo de preguntas podían ser resultas de manera literal a través de la información del libro. Al sacar el libro copiaba las respuestas y sacaba diez (VE080520).

Con la misma Valentina, para la elaboración de la tesis recurrió a la copia del texto sin haberlo leído

al momento de realizar el documento recepcional para la titulación de la licenciatura me sentía perdida en lo que yo estaba realizando, que tenía que recurrir al internet y en ocasiones sólo copiaba y pegaba los textos, en ocasiones sin terminar de leer lo que decía, lo cual permitía tener un producto, pero sin saber exactamente lo que decía (VRdeVp9).

Por tanto, la escritura estaba centrada en contestar exámenes, cuestionarios, trabajos, tomar apuntes. Al parecer, la escritura del trabajo de tesis rebasó los propósitos de lectura y escritura que de manera habitual había realizado durante su formación y ello generó un conflicto que sólo pudo ser resuelto a través de una práctica letrada en la que leer y escribir tuvieran sentido -para concluir su formación docente-, en un contexto específico -la escuela normal- con actores -la maestra que la orientó- y el uso de artefactos -los libros disciplinares-. En tal sentido, la escritura de la tesis pasó de ser una práctica letrada sin sentido para ella, a una que le permitió superar sus propias dificultades con la lengua escrita.

Otro aspecto que se muestra recurrente entre los relatos es la comprensión de la lectura en los diferentes niveles de escolaridad.

#### 4.2.2.2 La comprensión de la lectura

En los relatos se muestra de manera recurrente el problema de comprensión lectora que es referido como una dificultad individual. Sin embargo, la lectura cotidiana es una condición para el fomento de la lectura que ayuda a comprender lo que se lee, al proporcionar diversas y variadas experiencias de lectura e interactuar con lo escrito y los significados. Sin embargo, durante el preescolar algunas informantes refieren z-como aparece en el apartado de prácticas letradas rutinarias- que no leían para ellas durante

este período y menos aún que las maestras propiciaran la reflexión sobre lo leído entre sus estudiantes.

En la escuela primaria, por ejemplo, Airam Susey refiere la falta de atención y preocupación de la escuela primaria sobre la comprensión de la lectura

...fue el mismo método de enseñanza hacíamos lectura de los libros de texto, pero también recuerdo mucho que sólo era lectura y nunca hubo un análisis con algunas preguntas que logran que todo mi grupo tuviera una comprensión lectora, que se nos motivara a leer más (ASRdeVp3).

Después, durante la secundaria los maestros implementaron la estrategia de leer en cada clase

...los maestros tomaron ciertos acuerdos con la situación de la comprensión lectora y también con estimular la lectura hacia los alumnos, [...]. Así que varios maestros decidieron considerar de su hora los 10 minutos de lectura (ASRdeVp6).

En esta actividad propuesta por la escuela secundaria, hay un implícito: la sola decodificación trae aparejada la comprensión. Está ausente la enseñanza de estrategias de lectura o del intercambio con otros lectores y otros textos, o la diversidad de géneros y soportes de texto. Pero, sobre todo, no se recuperan los textos vernáculos que los adolescentes leen fuera de la escuela, ya que éstos no son reconocidos por la institución escolar (Cassany, 2011).

En el caso de Valentina, más adelante, durante sus estudios de bachillerato, relata que uno de sus maestros de filosofía les dejaba mucho de leer, era obligatorio comprar y leer el libro

y aunque no lo hacía con gusto la verdad que me ayudó un poco para comprender la lectura porque a mis inicios con las lecturas se me hacían complejas y no las entendía y las tenía que leer varias veces para poder comprender lo que decía el texto lo cual se me hacía tedioso, me desesperaba y más porque el libro era de muchas páginas, grueso y sin imágenes que tan solo el hecho de verlo se me quitaban las ganas si quiera de hojearlo [...] (VRdeVp7).

Lo que sobresale en esta experiencia, es que la comprensión lectora se le deposita la responsabilidad a los estudiantes de manera individual sin que la escuela o el maestro implementaron alguna estrategia explícita, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. La misma informante en sus estudios de licenciatura, refiere que

[...] las lecturas que dejaban los maestros dentro de la licenciatura las realizaba un día antes de clases o unas horas antes de cada clase y eso provocó que se volviera algo tedioso y pesado porque eran las altas horas de la noche y me encontraba leyendo algo que ya no entendía y no le daba significado, aunque lo leyera varias veces, aparte porque me no tenía o tengo muy desarrollada la comprensión lectora [...] (VRdeVp8).

El desinterés por la lectura, al parecer le acompañó a Valentina en niveles superiores. Comúnmente el argumento es que no hay tiempo para dedicarlo a la lectura, lo que da cuenta de ciertas valoraciones, de sus propias experiencias de lectura, los textos y los lectores con los que interactuó.

En el caso de Mahetsi, lo que leía era para cumplir con la tarea, en ocasiones, no se compartía ni se comentaba con las compañeras sobre lo leído en el aula

[...] no había una realimentación buena y quedaba en pura carga de trabajo sin comentar entre todos lo revisado por eso no incluyo a nadie más en mi (escrito) lectura [...] (MHRdeVp7).

Mahetsi al decir lo anterior, está señalando que la lectura -y su comprensión- no es un acto solitario, sino que se aprende en una relación sociocognitiva con los otros. En el caso de Luka, relata que aún tiene problemas de comprensión, que a veces lee y no comprende, dice que tiene que volver a leer para comprender, por lo que relata que “a veces no se me hace tan interesante la lectura” (LRdeVp8).

Como se observa, la comprensión de la lectura es un problema que se aprecia desde el nivel primaria hasta el nivel de licenciatura. Sin embargo, la escuela se muestra muy débil en cuanto a la forma de mediación para que, de manera intencional y explícita, se aborde la comprensión lectora desde los primeros niveles escolares. Se considera además a los estudiantes como los responsables de las dificultades que presentan al tratar de comprender la lectura.

Por otro lado, la obligación de la lectura es otra recurrencia que aparece en los relatos de las docentes, en donde la lectura es impuesta dentro del contexto de aula.

#### 4.2.2.3 La obligación de la lectura en el aula

En la escuela, la obligación es el distintivo con todo aquello que se hace con la lectura y la escritura. Todas las actividades o casi todas, son realizadas bajo el peso de la obligación escolar. Enseguida se muestran los usos de la lengua escrita en la que es obligatoria la lectura: como parte de las actividades cotidianas escolares (escribir, lectura



en voz alta, tomar apuntes, exámenes) en celebraciones (culturales, históricas y religiosas) y para estudiar.

En celebraciones como el Día de las Madres, se tenía que escribir una carta

...las cartas que realiza en los 10 de mayo y festejábamos el día de las madres, siempre en la escuela nos pedían que ese día escribiéramos una carta para la mamá... (VRdeVp4).

Aun cuando la carta es para celebrar a las madres y que pudiera parecer que es un texto informal, la escritura estaba establecida como un deber escolar.

También se muestra en el caso de Valentina, que la lectura era una obligación para aprender fechas y acontecimientos históricos y que sólo era de leer. La obligación estaba establecida para contestar un examen

...él era un maestro que también nos obligaba a leer, pero todo un libro porque cada quince días nos hacía la simulación de un examen oral sobre el libro que nos encargaba de tarea (VRdeVp7).

El contestar un examen hay una connotación importante, se muestra el control sobre qué leer, es el maestro quien decide qué texto leer, dejando poco espacio para investigar y elegir el texto, el control y el poder se ejercen en el aula a través de la disponibilidad de artefactos y acceso a condiciones sociales de lectura (Kalman, 2004).

Por otro lado, la obligación de leer en voz alta en el salón, como está referida en el apartado anterior, durante la primaria era una práctica habitual, mostrando una vez más el control escolar de la lengua.

La obligación en cuestiones religiosas en la escuela es referida por Valentina

[...] y nos la teníamos que aprender, porque todos los días antes de entrar al salón de clase nos ponían en fila a repetir las oraciones, y a rezar un rosario y así fue durante los seis años de primaria (VRdeVp2).

Al parecer esta práctica letrada poco contribuyó a que Valentina se interesara por estos temas o a promover la lectura en ella. También en la secundaria, a Airam Susey la ponían a leer diez minutos en cada materia, para favorecer la comprensión, el libro que llevó de su casa fue un libro de poemas de su mamá. Para ella esta actividad resultó ser obligatoria, además el libro no era de ella, sino de su mamá y se llevó un libro prestigioso, culto, por tanto, se ejerce poder (Street, 2015). Entonces, lo que ella leía tenía menor

valoración ya que “lo considere importante llevármelo y ser leído en el tiempo asignado” (ASRdeVp5).

También durante la adolescencia a Luka, los maestros les daban a leer libros con temas que hablaban sobre sustancias adictivas, los comportamientos como “Un diario, una experiencia de Alicia” “Juventud en éxtasis” y “Un grito desesperado” de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, que ella lo percibía como una lectura obligada.

En el caso de Teresina, la obligación de tomar apuntes escritos de todo lo que la maestra de historia decía

[...] no nos dejaba sacar los libros en el salón, lo que hacía era llegar y empezar a hablar no paraba, y cada quien tenía que tomar apuntes de lo que ella estaba diciendo lo más rápido posible, si se te iba una palabra mejor seguir escribiendo la idea puesto que ella no volvía a repetir, así que nos dejaba también cuestionarios muy largos y teníamos que hacer bastante lectura...(TRdeVp6).

Tomar apuntes de lo que dice la maestra era una actividad común durante sus estudios en la escuela normal, por lo que la palabra de autoridad es más importante que su propia interpretación de lo leído.

En cuanto a la obligación de la lectura para estudiar, ésta se dio mayormente durante la etapa de la preparatoria y la licenciatura, como lo refieren todas las informantes. Veamos algunos ejemplos

Durante la preparatoria leí un poquito menos en relación a textos personales pues me enfocaba más en el estudio y en los textos que me solicitaban para poder lograr un aprendizaje educativo más que personal (MYRdeVp8).

Hay una separación tácita entre leer por gusto y leer por la obligación del estudio. Al parecer los temas, el tratamiento de los textos y el intercambio entre lectores es lo que puede obstaculizar o favorecer que los textos para estudiar mantengan el interés de los estudiantes.

Valentina relata que leyó para contestar los exámenes orales y escritos, -como está referido en el apartado de la rutina y mecanización de la lengua-, y al final relata que el maestro hizo que leyera, aunque fuera de manera obligada.

En el caso de Maryeri, junto con Airam Susey son las informantes que usaron la tecnología para escribir textos digitales y artefactos la computadora, este aprendizaje fue motivado por las tareas escolares de investigación durante la preparatoria (MYE110320)

Durante la preparatoria leí un poquito menos en relación a textos personales pues me enfocaba más en el estudio y en los textos que me solicitaban para poder lograr un aprendizaje educativo más que personal (MYRdeVp8).

Otro ejemplo, durante la universidad

En la universidad, prácticamente lo que leía era lo de la escuela, lo que tenía que leer para estudiar, para conocer y seguir con la carrera, no recuerdo haber leído algún otro libro (LRdeVp7).

La lectura durante esta época de la vida de las informantes está marcada por la obligación de sus estudios en el nivel superior, se observan prácticas letradas ya establecidas, prestigiosas y normativas, pero que no parece que hayan sido libros con temas interesantes para ella.

Valentina relata además que la lectura la realizó porque la tenía que hacer, su preocupación estaba centrada en la práctica docente. Leía un día antes las lecturas que le encargaban de tarea, eso se le hizo tedioso y pesado, aunque se esforzó en estudiar porque era algo que ella quería hacer (VE080520). Vuelve a resaltar las dificultades de la comprensión.

También para Maryeri, la lectura es vista como algo que se tiene que hacer de manera obligada para estudiar para terminar los trabajos antes de tiempo y recuperarse después del parto de su hija, además

En lo que fue mi etapa normalista fue una lectura en la cual me veía obligada a lo que tenía que hacer, quizás por eso me llevo ese conflicto en el cual batallaba entre escribo mucho o escribo poco... (MYRdeVp13).

La escritura es poco referida en los relatos. No hay indicios de que se establezca una relación entre la lectura y la escritura, sino más bien, tiende a verse de manera aislada (Lerner, 2001). Por otro lado, al parecer la obligación no contribuyó a formarse como lectoras ya que la imposición creó aversión, tedio, era pesado, leían porque tenían que leer, no porque fuera por elección o de su interés.

Como se observa, el tránsito de las informantes por los distintos niveles educativos prevalece actividades con la lectura y la escritura que se realizan de manera mecánica, con usos sociales como el entregar la tarea o contestar el examen. Muchas veces estas actividades eran realizadas sin reflexión sobre lo que se leía o escribía, por lo que estas prácticas letradas carecían de sentido y significado para las informantes, mostrando la

escasa contribución de la escuela al desarrollo lector. La lectura y escritura se conceptualiza como un objeto independiente del contexto en el que es usado y aprendido (Street, 2005).

La lectura en voz alta por parte de sus profesores y profesoras, en los primeros años de escolaridad está ausente en las experiencias de casi todas las informantes, por lo que las experiencias se sedimentaron en vivencias en las que la lectura en el dominio escolar está del todo ausente. En cambio, la lectura en voz alta por parte de los estudiantes era una actividad habitual, y que, en algunos casos, logró marcar su experiencia con la lectura de forma no grata o traumática, por lo que estas vivencias en el caso de Luka han marcado su relación con la lectura, con los textos y artefactos y en la relación con otros lectores.

Las personas con las que interactuaron en este dominio escolar, son evidentemente los maestros y maestras y sus compañeros de clase. Con los maestros y maestras, las interacciones se dieron con la finalidad de recibir instrucciones sobre el manejo de los textos. Con los compañeros, establecieron relaciones sociocognitivas y afectivas mediadas por la escritura de textos para las tareas, que realizaban en equipo. Sin embargo, estas experiencias del trabajo en colaboración son poco referidas por las informantes, por lo que sobresale que el aprendizaje de la lectura y escritura se desarrolló de manera individual principalmente, quedando así la vivencia marcada por ser la lectura y la escritura una práctica letrada que se realiza en solitario (Cassany, 2006).

En cuanto a los textos y artefactos, en los primeros años de escolaridad prevalece un único tipo de texto: el libro de texto, primero para la alfabetización y luego como artefacto de trabajo dentro del aula. También se usaron textos religiosos para repetir las oraciones y los rezos durante toda la primaria. Y el libro de Marianela, para transcribirlo. En los demás niveles educativos, los textos usados fueron de las distintas disciplinas, con propósitos de estudio, pero su realización se llevó a cabo de manera mecánica, sin reflexión sobre lo que se leía, de manera individual, regidas por la obligación y para aprobar las materias escolares. Las prácticas letradas estaban preestablecidas y legitimadas por la institución escolar, por lo tanto, públicas e impuestas por los mediadores.

Los roles que asumieron, fueron en varios casos, como lectoras, pero realizado de forma pasiva, ya que no profundizaron en el contenido y comprensión del texto y no eligieron qué leer. El rol de autor o como productor de texto, en las prácticas con la escritura se muestran de manera reducida -como contestar cuestionarios, hacer tareas, transcribir textos, tomar apuntes, contestar exámenes-, siendo éstos últimos como los textos que más aversión causaron entre las informantes.

La pobreza de la escuela se refleja en al menos tres debilidades importantes. La primera, es que, a través de las prácticas letradas, el lenguaje tuvo un tratamiento muy reducido. La lectura fue conceptualizada como la correcta oralización de un texto, y la escritura, como una habilidad manual. Además, las prácticas letradas estaban despojadas de un uso social más allá del uso escolar, siendo que la lengua escrita es un conocimiento con propósitos específicos y en un contexto de uso social en el que leer y escribir tengan significado. En tal sentido, la lengua escrita es vista desde el modelo autónomo (Street, 2005) como una habilidad motriz y cognitiva que se puede transportar a cualquier situación y contexto en el que se usa.

En segundo lugar, se mostró la débil atención a la comprensión lectora. Esta debilidad también tiene varias aristas: por un lado, la forma de enseñanza de la lengua es mecánica, repetitiva, su aprendizaje es un fin en sí mismo, por lo que no tiene un contexto y un propósito de uso social. Por otro lado, es que se piensa que la comprensión vendrá por sí sola, sin necesidad de formas de mediación por parte del profesor(a) en que se aborde la comprensión lectora de manera intencional y específica. Además, se les atribuye a los estudiantes la dificultad de comprensión con la lectura.

Por último, la tercera debilidad, es la lápida de la obligación por leer. Se mostró que la obligación creó aversión, desafección por la lectura al ser impuesta, no se mostró en los relatos momentos en los que los profesores y profesoras le explicaran las razones de leer determinado texto o al menos trascender los motivos de contestar un examen o un cuestionario, por lo que dejaron poco espacio para la lectura por gusto, por diversión, por interés y por elección. Se observó que las informantes como lectoras se fueron formando de manera dependiente, esperando que los maestros les digan qué leer, poco se propicia que se sean lectores autónomos, que decidan qué leer y con diferentes propósitos, en un contexto social de uso y aprendizaje. La formación de un lector y escritor independiente

debe considerar la libre elección de entre las múltiples posibilidades de textos y artefactos a los que tiene acceso y con diferentes propósitos de uso (Lerner, 2001).

Por otra parte, es necesario hacer notar que la lectura desempeña un importante papel en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Por lo que su aprendizaje y desarrollo es fundamental para el desempeño escolar, al ser la base de otros aprendizajes y permite desarrollar el pensamiento crítico. En este apartado, se observaron que hay pocas oportunidades en las que las informantes se desarrollaron como lectoras recurrentes, de textos diversos y decidieron de manera autónoma qué leer y escribir. La mayor parte de sus experiencias con la lectura y la escritura están situadas en prácticas preestablecidas, que siguen el currículo escolar e impuestas por la institución escolar.

Enseguida se muestra que ciertos textos lograron mover ciertas creencias en algunas informantes.

#### 4.2.3 Textos que trastocaron sus creencias

Se muestran las experiencias de dos informantes en las que la lectura de un texto les generó un conflicto en sus creencias.

En el primer caso con Teresina, el contexto es la escuela Normal. El maestro que le daba la materia de historia, la informante refiere que en ocasiones tenía dificultades con los textos que les dejaba de leer

[...] con él me conflictuaba en algunas ocasiones porque nos dejaba leer autores que son contrarios a mi fe y mis creencias sobre todo de Carlos Marx y Nietzsche, pero creo que es importante aprender a diferenciar las cosas que son de utilidad de manera personal y las que no. Con él leí el libro del "Popol Vuh" [...] y cuáles fueron sus dioses, aunque no comparto estas creencias es un libro que si me gusto leer...(TRdeVp6,7).

También con el maestro Abel

[...] él nos dejaba leer libros que no me eran de provecho recuerdo que leímos "Un mexicano más" el cual no me gustó porque hablaba de un joven que vivía en situación de pobreza y aunque él quería ser algo grande en la vida [...] también nos dejó leer otro libro que se llama "Santa" es un libro sobre la vida de *una prostituta donde narra cómo vivió en el prostíbulo y los amantes que tuvo*, [...] no me gusto tampoco este libro, creo que esta clase de libros perturbaban mi mente y mi paz interior (TRdeVp7).

Teresina relata que se dio cuenta del poder que tiene el maestro para influir en la forma de pensar de sus estudiantes. Ella consideraba que las ideas de estos libros no eran acorde a sus ideas, sus creencias, y aunque leyó los libros, considera que la lectura debe permitir ser mejores personas, sin perder su inocencia, su fe y la objetividad. Por lo que se observa, los temas de estos libros, aunque removieron sus ideas, no lograron cambiar sus creencias religiosas, aunque pudo aceptar las evidencias científicas de la evolución del ser humano, en cambio, las ideas de otros pensadores, no lograron transformar su perspectiva.

En el caso de Maryeri, también en la escuela Normal, la informante se conflictuó por la forma en que los maestros le pedían que escribiera, por un lado, la maestra Carmen le pedía que escribiera un texto extenso sobre autores como Vigotsky y Piaget, y el maestro Leonel, le pedía que hicieran textos cortos.

Tenía que cumplir de manera escrita con las diferentes características de cada profesor siendo que a mí lo que más me llamaba la atención eran realizar mapas mentales o pequeños esquemas para poder entender lo que estaba aprendiendo, entonces fue una etapa en la que se me conflictuó un poquito el tipo de redacción (MYRdeVp9,10).

Para Maryeri la lectura y escritura deben tender un sentido funcional, útil y concreto, por lo que esta situación generó tensión en ella (MYE110320).

En este subapartado se muestra que algunos textos se oponen a sus creencias, ya sean religiosas o en el otro caso, cuando lo que le solicitaba el profesor y la profesora entró en conflicto con el sentido funcional de la lectura y escritura para Maryeri, ella lo resolvió entregando a cada profesor lo que le pedían.

Es interesante observar que también se muestran en los relatos actividades que trascienden la rutina escolar y que emplean la lectura para el estudio, para la búsqueda de información, que se mostraron creativas y muchas de ellas, son relevantes para las informantes, como a continuación se señalan.

#### 4.2.4 Espacios posibles para la lectura y escritura en la escuela

En las siguientes vivencias con la lectura en la escuela, se muestra que era posible que la lengua escrita saliera del contorno de la rutina y la mecanización. Primeramente, se muestran algunas de las prácticas con la lectura se realizaban con el propósito del estudio, algunas de ellas eran creativas, lúdicas y emplearon textos vernáculos, y por último se muestran actividades en las que la lectura es relevante ya que interviene bien

sea un libro -en el que se identifica con el personaje o con la historia del libro favorito o un maestro-, que hayan dejado una huella en las informantes y su mediación hayan sido importantes en su vida.

Por lo cual, se organiza el apartado primeramente en actividades para el estudio, después en actividades creativas y lúdicas y las actividades relevantes en las que interviene un maestro o un libro.

#### 4.2.4.1 Leer y escribir para estudiar

Las siguientes vivencias con la lectura dan cuenta que algunas de las actividades con la lectura se realizaban con el propósito del estudio y diferentes usos como son: elaborar mapas mentales y conceptuales, sinapsis, un glosario o ficheros de estudio como estrategias de estudio, realizaban investigaciones o búsqueda de información ya sea en libros o en internet, comentar en clase los textos leídos, leer para estudiar, la escritura de tesis recepcional y contrastar y aplicar en la práctica lo aprendido durante sus estudios en la licenciatura.

En los primeros años de escolaridad, Maryeri relata que realizó algunas investigaciones sobre temas que le gustaban como de animales, en las tareas escolares la que le ayuda era su mamá (NYE110320) o de los paseos familiares, que luego lo presentaba en el salón. Escribía los nombres de esos lugares y su nombre propio, lo usaba para designar sus trabajos o sus pertenencias.

Elaborar mapas mentales y conceptuales, sinapsis o un glosario, para organizar la información y que fuera sistemática y organizada para darle sentido y poder analizarla e interpretarla, ello es referido por todas las informantes desde los niveles de secundaria, bachillerato y licenciatura. Veamos varios ejemplos.

Mahetsi relata que el maestro Armando, rescataba las ideas principales en esquemas mentales en la clase de historia, usaba los libros de historia de la I y II Guerra Mundial, disfrutaba de la lectura y la clase, por lo que le gustaba participar y entonces leía (MHE060520). También la maestra Ana le enseñó a Maryeri, a elaborar mapas mentales y hacía juegos para motivarlos y lectura constante para estudiar previo a la clase de historia.

Airam Susey elaboró una sinapsis sobre un libro, la maestra de español, les dio la opción que los estudiantes lo escogieran y que fuera de su interés, la maestra les pedía



leer quince minutos diariamente. La actividad se llamó “El Tendedero” con la exposición de los textos escritos, ella relata que al principio le costó trabajo decidir qué libro elegir, leyó el libro de “La fuerza de Sheccid”, ella dice que logró interesar a sus compañeros, por lo que también ellos leyeron el libro, además de que fue el primer libro que leyó y que le interesó (ASE040520). A través de la entrevista, ella dice durante la primaria sólo leyó los libros de texto, pero que en la secundaria y encontrar un espacio más grande, en orden, con estantes, para ella le implicó un despertar “porque yo decía ¡todo eso tengo que leer! [...] pero llegó un momento en mi vida que eso me martirizó! Porque eso de no leer libros con dibujitos y ahora con puras letras, letras, letras, y luego en cierto tiempo”. Airam Susey logró interesarse por la lectura con texto más largo y sin imágenes, convirtiendo esta actividad en una práctica letrada que significó adentrarse en un mundo distinto a lo que ella conocía.

Luka escribió una serie de palabras para saber su significado en una libreta - aunque después los niños de la escuela se lo quitaron-.

Para Teresina, durante el bachillerato, algunos maestros fueron muy importantes y de los que aprendió mucho, uno de ellos fue el maestro de biología, realizaba mucha investigación y aprendió a elaborar ficheros de estudio, y agrega que “esa clase fue muy útil para mí cambio mi forma de estudiar y de pensar que tenía en ese momento, el maestro era un médico” (TRdeVp5). Leer en gran cantidad y memorizar cierta información, para ella no se le hacía pesado, al contrario, le gustaba mucho (TE150520). Por lo tanto, esta práctica letrada llegó a tener tal significado para ella, que pensó incluso estudiar medicina, motivada por su profesor.

También Maryeri, refiere al padre Humberto, él leía para ellas textos religiosos, hacía un resumen para luego explicarlo más sencillo, les enseñó a las estudiantes estrategias para organizar sus ideas. De ahí que le guste a la informante buscar los objetivos de cada texto y escribir lo más concreto posible y que sea útil.

En otro ejemplo, durante la escuela Normal, a Airam Susey también le enseñaron a elaborar mapas mentales y conceptuales para organizar la información y estudiar de manera más eficiente, y menciona que “lo rico de este procedimiento era el producto total de un mapa mental y también la plática que llevábamos a cabo para obtener el producto”

(ASRdeVp6). Airam Susey también escribió un glosario con palabras nuevas y registraba los autores que iban estudiando, así como estrategias para sistematizar la información.

Otro de los usos del lenguaje escrito para el estudio era empleado para realizar investigación o búsqueda de información apoyándose en libros o a través de internet - éste último artefacto sólo en el caso de Maryeri y Airam Susey-. Esta información la organizaban con el fin de ayudarles para elaborar sus trabajos, exámenes o para elaborar una presentación sobre la literatura universal. Por ejemplo

Se realizaban investigaciones en internet en las cuales hacíamos muchas síntesis y los mapas conceptuales, para poderme aprender las cosas que tenía que tener en mente durante un examen, fue una etapa en la que ocupe la escritura solamente para comunicarme de manera educativa más que de manera personal (MYRdeVp8).

Otra de las formas de uso de la lectura era para comentar sobre lo que habían leído y aprender a estudiar. Por ejemplo, Mahetsi, también refiere que su maestro Reyes Velasco, les invitaba a compartir, a leer y a comentar lo que habían entendido del texto. Comentar en clase sobre los textos y autores, con argumentos teóricos, era también parte de la evaluación de las estudiantes durante la Normal.

Leer para estudiar están referidos en varios ejemplos, durante la secundaria, todas las informantes refieren haber estado en la misma escuela religiosa. Por lo que se muestra en algunos relatos prácticas letradas con la misma maestra, la madre María Elena. Sin embargo, el sentido de lo que aprendieron con la maestra fue diferente para cada una. Para Teresina, la madre fue una persona relevante en su formación, que le ayudó en su autoestima y por la forma en que le habló -con autoridad- (TE150520), mientras que, para Mahetsi, representó una oportunidad de estudio y conocimiento al leer capítulos y versículos de la Biblia, que luego les pedía dibujar lo que habían entendido.

Regresando con Teresina, tenía un maestro que le dio clase de etimología grecolatina, le gustó conocer y estudiar el origen de las palabras y cuál era su significado y poder escribir algunas palabras. Y la maestra de historia, admiraba que no paraba de hablar, ella tenía que escribir todo lo que decía, y aunque narra aspectos mecánicos de la lengua escrita, le gustaba su clase porque aprendió a estudiar y no tanto a memorizar, con libros de Historia de México I y II y algunos artículos de la Constitución política de México. En otro caso, con el maestro de geografía, Airam Susey, logró comprender la geografía de su estado y elaboró una maqueta

En otro ejemplo, Teresina, Maryeri, Mahetsi y Airam Susey, estudiaron en la misma escuela Normal<sup>5</sup>. Por lo que las cuatro informantes compartían los mismos maestros, Teresina refiere, por ejemplo, a la maestra Carmen que impartía la materia de psicología que les dejaba de leer varios textos para estudiar, también refieren al maestro Leonel que les daba la materia de psicología educativa, les enseñaba a elaborar mapas mentales para estudiar, la maestra Lourdes, les proporcionaba ficheros con actividades. El maestro Galicia, les impartía temas sobre motricidad, que en un momento de su vida como mamá cobró relevancia este conocimiento para Maryeri. Ello da cuenta de la relación sociocognitiva que establecieron con sus profesores, como mediadores y que les proveyeron de experiencias con la lengua escrita.

Las informantes refieren que tenían que hacer mucha lectura e investigación para sus estudios, incluso Teresina dice que fue durante la Normal el período que ha tenido que leer más. Para Maryeri, también fue una etapa en que tuvo que leer de manera eficiente y entregar todas sus tareas y trabajos antes de que naciera su hija. Además, uno de los temas -psicomotricidad- fue relevante para ella, ya que podía poner en práctica estos conocimientos con su hija recién nacida. Por lo que la lectura adquirió un sentido de utilidad, funcionalidad para su vida.

Dos de las informantes señalan la escritura de su trabajo recepcional para obtener el grado en la licenciatura en educación preescolar. Para ello, tuvieron que investigar sobre el tema del cual abordaron en su tesis. Maryeri no señala dificultades en la escritura, sólo el tema de su trabajo de tesis para concluir sus estudios, a diferencia de Valentina, que relata las dificultades que tuvo para leer y escribir. La maestra Edith apoyó a Valentina en la elaboración del trabajo de tesis, y fue una persona relevante que le ayudó a configurarse como lectora, lo que le dijo movilizó sus habilidades para la escritura “es algo que realmente quieres, lo que tienes que hacer, por gusto, no porque lo tengas que hacer, sino porque es algo que tú quieres” (VE080520).

Tres de las informantes -Mahetsi, Airam Susey y Maryeri- también refieren que el tránsito de sus estudios de licenciatura, les permitió observar, analizar, contrastar y aplicar lo aprendido en la licenciatura a su práctica docente. Para Teresina, es durante la

---

<sup>5</sup> Estas informantes estudiaron en la Escuela Normal de san Juan del Río, Qro. Las otras dos informantes estudiaron en la escuela Normal en Querétaro.

Normal el momento en que la lectura ha sido más intensa y tuvo un significado positivo en ella, de satisfacción y conocimiento a través de la lectura de libros.

Enseguida se muestra la escritura como la forma en que el lenguaje era usado de forma creativa y la representación de una obra de teatro.

#### 4.2.4.2 El lenguaje usado de forma creativa y lúdica

En este apartado de uso creativo del lenguaje, se muestra principalmente a través de la escritura y sólo en un caso, en la participación en obras de teatro. La variedad en el repertorio de textos es un poco más amplia, como libros de cuentos, novelas, escritos vernáculos y cuentos.

Las prácticas letradas con la lectura en el nivel preescolar, como la lectura en voz alta por parte del adulto, aunque escasas, están referidas por dos informantes. Airam Susey relata que, durante el preescolar, su nueva maestra leyó para ella en voz alta libros de cuentos como “La Sirenita” y “Ricitos de oro”, lo que le implicó una motivación para la lectura, además más adelante, relata que esta vivencia fue tan importante, que contribuyó -entre otros aspectos- en su decisión de elegir la profesión docente. Maryeri, refiere también durante este período, a su maestra Lupita cuando leía libros de cuentos con tanta emoción que la hacían sentir que estaba viviendo la historia, además representaron el cuento de “Blanca Nieves” y ella fue la princesa del cuento, eso fue para ella una “motivación pues me encantaba la idea de ser la princesa del cuento” (MYRdeVp3).

Entre las actividades con la escritura, durante la secundaria, algunas de las informantes como Maryeri, Valentina y Teresina relatan lo divertido que era contestar los chismografos, Maryeri jugó al juego de “Basta” y escribió mensajes texto en el teléfono celular. Estos textos vernáculos, aunque al principio la maestra los propuso para favorecer la comunicación y conocerse entre los compañeros del salón (ASE110320), después, los jóvenes se apropiaron de esta práctica letrada y fue una escritura creativa, que no estaba preestablecida para el estudio, la escritura era realizada de manera informal y el tamaño del texto era corto, era producida de manera colectiva y la lectura era compartida y de mucho interés entre todos/as los estudiantes.

Otras actividades de escritura, con Valentina, Maryeri y Airam Susey, aprendieron a escribir cartas y telegramas con el propósito de comunicarse. En el caso de Maryeri, inició como una actividad escolar, que luego empleó para comunicarse con su hermano

mayor que se fue a vivir a Monterrey y en la escuela inventaban sus propios códigos de escritura para que nadie supiera qué escribieron, aunque dice que tal vez perdió el tiempo, fue divertido escribir cosas positivas de las personas. En el caso de Airam Susey, a través de la escritura de cartas descubrió que podía hacerse de más amigos en otras escuelas y con Valentina, ella y sus amigas escribían cuando un niño les gustaba, incluso las cartas llegaban a casa de los niños/as, refiere que era divertido, pero que tal vez perdió el tiempo. Esta práctica letrada da cuenta de que la escritura ya no era sólo de copiar letras o palabras, sino que tenía un sentido social, como una práctica social, como mantener vínculos afectivos y de amistad con el grupo de iguales.

Los cuentos se muestran como el género que sus maestros/as las motivaban a escribir durante la secundaria. Mahetsi relata que su maestro Reyes Velasco –ya señalado líneas más arriba- les impartía el Taller de lectura y redacción, la motivó a escribir un cuento, escribió varias hojas, aunque no logró terminarlo. Ella continúa interesada por este tipo de textos.

En lo que sigue, se muestra que las prácticas letradas relevantes son aquéllas en las que están implicados ya sea un maestro o un texto.

#### 4.2.4.3 Experiencias relevantes con la lengua: la implicación de un maestro y/o un libro

En este apartado se muestran las experiencias de la lectura en el que están implicados ya sea un maestro -en tanto mediador- o un libro con el cual lograron identificarse con el personaje o con la historia misma y que dejó una huella en las experiencias de las docentes que se sedimentaron como una vivencia con la lectura. Veamos algunos ejemplos de ello:

La experiencia con el libro de Marianela está referida en el apartado anterior como una vivencia poco favorable con la lectura, sin embargo, la informante también dice en el relato que cuando empezó a leer el libro de Marianela le gustó tanto que leía durante el recreo, a las amigas se les hacía raro. El objeto-libro adquiere un sentido de pertenencia como “su libro” (VE080520) -cuando la mayor parte de los libros que leyó eran de los hermanos mayores-, por lo que la experiencia se asentó en una vivencia en la que esta lectura adquirió un significado entrañable, lleno de emoción que valora tanto y que comparte ese gusto por el libro con su hija y el mismo objeto-libro.

En el caso de Maryeri, cuando los maestros les pidieron que leyeran un cuento que fuera de su interés, su maestro de español le recomendó leer “El Principito”, ella relata que agradece al maestro ya que se ha convertido en uno de sus libros favoritos, al reflexionar sobre el respeto a la niñez y seguir con los sueños. También el libro se lo leyó a su hija cuando era pequeña, la imaginación y el respeto a la infancia es lo que ella valora mucho.

La misma informante, relata que antes le gustaban los temas de misterio, luego, la maestra Adelina les dio a leer el libro "Caldo de pollo para el alma", por lo que fueron cambiando sus intereses por temas de reflexión. Además, los maestros le recomendaron varios libros que le servían para relajarse después del estudio. También durante la preparatoria, leyó el libro y “Diario de una adolescente” y “Vuelo hacia tu libertad”, que hablaba sobre cómo vencer los retos de la vida, seguir adelante y esforzarnos todos los días. Estos temas de reflexión y mensajes cortos le ayudaban a tranquilizarse y a relajarse.

Como puede observarse, en estas prácticas letradas está implicado un libro como objeto entrañable en sus vivencias lectoras y aunque son textos de literatura -algunos infantiles- se consideran prestigiosos, pero lograron traspasar los límites de la obligación por leer.

En los siguientes ejemplos se muestra que son los maestros los que principalmente dejaron una huella en las vivencias de las informantes. En el caso de Teresiana, para ella la madre María Elena fue una de las maestras más importantes ya que le ayudó a tener mayor confianza en sí misma

[...] ella nos pedía escribir varias cosas, entre las cuales puedo mencionar: un diario de vida, y experiencias personales que ella leía y nos contestaba; recuerdo que en una ocasión escribí algo un tanto deprimente pues en aquel entonces sufría mucho de baja autoestima y algunos problemas en casa porque seguía inconforme con vivir en Tequisquiapan y ella me contesto lo siguiente: “DIOS NO HACE BASURA, ERES CREACIÓN DE DIOS” esto para mí fue algo muy fuerte que cambió mi forma de ver la vida... (TRdeVp4).

Esta comunicación oral logra traspasar las ideas que Teresina tenía de sí misma e hizo reflexionar sobre sí misma al escuchar la voz con autoridad de la madre (TE150520), a partir de externar su sentir a través de la escritura de un texto vernáculo.

En el caso de Valentina, por ejemplo, el maestro de historia motivó la lectura, propiciando la participación de todos los estudiantes en la lectura y la reflexión

[...] un maestro [...] Antonio que nos involucró mucho a todos los alumnos en la lectura ya que nos contaba partes de un libro haciéndolas anécdotas y era lo que nos llamaba la atención además de la forma en que lo hacía, para mí era una clase que me gustaba y la historia dejó de ser aburrida, ya que recuerdo que nos daba los títulos de los libros que él leía y a la siguiente clase ya le podíamos debatir sobre lo que nos mencionaba... (VRdeVp6).

El mismo maestro le dio clases en la preparatoria, y a pesar de que consideraba que la historia era aburrida que sólo era leer y aprender fechas y acontecimientos, con la forma de enseñar del maestro Antonio, propició que los estudiantes leyeran por gusto e interés, además aprendieron herramientas para debatir en clase ya que, si no leía, no tenía argumentos para debatir y cómo contestar y no quería quedarse como que no sabía (VE080520). La práctica letrada entonces adquiere sentido cuando motivo la lectura y el sentirse parte de un debate y no quedarse rezagada para opinar y dar su punto de vista.

La maestra de historia, Ana, logró marcar su gusto por la lectura cuando para iniciar la clase iniciaba con un chiste o una adivinanza para atraer su atención, para Maryeri eso la motivaba a buscar cosas que fueran interesantes para ella. La maestra también leía para los estudiantes en voz alta (MYE110320), una práctica letrada poco frecuente en este nivel educativo, por lo que leer en voz alta a esta edad lo que busca es atrapar el interés en la historia, no sólo para comprender, sino para disfrutar la lectura, estableciendo vínculos socioafectivos entre los artefactos, los actores y la mediadora, en prácticas sociales -leer literatura- en dominio escolar.

Para Luka la lectura siempre representó ciertas dificultades, sin embargo, la maestra Sonia que daba la clase de español fue muy importante para ella

Tenía una maestra que se llamaba Sonia Castillo y ella nos daba literatura, español, redacción, aprendí muchísimas cosas de ella, siempre la lectura fue como un coco para mí, pero me acercaba a ella porque me gustaba mucho cómo recitaba. Cuando había presentaciones, yo siempre me acercaba a ella para que me diera una poesía o algo para poder recitar...(LRdeVp5).

Ella relata además que leyeron por turnos, entre todos los estudiantes “Un diario, una experiencia de Alicia” motivados por la maestra, el libro hablaba sobre sustancias

prohibidas en la adolescencia, escuchar que alguien le leyera en voz alta, la relajaba. Aquí se muestra que la lectura puede ser realizada por otro lector con mayor experticia y le preste su voz al texto para que pueda ser disfrutado.

Pero la vivencia más importante para Luka, fue cuando la maestra la motivó a participar en un concurso de elaboración de cuento -en el que sus compañeros le ayudaron a mejorarlo-, tenían que dramatizarlo, además, lograron ganar la primera etapa del concurso. Con la orientación de la maestra recitó poesía tanto de manera individual como en grupo, que era lo que más le gustaba.

En otro caso, una informante tuvo varias dificultades para elaborar su tesis - señaladas líneas más arriba-, pero logró resolverlas con la ayuda de la maestra Edith, quien fue una de las lectoras de su trabajo

[...] me encontré con la Maestra Edith quien fue la lectora de mi proyecto y ella me prestaba sus libros para realizar el fundamento y fue quien hizo que me hiciera responsable de mis estudios y que respondiera como una profesional y me fue orientando en qué leer, en cómo llevar las actividades dentro de un grupo, y de cómo tener un mayor interés en lectura (VRdeVp9).

Valentina es la única que se encuentra estudiando un posgrado, escuchar a los maestros David y Amira en una conferencia la motivó a continuar estudiando, y relata que ahora tiene que leer varios textos académicos, pero que ahora sí se da su tiempo para leer y comprender. Aunque persiste la idea de que la lectura para estudiar es impuesta (VE080520).

Se puede concluir, por lo tanto, que las prácticas letradas que trascendieron la rutina escolar mostraron: los propósitos con los cuales se usaron los textos y artefactos, las interacciones sociocognitivas con los demás y los textos, los roles que asumieron como lector y como autor -productor de texto-. Enseguida se analiza cada uno de ellos dentro de cada subapartado.

En el primer subapartado, de prácticas letradas orientadas hacia el estudio, se mostró que la lengua escrita era usada con propósitos específicos para el estudio como elaborar mapas mentales, sinapsis, un glosario o ficheros como estrategias de estudio, también realizaban búsqueda de información ya sea en libros o en internet, comentar en clase los textos leídos, leer para estudiar, la escritura de tesis recepcional y contrastar y aplicar en la práctica docente lo aprendido durante sus estudios en la licenciatura. Estas



prácticas son más amplias, complejas y específicas que sólo copiar y repetir lo escrito, hay un manejo simbólico de lo escrito que permite el desarrollo de procesos psicológicos de orden superior (Vigotsky, 2003a), que estuvo mediado por los otros y en los que intervienen los textos en una relación sociocognitiva.

Estas prácticas letradas estaban preestablecidas por la institución escolar y las informantes las valoraron como prestigiosas al estar vinculadas al currículo escolar (Street, 2005), pero fueron producidas con un sentido social: el estudio.

Se mostró que las interacciones sociocognitivas con un maestro o maestra, motivaron la participación y orientaron el aprendizaje como acompañantes expertos y como actores de los cuales fueron un referente para usar y aprender la palabra escrita. Con los compañeros de clase, hubo interacción social y cognitiva entre ellos y los textos, mediada por el lenguaje, como cuando comentaban en clase sobre lo que habían leído o escribían textos vernáculos en el salón.

Los textos y artefactos se mostraron más diversos que sólo el libro de texto. Por lo que su repertorio es un poco más amplio, como libros de cuentos, libros disciplinares, libros sin mucho prestigio y textos escritos vernáculos.

Por otro lado, las informantes asumieron algunas veces el rol de lectoras y de manera más activa en la búsqueda de información o de algún texto, a diferencia de otras prácticas escolares con la lengua, que se mostraron pasivas, esperando las indicaciones de sus profesores.

En cuanto al rol de autor, se mostró que también participaron produciendo textos, ya no era copiar textos, sino que elaboraban historias personales, juegos, mapas mentales, trabajos, tesis.

Entre los artefactos referidos en este apartado, todos son textos canónicos y artefactos que fueron usados para el estudio, ya que el dominio de uso fue público y prestigioso social y culturalmente.

En el segundo apartado, sobre las prácticas vernáculos, que se caracterizan por no estar preestablecidas, espontáneas, autogestionadas, lúdicas o creativas. Los propósitos en el uso de los textos eran amplios, informales y muchos de ellos se mostraron poco prestigiosos. Por ejemplo, leer, se usó para disfrutar de una historia, para divertirse, como los chismografos, el juego de “basta”, escribir mensajes de texto, y de

forma creativa, escribir cuentos-, para comunicarse, para atraer la atención. Se pudo observar, por ejemplo, que lo aprendido -escribir cartas- lo usaban con propósitos específicos -para comunicarse- y en contextos particulares -como la familia o amigos- mostrando que la lengua tenía un uso social: mantener una amistad o lazos afectivos con la familia (Barton y Hamilton, 2012).

Las interacciones sociales y cognitivas entre los maestros(as), compañeros(as) y los textos, se dieron con los maestros, motivando, orientado la actividad con el lenguaje y con los compañeros(as), el intercambio se dio de manera amplia al compartir, intercambiar y producir algunos textos entre todos(as).

Los roles que asumieron en algunos casos como lectoras, su repertorio de textos y el rol de autor -o productoras de texto- se mostró que ampliaron su participación al producir textos vernáculos y cuentos de manera creativa, y la escritura de tesis de la licenciatura.

Aún y cuando estas prácticas letradas -que incluyen las actividades que realizan, los textos y artefactos y situaciones de usos y aprendizaje que conllevan significados en los actores- se dieron en el dominio público de la escuela, los usos sociales de la lectura y la escritura se mostraron que fueron informales -como ya lo señalé más arriba- y repertorio de textos fueron principalmente vernáculos, de literatura infantil y epistolares. A diferencia de los libros de texto o disciplinares que se considera que su uso es para aprender contenidos académicos, estos textos fueron usados para disfrutar de una historia, jugar y también aprender (Hernández, 2018).

En el tercer apartado de prácticas letradas relevantes con la lengua en las que pudieran estar implicados ya sea un maestro y/o un libro. Los propósitos con los cuales se usaron los textos fueron para reflexionar, para hacer la tarea, para recitar una poesía, para el estudio. Como se observa éstos son diversos e incluyen propósitos de otros apartados, sin embargo, las informantes lograron ampliar el propósito escolar de la actividad. Me explico a continuación.

Es a partir de las interacciones que tuvieron con los demás y con los textos como mediadores de la lengua, lograron ampliar y en otros casos trascender el propósito de la actividad escolar y convertir la experiencia de la lectura y/o de la escritura escolar, en una vivencia con el lenguaje. La relación social que establecieron con los maestros fue

cercana, afectiva y les permitió involucrarse con la lectura, estos mediadores les ayudaron de manera importante en sus estudios, en su autoestima y la confianza en sí mismas, es decir, los maestros contribuyeron en la conformación de la subjetividad (Torres, 2006) de las informantes, en su formación como personas y como sujetos que leen y escriben.

Hay que señalar que es durante la secundaria (algunas de ellas), el período de la educación media superior y superior que sus maestros(as) como mediadores –señaladas líneas más arriba- adquieren relevancia para las informantes en sus experiencias de vida lectora. Los otros actuaron como mediadores, como lectores y escritores expertos que proveyeron de condiciones y situaciones en los que leer y escribir tuviera sentido y un uso social, por lo que la experiencia resultó muy significativa para las informantes.

En cuanto a los textos que actuaron como mediadores y lograron ser relevantes para las informantes están: el libro de Marianela, aunque es un libro referido como una experiencia poco favorable, al final, la informante le gustó tanto, que se interesó por la historia. Los cuentos y novelas como El Principito "Caldo de pollo para el alma", "Diario de una adolescente" y "Vuelo hacia tu libertad", fueron recomendaciones de los maestros y lograron la reflexión y tranquilizar a la informante. Los escritos como el "Diario de vida" que fue una actividad escolar que logró traspasar y llegar a convertirse en un instrumento reflexivo sobre la autoestima de la informante. La escritura del cuento fue un artefacto que igualmente trascendió el propósito escolar al servir de catalizador de sus vivencias en la infancia. Es importante resaltar que para Luka es relevante tanto este texto como su maestra Sonia. Pero en los otros casos, estos textos estuvieron mediados por sus maestros (as), pero el punto central está situado en los libros o escritos. Por lo que en el párrafo anterior quedan expuestos los diversos textos empleados por las informantes en este apartado.

Por otro lado, en algunos casos, asumieron el rol de lectoras, pero de manera activa, al involucrarse con el texto y convertir la experiencia en una vivencia en la que un texto se incorporó y transformó su vida. En cuanto al rol de autoras, también ampliaron su participación -al menos en un caso- al producir un texto, el cuento que le permitió a Mahetsi expresar su identidad.

Durante los períodos escolares del preescolar y la primaria, se muestran como los niveles escolares más débiles en proveer de experiencias con la lengua -como la escases de actividades de lectura en voz alta con libros de cuentos o la poca interacción con los compañeros(as)-. Sin embargo, en el nivel de secundaria, medio superior y superior se muestran más amplias las actividades de lectura y escritura.

Los modos de mediación que se mostraron en los relatos y las entrevistas fueron los ejercicios motrices que mecanizaron el uso y aprendizaje de la lengua escrita con dispositivos como los exámenes orales y escritos; los maestros (as) en varios casos, impusieron qué leer y escribir y sin contexto de uso social. Pese a ello, también hubo mediaciones durante la preparatoria y la educación superior, en la que los maestros(as) se mostraron como modelos y motivaron la lectura de libros de literatura, la escritura de herramientas para aprender, algunos textos lograron trastocar las creencias religiosas de las informantes y motivaron que la lectura y escritura tuviera sentido en su formación como estudiantes y para sí mismas.

En todas las prácticas letradas se promovieron usos específicos de la lengua escrita que pueden o no coincidir con los usos sociales fuera de este contexto.

Con todo ello, puede decirse que las vivencias de las informantes en las que participaron en el contexto escolar en procesos formativos y de la acción mediada, ésta fue realizada tanto por los maestros(as) como por los textos y los artefactos, con los cuales interactuaron y que han contribuido a formar a las docentes como lectoras en un sentido amplio o restringido.

#### **4.3 Las posibilidades de lectura en la comunidad**

En este apartado, se muestran las experiencias de lectura de las informantes en el contexto sociocultural de tres municipios: Tequisquiapan, Ezequiel Montes y Tolimán, en el estado de Querétaro. Cada una de las informantes participó en diferentes contextos sociales y culturales de su comunidad.

Éste se organizó de la siguiente manera: La categoría “Las posibilidades de lectura en la comunidad”, se subdividió en consideración de los diferentes contextos de la comunidad, como el puesto de periódicos y revistas, el correo postal, el curso de computación, la Casa de Cultura, la Iglesia, la biblioteca y la librería. Así mismo, se cruza

de manera transversal con aspectos como las valoraciones en torno a lo escrito, las relaciones socio-cognitivas entre los distritos actores, textos, roles, identidad, usos de lectura, lo que está a su disposición, textos, obligación de la lectura, agencia y los libros como cosas.

#### 4.3.1 Puesto de periódicos y revistas

El puesto de periódicos es uno de los espacios más comunes para distribuir y vender gran variedad de textos, ofrece diversos artefactos para diferentes intereses, usos, necesidades y formatos. La práctica letrada de ir regularmente a comprar el periódico, las revistas, los comics o las historietas era una costumbre entre todas las informantes.

Por ejemplo, Mahetsi en donde vivía no había puesto de periódicos, la familia iba todos los fines de semana a una casa estaban expuestos en el piso las revistas, periódicos, historietas, etc. Su papá lañes decía “¡pues ahora sí! ¡Había muuuuchos! Y ¡mira éste y mira este papá! [...] él nos iba diciendo, pues nosotros escogíamos” (MHE060520) su mamá se llevaba la revista de tejido, el periódico llegaba todos los días a casa. Los abuelos de Mahetsi habían trabajado como voceadores del periódico y su papá había sido corrector del Diario de Querétaro. Por lo tanto, la familia tenía la tradición de comprar y leer el periódico e ir de manera frecuente al lugar en donde vendía periódicos y revistas. Ella valoraba esta práctica letrada como una actividad divertida y esperada por todos los miembros de la familia.

Airam Susey es hermana de Mahetsi, así que comparten esta tradición familiar de ir al puesto de periódicos cada semana (que en esa época ya habían instalado al menos dos puntos de venta). Sin embargo, las condiciones familiares de la informante, fueron diferentes, al morir su papá, fueron difíciles las condiciones económicas en la familia, pero su mamá trataba de cumplir con todas las necesidades de la familia, en especial de la hija menor, Airam Susey. Ella sabía que era lunes porque ese día se ponía uniforme blanco y al salir de la escuela en donde trabajaba su mamá -que era maestra- pasarían al puesto de periódicos de regreso a casa, como ella misma relata

Yo hubiese querido que en ese lunes mi mamá me comprara todos los cuentos, ella me prometía regresar el día de quincena o quizás el otro lunes a comprarme otra revista o quizás otra historieta, me gustaba “Capulinita”, el “Oso Yogui” era mi favorito, en este momento todavía no escribía de manera convencional por lo que sólo me gustaban historietas que tuvieran imágenes bonitas, letras grandes (ASRdeVp1).

Airam Susey relata que observaba con atención el puesto, su mamá compraba su revista de tejido y ella escogía entre los comics e historietas la de "Popeye" -le gustaban por las pegatinas y las caricaturas que veía- "Capulinita", el "Oso Yogui". Ella tenía una relación afectiva muy cercana con su mamá. Esta actividad como práctica letrada llegó a ser parte de lo que más adelante ella considera que vivía en un ambiente alfabetizador y privilegiado, en contraste, a sus compañeros de la escuela rural.

Cuando enfermó, le pidió a su mamá que le comprara en el puesto de revistas "los libritos", entre ellos, "Los supersónicos", "Los Picapiedra", "Don Gato y su pandilla", "La pantera Rosa". Ella valoraba esta vivencia de forma muy agradable, disfrutaba las historietas y aunque todavía no sabía leer, le pedía a su mamá que le leyera y se imaginaba los diálogos en las viñetas.

Para Luka también era una costumbre ir cada quince días al puesto de periódicos a comprar las historietas de Barbie con su mamá, incluso el vendedor se las apartaba y llegó a tener la colección. En casa, el tío José compraba la revista Proceso (en esa época hablaban del "Negro Durazo") y el periódico, ella se interesaba por ciertos sucesos que ocurrían, por "las letras grandes, negras o a veces rojas, entonces lo que yo leía eran los títulos, en el periódico o la revista [...]" (LE281020) pero la regañaban y le quitaban el periódico, por leer cosas que no eran acordes a su edad. Aunque los adultos que mediaban el acercamiento a lo escrito, no le proporcionaron otros artefactos que fueran acordes a su edad y ayudaran a satisfacer su interés por lo que ahí dice.

En el caso de Teresina, la actividad de ir cada sábado al puesto de periódicos, se convirtió en una práctica letrada porque su papá lo hacía ver que era como una recompensa por haberse esforzado en la escuela, y así lo sentían ella y su hermano. Él se compraba el periódico o la revista, ella escogía las historietas y comics que le gustaban las historietas de "Condorito", "Memin Pingüin" y "Las Aventuras de Capulinita". En esta parte se resalta el sentido de la actividad -como un premio-, además que ese premio fuera un artefacto sociocultural: una historieta o un comic. Así como también, se resalta la agencia, la toma de decisiones sobre qué elegir leer.

En ese tiempo, su papá también les compraba enciclopedias, a ella le gustaban para ver las fotos de animales o paisajes, que usaba para estudiar, para saber palabras nuevas, usaba estos soportes para saber el significado de las palabras. También relata

que le ayudaba a su abuelito a vender en su puesto de artesanías los fines de semana, y para no aburrirse, él se compraba el periódico y a ella revistas de sopa de letras, dice que se hizo muy aficionada y que era muy buena para encontrar las palabras.

Al ver que a su hermano le explicaban con paciencia la tarea la mamá y el papá de Maryeri, le mostraban libros y revistas, ella dice que por esa razón a ella le compraban las historietas de “Gasparín” o de “Princesas” cuando iba con su mamá o su papá ellos compraban revistas o cualquier otros artefacto en el puesto de periódicos, por lo que les decían que eligieran la historieta, para Maryeri, esto divertido -tanto por la situación social de ir con la familia, como el contenido y forma de los textos: pocas letras, muchas imágenes, las aventuras de la historietas y comics (MYE110320). Ella expresa que siempre le compraban lo necesario para seguir “con el amor a la lectura”, por lo que ir al puesto de revistas era una práctica letrada frecuente, por lo que llegó a ser una costumbre familiar.

En el caso de Valentina, muestra en el relato, que su hermana mayor Verónica, coleccionaba comics que leían entre todos los hermanos, incluso que peleaban por quien lo leía primero, Valentina siempre ganaba, era la menor de ocho hijos/as. Ella lo refiere como una práctica letrada muy divertida y que era además una costumbre familiar -al tener la hermana la colección implica que iba con frecuencia al punto de venta- aunque no se refiera en el relato que ella hubiera ido al puesto de periódicos del lugar donde vivía.

En los relatos se muestra el contexto social, político, económico y cultural de las informantes. Por ejemplo, cuando aparecen acontecimientos de ese momento histórico (las noticias sobre política en el periódico), las condiciones económicas familiares (las dificultades económicas tras la muerte del padre), la disponibilidad que tenían de acercarse a la cultura y que ofrecía la comunidad (los puntos de venta de revistas que ofrecía la comunidad en que vivían), así como el acceso a participar en eventos con la lengua escrita.

Se muestran relaciones socio-afectivas y cognitivas en torno a los artefactos y entre los miembros de la familia con los que acudían, leían y compartían la lectura de textos como los comics, el periódico, diferentes revistas, todos, son textos vernáculos. Estas emociones eran expresiones de afecto, de gusto, de disfrute y de cercanía con la

familia. Es en este tipo de relaciones que se construye la vivencia (Fariñas, 1999) de la lectura

En el municipio de Ezequiel Montes había sólo dos puntos de venta de revistas y periódicos, en Tequisquiapan, había cuatro de ellos. Pero el acceso que tuvieron las informantes a participar en diferentes eventos letrados dependió de los usos de los textos, de las personas con quienes interactuaron y mediaron estos eventos y de los propósitos de la lectura -regularmente, eran usados con propósitos de ocio, de diversión, de gusto-. Sólo en el caso de Teresina se muestra que además de estos textos, su papá compraba enciclopedias que ella usaba para estudiar. La visita a estos espacios regularmente con la familia era tan regular y frecuente, que se convirtió en una costumbre.

Los textos vernáculos eran valorados por las informantes como divertidos, que leían por gusto, que disfrutaban mucho la lectura, el tiempo era usado para el ocio.

Las informantes mostraron su capacidad de decidir qué leer, mayormente textos vernáculos, -poniendo en acción su agencia- (Gómez, 2012) que escaparon a la obligación escolar -a los temas y a la forma en que se aprende en la escuela- en la que compartieron e intercambiaron los textos con los hermanos mayores en relaciones socioafectivas y cognitivas.

El periódico era regularmente comprado y leído por los papás, las revistas de tejido o manualidades por la mamá, los comics, historietas, revistas, por los hijos/as; dando cuenta así que los intereses lectores están asociados a la edad, al género, a la identidad y a las posibilidades de acceso a la literacidad en una comunidad determinada (Hernández, 2008).

Enseguida se muestra que la comunicación escrita en papel, era una práctica social, aislada, pero existente entre las informantes.

#### 4.3.2 Correo postal

La escritura de cartas era poco habitual entre las informantes, a diferencia, por ejemplo, de los mensajes de texto en los teléfonos celulares. La escritura de cartas como forma de comunicación es una práctica social, al menos se dio el caso de Maryeri. La escritura de cartas inicio como una actividad escolar, a través de la entrevista da cuenta que, ante la tarea, que ya tenía el destinatario real, cuando el hermano mayor se fue a vivir a Monterrey, no era así como “chin, ¿y ahora a quien le escribo?, y entonces, aunque



escribiera cosas muy sencillas, muy simples [...] Pero era para mí como un gusto, ¡ya llegó el correo y ya me respondieron! [...] todo ese proceso [...] esa emoción (MYE110320).

Como puede observarse, esta práctica letrada traspasó los límites escolares y fueron usados en el dominio del hogar. Para ella era un gusto recibir la carta, leerla, contestar con la escritura de otra carta, ir al correo a depositarla, todo este proceso era lo que le gustaba a Maryeri.

La escritura de cartas en papel como un tipo de texto epistolar, sólo se mostró con esta informante, por lo que el contexto y el propósito de uso de la escritura es fundamental para entender esta práctica letrada, como la necesidad de comunicación y de continuar con el vínculo afectivo con su hermano, ya que ella narra que no había nadie que le comprara y leyera historietas como él, por lo que fue una motivación para escribirle. La comunidad en donde vivía tenía a su disposición el servicio postal.

Otra práctica letrada que se muestra en sólo un caso, es un curso de computación.

#### 4.3.3 Curso de computación

En el caso de Airam Susey, durante la secundaria se inscribió a un curso de computación que pese a las dificultades económicas que estaba atravesando la familia, su mamá logró pagarle el curso. Ella relata que este curso le sirvió mucho para continuar estudiando y resalta que, en ese tiempo, la manera de acceder a la información era principalmente por medio de enciclopedias, libros, etc., es decir, por medios impresos, la tecnología le permitió expandir el conocimiento de manera rápida y eficiente. La comunidad le ofreció disponibilidad del curso de computación -y los recursos económicos de la familia- para tener acceso a este conocimiento.

En otro espacio comunitario, como la Casa de la Cultura, también se muestra sólo en un caso.

#### 4.3.4 Casa de la Cultura

Luka es la única informante que muestra experiencias en este espacio cultural. Participó en la Casa de la Cultura del municipio de Tolimán, en el grupo teatral cuando era niña. También tomó un curso de verano, la maestra que le dio el curso les platicaba sobre un cuento que estaba escribiendo, para Luka era muy emocionante escucharla. Relata que de ahí le surgió su gusto por los cuentos.

Participó en el grupo de teatro de “Semana Santa” que hacía representaciones religiosas y recitó poesía en el jardín principal de Tolimán, como “Negro amanecer” que habla del Movimiento del 68, otra poesía que hablaba sobre un mensaje a los padres y “Maestrito de pueblo” que en alguna ocasión recitó para los maestros jubilados. Relata que esta poesía “fue una de las poesías que me marcó porque después de eso, quise estudiar para docente” (LRdeVp9) ella se identifica con el personaje, quiere ser como él.

Durante la secundaria siguió participando en el grupo teatral del municipio. En ocasiones, Luka buscaba a la maestra Sonia, le gustaba cómo recitaba y cada que necesitaba una poesía, acudía a ella en busca de ayuda. Luka relata que le gustaba participar en el teatro, la poesía coral, que quería darse a notar, incluso, que en algún momento de vida pensó en dedicarse a la actuación.

La comunidad le brindó a Luka la disponibilidad del espacio del teatro y el jardín municipal le brindó una oportunidad de expresión al recitar poesía, el acceso a participar en la vida cultural del municipio.

En las vivencias de Luka en este dominio público se aprecian las relaciones socioafectivas y cognitivas, que estableció con las maestras de teatro y los textos que prefería, la poesía para declamarla, así como un espacio cultural de expresión a sus intereses y a su necesidad de darse a notar, de ser reconocida por la comunidad a la que pertenecía.

En el siguiente apartado, se muestra el espacio de la iglesia, como un contexto que les brindó oportunidades de desarrollo para la lectura.

#### 4.3.5 La Iglesia

La iglesia se mostró como un espacio en el que las informantes se desarrollaron como lectoras, en algunos casos de manera amplia, y en otros, de forma limitada.

Entre las informantes que más se destacan en este aspecto, es Teresina al mostrar en el relato más experiencias vividas con la lengua escrita en este contexto y la forma en que se interesaba y disfrutaba la lectura de textos religiosos. Durante el cuarto año de primaria fue al catecismo, los libros de las catequistas le gustaban mucho por las ilustraciones y las preguntas, además tenía su librito de catecismo. Ella dice que le llamaba la atención por tener una temática muy diferente a la escuela.

Una de las inflexiones en su vida fue decidir ser monja o ser maestra, ella dice que hizo mucha oración, pasó el examen en la Normal, y se formó como docente. Al entrar a la Normal, ella relata que su religión le impulsó a leer algunos libros religiosos por su propia cuenta, como "Imitación de Cristo" de Tomas de Kempis y su amiga Isis le regaló "Pinceladas" y "Las Florecillas de San Francisco".

Fue durante este período de su vida que entró en un grupo de oración de jóvenes. Ahí leían la Biblia y la lectura Eucarística, relata que ésta última le ayudó a practicar la lectura en voz alta en casa para tener una buena dicción, al momento de proclamar la lectura. Esta práctica letrada la realizó durante diez años, todos los viernes y los domingos de cada semana.

Dentro de este grupo de oración hacían la "lectio Divina" (leer en voz alta, meditar, luego otra vez leer en voz alta), en grupos de 5 personas -entre jóvenes y familias-. Teresina relata que este ejercicio era muy bueno para concentrarse, meditar y compartir.

Después, se inscribió a la escuela bíblica de su parroquia y ahí tomó algunos cursos con el maestro Raúl, aprendió lo que significa la Biblia y leyó los Libros del Génesis, Éxodo, Levítico, números y Deuteronomio que forman el Pentateuco, los libros sobre el origen de la creación y del pueblo de Israel. Con el maestro Ernesto estudió los Libros Históricos que Josué, Jueces, Rut, I y II de Samuel, I y II de Reyes, I y II de Crónicas, Esdras, Nehemías, Tobías, Judit, Esther, I y II de Macabeos, pero el que más le gustó fue el de Esther y el libro de Tobías. Luego estudió Libros proféticos y compró un diccionario bíblico y un manual, e investigó y aprendió palabras que desconocía, también compró la Biblia de Jerusalén

A diferencia Teresina, para Valentina, estos textos no eran sus preferidos, aún y cuando cursó toda su educación básica y media superior en el mismo colegio religioso. Las vivencias con la lectura de textos religiosos están referidas en el apartado de "La participación de la familia en el desarrollo lector" y "La escuela como espacio de formación de la lectura y la escritura", por ello no se exponen aquí, pero están referidos como actividades de aburrimiento y desinterés en el tema y los libros.

En cambio, para Mahetsi, leer sobre temas religiosos se dio de manera natural. Cantaba desde muy pequeña diariamente en la iglesia, ella relata que tenía que leer su libro de cantos en casa, para que pudiera leer muy bien. Ella valora que, en su formación

como lectora, contribuyó el grupo de jóvenes que leían la Biblia y se iban de misión a las comunidades en donde compartían la lectura con las personas que se juntaban en las capillas. Mahetsi pertenecía al grupo de oración y leía de manera constantemente en casa para que, al ofrecer la Liturgia de la palabra, y tuviera elementos para explicar la palabra de Dios. Cuando inicio esta actividad ella tenía 6 años, al terminar los cantos, organizaba la oración, ella dice que en su mayoría eran viejitas (MHE060520). Por lo que Mahetsi mostró que podía tomar decisiones, tener agencia al elegir qué cantos cantar en la iglesia y que la lectura religiosa podía ser compartida en comunidad.

En el caso de Maryeri al estar en una escuela secundaria religiosa, leía y leían - cuando el padre leía en voz alta para los estudiantes y narraba además alguna experiencia con base en la lectura (MYE110320)- para ella textos religiosos. Sin embargo, el tema no era tan importante para ella como el manejo que el padre Masillas hacía del texto leído, es decir, organizar el texto a través de estrategias de estudio, de tal manera que fuera sintético y fácil de comprender. Esta experiencia se expone en el apartado de “La escuela como espacio de formación de la lectura y la escritura”.

Airam Susey no relata experiencias lectoras en este contexto. Por otra parte, Luka tuvo varias experiencias de lectura en la iglesia -a pesar de que continuamente se muestra en el relato que ella no tiene experiencias con la lectura-. En los encierros con las monjas, encontró en la biblioteca el libro "Alexia una experiencia de vida". Tiempo atrás ya había escuchado de este libro por una niña que llevo de visita a su casa. Cuando lo encontró, fue tal el interés que lo leyó en un día.

Esta informante fue la única que participó en grupos teatrales y en el dominio de la iglesia. En sexto de primaria participó con el grupo teatral de Semana Santa y lo hizo durante mucho tiempo. Al principio, empezó recitando dentro de las obras de teatro y en la “Representación de Cristo”. Le gustaba recitar poesías, escucharlas, aunque dice que no sabe sobre poesía.

Como ya lo he mencionado antes, a Luka no le gustaba leer, lo que le gustaba era que leyeran para ella, por lo que estando en este grupo teatral

una de mis mejores amigas estaba leyendo el de “Código da Vinci” y se ponía a leerlo, yo escuchaba, no era yo a la única a la que se lo leía, sino que éramos varios amigos nos reuníamos y Angélica nos leía el libro (LRdeVp6).

En esta práctica letrada esta mediada tanto por el libro como por su amiga, que además les permitió abrir el debate -aún y cuando no es un texto religioso, la novela habla sobre el tema- y cuando su amiga leía decía “no, es que aquí dice” (LE281020), haciendo referencia a lo escrito en el libro. Queda en evidencia que la oralidad está presente en los actos de lectura y forma parte de la práctica letrada.

Como se observa, las prácticas letradas de este contexto se muestran diversas en cuanto al repertorio de libros leídos, los diferentes grados de implicación e interés en el tema de cada informante, así como la variación (lectura en voz alta y/o lectura silente para ellas mismas) y duración (por periodos -de manera intermitente- durante su vida o de manera consistente durante diez años) de las experiencias vividas en este dominio.

Las informantes mostraron que las emociones estuvieron presentes en la lectura de estos textos, ya sea para reflexionar sobre ellas mismas, o para proclamar la lectura como parte de los rituales religiosos. Por lo que en algunos casos tuvieron el rol de escucha de la palabra, y otras, tuvieron el rol de lectoras.

Los textos empleados fueron principalmente la Biblia, luego el catecismo, o libros como “Imitación de Cristo” “Pinceladas” y “Las Florecillas de San Francisco”, “Alexia una experiencia de vida” y obras de teatro como la “Representación de Cristo”, que se consideran textos canónicos. Valoraban generalmente la lectura en este contexto como de gusto, disfrute, interés.

Los actores con los que interactuaron fueron los catequistas, los maestros de la Biblia, sus compañeros de los grupos de oración y grupos teatrales, las amigas Isis y Angélica, que mediaron los libros y la lectura, en una relación sociocognitiva.

Algunas informantes buscaron libros sobre temas religiosos por su propia cuenta, como Teresina, Mahetsi y Luka, pero para otras informantes -Maryeri y Valentina-, aún y cuando tenían disponibilidad y acceso, no fueron textos con los que interactuaron, ya que no fueron de su agrado e interés.

El objeto-libro aparece en este espacio como un objeto de respeto y devoción, no es un objeto para el juego o que estimule los sentidos.

Otro de los contextos culturales de la comunidad importantes en los que participaron las informantes, fue la biblioteca, principalmente, las bibliotecas municipales.

#### 4.3.6 La biblioteca

La biblioteca como dominio cultural que contiene gran cantidad de libros, éstos fueron usados con dos propósitos: para hacer la tarea y leer por gusto propio. La biblioteca que visitaron fue tanto la municipal como la escolar, siendo la primera la que mayormente es referida por las informantes.

Teresina es la informante que más se destaca en este contexto ya que relata varias experiencias en este dominio. Al cambiarse de casa y de municipio, ella se sentía un poco deprimida, por tal razón, decidió acompañar a su hermano mayor Juan Pablo con quien tenía una relación afectiva cercana -ella quería ser como él, muy inteligente y un lector nato-. Su hermano fue el mediador que motivó las visitas de Teresina a la biblioteca.

Cuando estaba en la secundaria, al principio iba a la biblioteca para hacer la tarea, pero después, iba por gusto propio y sacaba los libros que le llamaban la atención. La experiencia resultó muy enriquecedora para ella: el proceso de sacar la credencial para poder llevar libros de préstamo a casa y leerlos por las tardes, luego devolverlos en la fecha indicada, si no habían terminado de leer el libro, la encargada les podía renovar el préstamo, luego registrar en la credencial los libros leídos. Todo este proceso le gustaba mucho. Incluso relata que la encargada ya los conocía, y podían quedarse con el libro por más días para terminar de leerlo. Teresina valoraba además al lugar en sí mismo, le gustaba ver los pasillos llenos de libros, los estantes y sus divisiones y ver los libros organizados en categorías y que llamaban su atención por la portada.

Después, durante el bachillerato, fue a estudiar a otro municipio, el traslado diario y los deberes escolares y familiares, le dejaban poco tiempo para ir a leer. La nueva biblioteca era mejor que donde vivía, pero dejó de visitarla, al menos, ya no como antes, por gusto propio, ahora iba sólo cuando tenía que consultar algún libro para hacer la tarea, aunque también escogía libros de su interés (TE150520). En este período de su vida, la acompañaban a la biblioteca las amigas de la escuela.

Ya estando en la escuela normal Teresina, cuenta que

Al entrar a la escuela Normal “Andrés Balmora” de San Juan del Río, fue como reencontrarme nuevamente con la lectora que había dejado atrás, la biblioteca escolar no era muy grande, pero al menos tenían varios libros que me llamaban la atención y nuevamente me fui adentrando en la lectura por gusto propio (TRdeVp6).

También tenía que leer para hacer la tarea, pero aparecen varios libros como “El fantasma de Canterville”, “El diario de Ana Frank”, “El Mago de Oz”, “El vendedor más

grande del mundo”, “El secreto más grande del mundo”, “Mujercitas”, “El llano en llamas”, “Cien años de soledad”, “El amor en los tiempos de cólera”.

Ella expresa que fue en este período de su vida que ha tenido que leer más, se quedaba después de clase en la biblioteca hasta por dos horas. Lo que recuerda también era el olor de los libros “me gustaba, como cuando uno saca pan del horno” (TE150520), le gustaba tocarlos, verlos, ningún otro libro olía como los libros de la biblioteca. Después, cuando terminó de estudiar, los cambios en su vida como el iniciar a trabajar, el matrimonio y los hijos, implicó para ella dejar de ir a la biblioteca y la lectura.

Las actividades de leer en la biblioteca y sacar los libros a casa -como prácticas letradas-, resultaron ser una de las experiencias lectoras más memorables para esta informante. Su identidad como lectora se fue constituyendo en primera instancia al querer ser como el hermano -lector-, pero luego, los libros, las historias leídas que lograron conectar con la informante, el lugar que le resultaba agradable y sus reglas específicas del lugar, así como el objeto-libro -que satisfacía sus sentidos-, la configuraron como la informante más asidua a la biblioteca y a la lectura.

Valentina también visitó la biblioteca municipal durante la primaria para hacer la tarea. Para ella era muy interesante y divertido todo el proceso para obtener la credencial -al igual que para Teresina-, le gustaba que tenía que sacarse la fotografía, el registro de sus datos, la credencial, la búsqueda del libro de interés, el silencio, la devolución. El propósito de visitar este lugar era para hacer la tarea de investigación, aunque ésta consistía en transcribir del libro, a ella le gustaba mucho, al principio iba con sus hermanos(as) y las amigas. Le parecía muy interesante ir a la biblioteca porque le gustaban los libros antiguos, se imaginaba que era como películas antiguas, y fue una experiencia nueva para ella, después, iba a visitarla para estar sola, como un lugar tranquilo, para concentrarse y hacer la tarea (VE080520). El acceso a este dominio y las posibilidades de participar de estas experiencias con la lectura fue muy interesante para la informante, el protocolo del uso de la biblioteca y los libros como objetos, lograron motivar la lectura.

Por su parte, Mahetsi, al inicio, fue a la biblioteca municipal por obligación escolar, pero luego, se interesó para leer con el mero propósito de leer por gusto. Ahí leyó “20

000 leguas de viaje submarino” de Julio Verne y de forma emotiva recuerda “El maravilloso viaje de Niels Holgersson”.

La tarea al parecer es la razón que motiva la visita de las informantes a este dominio -como lo expone el modelo autónomo (Street, 1993, en Zavala, et.al. 2004)- aunque luego el interés por los libros de literatura es lo que da la posibilidad de que este dominio construya otro significado distinto a la obligación escolar, como se mostró más arriba.

Luka relata que su vida siempre giró en asuntos religiosos por la influencia de su mamá. Durante las vacaciones la enviaban a los encierros con las mojas, ella llegaba antes de iniciar, por lo que al estar vacío el Convento, visitó la biblioteca. Ahí encontró el libro de la niña que visitó su casa, -era la segunda parte de la historia- (LE281020). A Luka le interesó tanto, que en un sólo día lo leyó, aunque no recuerda sobre que trataba. En el relato y la entrevista la informante refiere sentimientos de abandono, de soledad, y aunque no se reconoce como lectora, da cuenta que ciertos libros la acompañaron y logró incluso identificarse con los personajes de la historia. Todos estos libros fueron mediados fuera del dominio escolar, en espacios, sí públicos y formales como la biblioteca, pero que de alguna manera estos libros lograron marcar sus vivencias con la lectura.

En el caso de Maryeri y Airam Susey, no relatan experiencias en este contexto.

En conclusión, la biblioteca se mostró como un dominio que favoreció la interacción entre los textos y artefactos y otros lectores; pero con diferente frecuencia: Teresina, es la informante que asistía de manera recurrente, luego le seguía Valentina y Mahetsi, y en menor frecuencia Maryeri y Luka, la informante que no refiere haber visitado este dominio cultural es Airam Susey.

El propósito para asistir a la biblioteca fue, en primera instancia, para hacer la tarea en todas las informantes, por lo que el acceso como oportunidad de participar en prácticas letradas (Kalman, 2003) en la biblioteca se dio por la obligación escolar; pero tuvieron la oportunidad de interactuar con otros lectores, con diversidad de artefactos que al mediar sus experiencias lectoras contribuyeron a su configuración como lectoras.

Las informantes tuvieron disponibilidad (Kalman, 2003) de la biblioteca municipal en los tres municipios distintos en los que vivían y la biblioteca escolar de la escuela



Normal, reconocidos como espacios públicos en los que los libros pueden circular entre los usuarios.

La visita a la biblioteca como dominio público, y aunque al parecer ofrecieron pocas oportunidades de interactuar con un propósito distinto a las actividades escolares, contribuyó a la conformación de las informantes en su identidad como lectoras. El propósito de visitar este dominio, fue en todos los casos marcado por la obligación escolar, en los que usaron libros informativos de los que extraían datos.

Sin embargo, este interés primario migró hacia los propios intereses, con propósitos de lectura como el gusto para disfrutar de una historia leída (Petit, 2001), aunque escasos éstos últimos, se mostraron en las experiencias de las informantes. En tanto que los propósitos, los géneros, la frecuencia y los intereses de las lectoras fueron modificándose, cambiando, mostrando que las prácticas letradas se transforman con el tiempo, de forma histórica y situada (Barton y Hamilton, 2012).

Las prácticas letradas en el dominio de la biblioteca la lectura es valorada por la mayoría de las informantes, con fines utilitarios, y se separa para qué se lee: para hacer la tarea, por obligación y para disfrutar, por gusto propio.

Pese a ello, la biblioteca probó ser un espacio que motiva la lectura, cuando las propias informantes traspasaron los propósitos de lectura de la institución escolar al leer otros libros, con otros propósitos e interactuar con otros lectores.

En tanto que el proceso de ingreso a la biblioteca -como prácticas letradas-, en las que estaban el registro, la búsqueda de libros, las reglas de la biblioteca, la elaboración de la credencial, la devolución de los libros y préstamo a casa; a todas las informantes les pareció un proceso muy divertido y emocionante. Lo que da cuenta de la valoración de los libros de la biblioteca, es decir, los libros se pueden leer, tocar, llevarse a casa, pero se deben cuidar. Las prácticas sociales que se realizaban al interior de la biblioteca no son prácticas al azar, son prácticas instituidas social y culturalmente (Zavala, 2004). Las informantes participaron en esta comunidad de práctica (Lave y Wenger, 2003), algunas de forma periférica, y al menos una de ellas, de forma completa, como lectora asidua y recurrente. Pero para todas ellas, estas experiencias lograron sedimentarse en vivencias (Vigotsky, 1996) de lectura.

Los actores, con los que interactuaron las informantes fueron mayormente las compañeras de la escuela y en el caso de Teresina, su hermano mayor, lo que muestra que la lectura en la biblioteca está mediada por los otros (Barton y Hamilton, 2012) y en relaciones sociocognitivas. En el caso de Luka, la mediación se dio a través de un libro en particular que encontró en la biblioteca y con el cual se sentía identificada con el personaje.

Por otro lado, las informantes mostraron que tomaban decisiones sobre qué leer, qué libro llevarse a casa, la frecuencia de lectura, es decir, mostraron agencia (Hernández, 2018, Gómez, 2012) en el dominio de la biblioteca.

En el caso de Teresina mostró la valoración que tiene del objeto-libro, de manera sensorial, al mostrar aprecio al tocar, ver y oler el aroma de los libros guardados en la biblioteca, más allá del contenido, si no del objeto en sí mismo, en su valor cultural y estético.

Enseguida se muestran las vivencias que ocurrieron en la librería, aunque sólo son referidas por dos informantes.

#### 4.3.7 La librería

La librería es un espacio en el que sólo dos informantes vivieron experiencias con la lectura y los libros. Cuando los maestros en la secundaria acordaron trabajar la comprensión lectora, les pidieron a los estudiantes que llevaran un libro de su elección. Para Airam Susey esto representó un reto, no sabía qué libro elegir. En ese tiempo, un autor que era popular entre los jóvenes era Carlos Cuauhtémoc Sánchez, entre los amigos(as) de la escuela, hablaban sobre él y el libro “Juventud en éxtasis”, una de sus amigas le prometió prestárselo cuando lo terminara de leer. Pero en una ocasión que fueron ella y su amiga Isis a Tequisquiapan pasaron a la librería “Rulfo”

observé que de ese autor también había otra historia que se llamaba la fuerza de Sheccid y me gustó mucho me fui adentrando cada vez más en la lectura. El relato nos cuenta la historia que algunos adolescentes vivíamos, una novela llena de amor, sueños, amistad y emociones. Representa la energía alentadora del primer amor que nunca se olvida, de los grandes anhelos de la juventud (ASRdeVp5)

Para Airam Susey esta experiencia le dio la posibilidad de hacer cosas por sí misma, de tomar decisiones. El contenido del libro le brindó un espacio para comparar su propia vida familiar -afectuosa y estable- y la vida de los personajes y de algunos de sus

compañeros y establecer juicios sobre lo bueno y lo malo de las circunstancias de la vida de los adolescentes (ASE040520). Aunque también en la entrevista dice que llegando a casa se olvidaba de esos libros, que sólo le gustaban su enciclopedia de cuentos con imágenes y que en ese momento realmente no le gustaba leer (ASE040520).

En otro caso, Luka, en una ocasión, visitó con su mamá una librería en la Ciudad de México, ahí encontró el libro de “Alexia”, aquel libro que había visto y escuchado de la hija del ingeniero que visitó su casa y escucho la historia de una niña de España y que había entregado una carta al Papa. Ella le pidió a su mamá que se lo comprara, dice que

a mí me agradó mucho ese libro, lo conseguí, es uno de los libros que más recuerdo que tuve una bonita experiencia en lectura con ese libro (LRdeVp4,5)

Esta cita de Luka es relevante ya que de manera frecuente relata que ella no tiene experiencias con la lectura, esta práctica letrada ella la valora como positiva, ya que era leída en voz alta por su mamá en las noches. Por tal motivo, ésta fue una vivencia que logró motivar la lectura en el que se identificaba con el personaje de la historia.

Se destaca la visita de las informantes a una librería por su valor cultural. El propósito de ir a la librería en el primer caso fue con fines escolares, en el segundo caso, por instancia de su mamá. Es de subrayar que sólo dos de las informantes muestran experiencias lectoras en este contexto. La disponibilidad en cada uno de los municipios en que vivían, era sólo de una librería en la comunidad. Este dominio público se muestra como un espacio muy poco frecuentado por las informantes. Las condiciones sociales, culturales y económicas ejercen una influencia importante en la disponibilidad de la comunidad para brindar artefactos escritos al alcance de las informantes y el acceso a ciertas condiciones sociales (Kalman, 2008) para que las informantes pudieran acceder a los libros y a ciertas prácticas letradas que se desarrollan con los libros (Cassany, 2009).

En resumen, en la comunidad hubo disponibilidad de textos y artefactos, como libros, revistas, comics, computadoras, etc., al alcance de las informantes, pero en cierta forma, limitados por las condiciones socioeconómicas y culturales de las comunidades de pertenencia de las informantes. Es decir, hubo pocos espacios culturales en las comunidades semirurales y rurales en las que crecieron, aprendieron y se desarrollaron como lectoras y escritoras las informantes.

En cuanto al acceso, la comunidad se mostró también limitada para crear condiciones sociales adecuadas en las que las informantes pudieran haber accedido a los textos y artefactos y a las prácticas letradas que se desarrollan en él y que pudieran haber intercambiado con otros lectores y escritores -además de los maestros- y que las informantes durante su infancia y juventud, pudieran haber accedido a textos y artefactos y a prácticas letradas en las que se usan dichos artefactos (Kalman, 2003).

En conclusión, la participación de las informantes en cada contexto sociocultural da cuenta de determinada comunidad de práctica. En cada comunidad de práctica se leyeron determinados textos, con diferentes propósitos: para cumplir con la tarea, para divertirse, para saber. Con diferentes actores con las que interactuaron en una relación sociocognitiva: los maestros, los amigos/as, los hermanos/as mayores.

Las prácticas letradas que ocurrieron en los diferentes dominios de la comunidad, las informantes atribuyeron ciertas valoraciones como el gusto a ciertos textos y artefactos, o que eran aburridos ciertos textos -por el contenido-, en contraste, muchos de los textos y las situaciones de lectura y escritura eran divertidas para ellas.

Por otro lado, el puesto de periódicos se destaca que los textos eran principalmente vernáculos (comics, revistas, periódico, sopa de letras), en prácticas letradas privadas, autorreguladas (Cassany, 2006, 2009) y en interacciones afectivas con la familia. La disponibilidad -como presencia física de artefactos escritos- que la comunidad brindó, fueron dos puestos de revistas en el municipio de Ezequiel Montes, cuatro en Tequisquiapan y uno en Tolimán. Las situaciones de acceso social a materiales escritos (Cassany, 2009) estuvieron mediadas por la familia con propósitos como el disfrute, el gusto por la lectura, incluso, como una forma de premio a las calificaciones escolares.

El dominio del correo postal, aunque sólo se mostró en el caso de Maryeri, el propósito de la escritura fue la comunicación y continuar con el lazo afectivo con el hermano mayor. La comunidad le brindó la disponibilidad del servicio postal y la situación de acceso social estuvo mediado por la lejanía de un familiar y la necesidad de comunicarse. Esta práctica letrada fue aprendida en el contexto escolar y luego fue usada en el dominio del hogar. Por lo tanto, “las prácticas de literacidad cotidianas se traslapan, entretienen y cierran la brecha de la división tradicional entre la escuela y el hogar” (Street, 2008, p.66). Es interesante notar que en la vida cotidiana se da este traslapamiento y

pone en evidencia que los dominios y las comunidades discursivas no tienen límites tan definidos, como se mostró en esta práctica letrada.

En cuanto al curso de computación, el texto usado era digital con fines escolares. Sólo en el caso de Airam Susey se mostró el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- como herramienta para el uso y aprendizaje de la lengua escrita. En la práctica letrada se resalta la utilidad para acceder a la información de manera rápida y eficiente a diferencia de los textos en soportes convencionales.

Un espacio cultural, como la Casa de la Cultura, de igual manera, sólo es relatada en el caso de Luka. En esta comunidad de práctica, los textos que usó fueron canónicos y públicos, como las obras de teatro y la poesía coral. Este espacio cultural posibilitó la expresión de las emociones de la informante, mediada por sus maestras de teatro y de literatura. El municipio de Tolimán brindó la posibilidad de tener acceso a este contexto y la situación de acceso se dio por la iniciativa de su mamá, aunque luego la informante busco las oportunidades de participar, activando su capacidad de agencia (Gómez, 2012). Estas prácticas culturales fueron el contexto para el desarrollo (Hernández, 2018) personal y letrado de Luka al brindarle situaciones sociales en las que uso la lengua oral y escrita como una forma de sentirse segura, expresarse y empoderarse.

Por otra parte, la iglesia como una comunidad de práctica y dominio público, se mostró como un espacio poderoso que dicta qué leer. Aquí en este dominio, se dieron prácticas religiosas que favorecieron que las informantes usaran y aprendieran con diversos textos y artefactos la lectura (Barton y Hamilton, 2012). También tuvieron acceso a otros lectores, en el que se emplearon formas específicas de hablar y de leer que se exigen en esta comunidad de práctica en el espacio legítimo religioso (Lave y Wenger, 2003). Todos los libros y artefactos que usaron las informantes en este dominio, fueron canónicos, públicos y tenían una alta valoración por las propias informantes y los demás actores con quienes interactuaron. Los lectores expertos, como los maestros, monjas y sacerdotes regulaban qué leer -y posiblemente también regulaban la comprensión del texto- y los espacios en los que leían y compartían la lectura con los otros. En dos casos se mostró que la lectura era una actividad colectiva, pero, por otro lado, la lectura era realizada como un acto en solitario.

La comunidad de práctica específica de la biblioteca mostró que los rituales sociales y culturales -como el préstamo de libros a domicilio- eran apreciados de forma favorable por las informantes. Sólo en el caso de Teresina inició yendo a la biblioteca para acompañar al hermano mayor, los demás informantes al principio iban con el propósito de hacer la tarea, aunque después se llevaron libros a casa por iniciativa y gusto propio. Se puso de manifiesto la valoración positiva y canónica sobre los libros, como el cuidarlo de los libros, estar en silencio cuando se lee, y que leer es una actividad solitaria, que no se comparte lo que se lee o lo que se comprende. Ello da cuenta que “Las prácticas culturales son acciones que se repiten, se comparten con otros en un grupo social, y están investidas con expectativas normativas y con significados que van más allá de los fines inmediatos de la acción” (Millery Goodnow, 1995, p.7, en Hernández, 2018, p. 14). Por lo que las prácticas culturales son contextos para el desarrollo humano por lo que, para aprender y desarrollarse, los sujetos se deben implicar en distintas actividades, quehaceres y en el que el conocimiento se adquiere al ser parte de dichas tareas (Hernández, 2018). La biblioteca les brindó este espacio para aprender y desarrollarse como lectoras.

Por último, la librería como comunidad de práctica es referido en dos casos, uno de ellos, el uso que se le dio, fue con propósitos escolares, y el otro, por instancia de la mamá. Aunque hay que decir que la cantidad y frecuencia de compra de libros es escasa entre las informantes, sin olvidar las condiciones socioeconómicas y culturales de la comunidad que influyeron en la disponibilidad -cuando la comunidad pone al alcance de los sujetos artefactos escritos- y acceso -cuando la comunidad crea, posibilita las condiciones sociales necesarias para que ocurra el encuentro entre lectores, textos y artefactos- y las informantes pudieran haber accedido al “artefacto letrado” (Cassany, 2009, p.13) y a las prácticas que en este espacio cultural pudieran desarrollarse.

En cada comunidad de práctica, en la que participaron las informantes, había ciertos roles, identidades, textos, artefactos, lectores o escritores con los que interactuaron con propósitos y prácticas definidas por la propia comunidad discursiva en las que aprendieron y desarrollaron la literacidad. Esta interacción sociocultural con lo escrito y los otros, en las que las informantes estuvieron incrustadas, y que las fue configurando como las lectoras y escritoras que son ahora y les permite comunicarse en

los distintos dominios, instituciones y comunidades discursivas en las que participan como personas y como docentes.

#### **4.4 La literacidad en la formación de la práctica docente**

En este apartado se exponen las prácticas letradas en las que participaron las informantes durante su formación en la práctica docente. Se organiza de la siguiente manera: Actividades en el aula: la lectura en voz alta a sus estudiantes. Actividades para el fomento de la lectura: instalación y operación de la biblioteca escolar y de aula con el trabajo con padres de familia, préstamo a domicilio. Actividades de formación académica: reuniones de Consejo Técnico, la visita de un escritor a la zona escolar, participar en una investigación de E. Ferreiro, la asistencia a cursos de formación docente y la lectura en la formación continua.

##### **4.4.1 Actividades en el aula: Lectura en voz alta a sus estudiantes**

Todas las informantes relatan haber leído en voz alta a sus estudiantes. Teresina cuenta haber leído los Libros del Rincón a sus estudiantes muchísimas veces, a ella le gusta mucho leer en voz alta a los niños/as. Ella valora que, a diferencia de las escuelas privadas, en las escuelas públicas hay muchos Libros del Rincón, pero que a veces no se usan, no se estimula la lectura.

En el caso de Valentina, ella procura incluir un libro de cuentos de la biblioteca escolar en la situación didáctica, o busca un libro digital en internet (VE080522). Ella considera que ha aprendido que los niños/as conocen más a través de los libros de cuentos, exploran, viajan e imaginan, pero que esto lo ha aprendido en la práctica docente (VE080520).

Cuando Mahetsi era docente frente a grupo, leía en voz alta para los niños/as libros de cuentos, entre ellos, "El deseo de Jubal" le hizo sentir que los sueños no llegan de la manera que uno espera. Ahora como directora, motiva a las maestras para que lean en voz alta a los estudiantes. Ella valora que mientras no sea lea por placer o por gusto, será una carga de trabajo y eso se transmite a los alumnos. En la entrevista, expone que como docentes debemos ser un modelo lector a los niños/as, porque eso se transmite a los niños/as (MHE060522). La lectura tiene una alta valoración social para esta informante y se reconoce como un actor influyente en la propia formación de los estudiantes. Con los

padres promueve una actividad que le llama “Abrazos lectores”, que replica la forma en que a ella cuando leían para ella su papá o su mamá, en sus brazos (MHE060520).

Para Maryeri es importante la lectura de cuentos clásicos como "Dónde vienen los cuentos de princesas" "Ricitos de oro", "Caperucita Roja" que ella leyó cuando era niña, dice que lee para que sus estudiantes puedan conocer lo bonito de los cuentos clásicos, con los cuentos que ella creció y le gustaban mucho. Es en la entrevista que la informante expresa cuando lee a los niños/as, por ejemplo, sobre la gripa, las enfermedades y les lee un cuento, los cuestiona

a ver ¿tú que has vivido? ¿cómo lo has visto? si la abuelita se enfermó ¿cómo fue lo de la abuelita? ¿qué hizo? ¿qué pasó? O sea, esa realidad que ven, que los cuentos del preescolar no son solamente algo bonito, es algo que están viviendo en sus hogares. Realmente a los niños les motiva porque al ver ese muñequito se enfermó al igual que yo, dicen “a ver si hay otro que se haya enfermado igual que yo” les motiva mucho buscar información (MYE110322).

Como se observa Maryeri relaciona sus propias experiencias infantiles -que incluyen sus propias valoraciones sobre los libros de cuentos- con el acercamiento a la lectura ahora a los estudiantes y la funcionalidad de leer, para ella no tiene sentido leer un texto, si no se va a hacer algo con esa información.

La lectura en voz alta a sus estudiantes de manera frecuente era realizada por Airam Susey. Así como la representación de cuentos como “Los 7 ratones ciegos”, “El oso ronca sin parar”, “Mi día de suerte”, “El Grufaló” y el gran éxito, “Cocorico”, que fue mostrado en forma digital y con música. La lectura diaria como práctica letrada representó para la informante una oportunidad de brindarle lectura en voz alta a sus estudiantes ya que cuando era niña, esta actividad no estuvo presente en sus experiencias escolares.

En el caso de Luka, todos los días leía libros de cuentos a sus estudiantes como “La abuelita de arriba, la abuelita de abajo” “Paso a pasito” “A qué sabe la luna” algunos libros los ha escenificado junto con los niños/as y relata que han sido gratas estas experiencias. También ha leído “El Quijote”, “Los hermanos Grimm” y “Alicia en el país de las maravillas”, motiva a los niños/as a platicar sobre el autor y los niños/as arman la secuencia del cuento en imágenes. Para Luka esta fue una experiencia emocionante para ella, las mamás y los niños/as. Dice que le habría gustado que sus maestros le hubieran



ayudado a entender a los autores que leía. Luka prefiere actuar el cuento a sus estudiantes, más que realizar la lectura en voz alta.

Como se observa, varios de los libros de cuentos referidos en el relato por las informantes son aquellos que ellas leyeron cuando eran niñas y valoran la lectura como “lo bonito de los cuentos clásicos” o como gratas experiencias con estos libros de cuentos. Sin embargo, también hacen referencia a la lectura en voz alta con fines informativos, buscan asociar los propósitos de la situación didáctica con los temas de los libros.

Otra de las actividades son el fomento a la lectura, con la instalación y operación de la biblioteca escolar, como enseguida se muestra.

#### 4.4.2 Actividades para el fomento de la lectura: Instalación y operación de la Biblioteca escolar

Una de las experiencias en la práctica docente ha sido la instalación y operación de la biblioteca escolar, en al menos la mitad de las informantes. En este aspecto, la informante que más se destaca es Airam Susey. En el relato, cuenta que en cada escuela de su recorrido como docente y directora ha impulsado la instalación y operacionalización de la Biblioteca escolar y de aula. En la narración se muestran las luchas que vivió al observar que los Libros del Rincón estaban guardados en muchas de las escuelas en las que laboró. La burocracia, el temor a que los libros no los regresen los padres o se perdieran, era mayor a permitir que los libros circulen e interactúen entre los estudiantes de manera concreta y simbólica. Para ello, venció inercias de sus compañeras maestras y de relaciones de poder con las autoridades, impidiendo la interacción de los libros de cuentos y los niños/as, principalmente fuera de la escuela.

Ante el mandato de la autoridad de no prestar los libros a los niños/as Airam Susey se pregunta si ¿son los niños/as los que impiden de alguna manera que circulen los libros entre ellos? o “¿somos las maestras que no hemos dado esa oportunidad? Y entonces fue como mi reto, iniciar con ellos, educar también a los papás, y decirle ¿confío en ti, te entrego este libro, te va a permitir soñar, crear, divertirte!” (ASE040522).

También motivó a los padres de familia a organizar, clasificar y ordenar los libros de la biblioteca y hacer circular los libros de cuentos dentro de la escuela y en casa. También organizó la “Clínica de rehabilitación de libros” con los padres de familia. El

fomento a la lectura a través de la instalación de la biblioteca escolar representó moverse en una estructura institucional en la que se ve la lectura desde un modelo autónomo - mirar al alengua escrita de manera reducida- a plantearse retar a la burocracia y al poder que decide quien puede leer y quien puede acceder a los libros y otros artefactos, entendido desde el modelo ideológico de la literacidad (Street, 1993, en Zavala, et.al., 2004).

En el caso de Teresina, realizó trabajo con los padres de familia para la instalación de la biblioteca escolar, así como la circulación de libros de cuentos a casa. Relata que empezaron a activar la lectura con el préstamo de libros a casa una vez a la semana, “es algo que observo que da muchos resultados, se interesan por llevarse un libro a la casa, han aprendido a cuidarlos, a hacerse responsables de un libro también para devolverlo en el tiempo que está marcado” (TRdeVp10).

Valentina es la maestra bibliotecaria y para ella es importante que los estudiantes tengan los libros a su alcance y los puedan tomar, explorar por ellos/as mismos/as. Para fomentar la lectura en la escuela implementó el recreo literario, en el cual los padres van a leer en voz alta a los niños/as. Ella valora la lectura de forma positiva para que los estudiantes tengan un acercamiento real y ampliar el número de niños/as lectores en cuanto a cantidad de libros y autores leídos. Pero también acercar a los estudiantes a la lectura implica para ella que

les abriría un panorama, o sea, como estoy en comunidad, pienso que el hecho de conocer libros o cuentos, pues como que se ampliaría sus expectativas, de saber no sé, yo quiero ser algo más, o que quiero ser como el personaje del cuento, que tenga alguna referencia de que, que no se quede estancado pues (VE080522).

La informante pone de manifiesto que debe acercar los libros a los niños/as, así como brindarles la disponibilidad de materiales escritos y el acceso a ciertas situaciones sociales de uso y aprendizaje para ampliar el horizonte social y cultural de sus estudiantes mediado por la lectura de libros de cuentos y otros textos.

La lectura es valorada para los niños/as como “un acercamiento real”, de interacción con los libros de cuentos. Aunque también hay una preocupación por formar lectores refiriendo la cantidad de libros y autores. En el caso de Valentina, para ella es importante que los libros de cuentos estén disponibles para los niños/as de manera libre, como ella no lo tuvo cuando era pequeña. También es importante hacer notar que las

informantes buscaron el apoyo de los padres de familia en la instalación y operación de la biblioteca escolar.

La instalación de la biblioteca escolar implica un gran esfuerzo por parte de las informantes, como se mostró, hubo luchas constantes contra el poder burocrático, las posiciones de poder sobre los textos -en cuanto a la disponibilidad y el acceso-, las concepciones sobre la lectura y el uso de los libros de cuentos. Pero también, hay un esfuerzo sostenido en la operación de la biblioteca escolar: la organización, clasificación, circulación e intercambio sociocognitivo de los libros entre la comunidad escolar. Todas estas acciones fueron una lucha por la que atravesaron las informantes, unas más intensa que otras, y de manera emotiva fue mostrada principalmente por Airam Susey. Esta actividad docente muestra desde el modelo ideológico que la lectura es una práctica social investida de poder y autoridad (Street, 1995) que trastoca ciertas valoraciones, creencias y la propia vivencia de los sujetos que leen y escriben.

Enseguida se exponen otras situaciones en las que participaron las informantes mediados por textos y por otros, como las reuniones de Consejo Técnico, la visita de un escritor, participar en una investigación de E. Ferreiro, asistencia a cursos de formación docente y la lectura en la formación continua.

#### 4.4.3 Actividades de formación académica

Estas actividades se subdividen en varios aspectos como enseguida se muestra.

##### 4.4.3.1 Reuniones de Consejo Técnico

En el caso de Teresina, las reuniones de Consejo Técnico a las que asistía, leían las guías mensuales y otros textos disciplinares para estudiar y reflexionaba sobre su práctica docente con la supervisora. Dice que sentía cómo su cerebro trabajaba y movía sus ideas, sentía una revolución en su cabeza. Lo que muestra que estos espacios instituidos pueden ser espacios de reflexión de la práctica docente tanto para el conocimiento disciplinar y pedagógico, aunque como se observa atender la formación docente como sujeto que lee y escribe está ausente dentro de estos espacios.

##### 4.4.3.2 La visita de un escritor a la zona escolar

Esta experiencia es relatada por Luka y Teresina, relatan que en la zona escolar el escritor de literatura infantil, Emilio Lome, realizó visitas a varias escuelas, motivando la lectura en voz alta de los adultos a los niños/as, resaltando la relación afectiva entre el escucha

y el lector. Esta actividad motivó la investigación sobre su obra y la lectura de los libros, Luka y Teresina relatan que esta actividad les impactó mucho a los niños/as, para ellas fue muy emotivo que el autor les dedicara un libro a sus hijos. Además de que la visita y el taller fue muy “muy gratificante para nosotros, y pues el conocer al autor, por ejemplo, yo veo con mis hijos que tienen el libro se los firmó y todo [...] y pueden decir <yo lo conocí> tengo un libro y me lo firmó” (LE281020). Esta experiencia en el dominio laboral es compartida con el dominio privado del hogar. Para Luka posibilita la reflexión sobre sus vivencias cuando era adolescente “el recuerdo de la maestra que le menciono de Tequis, si yo tal vez no hubiera perdido el contacto o lago, pues probablemente tuviera su libro firmado por ella ¿no? [...] pero en ese momento, la admiración es lo único”. Por lo que el autor del libro media las significaciones sobre el contenido del libro y al autor mismo.

#### 4.4.3.3 Participar en una investigación de E. Ferreiro

En una de las escuelas en las que trabajó Airam Susey, muestra una experiencia que ha marcado su vida laboral, que fue la visita de las colaboradoras de Emilia Ferreiro a su escuela. Tomaron fotografías, le realizaron algunas preguntas sobre su trabajo en el aula con la lengua escrita. Para ella fue una vivencia maravillosa al refrendar su compromiso, aprender cosas nuevas y descubrir lo que estaban investigando en ese momento E. Ferreiro. Además, las acompañó el maestro Evangelista del departamento de Fomento a la Lectura, y el hecho de que sacó fotografías de su biblioteca de aula, le dio la seguridad de su trabajo (ASE040520), pero también le ofreció orientaciones sobre la lectura y la biblioteca del aula. Ella relata que este acontecimiento le permitió confrontar sus saberes teóricos aprendidos en la normal y la práctica docente con la lengua escrita. al igual que Luka, conocer al autor de un texto escrito, tiene tal fuerza la palabra escrita con el autor mismo, al darle cuerpo material a la palabra escrita.

#### 4.4.3.4 Asistencia a cursos de formación docente

Según relata Maryeri, en los últimos años tomó un curso con el maestro Enrique Lepe, ello motivó su interés por la lectura de adivinanzas y trabalenguas. Para ella tienen mucho valor estas recomendaciones, ya que ha implementado muchas actividades en el salón, para que sus estudiantes tengan “amor hacia la lengua escrita”. Airam Susey también participó en cursos sobre la estrategia de Grupos Pequeños. Estas experiencias de

formación continua sobre lengua escrita, aunque valiosas, son escasas como oportunidades de aprendizaje entre pares y con un experto.

Luka también recibió asesoría de los Libros del Rincón con el maestro Evangelista, les presentó el libro “Cuéntame otra vez la noche que nací”. Ella relata que este libro nunca llegó a las colecciones de libros de la escuela, incluso este libro fue elegido para ser leído después de la actividad de Honores a la Bandera. Ella considera que hablar de estos temas -la adopción- cuando era niña era muy complicado, pero que al ser expuestos en un libro para niños/as ha habido un avance en la sociedad al respecto. En la entrevista, ella dice que este libro la marca “porque lo que yo viví en cuanto al proceso de adopción fue muy negativo y el libro no lo maneja así, el libro lo maneja de manera positiva, distinta, en cambio, yo de niña lo veía diferente [...]” (LE281020). Lo que da cuenta es que un libro puede transformar la vivencia pasada en una nueva perspectiva que le permite a la informante ver esa experiencia difícil, que se fue sedimentando, en una experiencia resignificada en la vivencia sobre su adopción, que fue posibilitada por el encuentro con el libro.

Enseguida se exponen las prácticas letradas en las que estuvo implicada la lectura de textos canónicos en la formación continua docente.

#### 4.4.3.5 La lectura en la formación continua

La lectura de textos canónicos para la formación continua como espacio público, es una práctica letrada referida en al menos cinco informantes. Por ejemplo, Teresina ha leído libros de la profesión de autores como Piaget, Vygotsky, Ferreiro, también todos los programas de Estudio de Educación Preescolar, Herramientas de la mente, ¿Hasta el 100? ¡no! ¿y las cuentas? tampoco ¿y entonces?

En el caso de Mahetsi, la supervisora le pidió leer un libro para superar un conflicto emocional, ella relata que lo leyó por obligación, pero que el libro acabó gustándole y cambió aspectos de su vida, como tener más confianza en sí misma. Cuando ve a alguien con las mismas dificultades, les regala una copia del libro. Tanto es así, que en la entrevista dice que “este libro vino a ser un antes y un después, en mi participación y en la forma en cómo yo lo tomé, la manera en que había pasado por muchas de las zonas por las que pasé sin ningún problema” (MHE060520). Por lo tanto, el libro transformó la manera en que se veía a sí misma y el libro como objeto, pasó a conformarse como parte

de su acervo cultural. Relata también que el ascenso como directora lo obtuvo gracias a la lectura -prepararse para presentar el examen de promoción-. Además de los libros del trabajo, también lee libros de su interés, ella dice que, para refrescar las ganas de seguir leyendo. Comparte esta lectura con su esposo.

Maryeri durante un tiempo se fue a trabajar a la Presidencia municipal del lugar donde vive. Ahí escuchaba a su jefe hablar con entusiasmo sobre política y leyes, ello le llevó a leer diferentes textos que tenían que ver con la historia y Santo Tomás de Aquino. Relata que a ella siempre le han apasionado estos temas. Le ha servido para reflexionar sobre su vida personal, sobre cómo hemos vivido anteriormente, y los principios de las leyes que implica derechos y obligaciones sociales (MYE110320). Luego regresó a la docencia y tuvo que leer sobre su profesión, ella dice que para tener herramientas y justificación para su trabajo con los niños/as y entender la dinámica social del aula.

Airam Susey, empleó la lectura para estudiar y presentar su examen de promoción para ser directora de preescolar. Ella les atribuye a los textos académicos que “contienen el deber ser” y que después contrasta con la práctica docente. También relata que admite “que últimamente no he leído un libro para mi vida personal me he dedicado en concentrarme en todo lo que tiene significado y contribuye a mi formación docente” (ASRdeVp17). Para esta informante el significado de los libros de contenido académico representan la parte dura, canónica, inamovible del conocimiento, por lo que las formas en que se aprendió a leer y escribir están arraigadas en conceptualizaciones acerca del conocimiento, la identidad -como profesional- y el ser (Street, 2008).

Luka, también lee textos de su profesión para aprender algo en cierto momento, o cuando dice que “leo para aprender en ese momento o tengo que hacerlo para el trabajo es una tarea o que tengo que elaborar o un proyecto y tengo que investigarlo y tengo que buscar y tengo que leer [...] (LRdeVp10). De manera continua relata que la lectura no es algo que le apasione o le guste y la obligación de la lectura se muestra de manera recurrente. Las formas en que se aprende a leer y escribir sí importan, es relevante en la conformación de un lector, que trae consigo ciertas ideas sobre una visión del mundo y de manera particular, como una idea impuesta de que te *debe gustar leer*, pero es resultado de una construcción sociohistórica y cultural (Street, 2008).

En resumen, se puede decir que las actividades realizadas en el aula, como la lectura en voz alta a sus estudiantes, que todas las informantes realizaron. Las dos directoras relataron que verificaron que las docentes realizan la lectura a sus estudiantes. Sin embargo, la frecuencia de la lectura no quedó expuesta o si los niños/as podían interactuar los libros de cuentos de manera concreta o de forma simbólica, o si otros lectores participaron. Ello es relevante en la formación lectora de sus estudiantes y como una forma de posibilitar participar en una comunidad de lectores en la escuela (Lerner, 2001).

Las actividades para el fomento de la lectura, con la instalación y operación de la biblioteca escolar y de aula con el trabajo con padres de familia, préstamo a domicilio, sobresale Airam Susey y Teresina al tener una participación activa que motivó que los libros circularan entre la comunidad escolar. Aunque también Valentina y Mahetsi participaron no en la instalación, pero sí cuando promovían la lectura de libros de cuentos en la escuela. La biblioteca escolar es *el espacio* destinado para los libros para que circulen, que interactúen entre los miembros de la comunidad, se observa que dos terceras partes de las informantes impulsaron la creación y uso de la biblioteca, lo que da cuenta de la valoración positiva de los libros -como objetos culturales- como de la propia lectura. Involucrarse en la instalación y uso de la biblioteca escolar entra en juego cómo se ven a sí mismas las informantes, como lectoras, ya que “utilizar la lengua no es solo cuestión de comunicar contenidos es cuestión de identidad” (Cassany, 2009, p.12). Además, al motivar la circulación de los libros trastocan una visión autónoma de la literacidad (Street, 1995) cuando los libros se insertan en la vida de los estudiantes y traspasan las paredes de la escuela.

Las actividades de formación académica, entre las que destaca la visita de un escritor a la zona escolar y la visita de colaboradoras de Ferreiro, por la relevancia de las figuras de la cultura y la academia. Estas acciones, aunque aisladas, dan cuenta de que las docentes valoran estas experiencias de forma positiva y que forman parte de su formación docente de manera continua y que se dan en la práctica misma, involucradas con otros, que son expertos con los que interactúan y aprenden (Vigotsky, 200b)

Por último, la lectura en la formación continua, las informantes relataron varios textos que son propios de la profesión y que el propio sistema educativo pone a su

disposición. La lectura está marcada por la obligación y con un uso instrumental, aunque no todas mostraron tensión entre leer para disfrutar, por gusto y leer por la obligación que impone la profesión docente, como Teresina. Se observaron muy pocas situaciones en las que tuvieran acceso social a lo escrito en las que intercambiaran puntos de vista con otros lectores y escritores más capaces, en cuanto a la disponibilidad de materiales escritos, en los relatos se mostraron muy escasos, sin embargo, hay variedad de recursos bibliográficos a su alcance.

Por otra parte, en las narrativas se presenta de forma diacrónica el espacio familiar en su vida actual, el horizonte de futuro, sobre el cual las informantes construyen expectativas, proyecciones, sobre lo que harán en relación a la literacidad inserta en sus vidas. Al final, expongo cómo se ven a sí mismas como lectoras y/o escritoras.

#### **4.5 El dominio privado familiar en el presente**

En este apartado se expone el espacio familiar actual y las interacciones en torno a lo letrado tuvieron en el entorno privado del hogar. Éste se organiza en la relación familiar actual, el horizonte de futuro, las proyecciones que elaboran sobre la literacidad y su vida cotidiana, por último, sobre cómo se ven como lectoras y escritoras.

##### **4.5.1 El dominio del hogar y la literacidad**

En el caso de Teresina, relata que a sus dos hijos mayores desde que eran pequeños, les leía de vez en cuando, libros de cuentos sensoriales, de letras, de animales. Pensaba que no tenía que ponerlos a hacer tantas cosas con la lengua escrita, ella dice que para no aburrirlos de la escuela. Ahora se da cuenta que pudo haber hecho algunas cosas mejor -como leer en voz alta más frecuente-. En cambio, ahora con su hijo menor, le compró un libro con varios cuentos que lee en voz alta de manera frecuente. Teresina se sorprende de que él pueda contarlos, también le compró un libro del escritor que visitó la escuela en donde ella trabaja y que el niño tenga un manejo avanzado del libro -como iniciar por el título, autor, inicio de la historia y expresar emociones conforme avanza en el texto- o que los libros que el niño lee sean de 50 o 60 páginas (TE150520) aunque aún no decodifica de manera formal.

En la diacronía de los itinerarios de vida de Teresina, se observa que lo ha aprendido en el contexto profesional, lo pone en práctica con su hijo menor, traspasado



los dominios públicos a los privados. Las anteriores concepciones sobre el lenguaje escrito -mecánico, aburrido y cansado- entran en tensión con los nuevos aprendizajes y formas de concebir la lengua escrita y las maneras de mediación desde la familia.

Valentina relata que ha motivado la lectura a sus hijos desde antes de nacer y en preescolar, ahora continúa leyendo a los dos, antes de dormir. El papá les contaba historias inventadas por él, y la abuela paterna les regaló libros de cuentos y para colorear, que los niños/as llevan en una mochila a cualquier parte a donde van, su hija es quien siempre antes de salir se preocupa por llevar un libro para leer. Es costumbre familiar, cuando van de vacaciones deben visitar la librería, su hija siempre quiere ir y comprar libros, incluso, si no los encuentra, los pide en internet.

En el último año de primaria, la maestra de su hija les leía diariamente una página del libro de Marianela, al ser de su interés, se lo pidió a su mamá. Al visitar a la abuela, Valentina preguntó por el libro, y ahí estaba, con otras tantas cosas amontonadas, con emoción, ella le regaló el libro a su hija, sorprendida de que todavía lo tuviera a pesar del tiempo transcurrido, y que fuera ¡su libro! (VE080520). Por lo que se observa, este libro fue una herencia de la madre a la hija y compartieron la emoción y el interés en la lectura de la novela de Marianela. Como puede verse, el evento letrado de leer el libro de Marianela tiene prácticas letradas distintas, mientras que para su hija es leído en voz alta por su maestra, Valentina tuvo que leerlo de manera obligada y bajo amenaza de reprobación. El modelo autónomo de literacidad es claramente observado en esta práctica letrada (Street, 2005)

Valentina procura inculcar la lectura a sus hijos. Para ello, está instalando una biblioteca en casa “para que sea un lugar especial para realizar tareas y leer, en la que tengo pensado poner a su alcance materiales que necesiten y ocupen” (VRdeVp11). En el relato aparecen varios títulos de libros infantiles, el libro de cuentos que más les gusta a sus hijos es Grufaló, ella continúa leyendo en voz alta.

Los libros que Valentina tenía en la infancia eran de sus hermanos, y ahora ya adulta, los libros son de sus hijos o del esposo, de ella sólo refiere los que tiene que leer para estudiar. Ella se preocupa por visitar con sus hijos/as espacios como una librería. Con todo y eso, a ella le parece extraño que sus hijos/as y especialmente la hija, manifiesten cierta predilección por la lectura por otras actividades. Valentina muestra

extrañeza cuando su hija prefiere leer por sobre otra actividad, contrastando con sus propias experiencias con la lectura, a veces no tan gratas, o hasta aburridas. Valora como importante la lectura para sus hijos, tanto la lectura en voz alta como la instalación de un espacio para los libros y que estén al alcance de ellos y ocupen un lugar designado, especial para los libros (VE080520). La disponibilidad y el acceso a los libros como formas de dominio, se ponen de manifiesto cuando el padre de Valentina regulaba quien leía, cuándo leer, qué leer, incluso, el relato a partir de lo leído, que ejercía su poder al regular la práctica letrada (Barton y Hamilton, 2012, Cassany, 2009). En cambio, ella quiere que sus hijos tengan a su alcance los libros de manera más abierta, con mayor libertad que ella cuando era niña.

Al terminar la licenciatura, Mahetsi se dedicó de tiempo completo a ser mamá, entonces leía en voz a su hija mayor. En los momentos de ocio, una de las prácticas letradas es leer literatura como “Los Israelitas”, “Los Celtas”, o alguna novela de amor “Lazos de amor”, “El hombre en busca de sentido”, “Los hornos de Hitler”, “Caballo de Troya”. Para ella, las personas que intervienen en las prácticas letradas son sus dos hijas. Leyó diversos libros de cuentos y literatura junto con su hija mayor, misma que durante la preparatoria formó parte de un grupo de cuenta cuentos que iban a diferentes escuelas. Para ella, estas prácticas letradas significaron momentos afectivos que compartió con su hija, además le daba consejos sobre cómo ser una buena mediadora de lectura. Con su hija menor, relata que lee por placer, se alternan la lectura de un capítulo de un libro -y con diferentes entonaciones para hacerlo divertido- y ayuda a su hija con estrategias de comprensión.

Con su esposo lee y conversa temas laborales ya que comparten la profesión. Ha leído, por ejemplo, libros como “Catón” “De abuelitas y abuelitos y otros ángeles benditos”, además de diversos textos de la profesión con temas de leyes, manuales; ella disfruta leer con él. En la entrevista expresa que cuando lee algo, en su familia -al ser muchos de ellos maestros- tienen la costumbre de conversar, escuchar al otro e intercambiar puntos de vista sobre la información que leyeron. Es decir, la oralidad es parte de lo que se lee y escribe (Barton y Hamilton, 2012). Mahetsi se percibe a sí misma como afortunada, ya que tiene ciertas oportunidades de disponibilidad de varios textos - desde que era niña con la tradición familiar de leer el periódico-, la relación afectiva con

sus hijas y su interacción con los textos, pero, sobre todo, por la relación con su esposo y al ser maestro, comparte intereses laborales y lectores, con él retroalimenta lo leído (MHE060520).

La lectura a su hija antes de nacer era una actividad que Maryeri realizaba como una manera de crear una ilusión a su hija. Luego, ya que nació la niña, leía para ella diariamente en voz alta por la noche. Ella dice que intentaba darle algo que a ella le faltó siendo una niña: la lectura en voz alta de manera frecuente. Maryeri replicaba en casa el método Bolívar de adquisición de la lengua escrita en casa con su hija, que consistía en etiquetar los objetos de casa, lectura en voz alta haciendo dramatización del texto. A partir del nacimiento de su hija su lectura y escritura se han hecho más puntuales y funcionales. Dice que “Si bien no me gusta escribir, me gusta sintetizar las cosas cuando redacto para poder expresar lo que quiero transmitir, para mí el hecho de usar la palabra es algo que se me da más sencillo” (MRdeVp13). Ella ha vuelto la lectura con fábulas como la de Esopo, registra los datos concretos de lo quiere aprender y lo que debe de leer para ser mejor persona y apoyar a su hija en su desarrollo lector. En la entrevista comenta que ha observado que cuando su hija lee por obligación escolar tiene dificultades para leer de manera fluida, en cambio, cuando lee los comics o los libros de su casa, la adolescente, lee con fluidez, se interesa y le gusta leer (MYE110320).

Por lo que se observa, la informante cuestiona que la escuela no se dé cuenta de que los libros y otros artefactos que son usados en el dominio familiar pueden motivar el interés por la lectura. Desde que su hija era niña, la informante se interesó por acercar la lengua escrita a su hija y pedagogiza las formas de enseñanza de la escuela en casa (Street J. y Street, B., 1991, en Zavala, et.al. 2004).

En cuanto a Luka, dice que, a su hijo e hija, a veces les compra libros y lee en voz alta para ellos, motiva a su hijo menor a terminar de leer su libro de cuentos. En algún lado leyó que leer de manera frecuente a los hijos/as es como decirles que los quieres, ella reconoce que lee muy poco a sus hijos/as, que sólo lee cuentos, y no de autores reconocidos. Ella dice que en ocasiones le falta tiempo o no se ha dado el tiempo para “sentarnos todos a leer” (LE281020). Como se observa, hay poca interacción entre los hijos/as, Luka y los textos. Es interesante esta cita porque detrás de ella hay un imaginario en la informante sobre los actos de lectura en familia y de ella como madre, al expresar

que, si los quiere, lee para ellos en voz alta. Es decir, la lectura forma parte de prácticas sociales más amplias: ser madre la forma de crianza (Zavala, 2008). Por otra parte, la vida de Luka está marcada por la adopción y el acoso escolar dejando una huella difícil de borrar en su relación con la lengua escrita. Se muestra un rechazo tácito a leer y escribir.

Enseguida se muestran las proyecciones de su vida en relación a la lectura y escritura.

#### 4.5.2 Proyección de sí mismas como lectoras y escritoras

Teresina vive una tensión, entre su interés por la lectura de textos religiosos y la lectura de textos para su profesión, como fueron mostrados en el anterior apartado. Ella se proyecta y valora que tiene que trabajar para su formación continua “y en contagiar al mundo que me rodea el gusto por la lectura claro que tengo que ser como el buen juez, empezaré primero desde mi casa y después, alrededor de mí” (TRdeVp11). La relación que tiene con la lectura y los libros dice que “¡de mucho gusto! Y también como de un poquito de amor por la lectura para mí es una relación así, porque algo que no te gusta, no lo buscas, y es algo que uno debe transmitirles a los niños” (TE150520).

El continuar estudiando la maestría le permite a Valentina leer libros académicos, relata que ahora sí trata de darse un espacio y un tiempo para comprender lo que lee y que sea agradable, aunque ella percibe esta lectura de manera obligada. Sin embargo, también le permite ser un ejemplo para sus hijos cuando lee y escribe o elabora materiales para la escuela en donde trabaja, incluso, ella ha visto que sus hijos se acercan a ella a hacer la tarea y conversar, este evento se ha convertido en un momento grato.

Para ella es importante que sus hijos la acompañen a la universidad a clases y lleven consigo cada uno, un libro para leer, sobre todo ahora, con el internet. Este evento le hace sentir muy satisfecha con su hija e hijo. En cuanto a su esposo, se casó con su maestro de historia, él tiene un espacio destinado a sus libros. Él la motivó a terminar de estudiar la licenciatura y siempre le pide ayuda sobre el significado de alguna palabra o sobre cómo elaborar un escrito. Pero no tiene un gusto especial por algún tema o libro en particular (VE080520).

En el caso de Mahetsi, es la única informante que en el relato se muestra interés por la escritura. Ella se proyecta a sí misma como escritora de un libro sobre historias de amor, le interesa acercarse a cómo se entretajan las vidas de una pareja en una relación amorosa. Con quien comparte la lectura sobre temas de interés laboral, es con su esposo, por lo que la pareja y ella participan de una pequeña comunidad letrada, intercambian textos, otros artefactos y conversaciones usadas con propósitos de intercambio de información sobre el magisterio. Estas prácticas letradas muestran que la literacidad se incrusta en la vida cotidiana de las personas (Barton y Hamilton, 2012).

Maryeri valora la lectura y la escritura a partir del uso funcional en su vida cotidiana. En el relato recapitula los distintos momentos en su vida con la literacidad, en la interacción con los textos, los actores y los contextos familiares y escolares. Para ella, la lectura y escritura deben ser primordialmente funcionales, si no es así ¿para qué leer o escribir? Por lo que el horizonte de futuro en cuanto a la literacidad, se plantea en función a la demanda del contexto o de alguna necesidad en particular (Zavala, 2008). Aunque también establece una clara diferencia: leer como obligación escolar o leer y escribir por gusto o en la funcionalidad de la lengua escrita (MYE110320).

A diferencia de otras informantes, Airam Susey centra su horizonte de futuro no en la familia, sino en su profesión docente. Para convertirse en directora, que lo consideraba un sueño, tuvo que creer en sí misma, analizar los textos que tenía que leer y poner en práctica dicha teoría. Ser directora para ella implicó un mayor compromiso, ya que ahora, la gestión que se realiza es muy diferente que la de hace algunos años. Retoma en la narración el sentido de su vocación docente desde que estaba en preescolar y su maestra no leía para ella, la pérdida de su padre y el deseo de ser como su mamá, maestra, al reflexionar sobre su identidad docente.

Al final, expone su actitud ante los retos de la docencia “Por esto y por todo continúa mi lucha, sabedora que aún me faltan muchos caminos por recorrer, pero con la actitud de mejorar todos los días” (ASRdeVp18). Las implicaciones sobre su horizonte de futuro están referidas a ser mejor directora, la refrenda al impulsar la lengua escrita en la escuela, ella lo ve como una lucha. La lectura y escritura ha sido una práctica letrada que ha empleado para conformarse como directora, por lo que su uso está referido para ciertos fines profesionales. Es decir, la literacidad fue una manera de lograr un objetivo

social, más amplio, como la práctica social de la profesión docente (Zavala, 2008). Desde el modelo ideológico de la literacidad, se puede decir la manera en que se aprende a leer y escribir están ancladas a concepciones sobre el conocimiento, la propia identidad y ser persona (Street, 2008).

Luka usa la lectura para aprender algún contenido en el momento que la situación profesional se lo demanda, pero no es un pasatiempo o que le apasione hacer, como de manera frecuente refiere “no tengo muchas experiencias con la lectura”. Como se ha venido exponiendo en los diferentes apartados, para Luka la experiencia de la lectura no fue muy grata para ella y paradójicamente dice “No puedo recordar algo tan negativo que hubiese sucedido conmigo, pero como que no soy amante de la lectura, como algo que yo tenga que me apasionara” (LRdeVp11). Por lo que se observa, su horizonte de futuro, como una proyección de acción en relación a la literacidad, se vislumbra como poco alentador en la vida letrada de Luka.

En tal sentido, la proyección de sí mismas como lectoras y escritoras esta permeado por las prácticas letradas en las que se entretajan creencias, valoraciones en torno a la lectura, a los libros, a los lectores, a la forma en que pensamos cómo aprendemos y cómo nos relacionamos con los otros en torno a lo escrito.

La proyección de acción con la literacidad se entrelaza con la imagen de sí mismas, sobre cómo se ven a sí mismas las informantes como lectoras y escritoras.

#### 4.5.3 Autoimagen como lectoras y escritoras y la agencia

Teresina se percibe a sí misma como lectora asidua, leía de manera frecuente en casa y en la biblioteca –de todas las informantes ella es la más frecuentaba la biblioteca-. Al principio su identidad como lectora estaba asociada a su hermano mayor cuando quería ser como él, pero poco a poco fue formando su propia identidad al buscar textos de su interés y gusto, aunque al salir de la normal, no continuó con las visitas a la biblioteca. Para ella los libros como objetos tienen un sentido estético y sensualista, cuando señala su gusto por el olor y el tacto de los libros de la biblioteca.

Ella establece una diferencia entre los propósitos para la lectura: leer por obligación escolar y leer por disfrute, por gusto. En cada uno de los propósitos hay determinados textos. En los primeros, son escolares, en los segundos, son libros de literatura y textos religiosos. Teresina se ve a sí misma como lectora frecuente, sin embargo, hay tensión,

entre leer para disfrutar, por gusto, por placer, y leer por la obligación de la profesión docente. Para ella leer, es entender lo que el autor quiso decir, ponerse en el lugar que él quiere que te pongas, comprender lo que se dice, y escribir es “poner en letras lo que tú quieres que los otros sepan, o lo que piensas, lo que tú quieras decirle a los demás” (TE150520).

En cuanto a Valentina, ella se ve a sí misma como poco asidua a la lectura. Al ser la menor, heredó los libros y cuadernillos de sus hermanos para alfabetizarse -en un sentido restringido-, y no los ve como propios. Ahora, los libros que tiene son de la profesión o de su esposo y su hija/o, ella no tiene libros propios que sean de su interés. Los textos escolares y religiosos le parecían aburridos e impuestos. En cambio, con el libro de Marianela, logra establecer esta relación afectiva, además, es el primer libro de propio de ella, y eso lo valora mucho, se identifica como lectora con ese libro, pero con los demás no establece una conexión

La relación afectiva con su papá se pone de manifiesto a través de la lectura en voz alta de los libros de toros, que le proveyeron de vivencias con la lectura. Si bien eran afectuosas, también se mostraron en relaciones de poder, en la disponibilidad -los libros sólo se podían tomar cuando el padre los sacaba y debían dejarlos ordenados y sin maltratarlos- y de acceso -los libros sólo los leía el padre- (Street, 2015). En tal sentido, para Valentina es importante que para los estudiantes y sus hijos/as, los libros estén a su alcance y los puedan tomar cuando así lo deseen. Ella relata que tiene suficientes libros en casa, los de sus hijos y de su esposo, pero no tiene preferencia por algún tema o algún libro. Para Valentina leer es conocer sobre un tema específico -tiene entonces un sentido funcional- y la relación que establece con los libros dice que

los libros siempre han estado presentes, yo creo que, durante toda mi vida, sin embargo, como que no les doy una prioridad, porque a lo mejor tengo otras cosas que hacer. Yo creo que leer es algo por gusto, entonces como que no me doy la oportunidad de seguir leyendo, o dándome tiempo (VE080520).

Lo anterior da cuenta de la implicación de las creencias y valoraciones de la lectura y escritura en una práctica letrada.

En el caso de Mahetsi, en la familia existe una herencia: la lectura de los diversos textos del puesto de periódicos y revistas. Por tradición, su abuelo era vocero del periódico y su papá fue corrector del diario, estos eventos dejaron huella en Mahetsi, en

sus vivencias con la literacidad y de manera particular con este género. Con su familia, cada fin de semana iban a comprar el diario, para el papá, historietas y comics, para los hijos y la revista de tejido para su mamá, lo que para Mahetsi representaba una tradición familiar. Los afectos y emociones están asociados principalmente a estos textos vernáculos. Ver leer a los otros en casa o leer en la iglesia, estaba normalizado para Mahetsi. Los textos que los miembros escogían están también regulados por roles de género e la familia (Zavala, 2008).

Para ella, ser buena lectora, es que se debe leer por gusto, por placer, por disfrute. Mahetsi se ve a sí misma como una lectora que entra en tensión, cuando tiene que leer para la profesión, y no comparte con nadie la lectura, en contraste, cuando lee en familia, comparte los textos y conversa sobre lo leído en una relación sociocognitiva y afectiva con los otros.

En la situación de vida de Maryeri, la lectura y la escritura deben tener una aplicación práctica, estar dirigida a un objetivo concreto y corto, es decir, debe tener un sentido funcional, si no es así, no le encuentra mucho sentido. Establece una diferencia entre la lectura por gusto, por placer referida al dominio del hogar y la lectura y/o escritura realizada por obligación, mayormente en el dominio escolar. Ella se ve a sí misma como una lectora y escritora en función de la demanda del contexto de uso. El significado de leer para ella es de aventura, de conocer otros mundos, conocer algo nuevo y adquirir conocimientos. La escritura es para ella una forma de expresar emociones, ideas, de comunicarse, de manera gráfica (MY110320).

En su infancia Airam Susey sentía que vivía en un ambiente alfabetizador al estar rodeada de diferentes libros, su mamá maestra y sus hermanos estudiantes de bachillerato y licenciatura. Un quiebre en su vida escolar puso en duda esta creencia sobre sí misma -enfrentarse a un cambio de escuela privada durante la secundaria-, aunque logró salir avante de la situación. Sin embargo, cuando le pidieron sus maestros elegir un libro para leer, tuvo dificultad para decidir qué llevar a la escuela para leer, al final eligió un libro de poesía de su mamá. Airam Susey también establece la diferencia entre leer por obligación -la escuela y la profesión- y leer por gusto, para disfrutar. Ella se ve a sí misma como una docente que impulsa la lectura -y la instalación de bibliotecas escolares- más que una lectora autónoma, que decida leer sobre algún tema o libro de



su interés reciente. La falta de tiempo es lo que ella argumenta para que no recurra de manera frecuente a la lectura (ASE040520).

Para ella conceptualizar la lectura es descifrar un código y como una forma de descubrir el mundo. Como se aprecia, la escuela como institución poderosa impone prácticas letradas que ahí se aprenden y desarrollan, esta visión fragmentada, utilitaria en el que su uso y aprendizaje es independiente de los actores, los artefactos y los contextos implicados en la lengua escrita (Street, 2015, Zavala, 2004).

El itinerario de Luka está marcado por su adopción, las dificultades para leer de manera fluida y la comprensión lectora, así como el acoso escolar que sufrió durante la primaria. Ello provocó que leer y escribir, lejos de ser una actividad de disfrute, se convirtió en una actividad que le provoca aversión. Luka se autodefine como una persona no lectora, que no le gusta leer, si acaso los cuentos, pero no le gustan las novelas, siempre se fija en cuántas páginas le faltan para terminar de leer. Leer le provoca cierto rechazo al acto mismo de la lectura y al libro. Para ella leer es conocer, para adquirir conocimiento y aprender, es decir un sentido utilitario e independiente de ella y de su contexto (LE281020).

Como se observa, con la familia actual, se establecieron relaciones sociocognitivas y afectivas con las hijas e hijos y la pareja en relación a la literacidad que fueron significativas para ellas. En este apartado sobresale el rol de madres de las informantes que se preocupan por ser modelos lectores para sus hijos e hijas, así como propiciar la disponibilidad y acceso a lo escrito.

Su horizonte de futuro en algunos casos está definido por la utilidad de la lectura y escritura en su vida cotidiana y profesional. No se observó en los relatos referencia a algún texto que estuvieran leyendo actualmente, a excepción de los textos obligados de la profesión docente. La lectura tiene una alta valoración entre casi todas las informantes -para ser mejor persona, para ayudar en la obtención de un ascenso laboral, para estudiar, etc.-

En cuanto a cómo se ven como lectoras y escritoras, Teresina muestra claramente que se considera lectora asidua, en el otro extremo, esta Luka, que también, de manera clara se define a sí misma como no lectora, las situaciones, las circunstancias socioculturales y familiares han configurado su identidad como lectora y escritora.

## **Discusión**

Este trabajo se propuso comprender las experiencias de aprendizaje y desarrollo de la literacidad de docentes de preescolar que les permitieron formarse como sujetos lectores a partir de lo que ellas narran. Para ello se trabajó con relatos autobiográficos que dieron cuenta de la manera en que se apropiaron y resignificaron las experiencias a lo largo de su vida personal y profesional, y que lograron marcar en algún sentido su formación como lectoras y escritoras.

Los principales resultados nos conducen a tres líneas de discusión relativas a la manera en que aportan a dicho proceso: por un lado, el dominio privado, relativo al hogar, en este dominio, se dieron vivencias que repitieron las formas escolares como prácticas letradas autogeneradas. En segundo lugar, el dominio público, resaltando aquí el escolar como el más influyente para aprender la lengua escrita, seguido de los espacios comunitarios, entre ellos, se destaca el puesto de periódicos. Por último, la tercera línea de discusión, es la relativa a la formación de las docentes como lectoras y escritoras.

### **a- El dominio privado de la familia**

Una de las primeras líneas relevantes es la concerniente a la manera en que la familia participó en el aprendizaje de los hijos/as de la lengua escrita. Este apartado se estructura de la siguiente manera: en este dominio se dieron dos maneras de mediación, por un lado, se expone que la familia repite las formas de enseñanza escolares, pero una vez alfabetizados los infantes, esta mediación desaparece. Por otra parte, y al mismo tiempo, el hogar brinda espacios intersticiales en los que fueron posibles prácticas letradas vernáculas mediadas por artefactos y los otros, nombrados como modelos lectores. En el dominio familiar hubo ciertas condiciones de disponibilidad y acceso social a lo letrado.

Lo anterior quiere decir que los resultados mostraron que, por un lado, las formas de mediación de la lengua escrita en la familia estaban reguladas e impuestas por la institución escolar y eran repetidas, transportadas al dominio del hogar, como lo exponen Barton y Hamilton (2012). Las prácticas letradas se circunscribían a aspectos del aprendizaje del sistema de escritura, como el aprendizaje del código, la fluidez lectora y las tareas escolares, mediadas por los hermanos mayores principalmente y restringidas

a un sólo tipo de texto: los libros de texto. Estos hallazgos coinciden con los supuestos de Street, B. y Street, J. (1991, en Zavala, et.al, 2004), cuando afirman que los significados y los usos de la literacidad están inmersos en valores y prácticas, que en el hogar toman el rol de pedagogización de la literacidad, no en el sentido estrecho de las estrategias de enseñanza del maestro, sino como “procesos institucionalizados de la enseñanza y el aprendizaje asociados a la escuela, pero crecientemente identificados con las prácticas de lectura y escritura en el hogar” (1991, en Zavala, et.al, 2004, p. 182).

Se pudo observar también que las formas descritas de mediación dan cuenta de la conceptualización del sistema de escritura que prevalece: un sistema estático basado en la repetición, sin reflexión y carente de un contexto social de uso, en el que las formas y los propósitos son impuestos por la escuela. Además, en concordancia con lo expuesto por Hernández (2018), estas formas de intervención consideran a la lengua escrita como si fuera transportable a uno y otro dominio sin considerar las interacciones con los demás o los textos y artefactos implicados en dicha práctica letrada. Por lo que leer y escribir, se aprende como un fin en sí mismo.

Un aspecto que resultó notable fue observar que la participación de la familia como mediadora, prácticamente desaparece más o menos en el período de la primaria. En los siguientes años escolares no hay indicios de su participación de su función de apoyo al aprendizaje del lenguaje escrito. Estos hallazgos son también referidos por Guichot (2015) cuando señala la falta de implicación de la familia. Una vez que el niño o la niña aprenden a leer, la familia abandona la insistencia de la lectura acompañada o mediada.

Tanto la disponibilidad, entendida como la presencia física de materiales escritos, y el acceso a oportunidades de participar en eventos letrados como lo refiere Kalman (2004), limitaron la formación lectora al imitar las formas en que la escuela enseña a los infantes a leer y escribir.

Es decir, los textos y artefactos se restringieron a los libros de texto y fueron usados para conseguir fines exclusivamente instrumentales y aprendidos sin un contexto social que les permitiera encontrar sentido a los eventos de lengua escrita que vivieron en su infancia las informantes. La escuela como institución, tiene tal poder, que impone formas de aprender, usar y significar la lengua escrita.

Sin embargo, al mismo tiempo, en el dominio privado del hogar brinda espacios intersticiales en los que fueron posibles prácticas letradas vernáculas mediadas por artefactos y los otros, nombrados como modelos lectores, que resultaron relevantes en el proceso de formación lectora de las informantes. Estas prácticas letradas tenían diferentes propósitos como el compartir, el disfrute o para satisfacer ciertos intereses personales de las informantes.

En los resultados se mostró que disfrutar de una historia o en general, de una narración, ocurre en el espacio social privado, de la familia, de manera informal y espontánea, como espacios de encuentro de los sujetos con la lectura y la escritura, por lo que escapa a los cánones regulados por la institución escolar, lo cual está mediado por las relaciones socioafectivas con los miembros de la familia. Estos hallazgos concuerdan con otras investigaciones de autores como Guedes Pinto (2006), Mejía (2009), Boggs y Golden (2009), Mascarenha (2010), Heydon y Hibbert (2010), Le Fevre (2011), Oliveira, Pires de Oliveira, Santos y Silene (2013), Bokhorst-Heng, Flagg, West (2014), Dueñas, Taberner, Calvo y Consejo (2014), Parr, Bulfin, Castaldi, Griffiths y Manuel (2015), Parrado, Romero y Trigo (2018), todos los cuales coinciden en señalar que es la familia la que provee de mayores oportunidades de lectura para disfrutar, por gusto, alejados de la obligación y el canon escolar.

La familia es el espacio primario, favorable y privilegiado para alfabetizar, en el que el significado, valor, utilidad que tienen para las informantes se forjan en este dominio, como lo mostraron los hallazgos de este trabajo y las anteriores investigaciones. Sin embargo, en esta investigación se mostró que también el espacio escolar fue muy potente para construir los significados sobre la lectura y la escritura, aunque de manera poco alentadora. Sobre esto último se ampliará más adelante.

Las prácticas letradas vernáculas en las que hubo momentos de lectura en voz alta con el único propósito de disfrutar de la lectura, o con un sentido lúdico del objeto-libro, dan cuenta de que un texto no tiene un significado autónomo, independiente del contexto. Por lo que los textos son artefactos de uso social insertos en prácticas sociales tal como lo exponen Barton y Hamilton (2012) y Cassany (2006), por lo que, al darse una relación con ellos, las informantes se apropian y participan en prácticas ya preestablecidas - aunque en algunos casos, los usos fueron lúdicos y, por lo tanto, no estaban

preestablecido su uso-. En este sentido, como también apunta Street (2008), los textos cobran sentido al ser usados en un contexto social de prácticas más amplias -como conversar con los hermanos mayores sobre sus estudios-, lo cual da cuenta de las relaciones de parentesco en la familia.

Es necesario resaltar que las prácticas letradas vernáculas cotidianas fueron autogeneradas, surgieron del interés y de necesidades personales de las informantes quienes buscaron la interacción con los otros y los textos como lo refieren también Ivanic y Ross, (1991, en Zavala, et.al, 2004) y Cassany (2013). Este tipo de uso letrado vernáculo al ser privado, no está preestablecido por instituciones como la escuela ya que carecen de prestigio, incluso pueden ser consideradas vulgares, improvisadas o “al margen de la ley” (Cassany, 2011). Pero, paradójicamente, las vivencias de lectura vernácula contribuyeron de manera relevante a su formación como lectoras y ampliaron la capacidad de agencia de las informantes en su aprendizaje, desarrollo lector y como productoras de textos.

En la literatura revisada se establece que en los procesos formativos de lectores y escritores se requiere de la acción mediada que es facilitada por los otros. Si bien los hallazgos muestran el papel de los hermanos mayores quienes mediaron además de la ayuda en las tareas, por representar un guía, una tutela por contar con un nivel superior en el dominio de la lengua. Así pues, se pudo constatar que los hermanos mayores al conversar, o por ser lectores y/o escritores expertos, junto con los textos, mediaron el aprendizaje y uso de la literacidad.

A los mediadores en esta investigación, se les nombra *modelos lectores*, es decir, aquellos sujetos que las informantes por su cercanía en las interacciones sociales y afectivas -ya de sea de parentesco o profesores en los diferentes momentos de su escolaridad- les brindaron apoyo, guía y experticia, y quienes tuvieron la función de modelar los actos de lectura y escritura, en su uso, aprendizaje y significados de la lengua escrita. Sobre este aspecto, lo reporta también la investigación de Bokhorst-Heng, Flagg, West (2014) resaltando su importancia como mediadores de la lectura.

Los artefactos que más proliferaron en los relatos, fueron los vernáculos y con propósitos como el disfrute, de uso lúdico o por gusto. Los libros de autoayuda, son valorados de manera positiva por las informantes, a diferencia de la investigación de De

Souza y Martins (2013) en la que los propios maestros estigmatizaron la lectura de estos libros por ser canónicos. Es remarcable como han señalado autores como Zavala, (2004, 2008), Barton y Hamilton, (2012), Cassany, (2013), el hecho de que estos textos tan relevantes en la formación lectora de una persona, no tengan reconocimiento social ya que están fuera de los cánones académicos y literarios.

Por otra parte, en las interacciones de los textos y las informantes, se observó que hubo tanto roles pasivos -cuando los demás les asignaban qué libro leer-, como roles activos, -cuando ellas mismas eligieron qué leer- los cuales se dieron en prácticas vernáculas. Sin embargo, poco se mostraron como productoras de textos, ya que la escritura estuvo limitada a los deberes escolares y pocos textos referidos a un propósito informal. En consecuencia, producir un texto estuvo fuertemente limitado, según sus relatos de sus vivencias con la literacidad.

En síntesis, el dominio privado del hogar, a través de las prácticas letradas vernáculas que ahí se dieron, fue un contexto favorable y logró conformarlas como las lectoras que son ahora. En tanto que las formas de enseñanza escolares, la familia las pedagogizó mostrando a la escuela como una institución muy poderosa que impuso ciertas prácticas, valoraciones y determinados propósitos en el uso y aprendizaje del lenguaje escrito; dando cuenta de que estas prácticas letradas responden al modelo autónomo de la literacidad que enmascara ciertas suposiciones culturales al separar el aprendizaje del sistema de escritura de su participación en la cultura escrita.

### **b-Los dominios públicos como contexto para el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita**

Dentro de los dominios públicos se consideran: la escuela, los diferentes espacios de la comunidad como la biblioteca, el puesto de periódico, la Casa de la Cultura y la librería. Por lo que este apartado se organiza exponiendo el dominio escolar en cuatro aspectos que reflejan la forma tradicional en el abordaje de la alfabetización inicial, la débil atención a la comprensión lectora, la lápida que representa la obligación por la lectura y la poca práctica de la escritura; así como la conceptualización desde el modelo autónomo, los niveles escolares más débiles en la formación de los estudiantes.

También se muestra que en la escuela hubo espacios de oportunidades para la lectura de literatura, textos académicos y vernáculos que tuvieron sentido para las informantes. En este mismo apartado, se expone que la formación inicial en el magisterio ignora la propia formación letrada de los docentes y como docentes que mediaran la lectura y la escritura a sus estudiantes.

Se expone que la comunidad les brindó otros espacios de lectura como fueron el puesto de periódicos, la biblioteca, la iglesia, el correo, la Casa de la Cultura y la librería, en ese orden de importancia. Se mostró que hubo a su disposición gran variedad de materiales escritos y tuvieron a su alcance varias situaciones para leer y escribir.

Por último, se plantea la formación de las docentes como lectoras y escritoras, en la cual los itinerarios letrados de las docentes evidencian la abrumadora tendencia al uso y aprendizaje de la literacidad desde una dimensión instrumental, pero también de prácticas letradas vernáculos que les permitieron formarse como lectoras.

#### *El dominio escolar*

En esta investigación, se mostró a través de los relatos que el dominio público más limitado para aprender la lengua escrita es la escuela. No obstante, al tratarse del espacio socialmente reconocido para la alfabetización de los/as estudiantes, resultó ser el menos favorecedor en cuanto a su contribución para formar lectores y escritores. En este dominio, prevalecen formas de enseñanza que consideran al sistema de escritura como algo que ya está dado y cuya adquisición se basa en la repetición y la mecanización, de manera instrumental y rutinaria. Las seis informantes coinciden en señalar el énfasis que le otorga la escuela a la forma -tanto en el proceso de alfabetización inicial, como en los siguientes grados escolares- y con propósitos meramente escolares, por encima de un abordaje reflexivo de lo que se lee o escribe y de un uso social de aprender a leer y escribir. Por lo cual, las prácticas letradas que se aprendieron, carecieron de sentido y significado para las informantes.

La pobreza de la contribución del dominio escolar se ve reflejada en cuatro aspectos: la forma tradicional en el abordaje de la alfabetización inicial, la débil atención a la comprensión lectora, la lápida que representa la obligación por la lectura y la poca producción escrita.

### *La alfabetización inicial*

En primer lugar, la alfabetización inicial de las informantes, se dio en los primeros años escolares, y la forma en que aprendieron a escribir fue a través del método silábico, que pone el acento en los componentes fonéticos asociándolos a su forma gráfica (Braslavsky, 1998, 2014). En este sentido, escribir equivale a transcribir el lenguaje oral a escritura –como una habilidad manual- y leer equivale a decodificar lo escrito en sonido como lo ha planteado Ferreiro y Teberosky (1986).

Entre los resultados de esta investigación, se resaltan las formas de enseñanza en los primeros años escolares de las informantes, como actividades que mecanizaron el aprendizaje de la lengua escrita descuidando la reflexión, la comprensión, la construcción de significados y el desarrollo de las funciones psicológicas de orden superior, que además de que carecían de sentido, estaban desprovistas de un uso social de la literacidad. Estos hallazgos coinciden con investigaciones de corte autobiográfico narrativo de docentes y dan cuenta que los profesores(as), también se alfabetizaron con el método sintético (que incluye el método alfabético, el fonético y el silábico) y se aprendió la lengua escrita con un sentido instrumental, como se mencionan en los trabajos de Parr y Campbell (2011), Mejía (2009), Tanvir (2008), Guedes Pinto (2006), Cassiano (2018) Mascarenha (2010).

Del análisis de los relatos de vida de docentes de preescolar, confirmamos que la forma en que aprendieron a leer y escribir, es decir, en que se alfabetizaron -en la escuela y en casa- *sí importa*. Es resumen, que no es sólo cuestión de decodificar, sino de hacer un uso social de la lengua escrita en interacción con los otros y con textos diversos. De esta manera, el modelo autónomo se pone de manifiesto en la enseñanza tradicional del lenguaje escrito, que “lejos de facilitar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, lo que hace es impedirlo” (Freeman y Serra, 1997, p.9). Es importante recalcar que sólo en la escuela se fragmenta de esta manera lo escrito, descuidando completamente el que los estudiantes participen de la cultura de lo escrito.

En este mismo sentido, la lectura en voz alta de parte de sus profesoras se mostró muy escasa en el nivel preescolar, y ausente en el nivel primaria, tanto para buscar información como para disfrutar de una historia que ayude a constituirse a sí mismo, como lo expone Petit (2001) en relaciones sociocognitivas con los demás y los textos.



### *La comprensión lectora*

En segundo lugar, otro aspecto que mostró la carencia de la escuela en la formación de lectores y escritores, es la comprensión lectora. En los relatos se dio cuenta de que la responsabilidad de la comprensión lectora, recayó en las informantes, como si se tratara de una dificultad de aprendizaje individual. Sin embargo, en la comprensión de la lectura influye el nivel socioeconómico y cultural de las familias -condición que se encuentra más ligada al aprendizaje escolar-, así como el capital cultural escolar -que muestra el grado de inequidad de educación en un país como México- (Backhoff, 2011).

Las condiciones socioeconómicas tienen repercusiones tanto en la disponibilidad de materiales escritos que brinda el contexto, como las oportunidades de acceso para participar en actividades de lengua escrita con otros más capaces y que por las propias condiciones del contexto pueden impedir o posibilitar ser un participante completo, es decir, como persona entera -que es cuerpo, emoción y cognición- en la cultura escrita.

Además, como señaló anteriormente, comprender un texto, no sólo implica decodificar, ya que al comprender lo que se lee, lo hacemos entrelazando con todo lo que sabemos del mundo, el lenguaje y la realidad de manera dinámica como lo ha expuesto Freire (1989, 2016).

Así mismo, en las formas de enseñanza tradicional, se piensa que a la comprensión se accederá una vez que se tenga dominada la decodificación y que ésta vendrá por sí sola, sin necesidad de una intervención específica e intencional. No obstante, hay varias investigaciones que cuestionan tal supuesto, por ejemplo, cuando se implementa una propuesta de intervención y los maestros se implican en el proceso, los estudiantes mejoran sustancialmente la comprensión de la lectura (Gómez y Silas, 2012, Peña, 2019). Así, se pudo constatar que las informantes al no superar el nivel de comprensión básica, tuvieron dificultades para comprender textos más complejos y más amplios que les impidieron desarrollar la lectura en contextos que demandan un manejo más profundo de los textos.

### *La obligación de la lectura*

En tercer lugar, la obligación de la lectura tanto en voz alta como silente, fue un rasgo notable mostrado en los relatos. En los primeros años escolares la lectura en voz alta por parte de los estudiantes era una actividad frecuente. El propósito era la

decodificación y a su vez la verificación por parte del profesor, de la correcta la oralización del texto, es decir, la dicción, las pausas respetando los signos de puntuación y la fluidez lectora. Si bien una lectura poco fluida presenta dificultades al lector al generar agrupamientos de palabras sin un correlato sintáctico-semántico para acceder al significado del texto (Fumagalli y Jaichenco, 2019). Esta práctica letrada al estar sujeta a la exposición en público, al temor a equivocarse y a las burlas de los compañeros y maestros, logró marcar la vivencia -de manera relevante a Luka- de la lectura que fueron vividas y significadas de forma traumática.

Esta situación es señalada por Cova (2020) cuando refiere que ello genera una atmósfera tensa y difícil en el aula, dando miedo o temor a los estudiantes a una sanción, la crítica o el acoso, “no sólo por parte del docente, quien los está evaluando constantemente, sino también de los compañeros, quienes asumen una actitud correctiva y punitiva, tal como lo hace el docente y pueden llegar a la burla” (Esté, 1999, en Cova, 2020, p. 125).

Por lo tanto, la lectura en voz alta, lo que provocó fue miedo y rechazo a leer para los demás y para sí mismas, como quedó demostrado en los relatos de algunas de las informantes, sobre todo de Luka. Estos hallazgos son también encontrados en varias investigaciones autobiográficas narrativas, y resaltan prácticas letradas en los que hubo miedo y aversión a la lectura oral en público de estudiantes de magisterio, como señalan Boggs y Golden (2009), Jackson (2010), Bokhorst-Heng, Flagg, West (2014), Guichot (2015), Granada C. y Puig M. (2015).

En cuanto a la obligación de la lectura silente -durante la secundaria y los niveles medio y superior-, se evidenció que se vivió con cierta aversión, disgusto y poca actividad lectora al ser exigida por los profesores. Los maestros impusieron qué leer y escribir, poco se mostró el que los estudiantes eligieran los textos, y cuando les dieron a elegir mostraron dificultad para la elección del texto. Los usos de la lectura estuvieron restringidos a aprender la respuesta solicitada por el profesor, a contestar un examen, un cuestionario, a hacer la tarea. Estos hallazgos son confirmados por Duszynski, (2006) entre los estudiantes de magisterio, cuando leyeron básicamente con un sentido instrumental y de lectura obligada.

Por consiguiente, la lectura fue percibida entonces como una obligación y en algunos casos tuvo efectos adversos. Coincidimos con Petit (2015) cuando menciona que “esta actividad se ha convertido en una obligación, se sostienen discursos biempensantes sobre el hecho de que hay que leer o peor aún, que hay que desear leer” (2015, p. 45). Además, esta actividad se realizó en solitario y sin conversar sobre lo leído en interacción con los otros.

### *La producción escrita*

En cuarto lugar, la producción escrita, también se vio limitada en su uso y el sentido de la actividad: para contestar un examen, llenar cuestionarios, copia de estampitas biográficas, tareas, anotar el dictado de los profesores y copia de textos para escribir los ensayos en la universidad. El sentido de la actividad de escritura fue meramente instrumental y prescrito. Estos hallazgos también son encontrados en las investigaciones sobre trayectorias de literacidad de docentes, como los presentados por Kalmbach y Larson (2009), Cerqueira y Rocha (2010), Munita y Colomer (2013), Álvarez (2014), Hsieh (2017), Gaete (2017). Hay que hacer notar que la escuela es la que provee de más experiencias con la escritura, a diferencia de otros dominios, como fue también mostrado por McKinney y Giorgis (2009). Lo que se escribe fuera del dominio escolar es poco referido en los relatos.

Desde el Modelo Autónomo expuesto por Street (2008) podemos decir que se conceptualiza la literacidad en el dominio escolar, como un acto independiente del contexto de uso y un conjunto de habilidades cognitivas, que despojan a la lectura y la escritura del sentido comunicativo y como práctica social. Se enmascaran relaciones de poder al privilegiar el acceso a un solo tipo de texto -los libros oficiales-, así como la producción y la interpretación de los textos por parte de los estudiantes.

Estos cuatro aspectos muestran la precariedad de la escuela en el abordaje de la literacidad. Todas estas prácticas resultan además de mecánicas, persecutorias -cuando son usadas para calificar su desempeño escolar- que remiten a una educación bancaria como lo expone Freire (1989), en la que se depositan, “se vacían” en los estudiantes las habilidades manuales de transcripción del código y la descodificación. La lengua escrita se circunscribe a usos escolares, sin ampliar los márgenes con otros propósitos y posibilidades.

Las actividades que la escuela demandó a sus estudiantes estaban referidas al sistema de escritura -de manera reducida- dejando de lado el formar a las jóvenes informantes en el conocimiento letrado. Es decir, conocer y hacer uso de los distintos tipos de artefactos y sus funciones en un contexto de uso social, los cuales, les permitieran preguntarse ¿para qué leer y escribir? ¿para qué destinatarios leer y escribir?, así como posicionarse como autores de su propia voz y de su propia palabra.

La conceptualización de la literacidad de las informantes en la institución escolar es vivida como una actividad “separada y redificada, de competencias “neutrales” independientes del contexto social y en los procedimientos y roles sociales a través de los cuales este modelo de literacidad es diseminado e interiorizado” (Street y Street, 1991, en Zavala, et.al, p.189). Por lo que la dimensión de la alfabetización implicada en estas prácticas letradas escolares tiene un sentido eminentemente funcional y es vista como un objeto escolar separado de la vida cotidiana de las personas, como una habilidad estática que puede aplicarse independientemente de su propósito o uso.

Es remarcable que, al ser la lectura y escritura impuesta por el profesor y bajo determinadas reglas, las informantes se fueron conformando como lectoras dependientes -esperando que los maestros les digan qué leer y escribir-, poco se propició que fueran lectoras autónomas –que decidieran qué leer con distintos propósitos- en un contexto social de uso y aprendizaje.

Los niveles escolares más débiles en proveer de experiencias con la lengua, fueron el preescolar y la primaria, a diferencia de los niveles de secundaria, media y superior, donde mostraron que hubo experiencias más ricas y amplias.

#### *Espacios de oportunidades de lectura de literatura, textos académicos y vernáculos*

Por otro lado, a pesar de la abrumadora tendencia hacia una lectura desligada de la vida de las informantes, en la escuela también hubo algunas oportunidades de lectura de literatura, de textos académicos y vernáculos, en situaciones en las que se usaba leer y escribir para estudiar o divertirse y que tuvieron sentido para las informantes. Aunque estas actividades aparecen de manera marginal o muy escasa en comparación con las prácticas letradas desprovistas de contexto de uso.

La escritura de textos vernáculos, que traspasaron el dominio escolar al dominio del hogar -referidas en el nivel de secundaria, media superior y superior con propósitos

lúdicos-, si bien les permitió interactuar con los demás en relaciones afectivas y sociocognitivas. Al parecer no fue suficiente para que pudieran ampliar sus márgenes y escribir textos más complejos y con propósitos no sólo escolares, sino con un uso social o que les posibilitaran constituirse a sí mismas a través de la escritura.

La relación social que establecieron con los maestros y los amigos les permitió ampliar y en otros casos trascender el propósito de la actividad escolar y convertir la experiencia de la lectura y/o de la escritura escolar, en una vivencia con el lenguaje a través de interacciones sociocognitivas y afectivas. Estas vivencias les ayudaron de manera importante en sus estudios, en su autoestima y la confianza en sí mismas, por lo que contribuyeron en la subjetividad de las informantes, en su formación como personas y como sujetos que leen y escriben. Ello muestra la importancia del Otro en la formación letrada, tal como es referido en la investigación de Arena y Resende (2011).

En todas las prácticas letradas se promovieron usos específicos de la lengua escrita que pueden o no coincidir con los usos sociales fuera del contexto escolar, mostrando que los textos no son independientes del contexto social de uso y de los significados sociales en los cuales se encuentra imbricados, por lo que “las actividades al interior de estos dominios no son accidentales o aleatorias. Hay particulares configuraciones de prácticas letradas y hay formas regulares en que la gente actúa en muchos eventos letrados dentro de contextos específicos” como lo señala Barton y Hamilton (2012, p. 10). Es decir, la escuela como institución social y cultural poderosa, regula las prácticas letradas y las moldea configurando los significados sobre la lengua escrita.

En síntesis, la escuela desalentó en algunos casos, la posibilidad de formarse como lector y escritor con el tipo de prácticas que desarrolló y desconoció los textos vernáculos que son del interés de los estudiantes y no son sólo útiles. Más bien lo que hizo la escuela fue que convirtió el lenguaje escrito en un fin en sí mismo, reduciéndolo al mínimo, a una obligación escolar y adicionalmente mecanizó este conocimiento de tal manera que lo alejó de ser una actividad que pudiera ser disfrutada, gustosa, y que le proporcionara situaciones de acceso social, de encuentro con otros a través de historias leídas o narradas.

Por ello podemos sostener que la escuela si bien es el contexto especializado en el que se aprende y se usa la lengua escrita, debido a sus formas de enseñanza y las prácticas que realiza, paradójicamente limita sistemáticamente la participación y el acceso a situaciones en las que leer y escribir tengan sentido para las informantes. En consecuencia, la lengua escrita no logró conectar con la vida de las informantes, más allá de las paredes de la escuela.

#### *La formación inicial y profesional docente*

En este mismo sentido, es remarcable que la formación inicial de docentes ignore la propia formación letrada de los docentes. Se evidenció la escasez de propuestas de formación profesional de las informantes, así como la verticalidad en el momento de repartir el conocimiento. Estos hallazgos son similares a los encontrados en la investigación de Tanvir (2008) al mostrar que la formación profesional en China, es autocrática, poco se toma en cuenta las necesidades de profesionalización de los docentes y la forma de alfabetización -de manera restringida- está centrada en la repetición más que en el análisis, o sea, vista como una práctica social.

Las informantes aprendieron el lenguaje escrito en su formación inicial y profesional de manera fragmentada al despojarla de sus elementos, de un significado y de un uso contextualizado en el que tuviera sentido para ellas.

En cuanto a su identidad sobre ¿Quién soy como lectora? ¿Quién soy como docente? ¿Quién soy como docente que lee a los estudiantes? En el que se consideren así mismas como como lectoras y escritoras, como participantes autorizadas en interacciones sociales por medio de la lectura y la escritura; dentro de su formación, no estuvo cuestionada, ni fue motivo de reflexión. Lo que da cuenta de que no es un asunto que deba ser analizado en sus implicaciones curriculares y formativas como lectoras y como docentes que, entre otros aspectos, tienen la encomienda de formar a sus estudiantes como lectores y escritores.

Las instituciones de docentes tanto en su formación inicial como profesional tienen tal poder que permean los imaginarios, las creencias, las valoraciones y las prácticas sobre lo que es leer y escribir, por lo que coincide con Barton y Hamilton (2012), Street (2003, 2005) y Gee (2015). Ello implica no sólo el conocimiento del sistema de escritura, sino ser letrado, es decir, conocer las características de los textos, sus funciones, los

usos, los propósitos, en una determinada comunidad discursiva e institución, para poder participar en el mundo social.

Dado que la formación como lectores y escritores es inacabada, se puede continuar desarrollando durante la formación inicial y profesional. En cuanto se incorporaron a la profesión docente las informantes, fueron transformando sus prácticas letradas en relación a los propósitos, los textos y los otros. Esta formación continúa desarrollándose en la práctica docente, como se mostró en este trabajo. De Queiroz y Cavalcanti (2014) en su investigación, también refieren que las maestras fueron modificando lo que leían a medida en que se insertaron en el campo laboral.

Algunas vivencias de formación profesional que fueron más significativas para las informantes, fueron con los Libros del Rincón y la instalación de la biblioteca escolar.

Como se mostró, la formación letrada de las docentes como personas, está en estrecha relación con la profesión y con el nivel educativo. De ahí que se cuestione la precariedad de la formación profesional docente y al ser mediadoras en un área tan importante como el lenguaje escrito y la edad de los estudiantes al iniciar muchos de ellos/as la escolaridad.

En resumen, la formación profesional se vio limitada a ciertos encuentros con lo letrado y sus prácticas letradas se fueron modificando en el transcurso de la práctica profesional.

#### *Los dominios públicos de la comunidad*

Las oportunidades de participación con la literacidad y el acceso a situaciones de encuentro con lo letrado en los diferentes dominios públicos en la comunidad fueron diversas. Por un lado, hubo variedad en la disposición de materiales escritos, pero ciertas limitaciones en las posibilidades de acceder a situaciones de encuentro con la literacidad. Además del contexto escolar, otros dominios como fueron mencionados previamente, el puesto de periódicos, la biblioteca, la iglesia, el correo, la Casa de la Cultura y la librería, que se mostraron en ese orden de importancia. Desde el modelo ideológico, podemos decir que las prácticas letradas varían de un dominio a otro, como fue mostrado.

En relación a la disponibilidad, las informantes tuvieron a su alcance diversidad de textos y artefactos. Por un lado, se mostró que hubo limitaciones en cuanto a la diversidad y a que fueran de su interés los textos canónicos, ya que la mayoría de ellos eran libros

de texto y disciplinares. En contraste, hubo mayor diversidad de interacción e interés de textos vernáculos que captaron el entusiasmo entre las informantes. En el estudio de Cerqueir y Rocha (2010) y Gaete (2017) de corte autobiográfico narrativo, los propios maestros invisibilizaron las actividades que realizaban con textos vernáculos. En cambio, en esta investigación todas las informantes valoraron de manera gustosa, de disfrute o como un premio las prácticas letradas realizadas con estos textos.

En lo que se refiere a la infraestructura, como condición de la disponibilidad de materiales escritos, en los municipios de procedencia de las informantes, hubo pocos espacios y se mostraron limitados para distribuir la cultura de lo escrito en la comunidad. Estas limitaciones se mostraron tanto en términos de espacios físicos (cuando en los municipios sólo hay una librería religiosa y una biblioteca pública, por ejemplo) como en términos de cantidad y diversidad de materiales escritos. La incapacidad y limitaciones de estos dominios se muestran en las dificultades para incentivar la interacción entre los textos, otros lectores y/o escritores y que motivaran su uso con el propósito de formar a sus usuarios como lectores y escritores. Ello tiene relación, además, por la baja condición socioeconómica de cada municipio de procedencia de las informantes y los pocos recursos que se le asignan a la cultura en general, y de manera particular, al fomento de la lectura y al libro.

En cuanto al acceso, los resultados de la investigación mostraron un acceso diferenciado a los distintos dominios de la comunidad. En primer lugar, un espacio como la librería se mostró estático, inamovible, ya que en todos los casos fue visitada en relaciones sociales de acceso obligado, alejados de otros propósitos e intereses.

En cuanto a la biblioteca, al inicio los usos sociales estaban referidos a la obligación escolar. Las circunstancias sociales para leer y escribir, los conocimientos que se pusieron en marcha y las interacciones sociales con los demás, estuvieron limitadas en cumplir con tareas escolares -en algunos casos- con textos y artefactos canónicos. Pero después las prácticas letradas se fueron transformando, adquiriendo otro significado para las informantes, como el disfrute y el gusto por la lectura de historias.

El dominio de la Iglesia, es referido al deber religioso -en algunos casos- pero también, al gusto e interés por la lectura de pasajes bíblicos. Las prácticas letradas que ocurrían en este dominio, eran una tradición familiar, logrando ser un espacio de



encuentro con lo letrado y con escuchas que posibilitaron participar en la cultura de lo escrito. Coincidimos con Cassany (2009) cuando refiere la importancia de la alfabetización de los niños y niñas en las familias religiosas en América Latina, por lo que “no es raro que se lea mucho en la iglesia y en la catequesis” (2009, p.11). Ello también es confirmado en el estudio de Mascarenha (2010) en Brasil. Sólo en un caso, una informante trascendió esta condición social y llegó a leer de manera autogenerada y libre, libros de literatura en la Biblioteca Municipal y la Iglesia con la lectura de la Biblia.

En cuanto a la Casa de la Cultura, allí se desarrollaron prácticas letradas dominantes -con textos canónicos-, pero en el caso de Luka mostró interés -como una manera de encontrar su propia identidad-, gusto y agencia para participar en las prácticas letradas de este espacio cultural.

El puesto de periódicos como espacio comunitario, fue el dominio que todas las informantes refieren tanto con mayor disponibilidad de materiales escritos como de posibilidades de acceso social a situaciones de encuentro con textos vernáculos, ahí interactuaron con lectores más capaces que actuaron como modelos lectores y en actividades autogeneradas, no dominantes, que pudieran considerarse vulgares, con propósitos de uso como la diversión, el gusto, el juego. Este dominio llegó a convertirse en algunos casos, en una costumbre familiar y siempre fue valorada de manera positiva por todas las informantes.

Las situaciones para producir textos en los distintos contextos de la comunidad al interior de los dominios, se mostraron muy limitadas. De ahí, como líneas más arriba se señaló, la escuela es *el* espacio social privilegiado para aprender y usar la escritura. En los relatos de esta investigación, se muestran situaciones de uso de la escritura con formatos establecidos dejando de lado el uso de la escritura de manera crítica y/o creativa.

En resumen, los dominios como la librería, la Casa de la Cultura, el curso de computación, el correo postal, dieron algunas oportunidades de encuentro con la lectura, pero se mostraron inmóviles para proponer intercambios entre lectores y escritores. La Biblioteca como dominio comunitario, se mostró en cierta forma incapaz de promover la formación de lectores cuando no impulsó la interacción entre los libros y lectores más capaces, que actuaran como modelos lectores y/o escritores. En cambio, la Iglesia y el

puesto de periódicos se mostraron más dinámicos y pudieron motivar el uso de textos y artefactos que fueron no sólo útiles, sino que se dieron actividades autogeneradas, libres, por lo que se convirtió en una práctica letrada no dominante.

Las informantes establecieron relaciones sociocognitivas y afectivas entre los otros, los textos y artefactos -tanto canónicos como vernáculos- a través de formas de acceso mediado por otros lectores, escritores, que actuaron como modelos lectores, que lograron configurarlas en su proceso de formación letrada.

Por lo tanto, el contexto comunitario rural y semi rural en los que crecieron y se desarrollaron las informantes como lectoras y escritoras, influyó en la manera en que se apropiaron de prácticas con el lenguaje y en cierto modo imposibilitaron acceder a otras actividades en las que estuvieran implicados leer y escribir, ya que “las prácticas letradas implican la regulación social de los textos, es decir, quién tiene acceso a ellos y quien los puede producir” como lo señalan Barton y Hamilton (2012, p. 126).

Lo anterior se entiende porque la sola presencia física de libros u otros textos, que estén disponibles, no promueve de manera forzosa, la lectura y la escritura, es una condición, pero no es suficiente. El acceso a contextos sociales en los que se posibilitara la interacción entre aprendices y expertos para el intercambio de conocimientos y recursos, se mostró constreñido. La participación de algunas informantes no logró traspasar los límites de la obligación de leer y escribir para cumplir las tareas escolares.

En cada dominio en la comunidad a los que tuvieron disponibilidad y acceso las informantes, las prácticas letradas estaban regidas por ciertas reglas, ciertas convenciones ya establecidas socialmente, en los que se usaron determinados textos que moldearon su relación con la literacidad de manera situada, en un lugar particular, como lo refieren Street (2008) y Barton y Hamilton (2012).

Por lo que se puede decir que el contexto, las relaciones sociales y los textos establecieron el desarrollo como lectora y escritora de cada informante a través de la vivencia, y cada una procesó sus experiencias según su vivencia, de manera individual, subjetiva.

Por lo tanto, la disponibilidad y las oportunidades de acceso, como situaciones sociales en los que se usó y aprendió la lengua escrita estuvieron en varios casos restringidas a situaciones del deber y la obligación que lejos de propiciar un intercambio,

generaron un desinterés y alejamiento de lo escrito, como quedó demostrado. Las situaciones en las que estuvieron implicadas actividades de uso libre de la lengua y en las que estuvo involucrada la agencia de las informantes mostraron mayor interés e intercambio con los textos y los otros, como modelos lectores. Las formas de acceso mediadas, probaron ser un recurso muy valioso en el acompañamiento de los procesos de subjetivación del sujeto lector docente.

El modelo ideológico -entendido por Gee, en Zavala, 2008-, me permite exponer que las prácticas letradas que las informantes aprendieron y desarrollaron en los distintos dominios públicos, son vistas en esta investigación como prácticas sociales concretas, y sostenidas en principios epistemológicos socialmente construidos. Están inmersas en las diferentes expresiones sociales y culturales de la literacidad, y no sólo como habilidades cognitivas que se aprenden en solitario, antes bien, la literacidad fue aprendida *siempre* en compañía de alguien más y enraizada en una visión del mundo particular.

### ***c-La formación de las docentes como lectoras y escritoras***

Como se ha venido exponiendo hasta aquí, la formación letrada estuvo limitada en algunos contextos sociales, culturales, educativos, en los que participaron las informantes al estar restringida la disponibilidad de textos, el acceso a situaciones, comunidades de lectores y escritores, a otros discursos y espacios en donde se usa y se aprende la palabra escrita.

En los itinerarios letrados de las docentes se evidenció la abrumadora evidencia del uso y aprendizaje de la literacidad desde una dimensión instrumental, así como la circunstancia social en la que el deber se impuso como una obligación para leer y escribir en las distintas instituciones en las que participaron, como la escuela, la iglesia y la profesión.

La dimensión de la alfabetización de una postura crítica, como se mostró, se vio limitada: cuando les asignaban qué leer, sin motivar el diálogo sobre lo leído o la lectura entre líneas que les permitiera comprender y construir un sentido crítico sobre el mundo, fue pobre. Como bien lo refiere Freire (1989, 2016) la lectura de la palabra es la lectura del mundo, el lenguaje y el mundo no están separados

Sin embargo, no se trata de una realidad inmutable, sino que en las narraciones las docentes dieron cuenta que aun cuando estuvieron sujetas a ciertas condiciones del contexto, no están determinadas por éste. La formación que se da tanto en el sentido de “dar forma” que se sitúa en el hacer, los demás y el contexto son los que les dieron forma como lectoras y escritoras.

Pero la formación del sujeto lector no sólo es una fabricación del contexto, es también acción ya que “la acción no se agota, permanece siempre en la incompletud, en lo no acabado, en lo infinito, en tanto que concierne a la vida completa del sujeto” como lo expone Ducoing (2003, p. 234). Por lo que también se dio en cada una de las informantes en su propia subjetividad, al hacerse persona, como lo han venido señalando Anzaldúa (2008) y Torres (2006).

La riqueza de las vivencias con la lectura y la escritura de las informantes dio cuenta de que, en el dominio privado de la familia y las prácticas letradas vernáculas, les permitieron formarse como lectoras y escritoras.

Fue en el dominio familiar y en algunos dominios de la comunidad donde la lectura les permitió identificarse con un personaje, evadirse de los problemas, leer a escondidas por la noche, como una compañía en tiempos de soledad, o que pudo ayudar a mejorar su autoestima. A través de estas prácticas letradas, para cada una de las informantes, la lectura representó un cobijo, una empatía, un consuelo, un elemento de referencia o el poder viajar a otros mundos.

El dominio que menos favoreció su formación como lectoras y escritoras, fue paradójicamente, la escuela. Éste último, al ser el espacio legitimado para alfabetizarse dejó, en muchos casos, una huella indeleble a la memoria, de vivencias traumáticas que dejaron miedo y rechazo a la lectura.

Lo que formó a las informantes como sujetos que leen y escriben, fueron, los intercambios que establecieron con ese Otro, ese alguien que fue su modelo lector y/o escritor, su guía, que les aportó para conformarse como lectoras y escritoras, en intercambios sociales que configuraron su propia subjetividad con la literacidad. Las diferentes circunstancias de acceso social a lo letrado, los libros y artefactos, también contribuyeron a formarse como lectoras y escritoras.

En el análisis vertical, se mostró que las inflexiones de la vida, es decir, el intrínquilis de la narración, está asociado a eventos sociocognitivos y afectivos que se dieron en la relación con el Otro, con un libro o artefacto en particular o con ambos, que marcaron su relación con la lengua escrita.

Habría que puntualizar que la lectura tuvo tal fuerza como objeto cultural en los distintos dominios, que se impuso aún en medio de la precariedad, de las limitaciones en la disponibilidad de textos y artefactos y en el acceso a oportunidades de interactuar con el lenguaje escrito. La materialización de dicho objeto cultural estuvo representada, por ejemplo, por el objeto-libro.

Las significaciones simbólicas que le atribuyeron las informantes, al ocupar, como menciona Petit (2001) un espacio íntimo en el que la historia leída logró ser parte de ellas mismas, conformándolas como lectoras. Las informantes puede ser que estén lejos de responder a los cánones como lectoras literarias; sin embargo, las vivencias con ciertos libros y el intercambio social con otros, como modelos lectores les permitió encontrarse a sí mismas y su lugar en el mundo.

Algunas de las informantes se ven a sí mismas como lectoras, principalmente para la profesión docente, con fines instrumentales y para su vida cotidiana. En cambio, otras informantes no se ven así mismas de igual forma. Entre ellas, sobresale Luka a quien los significados de sus vivencias la llevaron al rechazo, a la aversión o incluso al miedo a leer y escribir.

El sentido social del deber leer, tuvo mayor peso para que la lectura fuera una obligación y una carga. Ahora, la lectura que realizan continúa siendo por la obligación de la profesión docente o el estudio casi exclusivamente.

Es a partir de esta diferenciación, que se estableció una tácita separación con la lectura en situaciones de acceso libre, autogeneradas, asociadas al disfrute y al gusto y otras, en situaciones de acceso al deber, asociadas a la obligación de la lectura.

Por otra parte, se podría decir que la formación sobre el sistema de escritura y la cultura de lo letrado y su fragmentación, que fue usada y aprendida por las informantes tanto en los diferentes niveles de escolaridad, como en otros contextos y en su formación en la docencia, contribuyó a configurar sus formas de enseñanza.

La docencia está vinculada con la vida de la persona, con la biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser como lo señalan Fullan y Hargreaves (1996).

Estos hallazgos son similares a los del estudio de Munita (2014), quien señala que las docentes se mostraron mejores sujetos lectores didácticos no sólo por sus propias trayectorias como lectoras de literatura, sino porque el centro escolar tiene definido un proyecto de formación lectora para sus estudiantes. En tal sentido, la palabra de Freire cobra fuerza y en la que coincidimos cuando dice que “La fortaleza de la escuela está en su debilidad, como no lo puede todo, puede algo” (2016, p.85). Es decir, la formación en la práctica docente, les permitió continuar formándose y ampliar los márgenes en la forma en que acercaron la lengua escrita a sus estudiantes.

La formación lectora como medio de objetivarse implica el acceso y uso de diversos textos, en eventos y prácticas letradas en distintos dominios, su participación en diversas comunidades discursivas y en contextos socioculturales, que son exteriores al sujeto, pero de manera situada. Por lo que la lectura y la escritura está inserta en la vida de los sujetos.

En conclusión, las prácticas letradas en las que participaron con los otros las informantes elaboraron su experiencia como lectoras y escritoras de manera gradual, en procesos de subjetivación conformando su vivencia de ser letradas.

Así, las vivencias dieron cuenta de las huellas que construyeron las docentes en la diacronía de su vida, de sus luchas, de las inflexiones en su vida, de los acercamientos con la palabra escrita.

## Conclusiones

Esta investigación se propuso comprender las experiencias de literacidad de docentes de preescolar que les permitieron formarse como sujetos que leen y escriben y aportar al conocimiento de la formación lectora en general y en particular, de docentes de preescolar en contextos semirurales y rurales.

### *1-La retransmisión de prácticas culturales desde el dominio familiar*

Este trabajo dio cuenta de que la literacidad como práctica social, se desarrolla y se actualiza a lo largo de la vida en los diferentes entornos sociales y culturales. De este modo, el dominio que fue determinante y que contribuyó a la formación letrada de sujetos sociales como lectores y escritores fue la familia.

El dominio familiar como parte de la sociedad hegemónica y al ser la literacidad una práctica social, cultural e histórica, la propia formación letrada de los padres, como herencia cultural, es transmitida a la siguiente generación, reproduciendo patrones culturales en relación a la literacidad. Y es que la cultura escrita se retransmite tanto a través de las valoraciones, las conceptualizaciones, las creencias, las prácticas en torno a la palabra escrita, como en la acumulación de objeto-libros como bienes culturales, que se guardan, se incrementan y se traspasan a los miembros de la familia, que contribuyen a la formación de sujetos sociales como lectores y escritores.

En este dominio se dio lugar a dos modos de mediación. Por un lado, las prácticas letradas que reprodujeron las formas de enseñanza escolares, en donde la mediación de la familia cumplió la función de alfabetizar a los miembros más pequeños, posteriormente, esta mediación abandonó su papel en la formación de un lector y escritor. Coincidimos con Barton y Hamilton (2012) al exponer que las prácticas letradas que se aprendieron en el contexto escolar se transportaron al contexto familiar.

Esta mediación, y sus prácticas letradas que se aprendieron en el dominio escolar, dan cuenta de la priorización de un modelo autónomo de la literacidad que encierra ciertas suposiciones culturales al separar el aprendizaje del sistema de escritura -con concepciones dominantes de la alfabetización de manera restringida, al considerar que sólo es cuestión de codificar y decodificar, despojada de un contexto social de uso, en la que hay una reificación del lector y escritor y sus fines son meramente instrumentales-

y de la participación en la cultura escrita, es decir, poder leer y escribir con diferentes propósitos y en contextos socioculturales específicos.

En segundo lugar, la familia posibilitó oportunidades de mediación de prácticas letradas vernáculas, como intersticios que resultaron ser significativos y aún trascendentales en la formación de las informantes como lectoras y escritoras. Estas prácticas letradas ofrecieron la posibilidad de que los sujetos se posicionaran frente a otros/as lectores y escritores más capaces, que impulsaron y acompañaron la lectura durante los primeros años escolares. Estas prácticas se realizaron en situaciones de acceso social a lo letrado, la mayoría de ellas mediadas por los demás. De igual modo, éstas se caracterizaron por no estar preestablecidas, al darse de manera espontánea, informal; respondiendo a ciertos intereses, gustos, por elección personal, de manera autogestionada.

Los usos y las prácticas letradas vernáculas fueron los elementos clave en su formación como lectoras y escritoras.

## *2-El espacio legitimado para aprender la lengua escrita*

Este trabajo confirmó de manera consistente la pobreza del dominio escolar, en cuanto a su contribución a la formación letrada de los sujetos sociales. Se evidenció que prevalecen concepciones y prácticas que conceptualizan al sistema de escritura como algo ya dado, estático y mecánico, por lo que la mediación en este espacio, le dio un tipo de tratamiento a la lengua escrita que contribuyó a configurar los usos, las concepciones y la interacción con los otros y los textos, al estar desconectada de un contexto de uso social, por lo que el significado se fragmentó, al enseñar pedazos de información y con el único fin utilitario de alfabetizar.

Lo anterior evidencia que el sistema educativo en México presenta importantes deficiencias en el desarrollo de un área tan vital como lo es el lenguaje escrito. Por ello, desde una dimensión de política pública del contexto escolar, como espacio social, político y pedagógico legitimado para usar y aprender la literacidad, se destaca la urgencia de reorientar y revalorar la función de la escuela para la alfabetización temprana, dada la relevancia del lenguaje escrito en el desarrollo humano, del pensamiento, como base de otros aprendizajes y en el proceso de la formación de lectores y escritores.



Los resultados de esta investigación llevan, por tanto, a poner en entredicho la conceptualización reducida de la alfabetización, y más bien comprenderla de manera más completa y compleja, lo que implicaría dominar dos aspectos del lenguaje escrito: el conocimiento del sistema de escritura -las reglas para su uso- y el conocimiento letrado -las características que tienen los distintos tipos de textos, las funciones y el uso de acuerdo al contexto-. Sin embargo, en la escuela se resalta de manera avasalladora en los primeros años, el conocimiento del código y luego se privilegia un uso instrumental escolar de la lengua escrita.

Uno de los hallazgos de esta investigación fue constatar que la escuela le dio la espalda a prácticas letradas que sucedieron en otros dominios, sin recuperar los artefactos que usaron, con propósitos distintos a los escolares y, sobre todo, no se interesó porque sus estudiantes interactuaran con otros lectores y escritores más capaces, por lo que sus prácticas letradas legitimadas quedaron restringidas *desde y para* la escuela.

Dichas prácticas promovieron lectores dependientes, ya que los únicos lectores y escritores autorizados, fueron sus profesores, quedando pendiente, la formación de un lector y escritor autónomo que decidiera qué leer y qué escribir, con distintos propósitos y en un contexto social de uso.

Habría que señalar que es desde la estructura sociocultural a través de las instituciones con sus formas de organización jerárquica, sus prácticas y sus valoraciones, que el sentido de agencia no fue una condición que fuera instaurada para volverse letrado. La agencia fue puesta en acción de manera espontánea y autogenerada cuando los sujetos leyeron textos y artefactos por cuenta propia, de manera autónoma y que fueron usados con propósitos no sólo escolares, sino en situaciones de acceso social como el gusto y el disfrute.

Por ello, sostenemos que, la escuela es en gran parte responsable de instalar la dicotomía entre leer por gusto y por obligación. Con sus prácticas, valoraciones y concepciones sobre la lengua escrita, se establece una clara división, al parecer infranqueable: cuando se lee en situaciones de acceso social al estudio, se asocia ésta a la obligación escolar y al tedio, dejando de lado el gusto, el disfrute de la lectura y la escritura que permean el imaginario y las prácticas letradas de los sujetos.

### *3- La relación entre el dominio familiar y escolar*

A propósito de la forma en que se relaciona el dominio familiar con el escolar, se presenta una paradoja, ya que lo que pasa en la familia es impermeable para la escuela y lo que pasa en la escuela invade la vida familiar. La lectura se enraíza en las prácticas letradas cotidianas de la vida familiar, incorpora los usos, las prácticas y los libros de la escuela para alfabetizar a sus miembros más pequeños. Es decir, la familia se subordina y mimetiza con las formas y conceptualizaciones de la lengua escrita del dominio escolar.

Esto da lugar a una situación paradójica, ya que la forma en que se relacionan el dominio familiar y el escolar propicia su mutuo debilitamiento. En el caso de la familia, al imitar el tipo de prácticas escolares que resultaron ser menos significativas para la formación lectora, el aporte de la familia se debilita. A la vez, la escuela ignora y desestima lo escrito en aquellas prácticas vernáculas del dominio familiar y que podrían contribuir a despertar el gusto por la lectura en edades tempranas, resulta también en detrimento de la formación de lectores y escritores.

Desde el modelo ideológico podemos sostener que dichas prácticas letradas se afincaron en una cierta visión del mundo en las que unas prevalecieron -como el dominio escolar- y otras fueron marginadas -como el dominio del hogar-.

### *4- Los contextos para potencializar la formación de lectores y escritores*

Por otra parte, las condiciones socioeconómicas y culturales de un país como México acotan fuertemente la formación de lectores y escritores. Los diferentes dominios comunitarios se mostraron limitados para potenciar la formación de lectores y escritores al revelarse como espacios poco dinámicos al proporcionar escasas posibilidades en la disposición de textos y artefactos. Así como ciñendo las situaciones de acceso social, para encontrarse con otros que leen y escriben con un nivel mayor de experticia, en los que fuera posible apropiarse de otros lenguajes, discursos, roles e identidades (Hernández, 2018).

Estas estructuras se materializan en el acceso a contextos de aprendizaje (comunidades, instituciones, internet) así como a los recursos culturales (herramientas comunicativas, conocimiento, roles, posibilidad de expresarse de manera oral y escrita) que es el factor determinante del desarrollo humano, y que, al impedir su acceso a ciertos

grupos, lo que se hace es entorpecer las oportunidades para aprender y pensar (Hernández, 2018).

Fue muy relevante también dar cuenta de los dominios importantes en la comunidad, como el puesto de periódicos, la biblioteca y la iglesia, al mostrarse como espacios en los que social y culturalmente se hace algo con la lectura y la escritura, en prácticas letradas específicas que contribuyeron en la formación letrada de los sujetos.

Aun y con estas limitaciones, los espacios comunitarios en que los sujetos tuvieron relación con la literacidad, se dio cuenta de la metáfora ecológica, en la que hubo una interrelación entre la lectura y la escritura como actividad humana y los dominios de la vida, porque influye y es influenciada por éstos.

#### *5-Los Otros como mediadores*

Por otra parte, en esta investigación se destacó el papel de los mediadores, tanto en relaciones de parentesco como de sus profesores(as) como actores y adultos alfabetizados. Ellos(as) fueron quienes apoyaron y mediaron como modelos lectores, al entablar el diálogo y proveer de situaciones de acceso social a lo letrado, con propósitos sociales tanto para el estudio, pero, sobre todo, para animar el uso lúdico, de diversión, de gusto, en diferentes circunstancias, con diversidad de textos y artefactos que contribuyeron a configurar la subjetividad de las docentes con la literacidad.

#### *6-La formación en la práctica docente*

Se mostró además que hay un descuido tácito de las políticas públicas en la formación inicial y profesional docente, siendo ésta la columna vertebral de su formación como personas, como docentes y como enseñantes al ser las mediadoras privilegiadas de la palabra escrita con niños y niñas en edad preescolar.

La falta de atención pedagógica específica, a lo largo de la formación inicial y continua docente, se mostró en tres aspectos:

En primer lugar, la falta de conocimiento profundo de las docentes en la relación a los procesos de adquisición del lenguaje escrito desde la psicogénesis del conocimiento de los niveles conceptuales de escritura con los aportes de Ferreiro y la perspectiva de aprendizaje. Así como de la falta de precisión en los planes y programas en al menos las dos últimas propuestas curriculares.

En segundo término, la falta de atención en la enseñanza a las derivaciones didácticas desde la pedagogía activa y la contribución de la perspectiva sociocultural que amplía la mirada del lenguaje escrito como una práctica social, al considerar a los estudiantes como sujetos que reconstruyen el lenguaje escrito, así como propiciar situaciones en la que producir un texto tenga sentido y un propósito sociocultural específico. Es necesario plantear que la lengua escrita debe ser enseñada de manera intencional.

Por último, en lo que a esta investigación interesa, es el descuido al desarrollo del ser docente como lectoras y escritoras para sí mismas y como lectoras en voz alta para sus estudiantes.

Por otra parte, se concluye que el tránsito de la formación de las docentes como personas y lectoras, se cruza con su propia trayectoria en la práctica profesional. Por lo que compartimos la idea de que las docentes como personas se “estructuran y son estructuradas por las prácticas de literacidad” de Barton y Hamilton (2012, p. 208). Es decir, las experiencias en los diferentes dominios contribuyeron a la conformación de sus concepciones, prácticas y modos de mediación con la lengua escrita. Éstas son retransmitidas y recreadas en las aulas con sus estudiantes y en el dominio privado del hogar, de la misma manera que ellas aprendieron, valoraron y usaron los libros y el lenguaje escrito. En tanto que no pudieron trascender su propia formación más allá de sus vivencias con lo letrado, al estar moldeadas por el contexto sociocultural e histórico y en su propia subjetividad como personas, en su biografía como docentes que leen y escriben en contextos situados. Las significaciones de la literacidad, son por tanto asumidas, reconocidas y enseñadas en una comunidad de práctica como es la docencia.

Pese a ello, la formación en la práctica docente les permitió en algunos casos, continuar formándose y ampliar los márgenes en la forma en que acercaron la lengua escrita a sus estudiantes.

### *7-La formación de lectores y escritores*

Este trabajo sostiene que las vivencias de formación de sujetos sociales como lectores y escritores estuvieron socialmente estructuradas de manera histórica, los sujetos han incorporado a sus formas de ver el mundo, las maneras de actuar con la lengua escrita. Al mismo tiempo son constructivas, ya que dan forma a las estructuras

que producen las formas de percibir la lengua escrita, las acciones y lo que piensan sobre ello. Las docentes pertenecen a una posición social que les ofrece distintas experiencias con la literacidad. El concepto de habitus de Bourdieu (1988) referido a este campo, nos explica que se mantiene una relación estructural entre las prácticas sociales y las experiencias letradas de los sujetos hechas cuerpo. El habitus así contribuye a reproducir -de manera inconsciente- las prácticas, las valoraciones, las creencias, los significados, de la lengua escrita, a través de su constante y continua actualización.

Sin embargo, es importante sostener que las experiencias iniciales de literacidad, no fueron definitorias, ya que, en todo momento de la vida de los sujetos, los entornos letrados ofrecieron distintas oportunidades que recuperaron experiencias positivas del pasado o que ofrecieron experiencias alentadoras para seguir leyendo. La fuerza cultural de la lectura se impuso de tal forma, que los sujetos lograron insertarse en la cultura de lo escrito, posibilitando formarse a sí mismas como lectoras y escritoras.

En tal sentido, planteamos que en el proceso de formarse como sujeto lector y escritor están implicadas las experiencias sedimentadas en la vivencia inscrita en un recorrido formativo, lo que implica un proceso histórico de formación de la persona. Como se demostró, en la conformación de un lector confluyen las condiciones socioculturales materializadas en los distintos dominios, por lo que la formación letrada depende de las oportunidades de disponibilidad de distintos textos y artefactos, pero, sobre todo, de situaciones sociocognitivas de acceso a comunidades discursivas, con etiquetas de pertenencia en donde se habla, se lee y se escribe de forma particular, las etiquetas se usan y se exigen para participar en una comunidad específica y éstas son exteriores al sujeto.

De igual forma, en la formación de un lector y escritor está implicada su propia subjetividad, su interioridad, en la cual el sujeto se auto modela a través de la acción reflexiva, a través de la acción y la palabra (Ducoing, 2003) porque es a través de la palabra que el mundo se hace un lugar reconocible para las personas y posibilita resignificar lo que ha vivido. Los procesos de subjetivación, que cada persona moviliza a través de la reflexividad son lo que permite elaborar las experiencias de las docentes en las que construyeron su identidad como lectoras y escritoras.

### *8-La atribución de significados*

La atribución de significados en torno a la literacidad, es una construcción histórica, social y cultural, así como depende de la subjetividad de sus experiencias sedimentadas en las vivencias con la palabra escrita. Dichos significados los configuraron tanto en relación con el sentido social del deber de la lectura asociado a la obligación, como en cuanto al sentido social de la lectura libre, autogenerada, asociada al disfrute, al gusto por ella misma. Es por esto que los significados como las prácticas letradas entraron en tensión, en discusión al confrontarse una forma distinta de la literacidad, una visión distinta del mundo.

### *9- Relación entre aprendizaje-experiencia-vivencia*

Este trabajo de investigación y desde la perspectiva teórica de la lengua escrita en la que se sustenta, implicó una relación entre aprendizaje, entendido como una co-construcción mediada por los artefactos -que son heredados y que al hacer algo con determinados textos nos da identidad social ya que su uso está contextualizado en prácticas sociales- y por los otros. Adicionalmente, lo vivido por la experiencia, como eso que me pasa, los acontecimientos, las situaciones con la literacidad, en los diferentes dominios, y la vivencia entendida como resultado de las experiencias sedimentadas, las cuales se construyeron en relaciones sociocognitivas entre los Otros y los textos.

En síntesis, las prácticas letradas de las docentes remiten a sus experiencias pasadas, al intercambio con otras subjetividades que fueron construidas históricamente y que se transmitieron de generación en generación como una práctica social, pero subjetivadas por vivencias particulares. Así, de esta manera, lo objetivo y lo subjetivo se interrelacionan de manera dialéctica en la formación de las docentes como lectoras y escritoras.

Con base en lo anterior, podemos elaborar las siguientes recomendaciones:

Considerando el papel tan importante de las prácticas vernáculas, se abre una línea muy importante en el trabajo de los profesores, como oportunidades de posibilitar la disposición de estos materiales escritos a sus estudiantes y las condiciones sociales de acceso para interactuar con este tipo de textos en particular, no sólo para la lectura, sino para producir textos.

Aprender y desarrollarse como lector y escritor no depende sólo de que se encuentren materiales escritos y se cuente con habilidades en el manejo de la tecnología, sino principalmente, de tener acceso a “comunidades de lectores y escritores, es decir de membresía y prácticas en comunidades donde prácticas habladas y escritas específicas se emplean y se exigen para una participación competente” (Hernández, 2028, p.16). Por ello también se recomienda posibilitar la construcción de comunidades de experiencias lectoras en la escuela de manera permanente y dinámica, en la que haya interacción entre distintos lectores y escritores, textos y propósitos. La escuela no puede eludir el papel tan relevante que tiene para formar lectores y escritores. Hay que regresarle su función legítima en esta labor.

En esta investigación se destacó el papel de los mediadores, abriendo una posibilidad pedagógica que no recupera la escuela en sus prácticas, que es la de mediar la enseñanza de la lengua escrita a través de textos vernáculos, como los comics, las historietas, la sopa de letras, etc. tanto para leer, como para producir textos con estos formatos, y que sean no sólo divertidos, sino que poco a poco puedan posibilitar una escritura más compleja que implique la expresión escrita de su punto de vista de manera crítica y argumentada.

Lo anterior sugiere recomendar fortalecer los espacios familiares de lectura lúdica, creativa y con uso social en el desarrollo lector, y a su vez, ampliar los márgenes en el repertorio de textos y artefactos que hay disponibles, así como en las oportunidades que tiene un sujeto de participar en situaciones en las que interactúa con otros(as) lectores(as) y textos, en un contexto sociocultural determinado como la familia.

La mediación de la familia debe ser potencializada desde la escuela y orientada para establecer puentes de comunicación y prácticas letradas que movilicen encuentros con la lectura y los libros.

Finalmente, esta investigación sugiere la necesidad de revisar el supuesto de que los docentes en formación, así como los y las docentes en ejercicio son lectores(as) y escritores(as) en un sentido amplio, que se han apropiado ya de diversas prácticas sociales y que han participado en eventos comunicativos con diferentes propósitos y en distintos contextos situados socioculturalmente. La experticia lectora y escritora tendría que incluirse como parte del currículo de la formación inicial docente, así como atender

su aprendizaje y desarrollo, ya que las maestras serán las mediadoras privilegiadas de la palabra escrita con niños y niñas en edad preescolar. Esta tesis contribuye a visibilizar y a imaginar caminos para atenderla.

### *Reflexiones finales*

Este trabajo de investigación representó una posibilidad de introspección a mi propia historia como lectora. Como parte del trabajo, escribí mi relato de vida, recordé cuando era niña y que leía en las noches de insomnio, evoqué aquellas historias fantásticas que atrapaban mi imaginación, o cuando leía en voz alta a mi madre detrás de una máquina de coser, pues ella se avergonzaba porque no sabía leer de manera fluida, así que yo me convertí en su lectora de historias. Este acontecimiento marcó mi experiencia como lectora y una posibilidad para indagar las historias de lectura de los demás, no de forma genérica, sino de las docentes que son lectoras en voz alta para sus estudiantes.

En términos teórico-metodológicos, la teoría representó una forma distinta de aproximarme y conocer la lengua escrita desde una mirada sociocultural, es decir, mirar que la lectura está inmersa en la vida cotidiana de las personas y descentrarme de mis saberes sobre los procesos de alfabetización inicial.

Desde el punto metodológico, implicó acercarme a las historias con la lectura y la escritura de maestras que se movían entre lo que recordaban sobre lo que habían vivido a lo largo de su vida y cómo lo percibían con el tiempo, para luego escribirlo. La narrativa fue el instrumento para ello, por lo que el proceso de investigación fue como ir descubriendo como en las capas de una cebolla, los acontecimientos de vida con la lectura de las docentes, pero cada vez con mayor profundidad. Si bien conocía a las maestras, a través de los relatos comprendí aspectos de su vida que me intrigaron, pero también me conmovieron. Fue como si de pronto me diera cuenta de una realidad que ahí estaba, pero de la cual yo no me había percatado. El relato fue el medio para conocer las experiencias que estaban guardadas en la memoria de las maestras esperando por ser escuchadas.

Por todo lo anterior, me quedan algunas preguntas. Si bien la lectura es una herencia cultural, en nuestro país, ¿cuántas generaciones hacen falta para acumular lo necesario y que la lectura sea altamente valorada tanto en las clases sociales



desfavorecidas como en las prósperas? Me quedó pendiente averiguar ¿qué es lo que las informantes consideran que es un buen lector?

Esta investigación aporta a mi trabajo de la supervisión escolar una oportunidad para construir espacios posibles en los que ocurra la lectura en voz alta en un salón de clases de preescolar. Ahora estoy en otro espacio laboral -en una zona conurbada de la ciudad- y he observado no sin sorpresa y preocupación, que la experiencia de la lectura en voz alta es muy escasa en las aulas.

La reflexión sobre las propias experiencias de las docentes con la lectura puede ser una herramienta de transformación de la práctica docente y posibilitar no sólo para enseñar el sistema de escritura, sino, sobre todo, para que ocurra la lectura. Para que los niños y las niñas no se vean privados del derecho a que alguien lea en voz alta para ellos(as). De igual forma, para que se puedan romper los círculos de historias en los que la lectura está ausente, sino de experiencias en las que la lectura pueda representar una posibilidad de aprender, de disfrutar y de hacerse personas capaces de convivir con el otro, a través de los libros y las historias leídas. Ahora pretendo acompañar a las maestras a construir espacios en los que la lectura y la escritura estén presentes en la vida cotidiana de la escuela y que así los niños y las niñas, perciban la lectura como un regalo, como un momento que sea esperado con ansia y como oportunidad para formarse como personas, como lectores y como ciudadanos. Esa es la utopía.

Por otra parte, el proceso de investigación representó para mí grandes retos, por un lado, estuvo mi falta de experiencia en estas lides, pero mi mayor dificultad, fue la escritura, en cuanto a claridad y coherencia. Este trabajo me confrontó, paradójicamente, con mis propias fallas, huecos de mi formación letrada. Tratando de indagar a los demás, terminé trabajando en mi propio proceso inacabado de alfabetización.

Por último, expreso mi gratitud hacia las docentes por permitirme abrir un resquicio de su vida con la lectura. Este agradecimiento también lo extiendo hacia mis asesoras, que hicieron de cada encuentro, una oportunidad para reflexionar y replantear lo expuesto.

De manera especial, agradezco a mi asesora, la doctora Cecilia Fierro Evans por su paciencia infinita y sus orientaciones siempre puntuales. Ha sido un privilegio aprender

de una académica e investigadora que equilibra la inteligencia, la sabiduría y el don de gente. Mi agradecimiento y admiración. Gracias por permitirme crecer y aprender.

## Referencias

- Albuquerque Almeida, Carla Verônica y Pedreira Rabinovic, Elaine. (2010). *Na memória, o sentido da leitura de professoras. Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura / Verbena Maria Rocha Cordeiro, Elizeu Clementino de Souza, organizadores.* - Salvador: EDUFBA, 2010. 413 p. ISBN - 978-85-232-0727-4. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19048>
- Altet, Margarite (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia del saber analizar las prácticas. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Leopold Paquay, Margarite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coord.). Pp. 33-48. México, Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Álvarez, Carmen (2014). La formación inicial de maestros en lectura: una exploración basada en historias de vida. En: La formación inicial de maestros en lectura: una exploración basada en historias de vida. revista: Educación, literacidades y ciudadanía. Líneas actuales de debate. Consultado en: [https://scholar.google.com.mx/schhp?hl=es&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com.mx/schhp?hl=es&as_sdt=0,5)
- Ames, Patricia (2001) ¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural. Investigaciones BREVES 14. IEP Instituto de Estudios Peruanos. Consorcio de Investigación Económica y Social. <https://www.cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/libros-para-todos-maestros-y-textos-escolares-en-el-peru-rural.pdf>
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2008). La formación: una mirada desde el sujeto. Área 15 procesos de formación. X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. [www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx) › congreso › pdf › [area\\_tematica\\_15](#) › ponencias
- Añorbe Rebollar, Gabriela y Rendón Esparza, Juan Manuel (2012). Enseñar a leer y escribir más allá de las letras. Reseña del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es *Salamanca, España*. [https://www.oei.es/historico/congresolenguas/.../Anorve\\_Gabriela.pdf](https://www.oei.es/historico/congresolenguas/.../Anorve_Gabriela.pdf)
- Applegate, Anthony y Applegate, M (2004) The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. Consultado en: <https://thoughtfulliteracy.com/Applegate%20and%20Applegate,%202004%20The%20Peter%20Effect.pdf>
- Arendt, Hannah (2009). La condición humana. Paidós, Buenos Aires.
- Ávalos, Beatrice (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, Nº 2, 2007. pp. 77-99. Chile. Consultado en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Ávila, Alicia, Carrasco Altamirano, Alma, Gómez Galindo, Alma Adriana, Guerra Ramos, María Teresa, López-Bonilla, Guadalupe, Ramírez Romero, José Luis (Coordinación general). (2013). Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras 2002-2011. México, COMIE, ANUIES.

- Arena, A. P. B. y Resende, V. A. D. L. (2011). Histórias de leituras: da metáfora da cebola à metáfora da Princesa e a ervilha. *Álabe* nº 3- junio 2011 ISSN 2171-9624 [<http://www.ual.es/alabe>]
- Backhoff, Eduardo (2011). La Inequidad Educativa En México: Diferencias en el Aprendizaje de la Comprensión Lectora en Educación Básica. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 3, 2011, pp. 87-102 Universidad de Granada Granada, España. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230006>
- Baudouin, Jean-Michel (2016). Narrativa: biografía y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación. En Ducoing, Patricia ed. *investigación en la educación: epistemologías y metodologías*. México, AFIRSE, Plaza y Valdez.
- Barton, David y Hamilton, Mary (2000). Literacy Practices. In *Situated literacies. Reading and writing in context*. Edited by Barton, David, Hamilton Mary and Ivanic, Roz. London and New York, Routledge
- Barton, David y Hamilton, Mary (2012). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London, Routledge.
- Barrio, J. Lino, Sánchez, Susana & Díaz, Loreto. (2012) Repercusiones de las metodologías de investigación en la construcción de conocimiento didáctico: una investigación sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 24:4, 461-474, DOI: 10.1174/113564012803998785 Consultado en: <http://dx.doi.org/10.1174/113564012803998785>
- Bazán, Aldo, Castellanos Simons, Doris, Galván Zariñana, Gabriela y Cruz Abarca, Laura (2010). Valoración de profesores de Educación Básica de cursos de Formación Continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2010) - Volumen 8, Número 4. México. Consultado en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/4739/5173>
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Bellaterra, SGU.
- Boggs, M. & Golden, F. (2009). Insights: Literacy memories of preservice teachers self-reported categories of impact. *The Reading Matrix*, 9(2), 211-223. Self-Reported Categories of Impact. Recuperado de: [http://www.readingmatrix.com/articles/sept\\_2009/boggs\\_golden.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/sept_2009/boggs_golden.pdf)
- Bokhorst-Heng, Wendy D. Flagg-Williams, Joan B. & West, Stewart (2014) The palimpsest layers of pre-service teachers' literacy autobiographies, *Pedagogies: An International Journal*, 9:4, 343-364, DOI: 10.1080/1554480X.2014.951652 Consultado en: <https://eric.ed.gov/?q=&ft=on>
- Bolívar, Antonio; Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). *La investigación biográfica-narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- Bolívar, Antonio (2012). *metodología de la investigación biográfico narrativa: recogida y análisis de datos*. [https://www.researchgate.net/publication/282868267\\_Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_biografico-narrativa\\_Recogida\\_y\\_analisis\\_de\\_datos](https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos)

- Bolívar, Antonio (2014). Las Historias de Vida del Profesorado. Voces y contextos. RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 62, PP. 711-734 (ISSN: 14056666)
- Bourdieu, Pierre (2011). El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Argentina, Siglo XXI editores.
- Braslavsky Berta P. (1998). Adquisición inicial de la lectura y escritura. Buenos Aires, en Argentina, Fundación Pérez Companc. <https://www.ispgposadas.edu.ar/files/BERTA%20BRASLAVSKY%20Modulo%203.pdf>
- Carrasco Altamirano, Alma y López Bonilla Guadalupe (coord.). (2014). Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. SERIE: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI). LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE ISBN de la serie LEI: 978-607-8053-14-8. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Registro número 2830. Primera edición, México.
- Cardona-Puello, S. P., Osorio-Baleño, A., Herrera-Valdez, A. y González-Maza, J. M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresasteis a la educación superior. *Educación y Educadores* 21(3), 482-503. DOI: 10.5294/edu.2018.21.3.6
- Cassiano Nascimento, Jussara (2018). Dar voz ao professor: narrativas de formação de professoras alfabetizadoras. IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal.*  
[www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/.../8301](http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/.../8301)
- Castañeda Salgado, Adelina (2009). Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. Universidad pedagógica Nacional, México.
- Cassany, Daniel (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, internet y criticidad. Congreso Nacional Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, 1., 24-26. Concepción. *Actas...* Concepción: Universidad de Concepción, 2005. Consultado en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Anagrama Col. Compactos, Barcelona.
- Cassany, Daniel (2007). De la alfabetización a la LITERACIDAD crítica.  
<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/revistadixit/article/download>
- Cassany, Daniel (2009). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su Desarrollo.* <http://hdl.handle.net/10230/21294>
- Cassany, Daniel. (2013). *Para ser letrados.* Paidós, Barcelona.
- Cerqueira Verbena, Priscila Lícia de C. Rocha Cordeiro, Maria (2010). Percorrendo histórias: a leitura na formação de professores-leitores ... 237. *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura / Verbena Maria Rocha Cordeiro, Elizeu Clementino de Souza, organizadores.* - Salvador: EDUFBA, 2010. 413 p. ISBN - 978-85-232-0727-4. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19048>
- Chase, Susan E. (2015). Investigación Narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (Comps.). *Métodos de recolección de análisis de datos. Manual de investigación*

- cualitativa Vol. IV. Gedisa, México.
- Clemente, María, Ramírez, Elena & Cruz Sánchez, María. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 22:3, 313-328  
<http://dx.doi.org/10.1174/113564010804932175>
- Colomer, Teresa. (2005). *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*. Col. Espacios para la lectura, ed. F.C.E. México.
- Conelly, Michael F. y Clandinin, D. Jean (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, Jorge, et. al. (1995). *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes. p. 11-51.
- Cornejo, Marcela, Mendoza, Francisca y Rojas, Rodrigo C. (2008). *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282008000100004](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282008000100004)
- Cova Jaime, Y. (2020). La lectura en voz alta en la escuela: ¿una práctica para vigilar y castigar? *Mérito - Revista De Educación*, 2(5), 122–128.  
<https://doi.org/10.33996/merito.v2i5.139>
- Daunay Bertrand, Reuter Yves. Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°30, 2004. Les pratiques langagières en formation initiale et continue. pp. 167-186 ; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2644>  
[https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2004\\_num\\_30\\_1\\_2644](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_30_1_2644)
- Davini, María Cristina (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Barcelona.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Consultado en <https://es.scribd.com/document/351672284/El-campo-de-la-investigacion-cualitativa-Denzin-y-Lincoln-pdf>. p. 43-93.
- De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., & Fernández-Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17 (1), 7-20.,doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1336](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336)
- De la Garza Toledo, Enrique (2001). *Subjetividad, cultura y estructura*. Universidad/Institución: Universidad Autónoma Metropolitana - Delegación Iztapalapa DCSH/UAM-I, División de Ciencias Sociales y Humanidades Consultado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>
- De Queiroz Freitas, *Marinaide Lima* y *Cavalcanti dos Santos, Adriana* (2014). NARRATIVAS, DIÁLOGOSE SUBJETIVIDADES DAS PROFESSORAS DA EJA: (Des)velando práticas de leitura. *Revista Teias* v. 15 • n. 38 • 159-169 • (2014): *Linguagens, Formação de Leitores e Cognição*. Consultado en: [http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local\\_base=irs01](http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=irs01)  
<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24473>
- De Souza, Elizeu Clementino y Martins Ribeiro Neurilene (2013) (Auto)Biografias e práticas culturais de leitura: gritos, resistências e escutas das escolas rurais.No. de sistema: 000422873 ISSN\_ 0102-387XAño: 2013. Periodo Nov. Volumen 31, No. 61. pag. 97-111. País: Brasil, idioma: portugués

- <https://biblat.unam.mx/fr/revista/leitura-teoria-pratica/articulo/autobiografias-e-praticas-culturais-de-leitura-gritos-resistencia-e-escutas-das-escolas-rurais>  
 DGESPE (2012). Lic. en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012.  
[https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/malla\\_curricular](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular)
- Díaz Suárez, Loreto (2007). Enfoques, perspectivas y prácticas en la enseñanza de la lectoescritura en Asturias. Tesis doctoral. Programa de doctorado: Calidad y procesos de innovación educativa: aportaciones desde las didácticas específicas. Universidad de Oviedo. Consultado en:  
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/86149/DÍAZ%20%20Las%20TIC%20como%20factor%20dinamizador%20del%20proceso%20de%2>
- Do Amaral Ribeiro, Amélia Escotto, Ribeiro Baptista, Alessandra y A. Do Amaral Ribeiro, Alexandre (2013). O alfabetizador como referência para a constituição da profissionalidad docente em alfabetização. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 695-710, set./dez. 2013. da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). [http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local\\_base=irs01](http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=irs01)
- Ducoing Watty, Patricia (2003) "¿Dar forma o formarse?" en: Patricia Ducoing (comp.) *El otro, el teatro y los otros*, México, Coord. de Difusión Cultural, Dirección de Literatura, Centro Universitario de Teatro y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades- Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 230-251.
- Ducoing Watty, Patricia y Fortoul Olliver, Bertha (2013). *Procesos de formación. Volumen I. 2002-2011*. México, COMIE, ANUIES. *Educación Latinoamericana* 2011, 48(1), 2841. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/446/public/446-2213-1-PB.pdf>
- Dueñas, J. D., Taberner, R.; Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>
- Duszynski, Manuelle (2006). *L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles* *Enformati*  
<https://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/337970https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>
- Escuela Normal del Estado de Querétaro [ENEQ] (1986). "Josefa Ortiz de Domínguez" clave: 22ENE000IE. Certificado de estudios de la carrera de Profesora de educación Preescolar.
- Escalante Gómez, Eduardo (2013). La perspectiva psicoanalítica y el análisis de las narrativas *Fundamentos en Humanidades*, vol. XIV, núm. 27, 2013, pp. 175-192 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18440029009.pdf>
- Farr, Marcia (2009). Ideologías de la alfabetización: prácticas locales y definiciones culturales. En: Kalman, Judith y Street, Brian (coord.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. Diálogos con América Latina. México, CREFAL, Siglo XXI.
- Fariñas León, Gloria (1999). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. En *Revista*

cubana de psicología. Consultado en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-cubana-de-psicologia/articulo/acerca-del-concepto-de-vivencia-en-el-enfoque-historico-cultural>

- Fariñas León, Gloria (2015). Acerca del pensamiento histórico culturalista desde la perspectiva de los psicólogos y pedagogos cubanos. En revista Alternativas Cubanas en Psicología Vol. 3 Núm. 7
- Ferreiro y Teberosky (1986). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (2008). Alfabetización, Teoría y Práctica, ed. 7ª Siglo XXI, México.
- Ferry, Giles (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós, México p.52-63.
- Ferreyro, Juana Y Stramiello, Clara Inés (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 45/4 – 10 de marzo de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Fierro, M. Cecilia y Fortul, M. Bertha (2017). Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula. México, Aula nueva, SM.
- Fullan, Michel y Hargreaves, Andy (1996). La escuela que queremos. Argentina, Amorrortu Ed.
- Fullan, Michel (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Akal, Madrid. p. 121-151
- Fumagalli, J., & Jaichenco, V. (2019). Velocidad lectora en voz alta y silente: su relación con la comprensión de textos como herramientas para evaluar la fluidez. Investigaciones en Psicología, 24(1), pp-9-16. doi:10.32824/investigpsicol. a24n1a9
- Freeman, Ivonne y Serra, Marisela B. (1997). Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n2/18\\_02\\_Freeman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n2/18_02_Freeman.pdf)
- Freire, Paulo, Macedo Donald. (1989). Alfabetización Lectura de la palabra, lectura de la realidad. Barcelona. Ed. Temas de educación Paidós/M.E.C.,
- Freire, Paulo (2016). Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de su historia. México, Siglo XXI.
- Flick, U. (2007). Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos (Capítulo 1 y 2). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. pp. 15-42.
- Gaceta Municipal (2020). Ezequiel Montes. <https://www.ezequielmontes.gob.mx/gaceta/GACETA%209%20ENE-FEB%202020.pdf>
- Gaete Moscoso, Rosa (2017). Historias de lectura de profesores que enseñan a leer. Múltiples prácticas en la narración biográfica y su relación con la enseñanza de la lectura. Tesis doctoral en Sociología. Universidad Alberto Hurtado, Chile
- García Perea, María Dolores (2010). El educador como agente de formación Tiempo de Educar, vol. 11, núm. 21, enero-junio, 2010, pp. 107-133 Universidad Autónoma del Estado
- Gee, James Paul (2015) The New Literacy Studies. Introduction: The New Literacy Studies. *Arizona State University*. En The Routledge Handbook of Literacy Studies



- editado por Jennifer Rowsell, Kate Pahl. Consultado en: <http://jamespaulgee.com/pdfs/The%20New%20Literacy%20Studies.pdf>
- GEQ (s/f). <https://www.queretaro.gob.mx/>
- Gibbs, Graham (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid, Morata.
- Girola, Lidia (1992). Teoría sociológica y fin de siglo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Vol 3, num. 148. pp.125-139.
- Guzmán Gómez, Carlota (2021). Seminario de especialización. Análisis de datos Cualitativos. Universidad Iberoamericana Puebla, del 6 de abril al 6 de mayo de 2021.
- Gobierno de Querétaro (GOB/QRO) (s/f). <https://www.queretaro.gob.mx/>
- Goody, Jack (comp.) (1968) (ed.2003). Cultura escrita en sociedades tradicionales. España, Gedisa.
- Goikoetxea Iraola, E.; Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334
- Gómez Gómez, Elba Noemí (2012). El dialogo como vehículo de agencia. En: Acosta, R. (coord.). El dialogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad. Guadalajara, ITESO. p. 65-82.
- Gómez López, Luis Felipe; Silas Casillas, Juan Carlos (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLII, núm. 3, 2012, pp. 35-63 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27024686003.pdf>
- González García, Javier. (2007) Debates en el aula preescolar a partir de cuentos. Estudio comparado en España y México. *Perfiles118claves* 1/16/08 12:40 Page 54. Consultado en <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2007/118>
- Granados, Cristina (2012). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. Departamento de Didáctica y Organización educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Consultado en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/51363>
- Graff, Harvey J. (1989). El legado de La Alfabetización: Constantes y contradicciones en la Sociedad y la Cultura Occidentales. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18690>
- Guba Egon G. y Lincoln, Yvonna S. (2002). En Denman C. y J.A. Haro (Comps) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Por los rincones, antología de métodos cualitativos en sociología. El Colegio de Sonora, Hermosillo Sonora.
- Guerra García, Jorge; Guevara Benítez, Carmen Yolanda Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 2, abril-junio, 2017, pp. 78-90 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Guevara, María del Refugio y González, Laura Elena (2004). ATRAER, FORMAR Y RETENER PROFESORADO DE CALIDAD, Actividad de la OECD. REPORTE SOBRE LA SITUACIÓN DE MÉXICO. Versión en español. El reporte fue preparado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Subsecretaría de

- Educación Pública, en respuesta a los lineamientos establecidos por la OECD para todos los países participantes en esta actividad. Consultado en: <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- Guevara Benítez, Yolanda; Rugerio, Juan Pablo (2017). Interacciones Profesor-Alumnos Durante Lectura De Cuentos En Escuelas Preescolares Mexicanas Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 22, núm. 74, julio-septiembre, 2017, pp. 729-749 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Guichot Muñoz, Elena (2015). Biografías narrativas: la emoción como aliciente en el proceso de alfabetización. I Congreso Internacional de Expresión Comunicación Emocional. CIECE. Prevención de dificultades socio-educativas. Sevilla2-4deseptiembrede2015. [http://congreso.us.es/ciece/Publicacion\\_CIECE\\_2015.pdf](http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf)
- Granado, Cristina; Puig, María (2015) La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 13, 2015, pp. 43-63 Universidad de Castilla-La Mancha Cuenca, España.
- Heath, Shirley Brice (1982). Whath no Bedtime Story Means: Narrative Skills ay Home and School, in "Language in Society". Cambridge University Press. En: Zavala, Virginia, et. al. (2004) Escritura y Sociedad, nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Perú. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU, UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO. Consultado en: [https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala\\_et\\_al\\_2004\\_escritura\\_y\\_sociedad.nuevas\\_perspectivas.pdf](https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf).
- Hernández Zamora, Gregorio (2008). Alfabetización: teoría y práctica. Decisio: Saberes para la acción en la educación de adultos, 20, Sep-Dic. 18-24. [https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio21\\_saber3.pdf](https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio21_saber3.pdf)
- Hernández Zamora, Gregorio (2014). En: Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. SERIE: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI). LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE ISBN de la serie LEI: 978-607-8053-14-8. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Registro número 2830. Primera edición, México.
- Hernández Zamora, Gregorio (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global. Revista Interamericana de educación de Adultos. CREFAL. Año 40 • numero 2 • julio - diciembre 2018. Consultado en: [https://www.researchgate.net/profile/Gregorio\\_Hernandez-Zamora](https://www.researchgate.net/profile/Gregorio_Hernandez-Zamora)
- Hsieh, Betina (2017) Exploring Evolving Role(s) of Literacy in Secondary Preservice Teachers' Work: A Comparative ase Study, Literacy Research and Instruction, 56:4, 342-361, DOI: 10.1080/19388071.2017.1350224
- Holland, Dorothy and Cole, Michael (1995). Between Discourse and Schema: Reformulating a Cultural-Historical Approach to Culture and Mind University of North Carolina, Chapel Hill. Anthropology Education Quarterly b 26(4):475-490. Copyright 0 1995, American Anthropological Association
- Huchim Aguilar, Donald; Reyes Chávez, Rafael LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA EL ESTUDIO DE LOS DOCENTES

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, 2013, pp. 1-27 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Honore, Bernard. (1980) Para una Teoría de la Formación. Dinámica de la Formatividad. Narcea S.A., Madrid. p. 17-31.

INEGI (2015). Encuesta intercensal 2015. Consultado en: <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>

INEGI (s/f) <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html>

INNE (2016). Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales. México. Consultado en [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

Imbernon Muñoz, Francisco (2001a). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: Marcelo, Carlos, et. al. (ed). La función docente. Síntesis educación

Imbernon, F. (2001b). Claves para una nueva formación del profesorado. Investigación en la escuela, ISSN 0213-7771, ISSN-e 2443-9991, Nº 43, 2001, págs. 57-66

Imbernón, F; Gimeno Sacristán, J., Rodríguez Martínez, C y Sureda, J. (2017). El profesorado, su formación y el trabajo educativo. Consultado en: <http://feae.eu/wpcontent/uploads/2017/11/F.-Imbern%C3%B3n-J.G.-Sacrist%C3%A1n-yotros.pdf>

Jackson, Cath (2010). Childish pleasures and adult fears: Reflections on becoming literate in the twentieth and twenty-first centuries. Journal of Adult and Continuing Education – Volume 16 No. 1 Spring 2010. <https://journals.sagepub.com/doi/10.7227/JACE.16.1.6>

Jiménez Orozco, Aída Araceli (2009). Sociedad civil y literacidad: una mirada intercultural. X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA área5:educaciónyconocimientos.[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/0256-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0256-F.pdf)

Johnson, Amy S. (2008) The moral of the story: Agency in preservice teachers' literacy stories. <https://eric.ed.gov/?q=&ft=on>

Jurado Valencia, Fabio, Sánchez Castellón, Ligia, Cerchiaro Ceballos, Elda y Paba Barbosa, Carmelina (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades. <http://www.scielo.org.co/pdf/fohos/n37/n37a02.pdf>

Kalmbach Phillips, Donna & Legard Larson, Mindy (2009) Embodied discourses of literacy in the lives of two preservice teachers, Teacher Development: An international journal of teachers' professional development, 13:2, 135-146, DOI: 10.1080/13664530903043962

Kalman, Judith (2000). La importancia del contexto en la alfabetización. Revista Interamericana de educación de adultos. CREFAL. Año: 24 Num.3 2002. [https://www.academia.edu/30929582/Kalman\\_J.\\_Importancia\\_del\\_contexto\\_en\\_la\\_alfabetizaci%C3%B3n.\\_Rev\\_Interamericana\\_de\\_Educaci%C3%B3n\\_de\\_Adultos\\_na\\_Educ.pdf](https://www.academia.edu/30929582/Kalman_J._Importancia_del_contexto_en_la_alfabetizaci%C3%B3n._Rev_Interamericana_de_Educaci%C3%B3n_de_Adultos_na_Educ.pdf)

Kalman, Judith (2003). Escribir en la plaza. México, FCE.

- Kalman, Judith (2004a). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XLpHVyTgsSXQbwfpSfpsjpD/abstract/?lang=es>
- Kalman, Judith (2004b). Saber lo que es LA LETRA. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México, Siglo XXI.
- Kalman, Judith (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México. Consultado en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/719>
- Kalman, Judith y Street, Brian (coord.) (2009). Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina. México, CREFAL, Siglo XXI.
- Kalman, Judith, Lorenzatti, María del Carmen, Hernández Flores, Gloria, Méndez Puga, Ana María y Blazich, Gladys. (2018). La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy. México. Cuadernos de investigación. CREFAL. [https://cdn.crefal.org/CREFAL/editorial/Cuaderno%20investigación%20La%20relevancia%20de%20la%20alfabetización%20Judith%20KalmanFinal\\_v2.pdf](https://cdn.crefal.org/CREFAL/editorial/Cuaderno%20investigación%20La%20relevancia%20de%20la%20alfabetización%20Judith%20KalmanFinal_v2.pdf)
- Kelle, Udo (2005). ¿Hacer emerger o forzar los datos empíricos? Un problema crucial de la teoría fundamentada reconsiderada. FQS. *Forum: Qualitative Social Research*. vol. 6, No. 2.
- Kornblint, Ana Lía. Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas (2004). En: Ana Lía Kornblint (coord.). Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Buenos Aires, Biblos
- Larrañaga, Elisa. Yubero, Santiago. “El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores”, en Revista OCNOS nº 1, 2005, p. 43 - 60.
- Larrosa, Jorge (2013). La experiencia de la lectura. estudios sobre literatura y formación. México, FCE. Col. Espacios para la lectura.
- Larrosa, Jorge (2016). “Experiencia y alteridad en educación”, en C. Skliar y J. Larrosa, Experiencia y alteridad en educación (comp.), Rosario, Argentina: Homo Sapiens, Ediciones, pp. 13-44
- Lave, Jean y Wenger, Étienne (2003). Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores de Ixtacala.
- Le Fevre, Deidre M. (2011). Creating and facilitating a teacher educative curriculum Using preservice teachers’ autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education*. Volume 27, Issue 4, May 2011, Pages 779-787. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.003>. <https://eric.ed.gov/?q=&ft=on>
- Leland, Jatina (2013) The Impact of a Teacher Preparation Literacy Course on Pre-Service Teachers’ Perceptions of Teaching Young Children how to Read, Summer 2013, Vol. 22, Number 2 <https://eric.ed.gov/>
- Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, FCE. Col. Espacios para la lectura.
- MacPhee, D., & Sanden, S. (2016). Motivated to Engage: Learning from the Literacy Stories of Pre-service Teachers. *Reading Horizons*, Volume 55 Issue(1). Retrieved from [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol55/iss1/3](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol55/iss1/3).

<https://eric.ed.gov/?q=&ft=on>

- Marcelo García, Carlos (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes Olhar de Professor, vol. 10, núm. 1, 2007, pp. 63-90 Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil
- Martines Peres, Selma (2006). Mulheres e Professoras e Leitoras, da tese de doutorado “PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas de professoras - Catalão-GO”, defendida em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da profa. Dra. Anete Abromiwick. Consultado en: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2183?show=full>
- Martos Eloy, Aitana y Martos García, Alberto (2014). ARTEFACTOS CULTURALES Y ALFABETIZACIÓN EN LA ERA DIGITAL: DISCUSIONES CONCEPTUALES Y PRAXIS EDUCATIVA. ISSN: 1130-3743 DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- Mascarenhas Lima, Rita de Cássia Brêda (2010). Histórias de leitura, memória e formação: tecendo novos horizontes. Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura / Verbena Maria Rocha Cordeiro, Elizeu Clementino de Souza, organizadores. - Salvador: EDUFBA, 2010. 413 p. ISBN - 978-85-232-0727-4 <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19048>
- Masseroni, Susana (2007). La interpretación de la experiencia. Los conceptos teóricos en la investigación cualitativa. En: Masseroni, Susana (comp.) Interpretando experiencia. Estudios cualitativos en ciencias sociales. Buenos Aires, M. Nemosyne. pp. 49-71
- Maxwell. Joseph (2019). Métodos. ¿Qué harás en verdad? *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, pp-151-173.
- McKinney, Marilyn and Giorgis, Cyndi (2009). Narrating and Performing Identity: Literacy Specialists’ Writing Identities. *Journal of Literacy Research*, 41:104–149, 2009 copyright © Taylor & Francis Group, LLC ISSN: 1086-296X print/1554-8430 online DOI: 10.1080/10862960802637604. <https://eric.ed.gov/?q=&ft=on>
- McVee, Mary (2004) *Narrative and the exploration of culture in teachers’ discussions of literacy, identity, self, and other*. *Teaching and Teacher Education* 20 (2004) 881–899. <https://eric.ed.gov/?q=&ft=on>
- McTavish, Marianne & Filipenko, Margot (2016) Reimagining Understandings of Literacy in Teacher Preparation Programs Using Digital Literacy. *Autobiographies*, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32:2, 73-81, DOI: 10.1080/21532974.2016.1138914
- Mejía Reyes, Enrique (2009). Historias de maestros: historias de Lectura. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, Veracruz. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0115T.htm>
- Molina Argudín, Alicia (2021). La literatura como camino de la empatía hacia otros. En: *Humanistas en México. Mirar hacia adentro*. <https://www.youtube.com/watch?v=EbU1p7sGMOo>
- Molina V., Pilar (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo-critico. En: Cornejo, J., Fuentealba, R. *Prácticas reflexivas para*

la formación profesional docente ¿qué las hace eficaces Santiago: Ediciones UCSH.

Monteiro Maria Iolanda and Oliveira Bueno, Belmira (2011) *A trajetória do curso de formação de professoras alfabetizadoras bem sucedidas. Paedagogica Historica Vol. 44, Nos. 1–2, February–April 2008, 179–191.*

<http://www.eses.pt/interaccoes>

Moreno Sánchez, Emilia. (2001) Análisis de la familia en los hábitos lectores de sus hijos e hijas. Un estudio etnográfico. en: Contextos Educativos, 4, 177-196: Revista de educación, ISSN ed. electrónica:1695-5714, Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209694>

Morín, Edgar (1992). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Barcelona, Ed. Paidós.

Munita y Colomer (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio:

nuevos desafíos para la formación docente. 2013 SEDLL. *Lenguaje y Textos.*

Num. 38, noviembre, pp. 37-44.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=878>

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/22>

Munita, F. (2014). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona, España. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.Pdf;jsessionid=95EC96DF0F7D1822CA19D80CF0D4B285?sequence=1>

Murdochowicz, A. (2002) Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes, Documento de Trabajo No. 23, PREAL. <http://www.ub.edu/obipd/carreras-incentivos-y-estructuras-salariales-docentes/>

Ocampo, Jhonny Alberto (2013) *Trayectorias lectoras: tres perfiles de docentes, 1956-1978.* <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/3>

Oliveira, Pires de Oliveira, Santos y Silene (2013) *Palavras que dão forma à experiência: narrativas de professoras a partir da literatura Interfaces da Educ., Paranaíba, v.4, n.10, p.201-218 2013.*

*ISSN2177-7691*

<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/5649/0461881-p.pdf?sequence=1>

Olson, David y Torrence Nancy (1991) (ed.1998). Cultura escrita y oralidad. Barcelona, Gedisa.

Olabuénaga Ruiz, José Ignacio (1999). La entrevista. Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto. pp. 165-189.

Ong, Walter (1982) (ed. 1997). Oralidad y escritura. tecnologías de la escritura. Argentina, FCE.

Ortega Cortez, Florencia Patricia (2006) Las bibliotecas como recurso de apoyo a las prácticas de lectura y escritura en la escuela primaria. x congreso nacional de investigación educativa | área 14: práctica educativa en espacios escolares. [www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx) › congreso › pdf › area\_tematica\_14 › ponencias

- Ortega, S. G., Vega, L. y Poncelis, M. F. (2016). Promoción del lenguaje oral en niños preescolares a través de la lectura dialógica de cuentos. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa Ediciones: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación ISBN:978-84-608-8714-0. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63648/1/Psicologia-y-educacion\\_43.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63648/1/Psicologia-y-educacion_43.pdf)
- Ortega; Sylvia. (2011). Profesores para una Educación para Todos. PROYECTO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES. UNESCO-OREAL CEPPE TEMA: Formación Continua.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2006) evaluación externa del programa nacional de actualización permanente para maestros en servicio informe técnico primera fase. [https://www.oei.es › quipu › México › EvaluacionProNAP\\_informe\\_parcial](https://www.oei.es › quipu › México › EvaluacionProNAP_informe_parcial)
- Parrado Collado, Milagrosa, Romero Oliva, Manuel y Trigo Ibáñez, Ester (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. Enfoque: Formativo, sujeto lector didáctico. Universidad de Cádiz | UCA. Department of Teaching Language and Literature. Cadiz, Spain. <https://scholar.google.com/citations?user=BTS1xREAAAJ&hl=fr> y [https://www.researchgate.net/publication/324596936\\_biografias\\_lectoras](https://www.researchgate.net/publication/324596936_biografias_lectoras)
- Parr, Graham, Bulfin, Scott, Castaldi, Renee, Griffiths, Elisabeth & Manuel, Charmaine (2015) On not becoming 'a mere empirical existence': exploring 'who' and 'what' narratives in pre-service English teachers' writing, *Cambridge Journal of Education*, 45:2, 133-148, DOI: 10.1080/0305764X.2014.930416. <https://eric.ed.gov/?q=&ft=on>
- Parr, Michelann and Campbell, Terry A. (2011). Problematizing and Deconstructing Our Literacy Pasts. *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 57, No. 3, Fall 2011, 337-348. Consultado en: <https://scholar.google.com/citations?user=BTS1xREAAAJ&hl=fr> <https://core.ac.uk/download/pdf/25532137.pdf>
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2001). Condiciones socio institucionales de la actividad docente y la formación en el dialogo. En *Perfiles Educativos*, Vol. 23. No.92, IRESIE, UNAM.
- Peña, F. Serrano, M. y Aguirre, R. (2009) prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica. *Educere*. 13 (46): 741-750. [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id\\_35613218019](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id_35613218019)
- Peña-García, S. N. (2019). El Desafío de la Comprensión Lectora en la Educación Primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43 -56. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Pérez Gómez, A.I. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata.
- Perrenoud, Philippe (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. In *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523.
- Petit, Michelle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE.
- Piña Osorio, Juan Manuel (2018). El paradigma interpretativo y la metodología cualitativa. En: *Métodos cualitativos de investigación en educación superior*.

- Arbesú García, María Isabel y Menéndez Varela, José Luis. Coordinadores. UAM, Xochimilco, Newton, CDMX.
- Pontecorvo, Clotilde y Orsolini, Margherita (1992) Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad, *Infancia y Aprendizaje*, 15:58, 125-141, DOI: 10.1080/02103702.1992.10822336. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1992.10822336>
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (2018). [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Purcell-Gates, V. (2006). Written Language and Literacy Development: The Proof Is in the Practice. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 164–168. <http://www.jstor.org/stable/40039098>
- Pujadas, José (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Cuadernos metodológicos No. 5. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas CIS. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf> p. 7-14.
- QRO.GOB(s/f). <https://www.queretaro.gob.mx/municipios.aspx?q=RrRbGx+QAUgDLhK1VcwWPw==>
- Ray-Bazán, A., Mejía-Arauz, R. y Reese, L. (2012). Diferentes escuelas, diferentes prácticas: producción de inequidad educativa en escuelas urbanas. *Revista Educar*, núm. 60, pp.50-57. Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/3129>
- Recintos y Espacios Culturales (RyEC) (s/f). <https://culturaqueretaro.gob.mx/iqca/sitio/EspaciosCulturalescontroller>
- Ríos, Isabel, Fernández, Pilar & Gallardo, E Isabel. (2014). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 24:4, 435-447, DOI: 10.1174/113564012803998848. <http://dx.doi.org/10.1174/113564012803998848>
- Rockwell, Elsie (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversitéLangues*. En ligne. Vol. V. Disponible à <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- Sandín, Paz (2003). *Investigación Cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill, Madrid.
- Sáenz Sánchez, B. K. (2018). La comprensión lectora en jóvenes universitarios de una escuela formadora de docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(1), 609-618. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/399>
- Sautu, Ruth (2005). El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos. En: *Todo es teoría*. Buenos Aires Lumiere. pp. 21-52
- Seda Santana, Ileana; Torres Vázquez, Griselda Las prácticas letradas en comunidad *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 32, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 40-55 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México
- SEP (1984). ACUERDO NÚMERO 133, POR EL QUE SE ESTABLECE EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR ANIVELDE LICENCIATURA. (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el Miércoles 8 de junio de 1988). GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Instituto de Formación



- Docente del Estado de Sonora. Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. <http://www.ensonora.edu.mx/index.htm>
- SEP (1999). Preescolar. El desarrollo del lenguaje oral en el preescolar. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en educación Básica en Servicio. pronap. Talleres generales. SEP, México.
- SEP. (2001). Función y características de las actividades de observación y práctica en la formación inicial de educadoras. Licenciatura en Educación Preescolar Noviembre, 2001plan  
[http://www.normalexperimental.edu.mx/files/linea\\_AAPE\\_prees.pdf](http://www.normalexperimental.edu.mx/files/linea_AAPE_prees.pdf)
- SEP (2010 a). Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar. Primera edición, 2010 D. R. © Programa IDEA, S.A. de C.V. [www.fundacion-sm.org.mx](http://www.fundacion-sm.org.mx) ISBN de la colección 978-607-8097-00-5  
ISBN de la obra 978-607-8097-03-6.  
[https://www.oei.es/historico/publicaciones/BIBLIOTECAS\\_MEXICO\\_OEI.pdf](https://www.oei.es/historico/publicaciones/BIBLIOTECAS_MEXICO_OEI.pdf)
- SEP (2016). Aprendizajes Clave, para la educación integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas.html>
- SEP (s/f). Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica.  
<http://educacionbasica.sep.gob.mx/site/direccion/7>
- SEP (2018 a) Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica. Estrategia Nacional de formación continua.  
<http://www.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/>
- SEP(2018b).LeerparalaVida.  
[https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gaceta/Leer\\_para\\_la\\_vida-Memoria.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gaceta/Leer_para_la_vida-Memoria.pdf)
- Solé, Isabel (2007). Estrategias de lectura. Barcelona, Graó.
- Sotomayor, Carmen, Parodi, Giovanni, Coloma, Carmen, Ibáñez, Romualdo, Cavada, Paula (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? CIAE, Universidad de Chile. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). Codificación abierta. Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría Antioquia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. pp. 110 133.
- Street Joanna C. y Street, Brian V. (1991). La escolarización de la literacidad. En: Zavala, Virginia, et. al. (2004) Escritura y Sociedad, nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Perú. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU, UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO.  
[https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala\\_et\\_al\\_2004\\_escritura\\_y\\_sociedad.nuevas\\_perspectivas.pdf](https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf). p. 81-99.
- Street, Brian V. (1993). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En: Zavala, Virginia, et. al. (2004) Escritura y Sociedad, nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para

- el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Perú. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU, UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO. [https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala\\_et\\_al\\_2004\\_escritura\\_y\\_sociedad.nuevas\\_perspectivas.pdf](https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf). p. 81-99.
- Street, Brian (1995). *Literacy in theory and practice*. United Kindom, Cambridge Studies in oral and literate culture. Cambridge University Press.
- Street, Brian (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, ALL RIGHTS RESERVED *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2)
- Street, Brian (2005). Understanding and defining literacy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. This paper was commissioned by the Education for All Global Monitoring Report EFA Global Monitoring Report or to UNESCO. The papers can be cited with the following reference: "Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life". For further information, please contact [efareport@unesco.org](mailto:efareport@unesco.org)
- Susperreguy, María Inés; Strasser, Katherine; Lissi, María Rosa; Mendive, Susana (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, núm. 2, 2007, pp. 238-251 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia
- Tanvir Syed, Khalida (2008). *A Chinese Teacher's Perspective on Professional Development in Literacy Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ940569.pdf>
- Torres Carrillo, Alfonso. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo *Revista Colombiana de Educación*, núm. 50, enero-junio, 2006, pp. 86-103 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244005.pdf>
- Touraine, Alan (1994). *Crítica de la Modernidad*. México, FCE.
- Taylor, S. J y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, Rosa María. (1999). La formación de docentes, Memorias del 4º Congreso Colombiano y el 5º Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura (13-16, abril, 1999) Bogotá: FUNDALECTURA, Dime cómo te relacionas con el lenguaje y te diré como enseñas. (La incompreensión en torno al lenguaje como obstáculo para una propuesta educativa renovada).
- UNESCO (2019). Alfabetización. Consultado en: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- UNESCO (2013). Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>
- Unidad de Servicios Para la Educación Básica en el Estado de Querétaro* (USEBEQ, 2018). Consultado en: <https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/>
- Universidad Pedagógica Nacional* (2019). <https://upnqueretaro.edu.mx/que-estudiar-en-la-upn/catalogo-nacional-formacion-continua/>

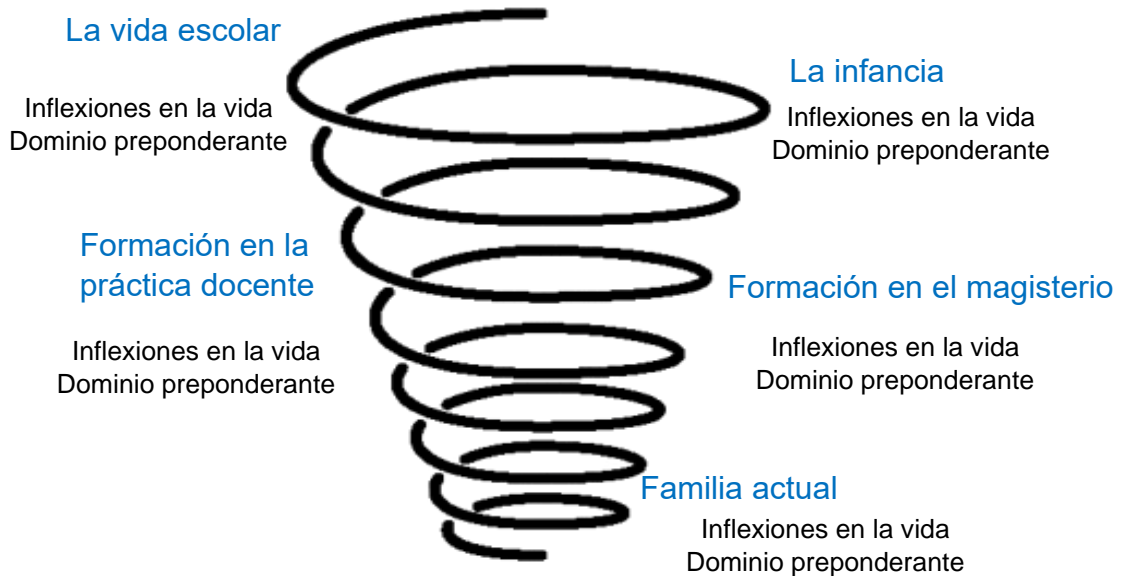
- Vance, Christopher, Smith, Patrick, Murillo, Luz A. (2007). Prácticas de lectoescritura en padres de familia. Influencias en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos. *Lectura y Vida*. No. 17. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28\\_03\\_Vance.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28_03_Vance.pdf)
- Vaillant, Denise (2004) "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates", Documento de trabajo No. 31. PERA
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2007). La investigación cualitativa. En: Irene Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa. pp. 23-45.
- Velasco Guiles, María Guadalupe (2016). La investigación biográfico-narrativa. Una posibilidad para reconstruir trayectorias lectoras de profesoras (2016). *Revista isceem*. Año 11. Tercera época Núm. 21 y 22 enero-diciembre de 2016. ISSN 2007-2929. [https://issuu.com/isceem/docs/revista21y22\\_web](https://issuu.com/isceem/docs/revista21y22_web) p. 29-35.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Francia : De Boeck.
- Vygotsky, L. (1996). Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4. Madrid : Visor.
- Vigotsky. L.(s/f). Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4. <https://es.scribd.com/doc/37644398/La-crisis-de-los-tres-anos>
- Vigotsky, Lev. (2003a). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica.
- Vigotsky, Lev. (2003b). Pensamiento y lenguaje. México, Quinto Sol
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. & Kutzelmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22, 79-91
- Weiss, Eduardo (2018). Investigaciones Educativas. Hernández González, Joaquín. (Coord). 9 Pública educación. Bonilla Artigas, ed. México.
- Zavala, Virginia, et. al. (2004) Escritura y Sociedad, nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Perú. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU, UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO. Consultado en: [https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala\\_et\\_al\\_2004\\_escritura\\_y\\_sociedad.nuevas\\_perspectivas.pdf](https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf).
- Zavala, Virginia (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: Colecciones: REVISTA TEXTOS ISSN:1133-9829, No 4 (enero 08). El tratamiento integrado de las lenguas. [grao.com/es/producto/reflexion-interlinguistica-y-ensenanza-integrada-de-lenguas](http://grao.com/es/producto/reflexion-interlinguistica-y-ensenanza-integrada-de-lenguas)

## **ANEXOS**

Análisis vertical, caso por caso de los relatos de vida letrada de docentes de preescolar.

La siguiente figura muestra los itinerarios de vida letrada de docentes de preescolar, en las categorías de análisis en los cortes cronológicos, los momentos y dominios -o contextos- importantes, desde una lógica descriptiva hermenéutica.

Figura No. 8. Primer nivel de análisis descriptivo hermenéutico de los relatos de vida lectora de docentes de preescolar.



Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se muestran los primeros hallazgos de las historias de vida letrada de docentes de preescolar, para que el lector tenga un panorama general sobre los relatos analizados en categorías descriptivas.

Enseguida se muestra el análisis descriptivo de cada caso, en el que se consideraron la interacción de las tres categorías de análisis ya mencionadas, en caso por caso como a continuación se exponen.

### **Teresina**

Para la informante, la formación religiosa y la biblioteca contribuyeron a su formación lectora, sin embargo, la escuela en sus inicios y las actividades aparecen como poco favorables hacia la lectura.

La participante 1 que ella misma se autonombró Teresina, es docente del nivel preescolar. Es la segunda hija de cuatro hermanos. Tiene 18 años de servicio. Es casada y tiene tres hijos. Estudió la licenciatura en la normal, vive y trabaja en un municipio del estado de Querétaro.

La Infancia

Teresina relata que no tiene recuerdos sobre experiencias con la lectura en preescolar, que sólo recuerda su difícil adaptación a la escuela. Ella cuenta que sus papás no leían para ella, pero había variedad de textos en casa, como enciclopedias, los recetarios de su mamá, periódicos, revistas, la hoja dominical de la Eucaristía, comics. El dominio escolar no aparece como relevante en este periodo en su formación lectora cuando dice “*Durante la educación preescolar no tengo ningún recuerdo de cómo fue que experimenté la lectura...*” (TRdeVp1)<sup>6</sup>. En casa, había disponibilidad de varios textos, pero dice que “*No recuerdo que mis papás me leyeran en casa, sí recuerdo que había variedad de portadores de texto...*” (TRdevp1). Por lo que en la infancia no aparecen experiencias de lectura en voz alta por los adultos.

#### *La vida escolar*

Durante la primaria, recuerda que le gustaba mucho hacer su tarea, sus trabajos, ella sola, sin recibir regaños de su mamá. Ella aprendió a leer con el método silábico, con las interminables planas y planas de palabras desconocidas o de palabras que tenían faltas de ortografía que ella debía corregir. Relata que su maestra las ponía a leer en voz alta por pase de lista, esta actividad a ella la apenaba mucho, ya que, si se equivocaba, sus compañeros le iban a decir algo. Le gustaba leer los libros de texto en la escuela por sus ilustraciones y por las canciones, las historias mitológicas atraían su atención, le gustaban las adivinanzas, las rimas. También en casa le gustaba mucho leer los libros de texto de ciencias naturales sin que su mamá la obligara a leer, a veces leía en voz alta por petición de su mamá. Las tareas consistían en contestar cuestionarios que le gustaban mucho, por el desafío que representaba para ella. Teresina dice que ello tuvo que ver con que sus papás querían que estudiaran porque ellos solo tuvieron la secundaria y organizaban su vida cotidiana en relación al estudio. Otra tarea era escribir biografías de los héroes de la historia de México, tenía que leer y escribir lo que estaba en la parte de atrás, como eran varias biografías, le dolía la mano de tanto escribir y a veces lloraba.

Cuando iba en la primaria, inició con sus clases de catecismo, ella relata que le gustaba mucho hojear los libros de las catequistas. En casa de la abuelita leía la Biblia, le gustaban las descripciones de cada obra de arte de artistas famosos, eso le parecía muy enriquecedor y motivaba su lectura. Cada sábado su papá los llevaba a ella y a su hermano mayor Juan Pablo, al puesto de periódicos, les compraban historietas de Condorito, Memín Pingüin, Las aventuras de Capulinita, etc. Su papá compraba enciclopedias que luego a ella le gustaba hojear de vez en cuando y las usaba para estudiar, en ocasiones leía los comics de su hermano. También había en casa la revista de Selecciones, recuerda ver a su mamá por las tardes leyendo la revista, eso le gustaba mucho.

#### *La inconformidad del cambio y la escritura de un diario*

La primera inflexión en la vida de Teresina fue cuando se mudó de casa y de municipio ya que su papá fue despedido del trabajo. Dejar a sus amigos y al estar en la adolescencia, cuenta que pasaban muchas cosas por su cabeza. En su nueva escuela - que era religiosa-, en la clase de civismo, la madre María Elena les pidió escribir un diario de vida. Ella refiere que sufría de baja autoestima y algunos problemas en casa por su

---

<sup>6</sup> Teresina Relato de Vida página 1 (TRdeVp1).

inconformidad del cambio. Recuerda que escribió algo deprimente que la madre le contestó que

*DIOS NO HACE BASURA, ERES CREACIÓN DE DIOS” esto para mí fue algo muy fuerte que cambio mi forma de ver la vida creo que hasta me dio una buena regañada, yo creo que me sirvió mucho porque hasta la fecha no lo he olvidado (TRdeVp4).*

Una manera de no sentirse triste, fue empezar a salir con su hermano. Las visitas a la biblioteca iniciaron como una forma de acompañar a su hermano Juan Pablo. Recuerda su primer día, sacar la credencial para llevar libros a casa, la lleno de entusiasmo. Aunque al principio iba para hacer la tarea, con el tiempo, también iba cuando tenían ganas de leer otro libro. Ella relata que quería ser como su hermano, así, inteligente y un lector nato. Durante este tiempo, los fines de semana Teresina trabajaba con su abuelito en su puesto de artesanías, para no aburrirse, le compraba revistas de sopas de letras que le gustaban mucho, era muy buena resolviéndolas, él leía el periódico, aunque a ella no le llamaba la atención, leía sólo la sección de sociales. En la secundaria, escribía chismografos con sus compañeros. También visitaba a las primas y compartían revistas de adolescentes como “TVNotas”, que no le gustaban, ella leía “ERES”, dice que no eran tanto de chismes como las otras.

*El ingreso a la preparatoria y las visitas a la biblioteca.*

La segunda inflexión en la vida, fue el ingreso a la preparatoria ya que se fue a estudiar a otro municipio, lo que implicó que se levantara muy temprano, hacer los quehaceres domésticos y la tarea, por lo que se sentía muy cansada, este cambio de vida implicó que dejara de visitar la biblioteca, como ella misma lo relata *“Este cambio tuvo un impacto en mis visitas a la biblioteca pública pues regresaba muy cansada de la escuela, además tenía que ayudar con los quehaceres de la casa, cuidar de mis hermanas y también hacer mi tarea” (TRdeVp5).*

En este momento de vida, recuerda tres maestros importantes para ella que le dejaban bastante lectura de investigación de textos sobre química, biología, historia y responder exámenes escritos y orales, elaborar ficheros de estudio. Recuerda a una maestra de manera particular que no les permitía sacar los libros y los estudiantes tenían que escribir todo lo que ella decía, no paraba de hablar, les dejaba contestar cuestionarios, pero aprendió a explicar, más que a memorizar. En el último año de preparatoria, se presenta una decisión importante, la elección de la profesión. Ella quería ser religiosa, aunque su papá no estaba de acuerdo, también quería ser maestra de preescolar. Por lo que hizo un trato con el Señor, le dijo que, si no pasaba el examen, se iba de religiosa, pero aprobó el examen. En esta parte del itinerario de vida de Teresina, la escuela primaria no contribuyó a su formación lectora, ya que los eventos letrados los refiere al disgusto, a la obligación

*Ya cuando iba en tercer grado mi maestra nos ponía a leer en voz alta por pase de lista y eso no me gustaba mucho era una niña muy tímida y me daba pena que mis compañeros me dijeran cuando me equivocaba, aunque era algo que todos hacíamos no me gustaba cuando me tocaba a mí, de todas maneras, tenía buena dicción (TRdeVp2).*

Sin embargo, la familia contribuyó a su formación lectora ya que las prácticas letradas están referidas al gusto de la lectura de los libros de texto

*En ese año me gustaba mucho leer de ciencias naturales. Me gustaba leer los libros de primaria en las tardes sin que mi mamá me obligara a hacerlo, pero a veces ella me motivaba porque me decía que le leyera media hora y así lo hacía ella estaba ocupada en sus labores cotidianas y yo le leía en voz alta” (TRdeVp2).*

En la preparatoria, la lectura está asociada al estudio. La biblioteca que marca momentos importantes en su vida, el puesto de periódicos y la iglesia, aparecen como los dominios en los que Teresina disfrutaba de la lectura.

Formación en el magisterio

En esta época, Teresina relata que entrar a la Normal fue como encontrarse nuevamente con la lectora que había dejado atrás, por lo que se fue adentrando a la lectura por gusto propio, además por las tareas que realizaba en la biblioteca escolar. Leyó varias novelas como “El fantasma de Canterville”, “El diario de Ana Frank”, “El Mago de Oz”, “Mujercitas”, “El llano en llamas”, “Cien años de soledad”, etc. Relata que su religión le impulsó a leer varios textos. Recuerda a varios de sus maestros que les dejaban leer infinidad de lecturas, entre ellos, el maestro de historia, que se conflictuaba ya que les dejaba leer autores como Marx, Nietzsche o Darwin, que eran contrarios a su fe y a sus creencias, también les dejó de leer el Popol Vuh, que, aunque no comparte esas creencias, aprendió mucho de esa cultura. Otro maestro le dejaba de leer novelas “Un mexicano más” y “Santa” relata que “... no me gustó tampoco este libro, creo que *esta clase de libros perturbaban mi mente y mi paz interior” (TRdeVp7).*

Ella refiere que el maestro tiene un gran poder de entrar a las mentes de sus alumnos, pero que debe ser usado para el crecimiento de las personas. Fue en la Normal donde considera que ha tenido que leer más y nuevamente se quedaba en la escuela después de clases para leer en la biblioteca, le gustaba mucho ver los libros, tocarlos y por su aroma. Estando en la Normal, entró a un grupo de oración donde había jóvenes y familias, leyó la Biblia y varios textos litúrgicos, participó como lectora en la celebración Eucarística, durante diez años. Relata que participó en grupos de jóvenes que leían la Biblia, luego se inscribió en la escuela bíblica y leyó varios textos religiosos, refiere a dos maestros, Raúl y Ernesto, con los que estudió varios textos religiosos. Dejó sus estudios bíblicos cuando obtuvo una plaza federal en la docencia y se trasladó a la sierra.

En este periodo de su vida los dominios de la escuela, la biblioteca y la iglesia contribuyen a su formación letrada. En el primero, el dominio está marcado por la intensidad de la lectura en su formación académica y narra cómo algunos textos desafían sus creencias “...*el maestro que nos daba historia nos dejaba mucho que leer, la verdad no recuerdo su nombre y con él me conflictuaba en algunas ocasiones porque nos dejaba leer autores que son contrarios a mi fe y mis creencias sobre todo de Carlos Marx y Nietzsche pero creo que es importante aprender a diferenciar las cosas que son de utilidad de manera personal y las que no” (TRdeVp6-7).*

El segundo dominio, la biblioteca se mostró como un espacio de disfrute, de gusto y de sensaciones que le producían los libros como ella misma relata “...*la biblioteca escolar no era muy grande, pero al menos tenían varios libros que me llamaban la atención y nuevamente me fui adentrando en la lectura por gusto propio...” (HdeVp6).* La



aportación de la formación religiosa a su formación lectora es muy importante para Teresina, como ella lo expresa a través del gusto por leer la Biblia *“Lo que más me gustaba cuando leía la Biblia era comprender cómo desde el origen de la creación ha tenido como finalidad salvar a la humanidad y el maestro Ernesto nos decía que ese es el hilo conductor la Biblia la salvación de la humanidad”* (HdeVp9), y el sentir que la vida religiosa era su vocación como ella misma lo relata.

#### *La formación en la práctica docente*

##### *Dejar de frecuentar tanto la lectura*

Una tercera inflexión en la vida ocurre en este momento de vida *“Después de que salí de la escuela mi vida tuvo un gran cambio pues entre a trabajar en un colegio particular, posteriormente en ese mismo año me case, y más adelante ya tuve a mi primer hijo así que con todo lo que implica esto otra vez deje de ir a la biblioteca y de frecuentar tanto la lectura”* (TRdeVp8). En su primer trabajo en un colegio particular, refiere que no había libros y materiales para trabajar con los niños. Lee de manera continua cuentos a sus alumnos y lo disfruta. También refiere algunos textos de su profesión. Durante su formación en la práctica sigue aprendiendo, lee de forma continua a sus alumnos y que de alguna manera es algo que tenía que retomar con su hijo menor. En los últimos años, ha aprendido de una maestra a tener un sustento teórico de su práctica y didáctico, a reflexionar sobre su práctica docente. También impulsó el trabajo con padres de familia, con libros de préstamo a casa, instaló la biblioteca escolar como un espacio digno y que les agrada a sus alumnos. También relata la visita de un escritor en una escuela, ella refiere que esta experiencia impactó tanto a los niños, a los padres como a ella misma. Además de la lectura a sus estudiantes la visita del escritor fueron momentos muy bonitos para ella.

La formación en la práctica docente ha contribuido a su propia formación lectora al continuar leyendo para su profesión como ella misma lo relata *“Ahora mi vida como lectora ha sido un poco más difícil pero no lo he abandonado, mi profesión me pide que me siga preparando y al menos en eso trato de no dejar de leer la teoría sobre mi profesión y de forma profesional lo hago en la escuela con mis alumnos de forma continua porque todos los días hay lectura de cuento de una o de otra forma y es algo que disfruto mucho de hacer...”* (TRdeVp8).

##### *La familia actual*

Ahora lee todos los días un cuento en las noches antes de dormir a su hijo menor, dice que lo disfruta mucho, incluso, compró uno de los libros del autor que visitó las escuelas, le trajo un libro dedicado a su hijo por el autor. Relata que cuando nació su hijo le compraba cuentos para bebés, pero que pensaba que no tenía que ponerlo a hacer tantas cosas en casa para no aburrirlo, ahora cree que fue un error, considera que es importante leerles desde pequeños. Teresina refiere los textos que lee su segundo hijo, ahora también sus hijos leen en voz alta, pero que les pone la atención que se merecen ella y su esposo, *“pero lo hace con gusto cuando está leyendo se puede sentir la emoción de lo que me está contando y creo que esa capacidad que ya está perdiendo muchas personas ahora y por eso pienso que debo de brindarle la atención de que realmente*

*estoy concentrada en la lectura que él me está realizando para que no sienta que es solo un mero requisito de algo que tiene que hacer sino que es algo para disfrutar y que es de mucho provecho para él.” (TRdeVp11).* Teresina considera que ha tratado de continuar con la lectura y de tener un equilibrio entre lo religioso y de su profesión.

En el dominio del hogar, en su familia actual, para Teresina es importante equilibrar sus intereses lectores *“Pues creo que he tratado de seguir en continua lectura tratando de tener un equilibrio entre lo religioso y lo educativo... (TRdeVp11).* Lo importante para Teresina es transmitir el gusto por la lectura a sus hijos cuando dice que *“seguiré trabajando en mi formación continua y en contagiar al mundo que me rodea el gusto por la lectura claro que tengo que ser como el buen juez empezaré primero desde mi casa y después alrededor de mí es algo en lo que he reflexionado” (TRdeVp11).*

## **Valentina**

Ella relata haber estado rodeada de libros durante las diferentes etapas de su vida, en dominios o contextos como su casa, pero la escuela poco aportó a su formación lectora.

La participante 2 que se autonombró Valentina, es docente del nivel preescolar. Tiene 33 años y es la más pequeña de siete hermanos, sus padres son comerciantes, vive y labora en diferentes municipios del estado de Querétaro, tiene 3 años de servicio. Es casada y tiene dos hijos, se encuentra cursando actualmente la maestría.

### *Primera infancia*

Sus primeros recuerdos son sobre su experiencia escolar. Valentina cursó desde preescolar hasta la preparatoria en la misma escuela religiosa, con las mismas personas y en el mismo edificio. Se acercó a la escritura través de las cartas a los Reyes Magos con la ayuda de su hermana mayor Martha, que también le ayudaba a escribir y a hacer la tarea, junto con su hermano Carlos. En casa, en las libretas de sus hermanos remarcaba o escribía palabras que ya estaban escritas en letra cursiva que ella rayaba. Valentina relata que el dominio escolar poco aportó a la lectura y escritura *“En la educación preescolar no tengo muchos recuerdos sobre libros ni cuentos, ni de trabajos escritos que yo hiciera, solo que me daba clases una religiosa, la cual nos ponía a cantar, a jugar y hacer manualidades” (VRdeVp1)<sup>7</sup>.* El dominio que más influyó en ella fue en el hogar, en la convivencia con los hermanos mayores cuando hacían la tarea o la carta a los Reyes Magos.

### *Vida escolar*

Luego en la primaria, en los primeros años, los libros que recuerda fueron los que usó para aprender a leer y escribir remarcando palabras en unas hojas de cebolla, para hacer planas de sílabas de las palabras, las repetían muchas a veces a coro. En la misma escuela, la preparaban para hacer la primera comunión, por lo que había libros de apoyo de religión y catecismo, ella dice solo tenían oraciones religiosas y que *“nos la teníamos que aprender porque todos los días antes de entrar al salón de clase nos ponían en fila a repetir las oraciones y a rezar un rosario y así fue durante los seis años de primaria”*

---

<sup>7</sup> Valentina Relato de Vida página 1 (VRdeVp1)

(VRdeVp2). Con la ayuda de sus hermanos Valentina aprendió a leer y escribir, dice que fue fácil para ella, ya que estaba cerca y acompañada de sus hermanos cuando hacían sus tareas, los escuchaba y veía lo que hacían, ella dice que todo lo repetía. Además, le ayudaba a su hermano Carlos -dos años mayor que ella- a hacer su tarea a escondidas para que su mamá no lo regañara. En quinto de primaria visitó la biblioteca del municipio para hacer una tarea de investigación y en equipo, le parecía muy interesante y divertido todo el proceso que implicaba entrar a la biblioteca, solicitar el libro, transcribir y exponer la investigación en clase.

#### *La lectura de Marianela*

La primera inflexión de vida en las experiencias lectoras de Valentina, fue cuando en sexto de primaria su maestra se ausentó y la madre directora les pidió que leyeran un libro para ponerles calificación. Ella dice que al principio fue de reniego porque tenía que transcribir el libro a máquina para que le pusieran la calificación, de paso, aprenderían a escribir a máquina. Transcribir el libro fue para ella por imposición, sin posibilidad de elegir qué libro leer. Valentina dice que hubo amenazas de no entrar a la secundaria si no transcribía el libro, así que no le quedó más que conseguir el libro y leerlo, su hermana Verónica le ayudó a conseguirlo. Sin embargo, dice que

*Cuando me lo entregó y empecé a leerlo me gustó tanto que siendo la hora del recreo yo me encontraba leyendo, lo cual les parecía raro a mis amigas de que yo me encontrara en ese momento leyendo, y cuando me preguntaban qué porque lo hacía les contestaba que, porque si no lo hacía la directora nos iba a reprobar, lo curioso fue que después de terminar lo volví a leer en varias ocasiones (VRdeVp4).*

Otras prácticas letradas en la escuela que hacía eran escribir e intercambiar cartas con sus compañeros. También las cartas que escribía cada 10 de mayo a su mamá.

#### *La colección de libros de toros y compartir momentos con su papá*

La segunda inflexión de vida para Valentina, fue cuando su papá leía y compartía la lectura de su colección de libros y enciclopedias sobre los toros, él había sido torero. Ella así lo relata cuando dice que

*...mi papá fue torero cuando era joven, y tenía una gran colección sobre los mismos, los cuales me gustaba hojear al mismo tiempo que mi papá lo hacía, y es un grato recuerdo ya que era una oportunidad de conocimiento y de compartir momentos con él... (VRdeVp4).*

Sin embargo, estos libros tenían cierta autoridad ya que no podía tomarlos cuando ella quería, le decían que los iba a maltratar o romper, tenía que esperar a su papá para compartirle sus experiencias, aventuras y accidentes de cuando toreaba. Cuando leía u hojeaba los libros, éstos siempre debían quedar acomodados. En cambio, los recetarios de su mamá podían tomarlos cuando ella y sus hermanos quisieran, jugaban a la cocinita y podían dejarlos maltratados donde fuera.

En casa había muchos libros de texto de los hermanos mayores y comics de Memín Pingüin que su hermana mayor compraba cada semana en el puesto de periódicos, recuerda que todos leían los comics, a veces peleaban por la revista. También leía los libros y folletos de varios lugares de su hermana mayor que estudiaba Turismo, le llamaban la atención, o también cuando escuchaba a su otra hermana platicar de su escuela muy animada. Sus hermanos Misael y Felipe, que estudiaban en el Seminario, también les llevaban libros sobre religión, pero al parecer no llamaban su atención, ella dice que los llevaban a casa “*para que no se les juntara en su cuarto*” (VRdeVp6). En casa, todos los libros de texto de los hermanos, sabía que estaban ahí, pero nunca los

tomó para leer, narra que a ella le tocaba revisar los libros de texto que sus hermanos ya habían leído o los usaba *“para saber las respuestas del grado que yo me encontraba cursando, lo cual hacía que mi estancia en el colegio fuera muy fácil”* (VRdeVp6).

También leyó algunos libros de superación personal de su hermana mayor como la *“La fuerza de Sheccid”* *“Juventud en Éxtasis”*, pero los leía a escondidas porque pensaba que eran libros para adultos. Otro libro que le gustó y leía todas las noches hasta la madrugada fue el de Ana Frank, que incluso su mamá pasaba a apagarle la luz de madrugada. En la secundaria, una práctica letrada era escribir chismografos que circulaban dentro del salón.

*La historia como una anécdota*

La tercera inflexión en la vida para la informante fue la clase del maestro Antonio en el último año de la secundaria. El maestro al relatar la historia, dejó de ser aburrida ya que pensaba que era solo de aprender fechas y acontecimientos, que era solo de leer, pero con las dinámicas del maestro, propicio que se interesara por la lectura

*nos involucró mucho a todos los alumnos en la lectura ya que nos contaba partes de un libro haciéndolas anécdotas y era lo que nos llamaba la atención además de la forma en que lo hacía, para mí era una clase que me gustaba y la historia dejó de ser aburrida, ya que recuerdo que nos daba los títulos de los libros que el leía y a la siguiente clase ya le podíamos debatir sobre lo que nos mencionaba (VRdeVp6)*

Ese mismo maestro les dio clases en preparatoria de Historia y Derecho. Ella dice que la lectura fue por gusto e interés para debatir lo que el profesor les planteaba en clase. En contraste, Valentina relata que el maestro José Luis de filosofía les obligaba a leer todo el libro. Cada quince días hacia un simulacro de examen oral y cada mes era el verdadero, seguía con la misma pregunta hasta que alguien la contestara correctamente, pero si no, era reprobar el semestre. La lectura se volvió obligatoria para aprobar la materia

*por ello era obligatorio comprar y leer todo el libro, en quince días, y aunque no lo hacía con gusto la verdad que me ayudo a comprender la lectura porque a mis inicios con las lecturas se me hacían complejas y no las entendía y las tenía que leer varias veces para poder comprender lo que decía el texto lo cual se me hacía tedioso, me desesperaba y más porque el libro era de muchas páginas, grueso y sin imágenes que tan solo el hecho de verlo se me quitaban las ganas si quiera de hojearlo, pero sabía que si no leía iba a reprobar... (VRdeVp8).*

En el periodo escolar, la familia es el dominio que más contribuyó a su formación como lectora ya que refiere que había muchos libros en casa, la ayuda de los hermanos y el intercambio de textos y de diálogo, así como el compartir los libros y las enciclopedias de toros de su papá. Todas las experiencias que hace alusión en este dominio las nombra como de disfrute, de interés, de gusto, de relación afectiva entre sus familiares y los textos. También el dominio de la biblioteca contribuyó en su formación ya que lo recuerda como una experiencia que le parecía interesante y divertida, además porque iba con las amigas. En cambio, al referirse al dominio escolar hace presente la obligación, la imposición, sin interés, de exigencia, de amenazas, al reniego, de *“no me quedaba más que leer y conseguir el libro”* -de Marianela- (VRdeV'3). Por tanto, la escuela desde el preescolar a la preparatoria no contribuyó a su formación como lectora, como ella misma relata

Dentro de la escuela no tengo recuerdos de interés sobre la lectura, que como ya mencioné estudie en una escuela particular y no nos exigían leer es mas en los dos primeros años de secundaria había ocasiones en que no asistían los maestros y pues

eran clases y tiempo perdido, ya que no hacíamos nada, más que estar esperando la hora de la salida, no nos ofrecían tiempo ni actividades para involucrarnos en la lectura (VRdeVp6).

Tampoco su formación religiosa contribuyó a su vez, a su formación lectora, ya que la lectura religiosa la refiere como repetición, que era para rezar de manera correcta, para Valentina, leer las oraciones y rezar era algo que tenía que aprender como una obligación.

#### *La formación en el magisterio*

Valentina se formó como docente en la UPN, para ella su preocupación central estaba centrada en la práctica, así que la lectura *“la verdad la hice porque la tenía que hacer, ya que mi preocupación era más sobre la práctica docente, porque la licenciatura la realicé en la Universidad Pedagógica Nacional...”* (VRdeVp8). La formación estaba más centrada en la teoría que en la práctica porque según Valentina, es una escuela para los que ya son docentes, y ella no tenía ese requisito. Por tal motivo, realizaba sus prácticas en un preescolar y le quedaba poco tiempo para estudiar, leía un día antes de clase y eso provocó que se volviera tedioso y pesado, leía muy noche y eso le dificultaba encontrar sentido a lo que leía. Valentina dice que no tiene muy desarrollada la comprensión lectora, y entre sus ocupaciones, no les dio importancia a las lecturas de la Universidad, dejándolas hasta el final de la semana, esto le causaba estrés y desinterés. En los exámenes, se le permitía sacar el libro, ella lo usaba para copiar las respuestas, porque no las sabía.

En la elaboración del trabajo de tesis de licenciatura, se sentía perdida, al principio, copiaba y pegaba los textos de internet sin haberlos leído. Fue entonces que se encontró con la maestra Edith, que la orientó y le prestó sus libros e hizo que se hiciera responsable de sus estudios, de su práctica y de cómo tener un mayor interés en la lectura. Actualmente, realiza la maestría ya que se sentía perdida en su práctica docente, además, cuando escuchó hablar a dos maestros le llamó la atención su vocabulario y la seguridad con que se expresaban, la razón de ello, dice Valentina -que ya la sabía- era porque leían mucho, la práctica y la experiencia. Por lo mismo, tiene que leer mucho, pero ahora sí trata de darse su tiempo, de tener un espacio para leer y comprender y que sea algo agradable para ella. En esta parte de su itinerario de vida, su formación lectora fluctuó entre la obligación, en el que tenía que leer, aunque no tuviera significado como ella dice

*las lecturas que me dejaban los maestros dentro de la licenciatura las realizaba un día antes de clase y eso provocó que se volviera algo tedioso y pesado porque eran las altas horas de la noche y me encontraba leyendo algo que no entendía y no le daba significado aunque lo leyera varias veces, así que los viernes eran muy pesados porque era leer, trabajar y atender cuestiones personales y como nunca le di la importancia a las lecturas de la universidad, siempre las dejaba al último y eso me ocasionaba estrés y desinterés (VRdeVp9).*

Por otro lado, la lectura se dio como una necesidad de concluir su proceso formativo docente que contribuyó a su formación lectora. Ello fue gracias a la ayuda y orientación de la maestra Edith que *“hizo que me hiciera responsable de mis estudios y que respondiera como una profesional y me fue orientando en que leer, en cómo llevar las actividades dentro de un grupo, y de cómo tener un mayor interés en lectura”* (VRdeVp9).

#### *Formación en la práctica docente*

Valentina relata que siempre incluye un cuento que se relacione con la situación didáctica que está trabajando de los Acervos de la biblioteca escolar o lo descarga del internet. Acercarse a los libros y tener un espacio para ello es importante para Valentina, tanto en casa, como con sus alumnos para que estén a su alcance y los puedan tomar y explorar por ellos mismos, además cada semana, los niños se llevan un cuento a casa. Ella es la maestra bibliotecaria de la escuela y trata de fomentar la lectura en la escuela con diversas actividades. En su itinerario, la formación en práctica docente ha contribuido en su formación lectora, cuando se preocupa por tener un espacio para los libros, para que los niños los puedan tomar y estén a su alcance, por lo que dice “esto con la finalidad de que ellos tengan un acercamiento real con la lectura y la escritura y tener un mayor porcentaje de alumnos lectores y ellos sigan teniendo el interés de conocer más libros y autores” (VRdeVp13).

#### *Familia actual*

Valentina dice que cuando está estudiando o haciendo tarea, quiere ser un ejemplo para sus hijos, ya que cuando la ven trabajar, se acercan y hacen sus tareas escolares junto con ella, dice que antes era complicado, ahora, se ha convertido en un momento agradable de convivencia. Ella relata que siempre ha leído cuentos a sus hijos aún antes de nacer y a la hora de dormir, les canta canciones. Les inculca la lectura a sus hijos, por ejemplo, cuando en un viaje fueron a visitar una librería para comprar un libro a su hija. Relata también que la maestra de su hija les leía cada día el libro de Marianela, la abuela materna les regaló el libro que había pertenecido a Valentina, fue un momento de mucha emoción.

En casa está armando una pequeña biblioteca para que los hijos tengan un espacio para leer y hacer tareas, así como poner a su alcance lo que necesiten. A veces los lleva con ella a estudiar y los ve que llevan un libro, eso la hace sentir satisfecha. En relación a su esposo, se casó con su maestro de Historia y es quien la motivó a terminar la licenciatura. En casa, como ella misma lo relata, hay variedad de textos y lectores, pero Valentina reconoce que no tiene una preferencia o inclinación especial de libros, que lo que más ha leído es sobre educación “*y los que en ocasiones quiero leer son los que ya están en casa que son (de) mis hijos y de mi esposo*” (VRdeVp13). Este dominio ha contribuido en su formación al acercar a sus hijos a los libros y a la lectura y la motivación de su esposo por el estudio.

### **Mahetsi**

Mahetsi desde pequeña tuvo un apego especial con su papá y la lectura además de su familia. También hubo ciertos libros que aportaron a su formación como lectora.

La tercera participante que se autonombró Mahetsi es docente del nivel preescolar con funciones directivas. Tiene 44 años y es la tercera de cuatro hijos. Sus padres eran maestros de primaria. Vive y trabaja en un municipio del estado de Querétaro. Está casada y tiene dos hijas. Su nivel de escolaridad es de licenciatura.

#### *Primera infancia*

La escuela es un espacio muy habitual para Mahetsi porque su mamá que es maestra, la llevaba desde que andaba en la andadera, dice que por eso tiene tanto apego y cariño a la escuela. Desde pequeña participó en la vida comunitaria del lugar donde vivía, con

sus tradiciones, sus leyendas y las historias orales contadas por las familias del pueblo. Mahetsi admira a su papá por ser un hombre preparado y porque se expresaba de manera muy elocuente.

#### *La primera experiencia lectora*

La primera inflexión en la vida de su formación lectora, inicia a los 4 años con su papá, Mahetsi dice que siempre veía a su papá disfrutar la lectura y de compartir con ella la lectura del periódico, relata que

*Un día como tantos pasó a comprar el periódico al puesto de revistas y se recostó en su cama para leerlo, yo llegue, me acurruque junto a él y empecé a observar las imágenes y las letras, sentía mucha curiosidad de saber que era lo que algunas veces lo hacía reír, o enojarse mucho y le preguntaba que me señalara la imagen que le había causado la risa o también en ocasiones lo hacía para preguntar donde decía tal o cual cosa según lo que comentaba con mi mamá a lo lejos sobre lo que leía, mi papá respondía con paciencia a todas mis preguntas y a cada respuesta salía una nueva inquietud... (MHRdeVp2)<sup>8</sup>.*

Al ingresar al preescolar ella ya sabía leer, cuenta que “no llega a mi mente la idea de libros o lecturas que me hiciera mi maestra, solo recuerdo actividades de honores a la bandera, cantos y rondas y actividades para recortar o colorear” (MHRdeVp2). En este periodo de vida, la comunidad contribuyó de manera importante a su formación letrada a través de la tradición oral, el apego a la escuela y sobre todo, la relación afectiva con su papá y la lectura del periódico que compartían. Sin embargo, en el preescolar, no hay recuerdos sobre alguna lectura o texto.

#### *La vida escolar*

La primaria a la que ingresó fue fundada por su papá en el turno vespertino. Mahetsi dice que no puede contar historias extraordinarias de sus profesores, ya que su mamá fue su maestra de 1º, 2º y 3º de primaria en el turno vespertino y dice que sus conocimientos estuvieron bien cimentados. Por ello, en casa por la mañana, recuerda haberse pasado horas coloreando y leyendo algunos libros. Su papá fue su maestro de cuarto grado, pero a la mitad del curso, falleció. Este acontecimiento representó para ella un cambio rotundo en su vida, por las circunstancias económicas, la nueva hermanita -que nació quince días después que murió su papá- y la falta de casa propia, es que hubo un quiebre en su vida.

Sin embargo, relata los viajes que hacían sus papás con los hijos para visitar a la familia materna a la ciudad de Querétaro. También los llevaban al cine, a patinar, a observar los artistas callejeros en el centro de la ciudad. Relata que realizaron un viaje a la playa para conocer el mar y estrenar el auto nuevo. Como estaba empezando a leer, cuando encontraban algún espectacular o señalamientos en la carretera intentaba leer, ella dice que “le aportaba mucha felicidad descubrir todo lo que decía” (MHRdeVp4).

También recuerda una canción de un programa de televisión que la motivaba a la lectura. En ocasiones, su mamá la llevaba con ella al salón de clases, regularmente ella atendía los primeros grados. Cuenta que una tarde estaba parada junto a ella escuchando y observando cómo les tomaba la lectura a los niños y un niño en particular no podía descifrar la lección del silabario, le dijo a su mamá yo te la leo, por lo que pudo leerlo

---

<sup>8</sup> Mahetsi Relato de Vida página 2 (MHRdeVp2).

después de observar lo que los demás niños repetían. Entonces logró señalar las letras en el periódico de su papá y empezó a interesarse en las palabras y aprendió a leer. En su casa, compraban todos los días el periódico, sus abuelos paternos eran voceadores y su papá cuando era estudiante en la Normal, trabajaba como corrector del Diario de Querétaro. En tal sentido, una práctica letrada relevante para Mahetsi era ir al puesto de periódicos *“era una acción favorita, divertida, esperada por todos ir al puesto de revistas y comprar diferentes portadores de texto desde comics, historietas, revistas de manualidades (tejido) periódicos, etc.”* (MHRdeVp5).

En el ambiente familiar, era muy normal observar a sus hermanos, a su papá y a ella misma leer la revista Selecciones e Impacto, así como diferentes historietas. Con el tiempo, cambiaron sus gustos, leía la revista “Notitas musicales” en las que transcribía las letras de sus canciones favoritas para mejorar su letra, así también compraban las fotonovelas.

Para Mahetsi sus experiencias como lectora se dieron de manera natural en la iglesia. Cantaba todos los días en la misa de las seis de la mañana, por lo que leía un libro para elegir el canto. En casa, tenía un libro grande con varios cuentos clásicos y de otras partes titulado “Había una vez” que le encantaba leer, también tenía la enciclopedia de Walt Disney y otras enciclopedias donde explicaban el funcionamiento de las cosas y las cosas naturales. En la secundaria, leyó “Un capitán de quince años” que lo ganó en un concurso y “2000 leguas de viaje submarino”. Recuerda de forma emotiva el libro “El maravilloso viaje de Nils Holgersson”, el sacar el libro y renovarlo cada semana de la biblioteca, le parecía divertido. También en la secundaria, la madre María Elena les dejaba de tarea leer varios pasajes de la Biblia *“para comprender y poder disfrutar el nacimiento de Jesús”* (MHRdeVp6). También un maestro de historia que le gustaba cómo recuperaba las ideas en mapas mentales.

En el bachillerato, el profesor Reyes Velasco, que le impartía el taller de Lectura y Redacción, las invitó a leer y comentar la lectura, también a escribir. Mahetsi dice que inició a escribir un cuento, aunque nunca lo terminó. Durante la preparatoria, en la iglesia *“otras personas importantes en mi vida en ese momento que fortalecieron mi formación lectora fueron un grupo de jóvenes que leíamos la biblia”* (MHRdeVp7). Además, iban de misioneros a las comunidades donde compartía la lectura y leía para tener elementos y explicar la palabra de Dios. En este periodo de su vida, no hay mucha referencia al dominio de la escuela en la primaria, en cambio, durante la secundaria recuerda a su maestro Armando de Historia, relata que *“me gustaba el entusiasmo con el que rescataba las ideas principales en el pizarrón en esquemas (hoy sé que se llaman mapas mentales), pero disfrutaba de leer y de la clase”* (MHRdeVp.6,7) y en la prepa con el profesor Reyes Velasco, que pudieron contribuir a su formación lectora. El dominio más relevante en su formación letrada es la familia -y en particular su papá- al interactuar con diversos textos y personas de manera afectiva y emotiva, sin embargo, otros dominios se muestran también importantes como la iglesia -como están referidos más arriba- y el puesto de periódicos, éste último, de tradición familiar.

*Formación en el magisterio*



En este período hubo varias lecturas y profesores en su formación, pero también dice que no había realimentación sobre lo leído. En cambio, recuerda a la maestra María del Carmen, con ella aprendió sobre el desarrollo infantil, información que, hasta hoy, sigue siendo útil en su trabajo. Dice que hubiera preferido que le enseñaran qué libros leer a los niños y no estrategias para leerles. Este dominio se muestra como poco favorable a su formación letrada cuando refiere que “no había una realimentación buena y quedaba en pura carga de trabajo sin comentar entre todos lo revisado por eso no incluyo a nadie más en mi lectura” (MHRdeVp8).

#### *Formación en la práctica docente*

Ya en la práctica docente, se dio cuenta que le hacía falta documentarse para fundamentar su trabajo, buscó estrategias de lectura rápida “que algunas veces pongo en práctica cuando tengo que leer por obligación en el trabajo para facilitar los procesos de apropiación de la información” (MHRdeVp8). Cuando era docente, realizaba lectura diaria a sus alumnos y lo disfrutaba mucho, así como prefiere leer cuentos a diferencia de libros informativos.

#### *El deseo de Jubal*

La segunda inflexión en la vida de Mahetsi fue la lectura de “El deseo de Jubal” lo leí en un momento importante de mi vida personal...” (MHRdeVp8). Comprendió a partir de la lectura, que el ser superior, Dios cumplía sus sueños pero que no siempre llegan en la forma en que uno lo ha pensado. Se emocionó hasta las lágrimas al leer este libro a sus alumnos y dice que el libro se convirtió en el favorito del grupo. Por lo que les había hecho sentir y logró acercar mucho a los niños a la lectura, producir emociones y reflexiones, así como la escucha.

La canción de Odisea Burbujas que escuchaba de niña, llegó a ponérsela a sus alumnos para motivar la lectura. Ha sido docente del nivel primaria, y al no encontrar su libro de cuentos “Había una vez”, encontró una página en internet “Los hijos de había una vez” para sus alumnos. Ahora, desde la figura educativa que representa como directora, le invita a generar espacios de lectura para los alumnos y motivar a las docentes a realizar actividades de lectura, aún y cuando las docentes puedan tener la idea de que es más trabajo, pero dice que “mientras no se lea por placer o por gusto seguiremos transmitiendo eso a nuestros alumnos sin lograr cambios significativos en ellos” (MHRdeVp9).

#### *Un libro que me permitió tener más confianza en mí*

La tercera inflexión en la vida lectora, es cuando una supervisora le pide de manera insistente que lea el libro “Los cuatro acuerdos” al darse cuenta de su debilidad emocional. Ella dice “así de tanta insistencia terminé leyendo ese libro que cambió muchos aspectos de mi vida, dejé atrás algunos complejos y me concentré en ser feliz y fue así como nuevamente empecé a leer por trabajo y por placer” (MHRdeVp10) luego de leer el libro dice “esto me permitió tener más confianza en mí” (MHRdeVp10). Para Mahetsi la lectura que realiza en el trabajo la refiere como

*me cansa o me agobia y lo cambio por la lectura de mi interés para refrescar mis ganas de seguir leyendo pues en el trabajo constantemente nos dejan leer cosas sin crear espacios donde se puedan compartir las ideas de forma libre y precisa que nos enriquezcan a todas (MHRdeVp10).*

En tal sentido, la lectura en la práctica docente está referida a la imposición y a la obligación laboral y la lectura de ocio es por interés personal. Por otro lado, Mahetsi dice que su ascenso laboral fue gracias a la lectura, ya que tuvo que leer más de 40 libros para prepararse a contestar el examen de promoción. La contribución a su formación lectora de este dominio transita entre experiencias en las que estuvo involucrado un texto que abrió la posibilidad de tener mayor confianza en sí misma, expresar sus emociones y obtener un ascenso, y la lectura como obligación y la falta de espacios para compartir y comentar la lectura.

#### *Familia actual*

Mahetsi quería regalarles a sus hijas el libro de “Había una vez”, pero no lo encontró, y siendo ya mayor, su mamá le regaló este libro de cuentos que tanto le gustaba. En sus ratos de ocio, lee por placer y disfruta la lectura, refiere algunas novelas. Con sus hijas, disfruta y comparte intereses y la lectura en voz alta por placer. Con su esposo, comparte la lectura antes de dormir y conversa con él sobre aspectos relacionados al magisterio. Su sueño es escribir un libro que narre historias de amor entre dos personas, sobre todo ahora en los tiempos tan cambiantes. Este dominio y momento de vida también ha contribuido a su formación letrada, en cuanto a la relación emotiva de la lectura con sus hijas y con su esposo, cuando dice que

*al final con quien comparto muchas de las cosas que leo y nos brinda espacios de diálogo profesional en la casa y eso me parece muy importante pues fortalecemos nuestra relación de pareja y como docentes nos preparamos para estar al día (MHRdeVp11).*

#### **Maryeri**

Al ser sus padres maestros Maryeri interactuaba con la lectura y la escritura desde pequeña, tenía varios textos a su alcance y para ella leer y escribir deben ser funcionales.

La participante 4 se autonombró Maryeri, es docente del nivel preescolar. Tiene cinco años de servicio y 33 años de edad. Es la menor de tres hijos, sus padres son maestros de primaria. Vive y trabaja en dos municipios del estado de Querétaro. Es soltera y tiene una hija en 2º de secundaria, su nivel máximo de estudios es de maestría.

#### *La infancia*

Entre los primeros recuerdos, Maryeri relata que sus padres son profesores de primaria y es la menor de los hijos, ellos fueron una base importante para su formación con la lectura. En ese contexto, ella recuerda haber ido a la escuela en donde sus padres trabajan, desde muy pequeña, los niños leían y jugaban con ella para distraerla. En el salón de la maestra Elenita, de primer grado, había muchas letras, dibujos, libros, que además de que atraían su atención, se los prestaban mientras su papá estaba en reunión de maestros. Pero lo que más le gustaba, era escuchar a su mamá leer a sus alumnos y tomar la clase, eso la llenaba de alegría, porque escribía su nombre, se formaba en la fila y recibía su sellito de buena alumna como los demás niños.

En casa, veía escribir, leer y hacer la tarea a sus hermanos mayores. Uno de sus hermanos se le dificultaba la escuela y ella veía y escuchaba cómo le explicaban con paciencia, le mostraban libros y revistas para atraer su atención. Ella dice por eso los llevaban al puesto de revistas, su mamá les compraba historietas de Gasparín o de Princesas, podían escoger la que quisieran. Maryeri veía leer a su mamá y también leía para ella. Leer por cuenta propia la llenaba de emoción, aunque dice que más bien había memorizado el cuento, por ello, aprendió a leer rápido para sentirse grande como sus hermanos. Le conseguían los cuentos que a ella le gustaban y seguir con ese amor por la lectura.

### *Tania y Tomás*

La primera inflexión sucede en la infancia fue con la lectura de la colección de libros de “Tania y Tomás” como ella misma lo cuenta *“considero que esta fue una parte muy importante para mí porque amplió mi gusto por la lectura ya que siempre quería leer ese cuento. Así también que me leyeran para saber qué nuevas cosas podíamos inventar”* (MRRdeVp2)<sup>9</sup>. Junto con su amigo jugaban a reproducir las aventuras del libro, tanto de cocinar, como de construir un barco que luego les mostraban a sus cuidadoras.

La imaginación, la aventura, el interés y el gusto por el cuento de Aladín, le encantaba. Luego vio la película y le gustaba comprobar si eran los mismos personajes. Incluso se aprendió las palabras y actuaba los diálogos. En segundo de preescolar recuerda que no le agradaba escuchar a su maestra leer, no era una imagen de protección o que le hiciera sentir amor al aprendizaje. En cambio, en tercero de preescolar, con su maestra Lupita, leía con tanta emoción, que le hacía sentir que estaba viviendo la historia. Representó la obra del cuento clásico de Blanca Nieves y como ella era la princesa, leyó el cuento con gran motivación.

En el salón, como actividad hacían exposición oral sobre alguna investigación o de un viaje, ella dice que esta actividad le daba un uso a lo escrito. En ese tiempo, Cristina –la persona que cuidaba de ella y sus hermanos- a veces leía para ellos, aunque dice que, sin emoción o dicción, pero que eso la motivaba a leer lo que tenía en la escuela. Lo primero que escribió fue su nombre, para darle sentido de pertenencia a sus creaciones. La infancia estuvo marcada por el dominio de la familia, de sus padres, la persona que la cuidaba y su amigo cuando compartían la lectura y los juegos. Sin embargo, al ser sus padres maestros interactuaba con las actividades escolares, los textos y los alumnos de sus papás. Maryeri se sentía afortunada al ser la más pequeña de la familia y recibir toda la atención en la lectura *“Considero que soy afortunada debido a que soy la más pequeña y todos tenían atención hacia mí en cuestión de la lectura si me gustaba un cuento me lo conseguían para poderme leer y seguir con ese amor a este ámbito”* (MRRdeVp2).

### *La vida escolar*

Una práctica letrada en la escuela era escribir dictados, Maryeri dice que le gustaba escribir las palabras aun cuando no tuvieran un sentido real. La maestra Elenita en primero de primaria, fue quien la enseñó a leer y escribir. Relata que había muchos libros del Rincón de Lecturas, para ella fue sencillo aprender a leer. En casa, escuchaba lecturas de misterio con su papá, y en la radio, escuchaba cuentos de misterio, era tan

---

<sup>9</sup> Maryeri Relato de Vida página 2 (MRRdeVp2).

emocionante que se apuraba a terminar la tarea. Con su hermano mayor compraban muchas revistas, comics, como Gasparín o Condorito, él leía para ella. Ella dice que fue una etapa muy linda en la lectura, todo era nuevo y le llamaban la atención las aventuras.

#### *Escribir cartas como una manera de comunicarse*

La segunda inflexión de vida, ocurre cuando escribía cartas y telegramas como actividad escolar, pero cuando su hermano se fue a vivir a Monterrey, escribía como una forma para comunicarse con él, ella dice que

*en ese momento ya no había quien me comprara las historietas y sobre todo me leyera como él, éste uso de los textos fue lo mejor para mí pues fue la manera en la que yo podía estar comunicando con él de manera constante, para mí era un gusto recibir una carta y poderla leer, así que este fue un detonante que influyó en que me apurara más a la lectura para poder leer y redactar las cartas de manera más eficiente y rápida, cada que podía iba al correo a depositar mi carta informarle de lo que hacíamos todos en casa durante su ausencia (MRRdeVp4,5).*

Después, pudo visitarlo en Monterrey, escribía recetas de cocina que su hermano revisaba. Cuando regresó a casa, invitaba a su primo al “restaurante” para jugar, donde escribía el menú y elaboraba los platillos, para ella, la escritura tenía una funcionalidad. Casi para terminar la primaria, su mamá le dio el libro “Los secretos de Margarita” que habla sobre el cuidado personal, como estaba por entrar a la adolescencia, el libro fue un éxito. Dice que su papá no se quedó atrás, y le trajo el libro de “Cañitas” los temas de misterio y fantasmas a ella siempre le han llamado la atención y que su papá leía todas las tardes partes del libro para mantener su interés. Recuerda los relatos sobrenaturales que su papá contaba de casa de sus abuelos. Siguiendo este interés, leyó a Edgar Allan Poe, El Cuervo, que fue el más interesante.

Después, al inicio de la secundaria, fueron cambiando sus intereses, ahora le gustaba lecturas que tenían que ver con la reflexión como “Caldo de pollo para el alma” que le dio su maestro de español. Entre ellos recuerda a “*la maestra Adelina era una de las que le gustaban mucho este tipo de lecturas y nos transmitía ese amor por lo escrito*” (MRRdeVp6). Estudió la secundaria en una escuela religiosa, y el padre Humberto leía para las estudiantes sobre el mundo religioso y luego hacía un resumen. Maryeri dice que esto influyó para en su forma de escribir, más concreta

*Considero aquí que esto fue parte de mi forma de escribir actual pues a mí casi no me gusta estar redactando las cosas simplemente me gusta el buscar los objetivos de cada texto y poderlos plasmar de manera concreta para verme más la información que se esté teniendo (MRRdeVp6).*

También leía revistas para jóvenes como “Teens” o de “15 a 20”. Con su maestra de historia, Ana, al principio de la clase leían adivinanzas y chistes, aun cuando no le gustaba la historia, elaboraban mapas mentales para aprender -de manera sencilla y concreta- y tener una mejor calificación y saber lo iban a ver en clase.

#### *Leer para aprender y leer para saber de los otros*

El tercer momento importante para Maryeri fue en la secundaria en donde elaboraban cartas entre sus amigas, incluso hacían sus propios códigos para que nadie más supiera de que se trataban, eso era muy divertido para ella. También escribían chismografos y juegos de “basta”, para saber de sus compañeros. En este momento de su escolaridad se da cuenta que leer puede ser para aprender, pero también para enterarse qué es lo que había en la vida de los demás. Ella dice que “*También ahí yo creo que fue una etapa*

*donde se marcó más la lectura en mi vida pues leyendo para aprender o para saber qué es lo que pasaba con el otro” (MRRdeVp7).*

Aprendió a escribir textos digitales en el teléfono celular, lo que la motivó a escribir de manera más concreta. Así como escribió textos digitales en Word y Excel, además de buscar información en internet. Para concluir la secundaria, le pidieron leer un libro, a sugerencia de su maestro de español, leyó el Principito, que se convirtió en uno de sus libros favoritos, dice que la juventud se lleva en el alma. En la preparatoria, leyó menos textos de su interés, tenía que leer textos que se relacionaban con el estudio. Hacía investigaciones en internet. Maryeri diferencia entre leer y escribir con un uso personal y otro con un sentido escolar o académico. Por ello empleaba los mapas conceptuales y la síntesis para aprender y pasar el examen. Un maestro le recomendó leer libros para relajarse, de autoayuda, leía diariamente durante cinco minutos. También leía revistas de cocina, pedía las recetas a sus familiares para escribirlas y elaboradas, ella relata que le daba una funcionalidad a la escritura. Maryeri dice que leía sobre leyes cuando su hermano estaba estudiando.

Durante los primeros años de la vida escolar, el dominio de mayor influencia fue la familia, su papá con los temas de misterio o con su hermano mayor que leía para ella historietas e intercambiaba cartas. Después, el dominio que más influyó en ella fue la escuela con la necesidad de comunicarse e identificarse con sus compañeros y leer para aprender. Para Maryeri, leer y escribir es para hacer algo, en un sentido funcional, por ejemplo, cuando dice que los textos digitales *“fue algo que motivó mi escritura más concreta porque tenía que hacer el mensaje en menos de 200 caracteres para evitar que me cobraran...”* (MRRdeVp7)

#### *Formación en el magisterio*

En esta época se embarazó de su hija, por lo que tuvo que leer y escribir de manera efectiva, veloz y concreta, ya que tenía que entregar todos sus trabajos antes de tener su bebé. La lectura en la Normal *“fue una lectura que me veía obligada lo tenía que hacer...”* (MRRdeVp12). A partir de su maternidad, le interesaron temas sobre el desarrollo motriz, tema que impartía el maestro Galicia, ella lo consideraba importante para ponerlo en práctica con su pequeña. Recuerda también un momento de conflicto que hubo, cuando una maestra le pedía escribir más extensión en el texto sobre autores como Piaget o Vigotsky y otro maestro, que le solicitaba escribir de manera más concreta. Ella lo resolvió entregando sus trabajos como cada maestro se los pedía, prefería realizar mapas mentales o esquemas para entender lo que estaba aprendiendo.

En este periodo, Maryeri dice que leía para su hija desde el vientre, para crearle *“ese mundo de ilusión a mi pequeñita”* (MRRdeVp10). También leía cada noche cuentos a su hija, o durante el baño, para darle a ella lo que le faltó, leer de manera constante. Le ha enseñado a escribir y redactar a su hija de una manera sencilla y que *“le pueda tomar ese amor a la lectura”* (MRRdeVp10). En este periodo, la lectura y la escritura afianza su sentido funcional y logra, además, trasladar los conocimientos teóricos al interés por el desarrollo de su hija.

#### *Formación en la práctica docente*

Maryeri relata que considera que lee a sus alumnos por amor y no por obligación. Además, que le gustan muchísimo los cuentos clásicos y que en ocasiones lee a sus alumnos para que puedan conocer lo bonito de la escritura que existía antes. Tomó un taller con el maestro Enrique Lepe que despertó su interés por la lectura de adivinanzas, trabalenguas y rimas para los niños, también ha puesto en práctica muchas de las actividades que aprendió para que los niños tomen más amor hacia la lengua escrita.

Durante un tiempo, trabajó en la administración municipal, pero ha retomado su carrera de docente y necesita informarse sobre las maneras de trabajar con el grupo y justificar el trabajo del aula. En este período, continúa leyendo y escribiendo para su práctica docente. Reitera que la lectura y la escritura para ella es *“algo que debe tener una función práctica si no lo puedo llevar a cabo y no lo puedo realizar no tiene caso para mí el poder leerlo”* (MRRdeVp12).

#### *Familia actual*

Relata que el libro de “El Principito” lo ha leído por las noches a su hija para que ella lo disfrute poco a poco y también le ha gustado mucho, para conservar el espíritu de niña. Dice que antes su hija leía para decodificar el texto, ahora le lee imitando voces y de manera más puntual lo que está diciendo el texto. Ha leído fábulas de Esopo, y ha *“tratado de aprender de lo que debo de leer para ser mejor persona de manera interior”* (MRRdeVp11). Durante unos años trabajó en la Presidencia Municipal y escuchando a su jefe hablar de manera muy enamorada de la política, le llevó a leer diferentes textos, a reflexionar de su vida personal. También desde que tiene a su hija, su lectura se ha hecho más puntual, más objetiva y sobre todo funcional, por lo que ella dice que

*para mi crecimiento tanto personal como profesional, si bien no me gusta escribir me gusta sintetizar las cosas trato de hacer redacciones para poder seguir y para poder expresar lo que quiero transmitir para mí el hecho de usar la palabra es algo que se me da más sencillo* (MRRdeVp12).

Actualmente Maryeri combina las necesidades de lectura con su hija, con la obligación de la lectura para el trabajo y para sí. Sobresale que para ella la lectura tiene fines funcionales

*Yo considero que la lectura y la escritura para mí es algo que debe de tener una función práctica si no lo puedo llevar a cabo y no lo puedo realizar no tiene caso para mí el poder leerlo* (MRRdeVp12).

#### **Luka**

Luka tuvo varias experiencias traumáticas con la lectura, de manera reiterada, dice que ella no tiene experiencias con la lectura, sin embargo, en su itinerario de vida, se cruzaron algunos libros que marcaron su vida.

La participante 5 se autodenominó Luka es docente del nivel preescolar. Tiene 15 años de servicio y 40 años de edad. Es hija única adoptiva. Su madre es enfermera. Vive y trabaja en dos municipios del estado de Querétaro. Es divorciada y tiene dos hijos de 10 y 7 años que cursan la primaria, su grado de estudios es de licenciatura.

#### *La infancia*

La narración inicia cuando Luka relata que es hija única adoptiva y que no tiene algún recuerdo sobre una experiencia sobre la lectura en su educación preescolar. Sólo cuenta

de la maestra Lichita, directora del preescolar y que la quería mucho, dice que era una niña muy enfermiza que se quedaba dormida en clase. “En preescolar no hubo un acercamiento como tal a la lectoescritura, tal vez me limitó, no tenía yo conocimientos sobre la lectoescritura, tal vez por eso me daba mucho miedo que las letras no me fueran a entrar” (LRdeVp1)<sup>10</sup>. En esta etapa de su vida la escuela no fue un dominio que contribuyó a su formación lectora ya que como ella misma lo relata, no tuvo un acercamiento a la lectura y la escritura en el contexto escolar.

#### La vida escolar

Cuando Luka ingresó a la primaria, recuerda que tenía muchísimo miedo por la nueva etapa y porque ella decía que nunca iba a aprender a leer, tanto, que se puso una barrera y se le hizo complicada esta etapa del aprendizaje de la lectura. Su maestra Lolita le enseñó a leer y escribir con el método silábico a través de carretillas como “mi mamá me mima” “mi mamá me ama”. Tampoco recuerda de muchas experiencias lectoras con su maestra, ella dice que la dificultad fue tal vez por el método o que no era tan buena para adquirir la lectura. Su mamá estaba preocupada por ello. Platicando con la familia, le recomendaron para que mejorara la fluidez, que leyera comics, entonces le compraron “Lulú”, “Memin Pingüin” “Viruta y Capulina” y así aprendió a leer, fueron sus primeras experiencias de lectura con los comics.

Como a los 7 u 8 años iba al puesto de revistas a comprar la colección de comics de Barbie, el señor del puesto le apartaba las revistas, porque sabía que iba cada quince días a comprarlas. De esta manera viajó a Paris, Egipto y conoció la Venus de Milo, le gustaba mucho. En casa, recuerda siempre ver a su mamá leer la Biblia, su tío José compraba la revista Proceso y el periódico, recuerda que su mamá la regañaba, le decía que por qué veía eso, incluso se la quitaban. Ella dice que la revistas eran lo que le llamaba la atención y a las que tenía acceso, aunque no eran para su edad, los temas religiosos y la Biblia le parecían aburridos, dice que, si hubiera tenido otro tipo de textos, hubiera tenido más pasión por la lectura.

#### *Una experiencia traumática*

La primera inflexión de vida para Luka, fue durante el segundo año de la primaria, la cambiaron de escuela porque le quedaba lejos de su casa. En esta escuela había más actividad de lectura y la fluidez era importante. La maestra les ponía ejercicios de lectura en voz alta

*la verdad si fueron experiencias un poco traumáticas o tristes porque como no leía bien, tenía consecuencias: leía y medio tartamudeaba me daba pánico escénico que todos me estuvieran viendo en frente de todo el grupo y me escucharan, y la verdad a mi si me daba pena, que todos me escucharan y me equivocara o que todos los del grupo valoraran mi lectura todo, y como no leía bien me sacaban del salón y tenía la consecuencia que tenía que regar las plantas o limpiar una parte de la escuela. Las consecuencias que me ponía la maestra no eran dentro del salón, sino que tenía que salir a regar las plantas o cosas así. Incluso la maestra llegó a ponerme atrás de la puerta con orejas de burro, me sentía mal. En una ocasión me sucedió un accidente, me caí de varios escalones con las cubetas de agua, que eran las que usaba para regar*

---

<sup>10</sup> Luka relato de Vida página 1 (LRdeVp1)

*las plantas porque no leía bien, ese era mi castigo, y pues yo tartamudeaba en las lecturas entonces, pues de ahí tampoco tengo muy buenos recuerdos sobre la lectura (LRdeVp3).*

Sin embargo, a ella le gustaba participar en todas las actividades de la escuela, siempre se quería hacer notar, que estaba ahí. Pero le daba miedo, sufrió de bullying en la escuela, la hacían a un lado cuando quería participar en obras de teatro, en cuento. El maltrato fue tanto de sus compañeros como de sus maestros, ella dice que fue por ser una niña adoptada y por sus dificultades para aprender, por eso la castigaban y se burlaban de ella. Pero participó en la obra de teatro de El Gigante, le gustaba participar en todo, en las obras de teatro, actuar y escuchar los cuentos, más que leerlos. También le gustaba escuchar leer todas las noches a su mamá – que era muy creyente- leer los pasajes de la Biblia, en su casa dice que había puros libros de religión, de valores, le parecían aburridos. Dice que le surgió el gusto por los cuentos de una maestra de un curso de verano, les platicó sobre un cuento que ella estaba escribiendo. Pero dice que “a mí no se me da la escritura y la lectura” (LRdeVp4).

En casa, como su mamá era enfermera llegaban médicos o ingenieros con su familia. En una ocasión, la hija de uno de ellos traía un libro y le platicó sobre qué trataba. Era sobre la experiencia de una niña española, de un regalo de vida. Su sueño ha sido conocer España y en el cuento, la niña que estaba enferma y le entrega una carta al Papa Juan Pablo II, le llamó la atención. En una visita a la ciudad de México, en una librería encontró el libro, y su mamá se lo compró. El libro lo cuida mucho y le gusta porque dice que es muy católica, es uno de los libros que más recuerda como una bonita experiencia. Luego dice que los libros que más le gustan son sobre religión, si hubiera tenido otros textos, sus gustos serían diferentes. Durante las vacaciones, su mamá la mandaba a los encierros con las monjas a Michoacán o a Querétaro. Ahí en la biblioteca encontró otro libro de la niña que se llama “Alexia una experiencia de vida” lo leyó, pero dice que su lectura no era tan buena, que no recuerda de qué se trata, además de que tuvo o tiene problemas de comprensión. Luka prefería que le leyeran en voz alta “

*No recuerdo otra experiencia como esa con el libro de Alexia, a mí lo que me gustaba era que me leyeran, más que yo leer, me gustaba poder escuchar la lectura y sobre todo la que escuchaba pues era la de mi mamá, que siempre estaba con la Biblia”. (LRdeVp5).*

Luego, participó en un grupo de niños de la Casa de la Cultura en obras de teatro. En sexto de primaria, entro al grupo teatral de Semana Santa, participó durante muchos años en la representación de Cristo, le gustaba recitar poesía, escucharla, pero dice que no sabe de poesía. En la secundaria, tenía una maestra que se llamaba Sonia Castillo les daba la clase de literatura, de español, dice que aprendió mucho de la maestra y le gustaba cómo recitaba, siempre la lectura fue un coco para ella. Con su ayuda, recitó varias poesías, como “Negro amanecer”, otras sobre los padres y “Maestrito de pueblo” que recitó en el jardín municipal. La maestra Sonia le dio de leer “Un diario, una experiencia de Alicia” “Juventud en éxtasis”, “Un grito desesperado”, estas lecturas las leyeron cuando eran adolescentes y empezaban a tener novio, hablaban sobre temas de interés en la adolescencia. El último libro lo leyeron juntos. Su amiga Angélica leyó en voz alta para varios compañeros “El código da Vinci”, supieron de otros libros del mismo



autor, pero no continuaron la lectura. En la secundaria no recuerda otra experiencia con la lectura más que con la poesía y continuar participando en el grupo teatral del municipio.

#### *El cuento que lo dijo todo...*

La segunda inflexión de vida sucede estando en la prepa, también le daba clases la maestra Sonia, sus recuerdos de experiencias de lectura en esta etapa solo refieren a la maestra Sonia. La maestra organizó un concurso de cuento que la animó a participar. Luka escribió el cuento, al presentárselo a uno de sus compañeros, le ayudaron entre todos a arreglarlo de un día para otro, además de que lo dramatizaron. Resulto ser el ganador, luego en Querétaro, fue descalificado. El cuento se llamaba “En busca del amor” la historia era una niña que se sentía abandonada y que quería vivir con su papá, que por el trabajo no la veía. Ella dice que trato de comunicar lo que sentía, que a pesar del gran amor de su mamá Carmelita, le hacía falta el amor de su madre biológica. Luka narra que “una de las cosas que lo dijo todo fue mi cuento, en la prepa, es otra de las experiencias que tuve en cuanto a la lectura de un cuento de poder presentar o dramatizar, de cómo fue el concurso” (LRdeVp7).

Ella dice que no tiene más recuerdos en la prepa sobre libros, o en clase de literatura sobre autores reconocidos, solo lo que tenían que leer en las materias. En este periodo de su vida, la escuela no sólo no contribuyó a la formación lectora de Luka, sino que además representó experiencias traumáticas en donde hubo burla, miedo, castigo, maltrato, tanto de sus compañeros como de sus maestros, ella dice que fue por ser una niña adoptada y por sus dificultades para aprender. Sin embargo, ella tenía necesidad de llamar la atención, de ser tomada en cuenta, por lo que a través del teatro y con la ayuda de la maestra Sonia recitó poesía, escribió un cuento y participó en obras de teatro. El dominio familiar, a través de conocidos se favoreció el acercamiento a varios textos y que pudo acceder en una librería. La religión favoreció su formación lectora cuando escuchaba leer en voz alta, recitar y participar en obras de teatro o representaciones bíblicas y cuando encontró en la biblioteca de las monjas un libro de su interés.

#### *Formación en el Magisterio*

En este momento de su vida, solo recuerda que lo que leía era de la escuela, para estudiar, para conocer y continuar con la carrera, solo relata el libro de “Dips” sobre un niño con necesidades educativas especiales. En este periodo y este dominio de su vida, al parecer no contribuyeron a su formación lectora.

#### *Formación en la práctica docente*

Luka dice que en el trabajo está sola, lee lo que tiene que leer sobre educación, pero como su comprensión lectora nos es buena, tiene que volver a leer para comprender, entonces dice que no se le hace tan interesante la lectura.

#### *Un libro que marcó mi vida*

La tercera inflexión de vida, fue con un libro de los “Libros del Rincón”, ella relata que tiene gratas experiencias, lee todos los días a los niños. El libro “A que sabe la luna” lo ha escenificado a los niños, también emplea recursos didácticos para conocer los cuentos. En un curso con el maestro Evangelista, les presentó el cuento “Cuéntame otra vez la noche que nací” dice que “este libro marcó mi vida, por lo que viví, de ser hija

adoptiva, entonces este libro habla acerca de la adopción” (LRdeVp8), y luego dice “*Este es uno de los acontecimientos con ese libro y mi adopción que me marca*” (LRdeVp9).

Luka relata que ahora se habla más abiertamente sobre estos temas y que tal vez si ella lo hubiera escuchado de niña, las cosas serían diferentes para ella. Ella dice que hay dos aspectos por los que quiso ser maestra: recitar la poesía “Maestrito de pueblo”, que la marcó y que quería ser como su hermana, que es también educadora, a ella le gustaba lo que hacía. Además, los pequeñitos siempre la querían mucho. La formación en práctica se mueve en dos sentidos: entre lo que tiene que leer para su práctica y las dificultades de comprensión

*En el trabajo, estoy casi sola, tengo que leer las lecturas, los tomos que tenemos de educación, pero como a veces mi comprensión lectora no es tan buena, tengo que volver a leer para poder comprender, entonces a veces no se me hace tan interesante la lectura* (LRdeVp8)

Por lo que podría decirse que en este sentido la formación en práctica no ha contribuido a su formación lectora. Pero, por otro lado, los textos que refiere que lee a los niños, dice que “*Con los niños, los Libros del Rincón, si tengo algunas gratas experiencias*” (LRdeVp8), estos libros tienen relación con sus propias experiencias de vida, por lo que, en este sentido, este dominio ha contribuido a su formación lectora.

#### *Familia actual*

Luka cuenta que vive sola con sus dos hijos, pero que su actual pareja escribe y compone canciones, lo que motiva a ella y a sus hijos el gusto por la lectura. A sus hijos a veces les compra libros y se pone a leer con ellos cuentos

*Yo leí hace poco de que la lectura es como decirles a tus hijos que los quieres, que los amas, que son importantes para ti y pues prácticamente leemos poco y lo que leemos son puros cuentos, no leemos autores reconocidos, el hubiera no existe, a pesar de que mi mamá me ponía el ejemplo de la lectura, como que no la tome tan grata* (LRdeVp10).

Ella se considera que fue una niña solitaria y una persona no al cien por ciento lectora, que no es amante de la lectura, que no tiene un género para leer, que no es fan de leer, de leer mucho, no es un hobby o algo que le guste, que le apasione y lo haga todos los días, reitera que no tiene muchas experiencias de lectura ni es amante de la lectura.

En este periodo de su vida y dominio familiar, se podría decir que su pareja ha contribuido a su formación lectora cuando dice que “*con él también he tenido algunas experiencias de lectura con sus canciones, ha escrito más de 100 canciones y los libros que tiene. Y nos motiva tanto a mis hijos como a mí al gusto por la lectura*” (LRdeVp7). Hay una contradicción, al inicio del relato Luka dice que vivió experiencias traumáticas con la lectura y al final, dice que no puede recordar que haya vivido algo negativo con la lectura.

## **Airam Susey**

Ella supo desde pequeña que quería ser maestra como su mamá, ella se desarrolló como lectora en un ambiente alfabetizador, pero que, en ciertas circunstancias, le hizo dudar de ese ambiente.

La participante 6 se autonombró Airam Susey, es directora del nivel preescolar. Tiene diez años de servicio y 34 años de edad. Es la menor de cuatro hijos, sus padres eran maestros de primaria. Vive y trabaja en dos municipios del estado de Querétaro. Es casada y su escolaridad es de licenciatura.

#### *La infancia*

El inicio de la vida de Airam Susey está marcado por el fallecimiento de su padre apenas quince días antes de que ella naciera, este acontecimiento hizo que su madre estuviera al cien por ciento a su cuidado. Airam Susey dice que vivía en un ambiente alfabetizador

*En mis primeros recuerdos de mi niñez en el periodo crítico de 0 a 6 años de mi vida, recuerdo que me desarrolle en un ambiente alfabetizador donde interactuaba con 5 personas alfabetizadas y yo era la menor de 4. En el caso de mis hermanos ellos realizaban las tareas de sus escuelas en la mesa donde comíamos y yo veía por un lado la realización de escritos, maquetas, exposiciones elaboradas en papel bond (HdeVp1)<sup>11</sup>.*

Su mamá era maestra de primaria y cuando salían de su escuela los lunes, la llevaba al jardín municipal, relata que observaba con detenimiento los dos únicos puestos de revistas que había, su mamá compraba su revista de tejido, a ella le gustaba explorar los periódicos y le pedía que le comprara la revista de Popeye. Como todavía no sabía escribir, le gustaban los cuentos con imágenes bonitas y letras grandes.

#### *El preescolar como una experiencia poco favorable*

La primera inflexión de vida, sucede en la vida en preescolar, ya que su maestra no leía cuentos para ella

*Yo sabía identificar que era lunes por que ese día llevaba uniforme blanco y a mi ingreso al preescolar no tuve una experiencia favorable, desgraciadamente mi maestra de preescolar jamás me leía los cuentos, solo hacíamos trabajos mecánicos o boleado, pegando confeti a hojas y trabajos abstractos que para mí no tenían un significado (HdeVp1).*

Además del llanto por la separación de su mamá, no le gustaba ir a la escuela porque la maestra le agarraba las orejitas. Al poco tiempo cambió de maestra y la otra educadora la recuerda muy cariñosa, que la motivó y leyó cuentos como la Sirenita y Ricitos de Oro. Luego ella se ausentó de la escuela porque la operaron de las anginas. Estando en recuperación, le pidió a su mamá que le comprara los libritos para leer, le gustaban mucho “Los Picapiedra”, “Los Supersónicos”, “Capulinita”, “La Pantera Rosa” que había en el puesto de revistas, que evocaba y se imaginaba los diálogos de los personajes en los globos con las palabras escritas. También relata los paseos en su carro Caribe, iban de vacaciones o a ver a sus abuelos. En el camino, veía anuncios y espectaculares que le gustaba leer, cuando eran palabras nuevas, a quien fuera con ella les pedía que le dieran pistas sobre lo que decía.

---

<sup>11</sup> Airam Susey Relato de Vida página 1 (ASRdeVp1).

En casa los abuelos, observaba que ellos disfrutaban mucho leer el periódico, a ella le gustaban los dibujitos, pero no las imágenes de sangre. El dominio que mayormente contribuyó a su formación lectora fue la familia, ella misma relata que estaba en un ambiente alfabetizador al estar rodeada de adultos que leían y escribían para estudiar. Además, tenía a su disposición varios textos -como las historietas y las enciclopedias- que eran de su agrado e interés. La escuela no contribuyó a formarse como lectora cuando su maestra no leía en voz alta en el salón.

#### *La vida escolar*

Fue en la primaria en donde aprendió a leer y escribir, su maestra Judith le enseñó con el silabario del libro el “Colibrí”. Con una canción de este libro, ella descubrió que ya había aprendido a leer, asociando las letras y de varios cuentos del este libro. En casa de su tía, jugaba a hacer recaditos con unos post-it que encontró y le gustaba dejar pegados papelitos por toda la casa. Con las primas, jugaba a escribir la lista del mandado, tenía una cajita registradora y productos reales para la venta, con hojitas de desecho hacia libretitas, le gustaba mucho escribir recados. La carta a los Reyes Magos era un reto para ella de cada año, al principio usaba dibujos y letras, luego que ya sabía leer y escribir, su mamá le ayudaba a escribir. Por la mañana, además de los juguetes, los Reyes le dejaban una carta dándole consejos sobre su comportamiento y felicitándola por sus libretitas, eso a ella la motivaba para el siguiente año a hacer su carta. Durante los seis años de la primaria tuvo la misma maestra, ello representó ventajas, pero también desventajas ellas, dice que

*fue el mismo método de enseñanza hacíamos lectura de los libros de texto, pero también recuerdo mucho que solo era lectura y nunca hubo un análisis con algunas preguntas que logran que todo mi grupo tuviera una comprensión lectora, que se nos motivara a leer más (ASRdeVp3).*

En casa y con ayuda de su mamá hacia las tareas con su enciclopedia de Walt Disney que le gustaba mucho. Observaba a sus hermanos hacer la tarea y cómo se esforzaban en ello, veía que buscan información de las enciclopedias y diccionarios que había en su casa para la tarea, sus investigaciones y maquetas. Recuerda que, en la primaria, en una ocasión se reunieron en su casa para elaborar una maqueta de un volcán de la clase de geografía, no sabían cómo hacerlo, uno de sus libros de geografía les ayudó. Otra práctica letrada era la escritura e intercambio de cartas con los amigos en la escuela primaria, descubrió que a través de esta actividad podía hacerse de más amigos de otras escuelas.

#### *Un cambio radical que hace que se sienta en desventaja*

La segunda inflexión de vida para Airam Susey, sucede con el cambio de escuela que la hace sentir en desventaja

*Cuando ingresé a la secundaria fue un cambio para mí muy radical debido a que yo estudiaba en una escuela pública y ahora mi mamá había decidido enviarme a una escuela particular que se llamaba Juan Soriano<sup>12</sup> ubicada en el municipio de San Joaquín yo me consideraba que estaba en desventaja porque mis compañeros que también ingresaron en esta generación ellos ya venían de otras escuelas particulares*

---

<sup>12</sup> Los nombres han sido cambiados para proteger la privacidad del informante.

*sin embargo para mí me implico un esfuerzo de sobremanera recuerdo muy bien que en los primeros meses de evaluaciones me fue muy mal en mis calificaciones porque yo no contaba con el idioma de inglés y mis compañeros ya tenían una ventaja sobre mí (ASRdeVp4).*

Poco a poco mejoraron sus calificaciones. En una ocasión, en la clase de español, les pidieron elegir un libro para que lo leyeran e hicieran una sinapsis, a esta actividad le llamaron “El tendadero”. Le costó trabajo elegir el libro, con una amiga, en la librería Sabines encontró el libro de “Juventud en éxtasis” y la “Fuerza de Sheccid”, que le permitió adentrarse en la lectura, además de que le gustó mucho la actividad y le causó curiosidad la historia al estar en la adolescencia y los temas que abordaba. También relata que los maestros para mejorar la comprensión lectora y estimular la lectura, los ponían a leer diez minutos en cada clase, ella se llevó un libro de poemas de su mamá.

A través del manejo de la computadora, del internet y de los programas de software, se adentró en la tecnología, dice que a ella le dio la oportunidad de conocer cosas diferentes.

En bachilleres, en la clase de literatura le llamó la atención en una ocasión cuando le tocó exponer sobre la literatura infantil, para ello, visitó la biblioteca. Airam Susey relata que desde ahí existió una curiosidad sobre la literatura infantil, además de decidir ser maestra como su mamá

*Desde ahí para mí existió una curiosidad sobre la educación infantil y aunque mi decisión de ser maestra ya había sido tomada en cuenta desde la edad de 4 años cuando yo jugaba con mi mamá a la maestra, le manifesté el gusto e interés de que cuando yo fuera grande yo sería como ella. Para mí esta etapa de la literatura implicó un período decisivo a tan importante decisión. (ASRdeVp6).*

Reforzando con esta experiencia, el primer momento importante de su vida y la literacidad.

La familia es el dominio que mayormente contribuyó a su formación como lectora y escritora, cuando refiere que ella se sentía privilegiada en casa al estar en un ambiente alfabetizador. Por ejemplo, el apoyo en las tareas por parte de su mamá “*En algunas tareas de investigación, mi mamá por ser maestra me apoyaba y sacaba del acervo de libros que en casa teníamos alguna enciclopedia, recuerdo que disfrutaba mucho una enciclopedia que era de Walt Disney... (ASRdeVp3)*” o cuando observaba a sus hermanos hacer la tarea.

En cambio, la escuela está referida a las tareas escolares o que solo leían sin tener una comprensión lectora y sin motivación para leer. Además del cambio de escuela en la secundaria que la hace sentir en desventaja, aunque después logra recuperar sus calificaciones. Encuentra en otros dominios como las clases de computación la oportunidad de conocer cosas nuevas “*a través de la computadora podrías insertar un disco y poder descargar muchísima información el tener acercamiento con esta tecnología para mí me dio la oportunidad de conocer cosas diferentes y cosas que han impactado de la tecnología hasta ahora*” (ASRdeVp5). También la visita a la librería como los espacios que contribuyeron a su formación lectora.

### *Formación en el magisterio*

El curso propedéutico fue un reto para ella ya que hubo una explosión de lecturas, la comprensión y que su ingreso dependía de un examen. Aprendió estrategias para entender las lecturas, elaboró un glosario, resúmenes, fichas bibliográficas, para explicar en sus propias palabras e información, para tener argumentos cuando los maestros lo solicitaran de forma oral. Reconoce que no estaba muy familiarizada con estas estrategias, pero logró ingresar. Ya en la Normal, aprendió a organizar la información de manera eficiente, para analizarla e interpretarla y que tuviera sentido la información, además de los mapas mentales *“otra estrategia también eran los mapas mentales y las exposiciones que realizábamos; buscábamos nuestras cualidades y desde la lectura sistematizábamos la información...también la plática que llevábamos a cabo para obtener el producto”* (ASRdeVp7). Para ella el logro más importante de sus estudios fue *“la capacidad adquirida para aplicar este conocimiento en la práctica profesional”* (ASRdeVp8). Este dominio contribuyó a su formación letrada al proporcionarle estrategias de comprensión lectora y darle un sustento teórico a su práctica docente.

### *Formación en práctica docente*

Airam Susey refiere que *“el logro más importante de la licenciatura fue la capacidad adquirida para aplicar este conocimiento en la práctica profesional”* (ASRdeVp7). Ella dice que todo lo aprendido en la Normal le ayudó a tener conciencia sobre su responsabilidad para favorecer y estimular el lenguaje oral y escrito en los niños, conocimientos que después fueron centrales en su aula y como directora a través de la biblioteca escolar. Reitera como momento importante en su vida que su labor docente surgió cuando jugaba a la maestra para ser como su mamá, que no tuvo experiencias de lectura en preescolar y que ahora sus alumnos deben vivirlas como parte de esta etapa. Airam Susey relata los distintos lugares en los que ha laborado y de los retos a los que se ha enfrentado para instalar en cada escuela que ha laborado, una biblioteca escolar.

Entre las acciones señala: instalación de libros y espacios, sensibilización a padres de familia, préstamo a domicilio de libros, convencer a otras maestras para que le permitieran sacar los libros guardados, ella refiere que no habían sido tocados por los niños durante varios ciclos escolares. También en una de las escuelas participó en un proyecto de investigación de E. Ferreiro, además de la orientación del maestro Evangelista que era el encargado del Programa de Lectura, ella señala que *“esta experiencia profesional fue de las mejores”* (ASRdeVp9). En otras escuelas, ha implementado una clínica de rehabilitación para arreglar los libros rotos con ayuda de los padres de familia, taller a padres, algunas veces convenciendo a sus compañeras maestras y otras veces encontrando la empatía como con Alejandra. Airam Susey reflexiona y dice que *“debo admitir que últimamente no he leído un libro para mi vida personal me he dedicado en concentrarme en todo lo que tiene significado y contribuye a mi formación docente”* (ASRdeVp14). Luego, logró ser directora, para ello tuvo que tener confianza en sí misma y analizar varios textos. Ahora como directora, dice que

*Un eje central de todo este esfuerzo profesional y personal de una servidora toma peso y sentido de pertenencia cuando desde niña en mi momento de asistir al preescolar no tuve estas oportunidades de tener un lugar estimulante [...] por lo pronto hasta mi último día en mi labor docente me veo en la necesidad de continuar llevando esta metodología*

*de predicar con el ejemplo y que mis alumnos puedan aprender por imitación y pueda alimentar su curiosidad. (ASRdeVp14).*

En este dominio Airam Susey de manera reiterada refiere cómo se constituyó como docente, al identificarse y querer ser como su mamá, ser maestra. En cada escuela que continuó su formación en práctica implementó un espacio de lectura y acercó los libros a los niños, que como ella relata, no tuvo ella esa oportunidad en preescolar y ahora aplica el conocimiento adquirido a su práctica docente. Esta es la contribución del dominio a su formación letrada.