



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO CENTRO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA



TESIS
EL GUSTO POR LA LECTURA
EN LOS NIÑOS DE TERCER GRADO DE LA ESC. PRIM.
“MTRA. GUILLERMINA GONZÁLEZ GALICIA”
EN IZTAPALAPA, CDMX

Que para obtener el grado de
Maestra en Educación Básica,
con Especialidad en Enseñanza de la Lengua
y Recreación Literaria

PRESENTA:
LIC. MARICELA ARVIZU GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS
MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ

CD. DE MÉXICO, OCTUBRE 2023

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 29 de mayo de 2023

LIC. MARICELA ARVIZU GARCIA

P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

EL GUSTO POR LA LECTURA EN LOS NIÑOS DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA “MTRA. GUILLERMINA GONZÁLEZ GALICIA” EN IZTAPALAPA, CDMX.

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
SECRETARIA (O)	MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ
VOCAL	MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZAQUEZ ORTEGA
SUPLENTE	MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA
SUPLENTE	MTRA. MIREYA MARTINEZ MONTES

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

*VPR/RGA*jjcc*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

DEDICATORIAS

Todo el tiempo y el esfuerzo puesto en este trabajo se lo quiero dedicar sobre todo a mis padres, por darme una infancia llena de amor, en la que me formaron con valores y principios sólidos que me han hecho llegar hasta donde ahora me encuentro, a pesar del tiempo y la distancia que nos separa.

A mi compañero de vida, Mario Vargas Barrera, por su enorme paciencia, su comprensión, su amor, por ser mi gran soporte, por la seguridad que me brinda y me tranquiliza en los momentos más complicados.

A mi familia, por su apoyo, motivación y confianza, por estar ahí ayudándome a afrontar las dificultades que se me presentan.

A mis amigos por los ánimos que siempre me dan, por hacerme sentir valiosa y por escucharme cuando lo requiero.

A mis maestros y compañeros de la Maestría, porque compartieron sus saberes, conocimientos, estrategias, inquietudes, experiencia, por su tiempo y espacio, por coincidir.

A mi Directora de Tesis, la Mtra. Anabel López López, por su acompañamiento, disposición y orientación. Porque nunca permitió que me quedara en el camino.

A mis estudiantes y sus familias, por formar parte de esta aventura y ser partícipes de mi transformación, por su disposición y enorme apoyo.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	9
I. EL GUSTO POR LA LECTURA, LA TAREA PENDIENTE	15
A. Las prioridades del estado	
1. La lectura desde una visión internacional	16
2. La lectura en México	22
B. Reformas curriculares desde la visión de competencias	24
1. Reforma en Educación Preescolar (2004)	25
2. Reforma en Educación Secundaria (2006)	27
3. Reforma en Educación Primaria (2009)	28
4. Acuerdo 592 (2011)	30
5. El Nuevo Modelo Educativo (2017)	31
6. El gusto por la lectura en las Reformas	33
7. Los esfuerzos al final de una década por fomentar el gusto por la lectura	35
II. LEE, LEE... ¿QUÉ LEES?	39
A. La situación actual del Fomento del Gusto por la Lectura	
B. Diagnóstico Específico	41
1. La escuela y sus participantes	42
2. Toma de decisiones para conformar la muestra	46
3. Un método para conocer a los sujetos de intervención	47
C. Referente metodológico para la Intervención Pedagógica	68
1. La Documentación Biográfico-Narrativa	69
2. Técnica e instrumentos aplicados en la Documentación Biográfico-Narrativa	70
III. HALLAZGOS TEÓRICOS SOBRE EL GUSTO POR LA LECTURA	73
A. Una lectura de investigaciones anteriores	
1. Una invitación a leer	
2. El placer de leer	74
3. Encontrado el eco de una voz	75
4. Leer con libertad	77
5. Apropiación de la lectura	78

B.	Aportes teóricos sobre el gusto por la lectura	79
1.	El papel de la escuela y la comunidad en el gusto por la lectura	
2.	Base didáctica Pedagogía por Proyectos	92
IV.	DISEÑO DE INTERVENCIÓN	111
A.	Elementos metodológicos de indagación e intervención	
1.	Contexto y tiempo	
2.	Participantes de la Intervención Pedagógica	112
B.	La intervención	113
1.	Propósitos	
2.	Justificación	114
3.	Acciones previstas y recursos posibles	115
4.	Competencias e indicadores	118
5.	Procedimiento de la intervención	119
C.	Evaluación y seguimiento	122
1.	Lista de cotejo	
2.	Escalas de apreciación	123
3.	Rúbricas	124
V.	DESCUBRIR EL GUSTO POR LA LECTURA	127
A.	Informe Biográfico-Narrativo	
	Primer episodio: Mi encuentro con la lectura	
	Segundo episodio: Comienza la aventura	142
	Tercer episodio: Entre misterios y despertares	153
	Cuarto episodio: Historias que te dejan frío	164
	Quinto episodio: Futbolito en 3B	177
B.	Informe General de la Intervención	188
1.	Contexto específico	
2.	Caracterización de los participantes	
3.	Metodología	189
4.	Problema, propósitos y competencias	190
5.	Sustento teórico	191
6.	Intervención Pedagógica	192
7.	Resultados	197
6.	Obstáculos enfrentados	204
	CONCLUSIONES	205
	REFERENCIAS	213
	ANEXOS	219

INTRODUCCIÓN

Leer tendría que ser un acto de libertad que proporcione el gozo por sí mismo. El aprendizaje de la lectura no puede quedarse en el conocimiento de las grafías y sus sonidos, porque sólo quedaría en el cumplimiento de una tarea, en el logro de un objetivo, pero no en el despertar interés y por lo tanto en el desarrollo del gusto por la lectura, que finalmente haría a los niños partícipes activos de su proceso. Así que el propósito principal de esta investigación, es lograr que los niños tengan un acercamiento más profundo hacia la lectura, que la disfruten, que valoren su importancia y que la incorporen de manera natural en su vida cotidiana, lo cual se resume en adquirir el gusto por la lectura.

Desafortunadamente no todos los niños tienen el mismo interés hacia la lectura. Las causas son variadas, van desde no tener acceso a los libros en casa, la falta de un hábito por la lectura en la familia, que no se les involucre en actividades de fomento a la lectura y que éstas no estén pensadas realmente en ellos, entre otros puntos. La escuela, en muchas ocasiones, contribuye a ello, y es debido a que se le ha dotado del poder de decidir qué, por qué y cómo “debe ser” lo que ha de ser enseñado. Al respecto, Juan Domingo Argüelles, en su libro “Estás leyendo... ¿y no lees?” (2011) menciona que la escuela no ha contribuido en el gusto de leer, sino en insistir en su utilidad práctica, ya que busca domesticar en la disciplina, rigor y la obligación.

Se pretende que el estudiante se acerque y descubra el mundo de la lectura y que lo haga desde temprana edad. Esto favorecerá su lenguaje, enriqueciendo su vocabulario y sus formas de expresión, además de que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística; con lo cual, no sólo se logra mejorar el rendimiento académico, sino se favorece su desarrollo emocional y social.

Las estrategias que los maestros utilizan para el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes pueden resultarles muy útiles, sin embargo están más enfocadas a cumplir con las exigencias institucionales, que desvirtúan el principio del gusto por la lectura y no son atractivas para todos los niños, ya que las ven como una carga más a su trabajo cotidiano en el aula o son tareas que se destinan para

ser realizadas en casa. No están dirigidas a fomentar el interés hacia los textos. Si se parte de los intereses y necesidades de los estudiantes, pueden construirse proyectos que eliminen las problemáticas anteriormente descritas.

Al respecto, Delia Lerner refiere que el desafío es formar personas que deseen adentrarse en otros mundos que la literatura ofrece, aunque eso signifique abandonar las actividades mecánicas y carentes de sentido que hacen que los niños se alejen de la lectura por considerarla mera obligación, “significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o [...] produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos” (Lerner, 2001:40).

La lectura que se hace por gusto es personal y de vez en cuando se vale dejar que el niño sea quien controle lo que hace con ella, porque al fin y al cabo, están leyendo para sí mismos. Habrá otros momentos donde se tenga control de lo que leen y la forma en que lo hacen, cuando el propósito sea distinto, pero no cuando se trate de fomentar el gusto por la lectura.

Y es que no cabe duda de que existen muchas bondades en la lectura, sirve para ejercitar la mente, ampliar los conocimientos y curiosidad, estimular la imaginación, informarse, desarrollar la creatividad, activar la memoria, liberar las emociones; es un pasatiempo, es entretenida y divertida; permite desconectarse de los problemas y por ello reduce el estrés; ayuda a conocer y descubrir el mundo; mejora la comprensión de los textos, la ortografía, enriquece el vocabulario; permite compartir con los demás lo que se descubre en ella y por ello mejora la comunicación, asimismo permite reconocer y reconocerse en los otros. Y es muy seguro que la lista continúe.

Sin embargo, muchas veces suele imponerse y de esta manera la lectura deja de tener muchas de las características anteriormente enumeradas, principalmente las que tienen que ver con el gusto y disfrute, y entonces se logra el efecto contrario, las personas se alejan de ella. Esta imposición hacia la lectura, muchas veces se da en la escuela, y es así como Argüelles (2011), encuentra una serie de razones sobre para qué nos sirve leer, pero al mismo tiempo sobre el para qué no hacerlo. Lo cual

se puede resumir en que la lectura sirve para cada uno de nosotros de forma distinta, el motivo es algo personal e íntimo, cada quien le encuentra el sentido y tal vez con ello, puede ser que logremos transmitirlo a los demás, siempre y cuando no les hagamos la vida imposible queriendo imponer lo que creemos sobre ella. La escuela tendría que dar más libertad para que los estudiantes encuentren el gusto por la lectura, pues en la lectura dirigida, el placer no cuenta.

El gusto por la lectura lleva a vivir experiencias a través de las palabras escritas, a adentrarse en otros mundos, espacios y tiempos. El gusto por la lectura se logra gracias a la interacción con los textos, que son elegidos libremente, sin la intervención de otras personas.

La lectura es un elemento fundamental de autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que hacerlo por deleite tendría que ser uno de los propósitos principales de la Educación Primaria. Asimismo, el papel del docente es esencial para transmitir el gusto por la lectura, partiendo de lo que al estudiante le interesa y así facilitar su tarea como mediador de lectura, motivando sus procesos.

En este sentido es que surge el interés de realizar una Intervención Pedagógica que fue pensada para los lectores potenciales, entendido este término como lectores posibles, es decir, para los niños, ya que el gusto por la lectura, es más fácil adquirirlo desde los primeros años de vida. La escuela primaria, al ser uno de los sitios donde los niños pasan más tiempo, le corresponde proveer de herramientas que logren este propósito.

Dentro de algunas escuelas, se pueden encontrar espacios que proporcionan recursos para el fomento a la lectura, entre éstos se encuentran la biblioteca escolar y la biblioteca de aula, sitios que los estudiantes relacionan con la lectura, el intercambio social, el aprendizaje lúdico y la investigación. Lo lamentable es que parece que se considera que sólo es para estos espacios o que sólo corresponde a la clase de español. Sáiz (2014) afirma que cualquier profesor es profesor de lengua, independientemente de la asignatura que imparta, pues por medio del lenguaje las ideas se movilizan. Agrega que si un estudiante supiera leer y escribir, sería

suficiente, ya que el origen del problema no es sólo que no leen, sino que no entienden lo que leen, pero que esto tiene que ser tomado como una oportunidad y como tal es que se toma para esta Intervención Pedagógica.

Por ello, todos los docentes, sea cual sea su función, tienen que tener en mente la necesidad de fomentar el gusto por la lectura, ya que todos y cada uno de ellos son maestros de lengua y finalmente a todos les atañe contribuir a este fin. Para ello, es importante ser lector, ya que no se puede motivar a algo en lo que no se cree o para lo que no se poseen habilidades.

.En el afán de encontrar una manera de conseguir este propósito, es que se empleó la base didáctica para la presente Intervención Pedagógica, la cual es Pedagogía por Proyectos, de Josette Jolibert y Christine Sraïki, que es una propuesta que se originó en Francia, con la que se acercará a los estudiantes al gusto por la lectura, ya que se parte de los intereses de los niños, dotándoles de mayor significado.

Por lo anterior, el trabajo se organiza de la siguiente manera: En el *primer capítulo* de esta investigación, se abordan las acciones y resultados que algunos organismos internacionales han obtenido de estudios realizados sobre fomento a la lectura, los cuales han influido en las políticas educativas que se implementan en el país. Asimismo se describen los cambios curriculares propuestos en la Reforma Integral de Educación Básica y el Nuevo Modelo Educativo, de manera particular en lo referente a la lectura y el fomento.

Mientras, en el *segundo capítulo* se presenta el problema del gusto por la lectura y cómo se elaboró un Diagnóstico Específico para conocer las características particulares del contexto en el que se intervino y el análisis de los resultados obtenidos, que finalmente llevó a ubicar el problema, elaborar las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que orientarán la intervención. Asimismo, se presenta la metodología empleada en esta investigación, que fue la Documentación Biográfico-Narrativa.

En tanto, en el *tercer capítulo* se presentan los aportes teóricos sobre el fomento a la lectura, los antecedentes, derivados de la descripción de investigaciones acerca del

gusto por la lectura, para conocer el campo de conocimiento y sus contribuciones; la fundamentación teórica que permite conceptualizar el papel de la escuela y la comunidad respecto al gusto por la lectura; además de los elementos que se utilizaron como base para la intervención, su origen, marco teórico, ejes didácticos, las condiciones facilitadoras, tipos de proyectos y evaluación en las cuales se fundamenta la Pedagogía por Proyectos.

En el *cuarto capítulo* se muestra el diseño de Intervención Pedagógica, los elementos metodológicos de la indagación y la intervención, los propósitos, competencias e instrumentos.

Para finalizar, en el *quinto capítulo* se presenta el informe basado en la Documentación Biográfico-Narrativa, donde se le da voz al docente investigador para documentar su práctica, que reflexione sobre ella y produzca conocimiento a partir de ella, al reconocer sus logros y lo que debe mejorar.

Se inicia por presentar la autobiografía de la docente investigadora, ya que sirve para comprender el trayecto de su formación, relacionándolo con el objeto de estudio. Asimismo se presenta, en forma de relatos, lo que se vivió durante la intervención, identificando los fundamentos teóricos de lo que se realizó, llegando a la reflexión de la práctica.

Al final se presentan las referencias que dan el soporte teórico a la intervención, al igual que los anexos, que permitirá al lector ponerse en contexto y a la vez tener un panorama más amplio del proceso realizado referente a las herramientas que se utilizaron.

Con la intervención realizada se pretende modificar las prácticas tradicionales a las que se recurría para formar lectores, crear ambientes que favorezcan su desarrollo, transformar el papel del estudiante, del docente y de las relaciones con la comunidad escolar. Así que, *El gusto por la lectura en los niños de tercer grado de la Esc. Prim. "Mtra. Guillermina González Galicia" en Iztapalapa, CDMX*, es una invitación a internarse en la aventura del gusto por la lectura.

I. EL GUSTO POR LA LECTURA, LA TAREA PENDIENTE

“En general, son quienes no leen (o leen solo por obligación) los que piensan que la lectura *debe* implementarse para los fines prácticos del progreso social. Suelen hablar de *competencia lectora* y de comprensión *de la lectura* como elementos fundamentales del hábito, excluyendo todo rasgo de placer e incluso condenándolo, cuando el motor de la lectura es el gesto espontáneo, el gusto gratuito, el egocentrismo, siempre vinculado al azar, la indisciplina y el rechazo da la rigidez de toda forma autoritaria”.
(Argüelles, 2014b:121)

En el presente capítulo se encuentran las acciones que las políticas educativas han contemplado para el fomento a la lectura y los resultados obtenidos tras su implementación, tanto a nivel internacional como nacional. Su propósito es resumir las características de las políticas educativas que se han llevado a cabo en México por parte del Estado en los últimos años. Dichas políticas están diseñadas para atender a las problemáticas educativas que posee la mayoría de la población, además de transformar la educación para que se convierta en un instrumento de bienestar del país y de justicia social. Además se hace un análisis de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011, de sus modificaciones anteriores a partir del 2004 y del Nuevo Modelo Educativo; así como de los cambios curriculares en los distintos niveles educativos.

A. Las prioridades del estado

Las políticas públicas son todas aquellas acciones del Estado que tienen como objetivo dar atención a las problemáticas de un país, éstas emergen de decisiones que se toman después de realizar un diagnóstico y de analizar las posibilidades para su implementación (Franco, 2014).

En México, tras el diagnóstico de la situación del país, que realiza el representante del Ejecutivo y durante el primer semestre de cada sexenio, se elabora el Plan Nacional de Desarrollo, el cual contempla las prioridades que deberá atender durante su mandato. La educación siempre ha formado parte de dichas prioridades, ya que se le considera uno de los pilares para el desarrollo de un país, como lo señala la ONU:

La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar a abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo (ONU, 2015).

Las políticas educativas se encuentran dentro de las políticas públicas de un país, y tienen como finalidad disponer de medidas y herramientas que garanticen la calidad educativa.

Una política educativa debe sustentarse con bases legales para unificar los contenidos que han de llegar a todo el país. Es un instrumento de unión ideológica que acapara el Estado, haciéndolo efectivo por medio de la Constitución (Talamantes, 2016).

La política educativa responde a un plan debidamente autorizado por el Estado, en éste se establecen las metas a corto, mediano y largo plazo y la forma para lograrlas. En este sentido, la decisión sobre el trabajo con el Fomento a la Lectura está dada según la concepción de los actores políticos en turno de cada país.

En México, los organismos que se encargan de elaborar el programa para el fomento a la lectura y poner en práctica las políticas y estrategias contenidas en el Programa de Fomento para el Libro y la Lectura son la Secretaría de Cultura y la Secretaría de Educación Pública (DOF, 2018).

A continuación se analiza el panorama internacional y nacional acerca de las acciones que las políticas públicas han contemplado para el fomento a la lectura, objeto de estudio de esta investigación.

1. La lectura desde una visión internacional

La globalización se centra en ideales de eficacia, productividad y lucro. La escuela tiene que contribuir a estos fines, formando ciudadanos que se dirijan al logro de dichos objetivos. Es por ello, que la lectura muchas veces es vista como una actividad innecesaria o hasta amenazadora, pues fomentar la lectura por gusto

llevaría a que los estudiantes se vuelvan críticos y autónomos, lo que haría peligrar el orden establecido.

a. El origen de las competencias

La UNESCO ha planteado recomendaciones, a través de un Informe derivado de un estudio de la “Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI”, para el desarrollo de una educación básica de calidad, reconociendo que tiene que estar al servicio del desarrollo económico y social (Delors, 1996), bajo el título “La educación encierra un tesoro”, estableciendo una educación basada en cuatro pilares: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Este tipo de educación tuvo su origen en países europeos.

En esos pilares se prioriza la adquisición de competencias para la vida que permitan hacer frente a diferentes situaciones, que apoyen a la resolución de problemas. Se vincula la educación con el mundo laboral, se rechazan cuestiones que no sean posibles de medir o que no resulten ser funcionales, entre ellas, el fomento a la lectura.

Por otro lado, una de las principales agencias internacionales de financiamiento en educación, el Banco Mundial, propone la eficiencia interna, la calidad, el financiamiento, la internacionalización y la importancia de visualizar a la educación en un contexto de globalización.

Otra de las políticas educativas internacionales en las que participa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es la medición del rendimiento académico de los estudiantes de 15 años de edad, de los países miembros de este organismo, en matemáticas, ciencia y lectura, a través de pruebas estandarizadas. Para ello creó el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment). Dichas pruebas no toman en cuenta la formación integral de los estudiantes y el fomento del gusto por la lectura, al no ser posible de cuantificar, no es considerada.

En resumen, las políticas internacionales no toman en cuenta el fomento del gusto por la lectura, pues responden a las necesidades e intereses de los países más desarrollados en materia económica, que son principalmente la formación de individuos funcionales, que puedan insertarse al mundo laboral. Esto se debe, fundamentalmente a que la educación por competencias tiene su origen en la formación profesional y a que se sustenta en teorías de psicología conductista y de capital humano.

b. La lectura en América Latina y el Caribe

Para realizar un análisis del impacto que las políticas públicas implementadas en los programas de fomento a la lectura han tenido, se puede recurrir a diversos estudios realizados con anterioridad en el ámbito internacional, y algunos de ellos son comparativos con países que poseen características comunes a las de México.

Un organismo que ha realizado estudios acerca de este tema, es el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)¹, el cual llevó a cabo mediante un proyecto llamado *No se quede por Fuera del Mapa* que buscaba recopilar las experiencias de fomento a la lectura, así como las de medición del comportamiento lector en la región.

En 2005, el CERLALC comenzó a trabajar en el diseño de una metodología común de medición del comportamiento lector en la región. En 2011, la propuesta metodológica salió a la luz y fue muy aceptada en las instituciones relacionadas con

¹ El CERLALC es un organismo intergubernamental y centro de categoría 2, bajo los auspicios de la UNESCO, con sede en Bogotá. Fue creado en 1971 a través del Acuerdo de Cooperación Internacional entre Colombia y la UNESCO, al cual se han adherido Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Es el único centro de categoría 2 en el mundo para el fomento del libro y la lectura. Muchas de sus líneas de acción constituyen un aporte directo a las convenciones de la UNESCO.

El Centro trabaja en la creación de condiciones para el desarrollo de sociedades lectoras en Iberoamérica. Para cumplir su misión, adelanta y apoya acciones locales y regionales en las siguientes líneas de acción: 1) Asesoría y asistencia técnica, 2) articulación de actores y creación de redes, 3) información estadística, 4) investigación, 5) formación, 6) medición, 7) premios, estímulos y convocatorias, 8) proyectos y 9) publicaciones.

el libro y la lectura de la región, pues se le consideraba como una propuesta posible de ser adaptada a las condiciones específicas de cada país (Monak, 2012).

Los resultados obtenidos por este organismo fueron de estudios realizados en nueve países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, además de Portugal y España, éstos últimos son países que se tomaron como referentes por tener altos índices de lectura.

Figura 1. Mapa de programas de fomento de la lectura en Iberoamérica

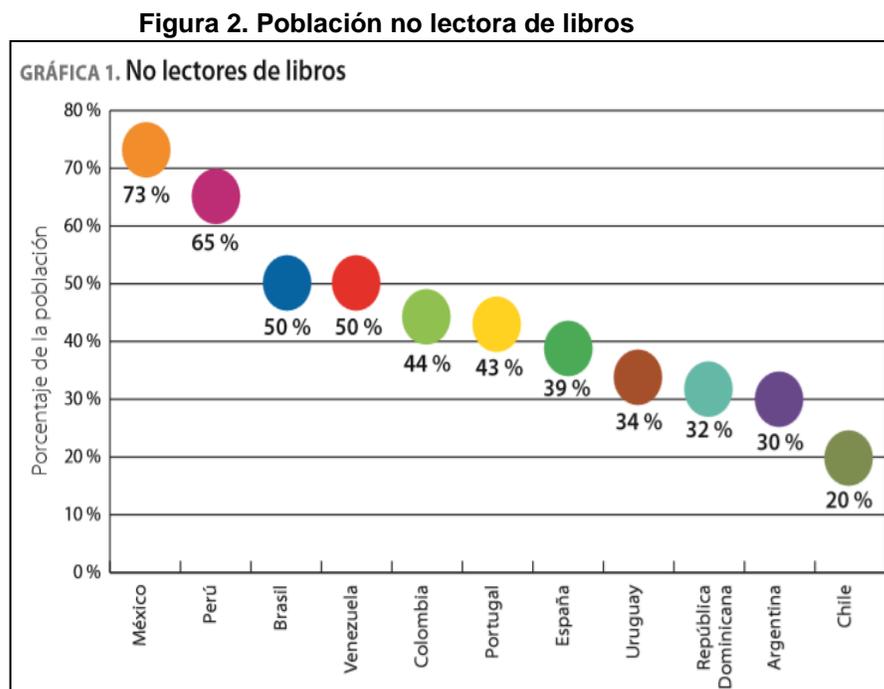


Fuente: Monak, Comportamiento lector y hábitos de lectura, 2012:70

Los años de referencia no son los mismos en todos los países, pero todos estuvieron hechos en la primera década de 2000 y principios de la siguiente. Las preguntas y las categorías de análisis también son distintas en cada país, pero aún así les permitieron realizar un análisis comparativo del comportamiento lector de la región.

Entre los resultados principales destacan los siguientes:

- México posee el mayor porcentaje de población no lectora de libros, con un 73%, lo cual deja a un 27% del total de la población como lectores de libros.



Fuente: Monak, Comportamiento lector y hábitos de lectura, 2012:72

- En cuanto a los motivos por los cuales las personas leen, en México el 43% de la población que lee, lo hace por actualización cultural y adquisición de conocimientos generales, el 21% lo hace por exigencia escolar y/o académica, el 16% lo hace por placer, gusto o necesidad espontánea y el porcentaje restante por otras razones; lo que evidencia que del total de la población, sólo el 4.3% lee por gusto. Con lo que deja al descubierto la urgente necesidad de fomentar el gusto por la lectura desde niveles educativos básicos.
- En cuanto al promedio de libros, en México se obtuvo la cifra de 2.9 libros por habitante al año.
- Respecto a la forma en que se adquieren los libros, en México el 59% de los lectores compran los libros, el 36% los obtuvieron por préstamo de otras personas y el 20% lo hizo por medio del uso de las bibliotecas (Monak, 2012).

De todo lo anterior, se puede concluir que en México, gran parte de la población no lee libros, pero faltaría definir cuáles son los motivos por los cuales esto se está dando. Se puede observar que de los que leen, gran parte de ellos adquieren sus libros por medio de la compra, tal vez por ello es que gran parte de la población no puede acceder a los libros, pero entonces se requiere buscar otras formas de acceso a la lectura.

En el año 2013, la UNESCO y la OCDE publicaron un estudio llamado *Hábitos de lectura*, en el cual México ocupó el lugar número 107 de los 108 países supervisados en cuanto al índice de lectura entre sus habitantes (Cohen, 2014).

En febrero de 2016, INEGI levantó un Módulo sobre Lectura (MOLEC)², cuyos resultados fueron que los mexicanos leen en promedio 3.8 ejemplares, por abajo de Chile con 5.4 libros al año, Argentina con 4.6, Colombia con 4.1 y Brasil 4 libros anuales.

Todos estos resultados reflejan que las acciones que se han implementado a través de las políticas públicas para el fomento a la lectura no están funcionando como se esperaba, y es que, al parecer no se toma en cuenta que la población en México es muy diversa, hay notables diferencias sociales, económicas y culturales que influyen de manera directa en estos resultados.

Otro de los resultados del MOLEC fue que en promedio, la población encuestada dedica 38 minutos a la lectura por sesión y el tiempo va aumentando dependiendo del nivel de escolaridad. Dato que confirma lo que ya se mencionó con anterioridad.

De las personas que dijeron que no leen nada, la mitad argumentó que es por falta de tiempo, mientras que otra parte manifestó que es por falta de interés en la lectura. Aquí cabría preguntarse ¿de verdad no leen nada?, haría falta que las encuestas incluyeran algunos otros criterios de análisis para determinar si las personas que

² El Módulo sobre Lectura (MOLEC) comenzó a levantarse a partir de 2015, los meses de: febrero, mayo y agosto; a partir de 2017, una vez al año en el mes de febrero. El MOLEC tiene el propósito de generar información estadística sobre el comportamiento lector de la población mexicana de 18 años y más, con la finalidad de proporcionar datos útiles sobre las características de la lectura de la citada población y proporcionar elementos para fomentar el hábito de la lectura. A través del tiempo, se puede notar que las cifras continúan siendo muy parecidas.

dicen no leer libros, tienen acceso a otro tipo de lectura. Aunque eso quizás tampoco nos lleve a considerarnos un país lector.

Se debe tomar en cuenta que hay organismos que se encargan de publicar informes sobre los estudios que se han hecho en diversos países sobre el fomento a la lectura, en particular y sobre el estado en que se encuentra la educación, en general. Pero en la mayoría de los casos, son los representantes de los gobiernos quienes promueven estos trabajos y quienes invierten en ellos. Es por eso que se ocupan de temas que convienen a sus intereses. Suelen responder a las necesidades del desarrollo económico, pero dentro de un planteamiento donde se toman en cuenta también cuestiones como la cultura, el sujeto y el bienestar social.

Un ejemplo de estos informes son los que se conocen como PISA. En el caso de los resultados obtenidos de estas evaluaciones en todos los países miembros de la OCDE, aunque se afirme que no se trata de establecer jerarquías entre éstos, la realidad es que aparecen ordenados y las comparaciones surgen.

La evaluación externa sirve para analizar la estructura, flujos, dimensiones y rasgos generales sobre los sistemas educativos, pero no para abordar cómo la didáctica empleada contribuye con el aprendizaje de un alumno o si los métodos empleados son los correctos. Es decir, nos puede dar pistas sobre el posible origen de los errores o las fallas, pero no sobre el qué hacer para enmendarlos (Gimeno, 2008).

A continuación se presenta un análisis sobre el panorama nacional sobre el fomento a la lectura.

2. La lectura en México

En junio del año 2000, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, cuyo objetivo fue fomentar y promover la lectura. Sin embargo, a pesar de haber sido aprobada por la Cámara de Diputados y la Cámara de Senadores también la ratificó, no entró en vigor porque no contó con la normatividad que estableciera las disposiciones correspondientes para ponerla en marcha en ese momento (Hernández, 2016).

En mayo de 2002, se presentó el programa llamado *Hacia un país de lectores*. Sin embargo, los propósitos de este programa giraron en torno a dos metas: combatir el analfabetismo y poner los libros al alcance de todos, dejando a un lado la formación de personas que adquieran el gusto por la lectura como parte de su crecimiento personal y social.

En el año 2006 se publicó en el Diario Oficial de la Federación las reglas de operación del Programa Nacional de Lectura (PNL), donde se establece como una estrategia para la promoción y fomento a la lectura, con el propósito de formar lectores y escritores autónomos en las escuelas de educación básica y de educación Normal del país.

En este programa se contempla que las escuelas deben contar con herramientas útiles para garantizar el pleno desarrollo de las capacidades de los docentes y estudiantes y así garantizar una educación de calidad que los dote del nivel de competencia necesario para integrarse y desarrollarse socialmente.

El 30 de abril de 2008, se publicó la *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro*, la cual en su capítulo III contempla que es a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes a quienes corresponden las acciones para el fomento a la lectura, entre las cuales se encontraban: situar a la lectura y al libro como elementos fundamentales para el desarrollo integral de la población; diseñar estrategias para la formación de lectores y de vinculación de la educación con el fomento a la lectura; establecer salas de lectura y definir las bases de operación; realizar coediciones con editoriales privadas; capacitar y formar promotores de lectura en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; promover y fortalecer las bibliotecas públicas como salas de lectura, entre otras.

Para reforzar el gusto por la lectura y permitir el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes, en el país existe el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) Comité de Lectura, dependiente de la SEP. En este Comité se toma en cuenta la participación de miembros de la comunidad escolar que deseen participar y mejorar las condiciones y el uso de las bibliotecas escolares y de aula (SEP, 2010).

Sin embargo, en algunas escuelas no se involucra a la comunidad en este tipo de actividades, las razones son diversas y van desde las que tienen que ver con el desinterés de las personas en participar e involucrarse en las actividades de la escuela hasta la renuencia de los profesores para que esto se dé.

Aunque cabe mencionar que esto no es gratuito, la imagen del docente está profundamente deteriorada, ha sido muy degradada, provocando que el resto de la comunidad educativa lo responsabilice de la calidad educativa y de los resultados tan bajos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

Es por ello que en el siguiente apartado se hace un análisis de las reformas curriculares, para dar a conocer qué tanto estos cambios han favorecido o perjudicado en dichos resultados.

B. Reformas curriculares desde la visión de competencias

A partir del año 2004, el gobierno de México, ha impuesto reformas a la educación basadas en competencias en todos sus niveles, pero habría que analizar su pertinencia, ya que se ha establecido un modelo ajeno a las necesidades del país. “Cabe preguntarse si la concepción adoptada es la más coherente, y, por otro, si las condiciones históricas de un país exigen otras modalidades más adecuadas para un desarrollo sustentable” (Vargas, 2010:8).

El Estado maneja un discurso disfrazado de preocupación e interés por las personas y el desarrollo del país, pero lo que hace más bien es atender las demandas que le exige ser parte de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), en la que México ocupa el último lugar entre sus miembros.

El gobierno justifica la propuesta educativa, explicando que para formar parte de un mundo globalizado, es necesaria una educación por competencias, misma que permitirá a las nuevas generaciones adaptarse y vivir de acuerdo a las necesidades actuales, adquirir conocimientos, habilidades y valores para enfrentarse a diversas situaciones y poder resolverlas, y por consecuencia tener mejores oportunidades de vida y trabajo.

Parece que el Estado se encuentra muy interesado en la gente, pero lo cierto es que su principal finalidad no es brindar a los niños y jóvenes las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para su beneficio personal y social, sino que lo que busca es lograr formar personas que estén al servicio de los mercados nacionales e internacionales.

Se sabe que los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas que se aplican en el país, han sido bajos, respecto a los demás países evaluados, pero éste sólo es un aspecto de todo lo que tendría que considerarse para determinar las causas por las cuales esto esté ocurriendo. Hay factores económicos, políticos y sociales que son importantes para dichos resultados.

Como ya se había mencionado, hay organismos que se encargan de publicar informes sobre el estado de la educación y sus retos y lo hacen desde una visión globalizada, favoreciendo la homogeneidad de las posibles soluciones, cuando existen realidades muy diversas.

Si hablamos de lograr que los niños y jóvenes tengan un acercamiento a la lectura por gusto, existen otras problemáticas que repercuten en sus hábitos y aparecen necesidades más apremiantes, entonces todo esfuerzo puede resultar inútil. Las reformas que se realicen no pueden ser sólo en materia educativa, sino en dotar de mejores condiciones sociales, de trabajo, de servicios públicos, en pocas palabras, mejorar las condiciones de vida de las personas. No obstante, en el ámbito educativo se pueden hacer esfuerzos que rindan frutos respecto al fomento a la lectura en los estudiantes.

A continuación se hará una breve enunciación de las reformas en los distintos niveles de educación básica en los últimos años.

1. Reforma en Preescolar (2004)

La reforma curricular en preescolar entró en vigor en el ciclo escolar 2004-2005 y tenía dos finalidades:

Contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye –además– a una mejor atención de la diversidad en el aula.

Contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica (SEP,2004:8).

Este programa se enmarcó desde una visión por competencias, entendidas como la capacidad de aprender, actuar y relacionarse con los demás. Estas competencias fueron la base para organizar, planificar, desarrollar y evaluar el trabajo docente. El papel de la educadora era el de seleccionar y diseñar situaciones didácticas pertinentes y útiles que logren que los niños aprendan; es ella quien organiza el trabajo de forma flexible para adecuarlo a las características de su grupo y de su contexto.

Una vez definidas las competencias a desarrollarse, se procedió a organizarlas en campos formativos, uno de éstos, que es el que ocupa esta investigación, es el de Lenguaje y Comunicación.

El campo formativo Lenguaje y comunicación, se organizó en dos aspectos: Lenguaje oral y Lenguaje escrito y el logro de sus competencias son de carácter funcional, ya que tienen la intención de que el alumno comprenda y se integre a su entorno social. Lo que hace posible esto es el trabajo docente del que se parte, la educadora valora las estrategias o actividades que deberá realizar al trabajar con su grupo.

En este programa se plantean algunas maneras con las que los niños pueden presenciar o intervenir en diferentes actos de lectura, como la lectura en voz alta por parte de otros, quienes pueden ser la educadora dentro de la escuela o los padres desde los hogares, también pueden observar cuando alguien lee en silencio o escuchar que alguien comenta algo sobre lo que ha leído (SEP, 2004). De ahí la importancia que tiene que los niños en edad preescolar estén rodeados de ambientes lectores, no sólo en la escuela, sino también en su entorno familiar.

Si bien, la mayoría de los niños a esa edad aún no decodifican los textos de manera convencional, pero sus actos de lectura consisten en la manipulación de los libros y la lectura de imágenes. De ahí la importancia de que los libros posean imágenes, que sean coloridos y atractivos para ellos. Pero hay una falta de atención al carecer de actividades que fomenten el gusto por la lectura, puesto que son elegidas y diseñadas por la docente, no permitiendo que los niños sean quienes elijan lo que desean leer. Además, en sus hogares, muchas veces carecen de acervo adecuado para su edad e intereses.

Al tener contacto con diversos tipos de textos, es posible que los niños comiencen a leer cuando cursan este nivel educativo, ello dependerá de las experiencias que tenga dentro de su contexto, pero no es obligatorio que todos egresen leyendo y escribiendo de manera convencional.

Después de que la reforma se implementó en preescolar, la siguiente etapa correspondió al nivel de secundaria.

2. Reforma en Secundaria (2006)

La reforma en Secundaria dio inicio en el año 2006, con la finalidad de asegurar que los estudiantes de entre 12 y 15 años de edad tuvieran acceso a la educación en este nivel y que la concluyeran en tres años para poder ingresar a la educación media superior.

Dicha reforma pone el acento en el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

En cuanto al Programa de Español, se estructura a partir de prácticas sociales del lenguaje organizadas en tres ámbitos: estudio, literatura y participación ciudadana. Para realizarlas se establecen algunas consideraciones didácticas que el docente de Español debe tomar en cuenta.

Por ejemplo, el docente de Español es a quien corresponde el diseño y desarrollo de situaciones didácticas para favorecer la adquisición de conocimientos necesarios

para incorporarse a la cultura escrita. Pero tal parece que sólo es una tarea que debe asumir el docente de español, cuando la cultura escrita se adquiere desde cualquier otra área.

Otro aspecto a considerar es la organización de tiempo escolar y el diseño de situaciones didácticas en las que debe tomar en cuenta la duración de las actividades, pero lamentablemente el tiempo resulta nunca ser suficiente.

Establece también que los estudiantes requieren contar con modelos de lectores y escritores, es aquí donde el papel del docente adquiere relevancia, pues puede transmitir el gusto por realizar estas actividades. Aunque la realidad es que muchos de ellos, no poseen dichas características, por lo que tampoco les resulta una tarea fácil de formar a los estudiantes que lean por gusto, que lo hagan por voluntad propia y con frecuencia, de acuerdo a la situación, al tipo de texto y su intención, que elijan estrategias adecuadas al texto y que finalmente sean capaces de comprender el texto y reconozcan las ideas más importantes. Si lo anterior es difícil de lograrse desde el interior de las aulas, lo es aún más pretender trascender las paredes del aula o de la escuela, tal como sugiere el programa (SEP, 2006).

Se plantea la forma de trabajo, partiendo de la importancia de reconocer la características particulares de los estudiantes, la interacción entre pares, la creación de ambientes colaborativos, la transformación de las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, el desarrollo de proyectos didácticos compartidos entre asignaturas para integrar conocimientos, pero al mismo tiempo retoma una evaluación para alcanzar la calidad y mejorar el desempeño de los estudiantes, aunque sólo en términos cuantificables, sin tomar en cuenta el gusto por la lectura.

Para terminar de conformar la reforma educativa en el nivel básico, en el año 2009 se inicia en el nivel que hacía falta, la primaria.

3. Reforma en Primaria (2009)

Para lograr cerrar el círculo de la reforma educativa en el nivel básico, en 2009 se inicia en la educación primaria, comenzando sólo a aplicarse en los extremos de este

nivel, es decir, en primer y sexto grado, adoptando el enfoque pedagógico por competencias. Se aplicaría en el año siguiente a segundo y quinto grados, para terminar en el año 2011 con tercer y cuarto grado. Con esto se buscaba articular la concepción de competencias y el perfil de egreso de la educación básica, en el cual se inscribía qué tipo de ciudadano se esperaba formar.

Por todo lo anterior, es que en 2009 se difunden los programas de estudio para primer y sexto grado, en los cuales aparecen los propósitos, el enfoque, la organización general de cada asignatura, los aprendizajes esperados y las sugerencias didácticas para apoyar el trabajo de maestras y maestros.

En el Plan de Estudios 2009 para la Educación Básica en Primaria, en su apartado denominado *Competencias para la vida y Perfil de Egreso de la Educación Básica* aparece definido el concepto de competencia: “Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP,2009:40). Notándose la gran influencia con lo que menciona Delors en su informe para la UNESCO, donde se enuncian los cuatro pilares de la educación: 1) aprender a conocer, 2) aprender a hacer, 3) aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y 4) aprender a ser.

En el programa se enuncian las consideraciones para el trabajo educativo y, entre ellas, se encuentran *La lectura y estrategias para abordar textos*, donde se propone el trabajo intenso con diferentes tipos de textos con la finalidad de familiarizar a los estudiantes con ellos, que conozcan su estructura, su función y que contribuya a la comprensión (SEP,2009a). Se plantean algunas formas de lograr dichos propósitos, las cuales son muy parecidas a las orientaciones didácticas del Programa de Estudios de Secundaria.

Al ser un programa que plantea estas consideraciones, se nota con claridad su intención de servir a la formación de un ciudadano específico, porque ya tiene establecido el tipo de textos a abordarse y su finalidad, todo esto en un tiempo limitado y, más aún, si se es un docente que suele seguir al pie de la letra las

orientaciones y toma con rigidez lo que se señala en los libros de texto, no da pie al fomento a la lectura.

Además, al ir incorporando año con año las reformas curriculares en los distintos grados, parecía que había prisa por lograr la meta, más que analizar la pertinencia de la implementación y sus resultados. Hay que considerar que no basta con cambiar la forma, sino también es necesario hacerlo con el fondo, ser congruentes con el contexto al que se le van a implementar los cambios y así lograr coherencia con lo que se está haciendo.

Al terminar de integrar cada uno de los grados de educación primaria a la reforma educativa, se cumplió el cometido que se había planteado el Estado, entonces era el momento de publicar el acuerdo que había de determinar en qué consistía la Articulación de la Educación Básica.

4. Acuerdo 592 (2011)

En el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, ya habiendo transitado por las reformas a los planes y programas de estudio en todos los niveles de la educación básica. En este acuerdo se proponen una serie de requerimientos que llevarían a responder a las demandas del siglo XXI.

La Articulación de la Educación Básica se planteó en un inicio para “transformar la escuela”, la cual debería centrarse en los estudiantes, en sus distintas formas de aprender para adquirir las competencias que logren su desarrollo personal. Esta articulación se estableció como requisito para cumplir con el perfil de egreso.

En dicho Acuerdo también se establece el uso de la Cartilla de Educación Básica, reemplazando a las boletas de calificaciones. Este documento contemplaba el registro para evaluar la lectura, con los criterios de velocidad, comprensión y fluidez, señalando un determinado número de palabras por minuto que los estudiantes debían leer según el grado que cursaban. Dichos criterios refuerzan la lectura únicamente de tipo utilitaria y no se le considera como una actividad que se puede realizar por gusto, por recreación ni motivada por los intereses de los estudiantes.

En 2017, la reforma educativa parecía tomar otro rumbo, es entonces cuando se planteó la elaboración de un Nuevo Modelo Educativo.

5. El Nuevo Modelo Educativo (2017)

El Nuevo Modelo Educativo (NME) planteó la necesidad de afrontar el reto de que los alumnos que cursan el primer y segundo grado de primaria aprendan a leer y a escribir, pero esto va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos; implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diferentes contextos de su vida.

Si alcanzan un dominio adecuado de la lectura y la escritura, contarán con la herramienta esencial para continuar satisfactoriamente sus estudios. Es un proceso que necesita consolidarse al término del primer ciclo de la educación primaria (1° y 2°). El grado en que se logre determinará en gran medida el futuro académico de los estudiantes a partir del tercer grado de primaria.

En cuanto a las prácticas de lectura y escritura, el NME establece que éstas no son habilidades que se aprenden mediante la repetición o ejercitación metódicas. Adquirirlas conlleva el desarrollo de conocimientos por medio de la acción, involucrarse en el uso del lenguaje escrito, de modo que lo que se aprende no sólo consiste en entender un sistema de signos, sino en darles un significado (SEP, 2017).

En primaria, se pretende que los estudiantes se aproximen a la diversidad cultural, proponiendo leer narraciones de autores, épocas, culturas y géneros diversos. Una de las actividades recurrentes debe ser la lectura compartida de cuentos y otras narraciones en los primeros niveles de la educación básica; por lo que cada semana se deberá dedicar un tiempo a leer en voz alta y comentar sobre lo leído.

El maestro será un modelo de lector y contribuirá a la formación de sus estudiantes como lectores, además de acercarlos a la cultura escrita. El docente puede compartir con ellos experiencias de lectura y escritura; mostrarles parte de su cotidianidad como lector y escritor, comentando lo que lee, recomendándoles la obra de algún escritor o compartiendo la lectura de noticias. También puede actuar como escritor, manifestando sus dudas sobre lo que escribe, mostrando las formas en que podría resolver las dificultades que surgen, y tomando en cuenta los comentarios de sus estudiantes (SEP, 2017).

Como puede notarse, muchas de las características del NME, ya existían desde los planes y programas de la reforma anterior (2011) en los distintos niveles, por lo que tal parece que de “nuevo”, no tiene prácticamente nada, se sigue planteando las mismas estrategias y orientaciones sin tener un cambio de fondo, que haga que el docente reflexione sobre la forma en que lleva a cabo su práctica y la modifique.

En preescolar y el primer ciclo de primaria, se establecen prácticas sociales del lenguaje relacionadas con la exploración de portadores para disfrutar la lectura, y entre sus aprendizajes esperados está el de elegir textos por interés y gusto, para escucharlos en voz alta o leerlos por sí mismos. Sin embargo, para el segundo y tercer ciclo el aprendizaje esperado se enuncia de esta manera: *elige y lee textos por su interés de los acervos de la escuela. Recomienda lecturas* (SEP, 2017). Aquí cabría preguntarse el por qué desaparece la palabra *gusto*, es decir, parece que bastara con que despierten su interés aunque no sean de su agrado; además cabe hacerse otras interrogantes, como ¿quién decidió ese acervo?, ¿por qué limitarlos al que hay en la escuela y al mismo tiempo, tienen que recomendarlos?

Además los docentes, al ser modelos de lectores para sus estudiantes, se parte de la idea que son prácticas que ya poseen, sin embargo, la realidad es otra, muchos de ellos no realizan lecturas por gusto, y eso dificulta que lleven a cabo estrategias de fomento.

A continuación se realiza una descripción de los cambios curriculares ocurridos en los distintos niveles educativos y sus incorporaciones, según las reformas curriculares acaecidas.

6. El gusto por la lectura en la Reformas

Existen características que comparten los tres niveles que conforman la educación básica, por lo que a continuación, se hace una breve descripción de cada una de ellas y cómo afectan los cambios ocurridos durante las reformas educativas.

El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica. Su papel fue fundamental en el proceso de la articulación en sus tres niveles (preescolar, primaria y secundaria), por lo menos en el escrito, ya que se decía que sólo sería posible si los docentes trabajaban para los mismos fines.

La idea de formar un tipo de ciudadano, hace pensar en que no se respetan las características individuales de cada estudiante, pues se pretendió unificarlos a todos y los profesores tenían que trabajar para su logro. El perfil de egreso se convirtió en un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo, es decir, si no se lograba el perfil de egreso deseado, esto servía para creer que algo no estaba funcionando bien. Con ello se puede notar que le dan un valor muy importante al resultado, más que a los procesos.

En el caso específico de la lectura, en el perfil de egreso, ésta se concibe como un medio para la búsqueda, selección, análisis, evaluación y utilización de la información proveniente de diversas fuentes, recayendo en el sentido utilitario.

Otra característica de las reformas es que se estableció que, a través de cuatro campos formativos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, y Desarrollo personal y para la convivencia, se desarrollaría el trayecto formativo desde el preescolar hasta la secundaria. De forma específica, en el campo de formación Lenguaje y comunicación se desarrollan competencias a partir del uso y estudio formal del lenguaje. En este campo se considera a la lectura como la base para el aprendizaje permanente,

dando mayor importancia a la lectura para la comprensión, la cual es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. Se considera que a través de ella se garantiza el aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías (SEP, 2011).

La RIEB estableció Estándares nacionales de habilidades lectoras, cuyo propósito fue propiciar que la lectura se convirtiera en una práctica cotidiana entre los estudiantes de Educación Básica, ya que el desarrollo de habilidades lectoras es una de las claves para el buen aprendizaje en todas las áreas de conocimiento, dentro y fuera de la escuela (SEP, 2011). Cabe destacar que la forma en que se caracteriza a la lectura, desde los estándares curriculares, adquiere fines meramente prácticos, por lo que tampoco llega a ser considerado el gusto por la lectura.

Mediante la RIEB se hizo el planteamiento de un trayecto formativo que atravesara desde el preescolar hasta la secundaria. Dicho trayecto permitiría a los estudiantes desarrollar competencias para que al concluir la Educación Básica, pudieran ser capaces de resolver de manera eficaz y creativa los problemas a los que se enfrentarían. Por ello, los planes debían proporcionar una diversidad de oportunidades de aprendizaje que se articulaban y distribuían a lo largo de los tres niveles de la educación básica, los cuales se encuentran plasmados en el Mapa Curricular, en el que no se considera el gusto por la lectura.

Otra característica que tenían en cuanto a la didáctica era la implementación de actividades permanentes, es decir actividades breves que podían realizarse a lo largo del año escolar, como complemento de los proyectos. Era en estas actividades permanentes donde se tomaba en cuenta la lectura, con diferentes niveles dependiendo del grado del que se tratara. El docente era quien decidía en qué momento de la elaboración del proyecto hacía uso de las actividades permanentes, lo que provocaba que se viera a la lectura como una herramienta, un medio para lograr algo y no como un fin en sí misma.

Derivado de todos estos problemas, se han emprendido acciones para fomentar el gusto por la lectura.

7. Los esfuerzos al final de una década por fomentar el gusto por la lectura

Cuando el gobierno de México, en 2019, se autodenominó “comprometido con la educación”, cabe hacer una revisión de lo que sus políticas en esta materia enuncian. Por ello, al hablar de fomento a lectura, aparece la Estrategia Nacional de Lectura, presentada ante varios actores políticos del país. En dicha estrategia, el gobierno federal estableció como objetivo convertir la lectura en un placer, un proceso de ensanchamiento de nuestra conciencia y un camino hacia la pacificación, hacer de México un país de lectores (Gobierno de México, 2019).

A continuación se presenta lo que el gobierno federal planeó y está llevando a cabo en la alcaldía de Iztapalapa, espacio en el que se encuentra la escuela donde se realizó la intervención, y como una acción muy específica: la visita del Librobús.

a. El gobierno y sus acciones

La Estrategia Nacional de Lectura consiste en articular proyectos de lectura bajo tres ejes de acción: formativo, persuasivo y material. El primero se hace con la colaboración entre las bibliotecas de todo el país, la Secretaría de Educación Pública, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, quienes se encargarán de fomentar hábitos de lectura. El segundo se llevará a cabo con el apoyo de los Canales de televisión educativa, 14, 11 y Capital 21; el Instituto Mexicano de la Radio y Radio Educación, además de las empresas Google, Amazon, Apple y el Consejo Mexicano de la Comunicación. Y en el tercero se busca asegurar la disponibilidad de materiales de lectura con el apoyo y acompañamiento del Fondo de Cultura Económica, el Sistema de Transporte Colectivo de la Ciudad de México, el INAPAM, el IMJUVE, la Biblioteca Nacional, la Secretaría de Cultura, los reclusorios federales, las cámaras de Diputados y Senadores, el Instituto Nacional del Derecho de Autor, el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, el Instituto

Nacional de Lenguas Indígenas, el programa Alas y Raíces, y las librerías EDUCAL³ (Presidencia de la República: 2019).

Bajo esta estrategia, diversas alcaldías de la Ciudad de México han realizado tareas para fomentar la lectura, comprometidas con la labor que el gobierno federal les ha asignado.

b. Una alcaldía en movimiento

Iztapalapa es una de las 16 alcaldías de la Ciudad de México, ubicada al oriente. Es la más poblada y, en comparación con el resto, pertenece a un contexto desfavorecido en relación a indicadores socioeconómicos. Los servicios públicos son deficientes, particularmente en el caso de la distribución del agua potable. Muchos pobladores se establecieron en este territorio como consecuencia de movimientos migratorios de otros estados y del centro del país, estableciéndose en terrenos que, hasta ese momento, estaban dedicados al cultivo, incluidas las chinampas de sus pueblos originarios.

Pese a estas características, a finales del año 2019 e inicios del 2020 se han podido observar varias acciones que se están llevando a cabo para el fomento a la lectura, con la puesta en marcha del programa "Iztapalapa la más lectora". Se han realizado ferias y tianguis de libros; recuperación e inauguración de bibliotecas, publicación de libros, reactivación de Libroclubes con el fin de que haya uno en cada colonia.

Entre las acciones de este programa se encuentra el lanzamiento de una gran campaña de formación de lectores en voz alta para dar a los niños, niñas y jóvenes habilidades para la expresión oral y corporal.

³ Es una entidad paraestatal sectorizada en la Secretaría de Cultura, es decir, pertenece al Gobierno Federal pero cuenta con la autonomía para desempeñar funciones como un organismo privado y así generar utilidades propias. Su principal objetivo es distribuir y comercializar libros y productos culturales contribuyendo al crecimiento de la oferta editorial y a la infraestructura de librerías en todo el país a través del fortalecimiento de librerías propias y afiliadas, y con la participación en ferias de libros y actividades culturales de presencia nacional e internacional.

En las ferias y tianguis de libros se ha contado con la presencia del Librobús, que representa una de las acciones que ha realizado EDUCAL y el FCE⁴, cuyo propósito es acercar y promover la lectura en el país.

c. Una acción muy concreta: el Librobús

EDUCAL, lleva a cabo un proyecto de librerías móviles para acercar la lectura a zonas de difícil acceso o donde la oferta de libros es escasa, todo esto a un bajo costo. Un ejemplo de sus acciones es el Librobús.

El Librobús es un camión expandible que se transforma en una verdadera librería con un acervo de hasta 4,000 ejemplares y con capacidad para 10 personas. La flotilla de Librobuses puede llegar a cientos de comunidades y estar presente en eventos culturales en todo el territorio nacional.

El Librobús tiene presencia principalmente en instituciones educativas, festivales culturales, ferias del libro, ferias regionales y festividades populares. Los títulos que ofrece son principalmente los pertenecientes al Fondo de Cultura Económica y editoriales públicas y privadas. La visita del Librobús es una de las actividades que busca tener un mayor impacto en las escuelas, referente al fomento a la lectura.

Tras haber realizado el análisis de las políticas educativas en México, las reformas, los cambios curriculares y algunas acciones que se han realizado en torno al fomento a la lectura, se encontró que muchas de ellas han vuelto nula o precaria la práctica de estrategias para desarrollar el gusto por la lectura. Por ello, en el siguiente capítulo se aborda la manera en que se realizó un diagnóstico para conocer la realidad escolar, aplicado a los niños de segundo grado de la Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”.

⁴ El Fondo de Cultura Económica (FCE, o simplemente “el Fondo”) es un grupo editorial en lengua española, asentado en México, con presencia en todo el orbe hispanoamericano.

II. LEE, LEE... ¿QUÉ LEES?

“La estimulación temprana de la lectura, que tendría que generarse en los ambientes de la familia y de la escuela básica, resulta muy reducida, cuando no inexistente, por el hecho simple de que tanto padres de familia como profesores comparten la misma problemática de una sociedad que no ha privilegiado y ni siquiera incentivado la lectura porque, con un concepto utilitario, la ha considerado una pérdida de tiempo y una desviación de los deberes y los asuntos relevantes”
(Argüelles, 2014b:104)

La atención que se le da a la lectura en la escuela se ha reducido a lograr que los niños aprendan a decodificar las letras, haciendo que la asocien con una actividad tediosa y carente de interés para ellos. Esto hace necesario el desarrollar el gusto por la lectura en los estudiantes, ya que los hace protagonistas activos de su proceso como lectores. Es por ello que esta investigación se inicia con la realización de un Diagnóstico Específico (DE), el cual permitió determinar el objeto de estudio de esta investigación y su delimitación.

Los participantes en el DE fueron estudiantes de 2º grado de primaria en la Escuela “Mtra. Guillermina González Galicia”. De ellos se enuncian sus características en cuanto a su edad, su etapa de desarrollo cognitivo, el tipo de familia a la que pertenecían, sus hábitos lectores y su forma de convivencia entre pares; asimismo se caracterizó a la escuela y sus docentes, y a los padres de los niños participantes del DE. Se implementó la técnica de observación directa y se utilizaron como instrumentos el diario de campo, un estudio socioeconómico, cuestionarios sobre hábitos lectores a estudiantes, docentes y padres de familia, los cuales arrojaron información y permitieron hacer el análisis, del cual se da a conocer también los resultados. Todo ello permitió hacer el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

Al finalizar el capítulo se da a conocer la metodología de investigación empleada, que es la Documentación Biográfico-Narrativa.

A. La situación actual del gusto por la lectura

En este apartado se analiza cómo se percibe el gusto por la lectura en los estudiantes de primaria, así como la descripción de la metodología que apoyó en la

construcción del Diagnóstico Específico, para ello fue necesario primero hacer una revisión de algunos documentos para comprender la situación por la que estaba atravesando el gusto por la lectura.

Dentro de los documentos oficiales que emiten las autoridades educativas, como es el caso del Acuerdo 592, donde se reconoce que la lectura es la base para el aprendizaje permanente y busca privilegiar a la comprensión, puesto que es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información (SEP, 2011). Sin embargo, con lo anterior puede notarse que el uso que se le confiere a la lectura es casi exclusivo de tipo utilitario, lo cual no es una sorpresa por tratarse de un enfoque por competencias.

El Nuevo Modelo Educativo (2017), emitido por la SEP, concibe a la lectura y la escritura como herramientas esenciales para que los estudiantes puedan continuar satisfactoriamente sus estudios, es por ello que al finalizar el primer ciclo de la educación primaria se espera que los niños hayan consolidado estos dos aspectos de su formación. Esto no es algo nuevo, ya que en los anteriores planes de estudios se hacía el mismo planteamiento y se estableció que el papel del docente es muy importante para que esto se logre, ya que es un modelo de lector y escritor para los estudiantes. La realidad es que algunos maestros no cuentan con estas características.

El problema es que los modelos educativos, en su plan y programas sólo se han preocupado por el aprendizaje de la codificación y decodificación, desatendiendo tanto la comprensión lectora como el gusto por la lectura.

En los programas de estudio 2011 y 2017, aparece como una actividad permanente “Fomentar la lectura como medio para aprender y comunicarse”. Enunciado de esta manera tal parece que la lectura tiene un valor utilitario, pero la idea también es que se fomente el gusto por la lectura, que se interesen en ella sin sentirse obligados. “El fracaso de los programas institucionalizados para fomentar la lectura tiene sus causas en ese orden que se pretende imponer sobre una materia que es de suyo opositora, discutidora, antagonista de todo orden” (Argüelles, 2014:74).

Con lo anterior se pudo conocer cómo estaba la situación del gusto por la lectura desde lo escrito, es decir, desde los documentos oficiales, y cómo esto afectaba en la práctica en las escuelas, pues el docente en el afán de cubrir un programa impuesto por las autoridades educativas, desatendía dicho aspecto.

Tan solo en el nivel primaria, muchas veces la lectura se trabaja atendiendo a un estándar cuantificable, para muchos docentes es necesario medir el número de palabras por minuto. En el Plan 2011 se señalaba el número de palabras por grado, incluso se podía ver esto en las boletas o cartillas de evaluación, muchos maestros se quedaron con eso y lo siguieron haciendo por costumbre. También se puede ver al momento de tener un registro de los libros leídos durante el ciclo escolar, con su correspondiente reporte de lectura o con el llenado de cuestionarios cuyo propósito, supuestamente, es el de medir la comprensión lectora.

Los documentos oficiales hablan de libros como si fuera lo mismo que hablar de lectura, ya que no aterrizan en las acciones concretas, es decir, en las estrategias que se están utilizando, lo que impide conocer el porqué no están funcionando sus planteamientos.

Lo anteriormente expuesto se basa en la realización de un diagnóstico, que pretendió reconocer los hábitos y experiencias con los que contaban los participantes. En el siguiente apartado se presentan las características de dicho Diagnóstico.

B. Diagnóstico Específico (DE)

El propósito del DE fue identificar los gustos y hábitos que los niños de segundo grado de primaria, sus padres y maestros, tienen con respecto a la lectura, con el fin de indagar sobre las áreas de mejora que necesitan fortalecerse para realizar una Intervención Pedagógica que permita desarrollar el gusto por la lectura en los estudiantes.

A continuación se describen los elementos metodológicos que se retomaron para el diseño y aplicación del Diagnóstico Específico con los estudiantes de segundo grado, quienes para el momento de la intervención estarían en 3º, lo cual permitió realizar el

planteamiento del problema y partir de él para diseñar y aplicar una intervención pedagógica.

1. La escuela y sus participantes

Se inicia por caracterizar en dónde y con quiénes se realizó el Diagnóstico Específico: a la escuela y a los participantes, que fueron niños de 2°, grupos A, B y C; a los maestros que atendían a dichos grupos y a los padres de familia de los estudiantes que formaron parte de este estudio.

a. La escuela

La Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia” se sitúa en la Calle Circonio No, 39, Colonia El Manto, alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México, al pie del Cerro de la Estrella. Cercana a ésta hay algunas bodegas industriales y fábricas de alimentos, como: chocolates Picard, Sabritas, una bodega automotriz de Chevrolet, una fábrica de pilas Duracell, una distribuidora de madera, entre otras. También la rodean algunas casas habitación, unidades habitacionales y escuelas de diferente nivel educativo. A unos metros se encuentra el Panteón Civil y en dirección contraria la estación del Metro UAMI.

La escuela se fundó el 24 de febrero de 1978 y durante los primeros años daba servicio en los turnos matutino y vespertino, según consta la cédula informativa del edificio escolar emitida el 6 de septiembre de 1983. Este funcionamiento tuvo lugar hasta el ciclo escolar 2008-2009, cuando se observó que el turno vespertino tenía muy poca población de estudiantes y comenzó a darse atención sólo en el turno matutino. Un año después se convirtió en jornada ampliada⁵, dando un servicio de 8 a 14:30 horas.

De toda la zona escolar, es la única que posee este tipo de jornada, por lo que existe un gran número de solicitudes para ingresar a ésta. Además, la escuela más cercana

⁵ Escuelas de Jornada Ampliada es un programa diseñado en la entonces llamada Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, que planteaba como objetivo mejorar y reforzar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica en la entidad, a través de la ampliación de la jornada escolar en planteles educativos que no contaban con turno vespertino. Este Programa no ofrece el servicio de ingesta a sus estudiantes, por no contar con la infraestructura necesaria para este fin (Álvarez, R. 2011).

se transformó en tiempo completo en el ciclo escolar 2018-2019 y esto ha incrementado aún más la demanda, pues algunos padres de familia han comentado no poder cubrir el monto del comedor, ya que tienen varios niños en la escuela y por ello solicitan su cambio. Sobre todo porque todavía durante el ciclo escolar anterior la primaria “Mtra. Guillermina González Galicia” contaba con el programa SaludArte, que era otorgado por el Gobierno de la Ciudad de México, el cual se realizaba de las 14:30 a las 17:30 h, donde se ofrecía el servicio de comedor y el costo era absorbido por el gobierno. También se ofrecían clases de educación física, nutrición, canto, teatro o danza. En dicho ciclo escolar ya no se continuó con el programa por el cambio de gobierno.

Es una escuela que tiene 18 grupos, 3 por cada grado, A, B y C, con una población de 557 niños en promedio. Cada grupo de 1° y 2° tienen alrededor de 30 estudiantes, los de 3° y 4° tienen máximo 32 estudiantes y los del 5° y 6° cuentan con aproximadamente 35 niños por grupo. A la escuela acuden los niños de la comunidad o de zonas cercanas a ésta, tales como Paraje San Juan, San Juan Cerro, Los Ángeles y San Juan Xalpa, que por la proximidad de los centros de trabajo de los padres o las casas de los familiares con quienes se quedan por las tardes los niños, representa una comodidad y tranquilidad para las familias el poder asistir a esta escuela.

b. Los niños

Los niños que participaron en el Diagnóstico Específico fueron niños de 2°A, 2°B y 2°C, cuyas edades oscilaban entre los 6 y 7 años. La mayoría de ellos ya tenían consolidado el proceso de lectura y la escritura.

Según Piaget (1980), en relación con el aspecto cognitivo, estos niños se encuentran en la etapa de Operaciones Concretas, es decir, utilizan representaciones mentales. Asimismo, ya cuentan con experiencias de socialización al iniciar su etapa escolarizada desde años anteriores.

La mayoría de los niños pertenecían a familias nucleares y algunos cuantos a familias extendidas o monoparentales.

En algunas conversaciones casuales o a través de la aplicación de los instrumentos para la recogida de información, los niños manifestaron que les agradaba leer, aunque hay quienes decían que leer es difícil o aburrido. Casi todos coincidían en que no tienen suficientes libros en casa.

La mayoría de los niños dijeron que los maestros a veces les dejaban tomar los libros de la biblioteca de aula cuando terminaban de hacer alguna actividad, pero que no les permitían llevarlos a casa, y que les hubiera gustado tener un mayor número de libros y más variedad. También mencionaron que les gustaban las actividades de la biblioteca escolar, ya que en este lugar pudieron conocer más libros y que les agradaba que les permitían llevar algunos a casa en calidad de préstamo.

Los niños tenían una buena relación entre ellos, esto se pudo observar en las clases o en su convivencia durante el recreo, con la excepción de algunos cuantos o de casos aislados, que casi siempre se resolvían con el apoyo de las y los docentes, quienes fungían como mediadores. De esta manera, ambas partes quedaban conformes con la resolución. En pocas ocasiones se tuvo que recurrir al cambio de grupo, cuando la situación llegaba a rebasar a los padres o a los docentes.

c. Docentes

Los docentes que formaban parte de la plantilla son: 1 Directora, 1 subdirectora Administrativa, 18 maestros frente a grupo, 2 maestros de Inglés, 1 maestro de Robótica, 1 promotora de lectura, 5 maestros de Educación Física y 1 maestra de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

La mayoría de los maestros estaban por cumplir 9 años de servicio en esta escuela, ya que antes era de horario regular y al modificar su horario a Jornada Ampliada, muchos maestros tuvieron que cambiar de centro de trabajo.

La Directora de la escuela y una maestra de inglés cuentan con Maestría, 13 maestros tienen Licenciatura en Educación, 3 Licenciatura en Psicología, 6 Licenciatura en Pedagogía, 1 con Teachers, 5 con Licenciatura en Educación Física.

Al ser una escuela de Jornada Ampliada, se llevaban a cabo líneas de trabajo, que:

Tienen el propósito de profundizar en el desarrollo del currículo, contribuir a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades para el aprendizaje, fortalecer las competencias comunicativas y sociales a través del estudio de nuevas lenguas, favorecer la convivencia, sensibilidad, percepción y creatividad artísticas y el cuidado del patrimonio cultural, así como fomentar la cultura de la salud (SEP, 2009b: 22).

Dichas líneas de trabajo eran: Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares, Uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación, Arte y cultura, Recreación y desarrollo físico, Aprendizaje de lenguas adicionales y Vida Saludable.

La forma en que se organizó la escuela para implementar las líneas de trabajo, fue que los maestros especialistas, es decir, quienes imparten inglés y educación física, se harían cargo de las que les correspondían a su área, al igual que el promotor de las TIC; las otras tres tocarían su atención a los docentes frente a grupo, para lo cual se intercambian con los compañeros con quienes comparten grado. La manera en que estas líneas de trabajo se abordaron está relacionada con las necesidades que los docentes han detectado que hacen falta resolver en los grupos, de acuerdo a la Ruta de Mejora de la escuela⁶. En este sentido, lo que se atiende principalmente, es la lectura y escritura, las matemáticas, la convivencia y/o la educación artística, y cada maestro atiende el área con la que más se siente identificado.

En el ciclo escolar 2018-2019 se realizaron los Clubes de Autonomía Curricular, enmarcados en el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), que resultaron ser muy parecidos a las líneas de trabajo. Sin embargo, no todos los profesores realizaban la rotación de grupo, pues manifestaban que esta dinámica no les agradaba, que los hace perder tiempo, los niños de otros grupos no les hacían caso, por falta de tiempo o de empatía con los compañeros docentes.

Respecto al colectivo docente, se podía observar la balcanización hacia el trabajo, caracterizada por la división entre grupos, de acuerdo a sus propios intereses.

⁶ La Ruta de Mejora Escolar es un planteamiento que realiza la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de hacer patente la autonomía de gestión de las escuelas. Según palabras de esta institución, la RME permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. A través del Consejo Técnico Escolar, el colectivo escolar organiza, dirige y controla las acciones que decide llevar a cabo en favor de su escuela. El CTE, de manera periódica, revisa avances, evalúa el cumplimiento de acuerdos y metas, realiza ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimenta la toma de decisiones (SEP, 2014).

Algunos incluso, preferían trabajar de forma individual y no solían compartir sus estrategias con el resto, provocando la ruptura de acuerdos de cooperación a los que se habían llegado en las Juntas de Consejo Técnico Escolar.

d. Padres de familia

Los padres de familia de los estudiantes, se dedican principalmente al comercio y el trabajo en las fábricas cercanas a la escuela; otros trabajan en oficinas o son empleados y tienen su centro de trabajo más alejado del lugar. La mayoría de las madres de familia son amas de casa. Algunos padres dejan a sus hijos al cuidado de sus abuelos o los tíos al salir de la escuela, debido a que trabajan y/o son madres solteras.

El nivel de estudios de los padres de familia es muy variado, pero se concentran en su mayoría en el nivel secundaria y bachillerato.

En general, a través de la revisión de los instrumentos utilizados en el Diagnóstico Específico, muchas madres de familia manifestaron que es muy importante la lectura, pero consideraban tener poco tiempo para dedicarle a esta actividad, gran parte de ellas leían pocos libros al año y en casa tenían un acervo muy limitado.

Hay padres que apoyan a sus hijos con las tareas relacionadas con la lectura, que consiste en elaborar fichas o reportes de lectura, pero no agregan nada más a este efecto, limitándose a leer 20 minutos al día y firmar un formato de registro.

Para la elección de los participantes en el Diagnóstico Específico fue necesario emplear un criterio para su selección y así determinar una muestra.

2. Toma de decisiones para conformar la muestra

El muestreo es la selección de un conjunto de personas que se consideran representativos de un grupo al cual pertenecen, con la finalidad de estudiar o determinar sus características. En el caso de esta investigación se utilizó el muestreo no probabilístico de tipo decisional, que como señala Münch (2009), se basa en el

criterio del investigador, que le permite resolver problemáticas que surjan durante el proceso de recopilación de la información.

El muestreo es de tipo decisional, ya que le permite al investigador utilizar su criterio para seleccionar los elementos de la muestra (Münch, 2009). En el caso de los estudiantes de segundo grado, 3 grupos de 30 niños cada uno, fueron quienes conformaron el universo, haciendo un total de 90 estudiantes.

Los docentes que se eligieron para participar en la muestra son los que en ese momento tenían a su cargo los grupos de 2°A, 2°B y 2°C, pues la finalidad era conocer la concepción que tienen sobre gusto por la lectura y su atención.

En el caso de los padres de familia, se invitó a participar a los padres o madres de los niños que participaron en la muestra, y aunque todos mencionaron su interés en participar, sólo 6 en cada grupo entregaron el cuestionario que se les hizo llegar.

La conformación de la muestra quedó como se presenta en la figura 3.

Figura 3. Participantes de la muestra

Grupo	2°A	2°B	2°C	Total
Niños (as)	10	10	10	30
Docentes	1	1	1	3
Padres de familia	6	6	6	18

Se decidió trabajar con los niños de segundo grado, debido a que es importante comenzar a trabajar el gusto por la lectura desde los primeros grados y porque están en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura; además de que se hizo la Intervención Pedagógica con estudiantes de tercer grado.

3. Un método para conocer a los sujetos de intervención

El Diagnóstico Específico se realizó mediante el enfoque cualitativo, al tratarse de un fenómeno social y por medio del cual se busca comprender la realidad (Álvarez-Gayou, 2003), y algunos elementos del método de investigación-acción, para indagar

cómo se encontraba la situación del gusto por la lectura en los niños de tercer grado de primaria de la Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”.

Se partió desde este enfoque porque es funcional en las investigaciones de tipo social, ya que una de sus características es ser flexible, y en el caso del gusto por la lectura se da voz al docente y a los estudiantes, teniendo en cuenta las percepciones plagadas de subjetividad, pero complementando la información con entrevistas que dotaron de mayor veracidad los resultados (Álvarez Gayou, 2003).

a. Elementos del Método de Investigación-Acción

Se empleó una metodología basada en elementos de la Investigación-Acción. Desde este método, el profesor puede seleccionar el problema de investigación de acuerdo a las prioridades que detecta y de esta manera, llevar un control sobre su proyecto. También se pueden describir las actividades que el profesor realiza en el aula de clase para comprender su realidad y así mejorar la práctica docente (Latorre, 2003).

La investigación-acción sigue una espiral introspectiva con ciclos de *planeación*, *acción*, *observación* y *reflexión*, que se repiten y constituyen la base para mejorar la práctica. Este modelo de investigación-acción, de acuerdo a Elliot (citado en Latorre, 2003) cuenta con tres fases, de las cuales se retoma la primera para la realización del Diagnóstico Específico, que se refiere a la identificación de una idea general, en donde se describe e interpreta el problema que hay que investigar, en otras palabras, son los que se refieren al análisis de la problemática elegida y el planteamiento del problema.

Con los participantes del Diagnóstico Específico se aplicaron diversos instrumentos y una técnica para recabar información, como a continuación se detallan:

b. Técnica e instrumentos

Se utilizó como técnica la observación directa, que se apoya en varios instrumentos como el Diario de Campo, un Estudio Socioeconómico y cuestionarios, además de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

1) Técnica

La técnica que se utilizó es la de observación directa, que consiste en llevar un registro minucioso para analizar el tema elegido, introduciéndose como parte del grupo, sin que el investigador influya incidiendo en el mismo (Latorre, 2003).

El propósito fue conocer cómo los estudiantes se relacionaban con la lectura de manera individual. Así se pudo observar que existe interés, motivación y atención ante la lectura, en particular los cuentos. El registro de dicha observación se realizó en el Diario de Campo.

2) Instrumentos y sus resultados

Los instrumentos utilizados fueron el diario de campo, estudio socioeconómico, cuestionarios sobre hábitos de lectura a estudiantes, padres de familia y docentes y la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, de los cuales a continuación se explican sus características y los resultados arrojados.

a) Diario de campo

En cuanto al diario de campo, fue un instrumento que resultó útil para recabar y registrar la información al momento en que las acciones ocurrieron ya que permitió recuperar e interpretar las reacciones de los estudiantes durante todo el proceso, además de hacer un ejercicio de reflexión en torno a las actividades realizadas, tomando en cuenta lo que viven los estudiantes y el profesor (Latorre, 2003).

En el ciclo escolar 2018-2019, la docente investigadora, al tener a su cargo la función de Promotora de lectura, realizó el registro de lo que ocurría en varios de los grupos durante el tiempo que acudían a la biblioteca. Enseguida se muestra un fragmento de uno de los registros, para ejemplificar la forma en que fue utilizado (Ver figura 4).

Figura 4. Ejemplo de registro en el Diario de Campo

ESCUELA PRIMARIA "MTRA. GUILLERMINA GONZÁLEZ GALICIA" Iztapalapa, CDMX 2ºA		18 de Octubre de 2018 OBSERVADOR: Maricela Arvizu García
DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS	
Para segundo grado, se tenía programada una actividad que tenía como propósito recuperar lo aprendido en la semana anterior, tras haber asistido a una obra de teatro en la escuela. La obra de teatro fue una adaptación de la novela El Principito. La clase inició recogiendo sus comentarios acerca de lo que les gustó o no de ésta, o lo que recordaban de ella. Entre los comentarios apareció uno que destacó, ya que como terminamos hablando sobre el amor (por el amor que el Principito le tiene a su rosa a pesar de que es muy exigente). Carlos comentó que él no quería a su papá, pues no vivía con él. "Cuando lo vuelva a ver, lo voy a golpear en la cara, él antes me quería y ahora ya sólo quiere tomar". Sus compañeros se miraron sorprendidos y en ese momento yo sólo le dije al niño "Gracias por compartirlo".	Se pretendía recuperar lo que vieron en la obra para cerrar la actividad y hacer trascender lo aprendido. Los niños se mostraron muy interesados en participar y manifestaron que les agradó mucho la obra. Para algunos de los niños, esta clase comienza a significar la oportunidad de expresarse, relacionando lo que vieron en la obra o lo que se comenta en clase, con su vida cotidiana.	

Con este instrumento se pudo encontrar que a los niños de segundo grado les gusta leer, sin embargo, conforme van accediendo a otros grados, esto cambia y se convierten en una actividad que les resulta tediosa y es obligada por padres y maestros.

También se descubrió que con las actividades de fomento a la lectura, realizadas dentro de la biblioteca escolar, los niños se sienten atraídos hacia ella, pues les agrada tener un espacio para la lectura y sentirse parte de éste.

Otro aspecto a notarse es que los niños saben que cuentan con una biblioteca del aula, pero no tienen acceso libre a ella, pues ni siquiera conocen los títulos con los que cuenta.

b) Estudio socioeconómico

Un estudio socioeconómico es un documento que permite conocer el entorno económico, social, cultural y laboral de una persona. Con esta intención se diseñó y entregó uno a los padres de familia, explicándoles el motivo por el cual se estaba

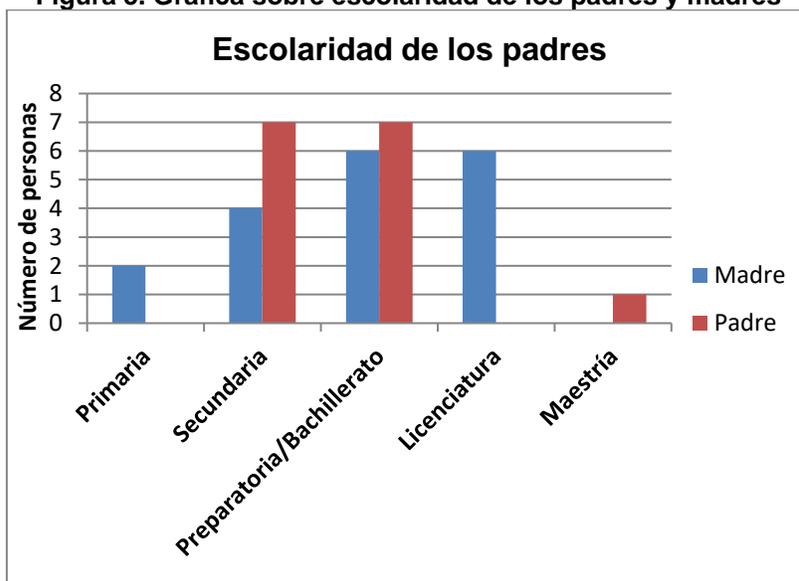
solicitando su participación. Éste aportó datos sobre el nivel socioeconómico de las familias, la edad de los padres, su nivel de escolaridad, entre otros datos, que permitieron reconocer más a fondo el contexto en el cual se desenvuelven los niños (Ver anexo 1).

Este instrumento tuvo varios apartados, divididos de la siguiente manera: datos generales del estudiante, datos familiares, recreación y uso del tiempo libre familiar, ingresos y egresos de la familia, hábitos del niño o la niña, vivienda y servicios.

De los 30 cuestionarios repartidos (uno a cada padre de familia de los niños que conformaron la muestra), sólo se recibieron 18, ya que, a pesar de la insistencia en su participación y entrega. En éstos se pudieron encontrar los siguientes resultados:

La mayoría de las madres de los niños que conforman la muestra, tenían un nivel de estudios entre el bachillerato y la licenciatura; mientras que los padres se ubicaban entre la secundaria y el bachillerato (ver figura 5). El nivel de estudios que poseían los padres y madres de familia, permitieron anticipar la posibilidad que los niños tienen de acceso a los libros y a actividades culturales.

Figura 5. Gráfica sobre escolaridad de los padres y madres



Respecto a la ocupación, 8 de las madres se dedicaban al hogar, 4 empleadas, 2 comerciantes, 1 obrera, y 3 profesionistas. En cuanto a los padres 4 eran obreros, 5

empleados, 3 comerciantes y 3 se dedicaban a algún oficio. Catorce de las familias a las que pertenecían los niños de la muestra, eran nucleares; en 2 vivían sólo con la madre y los hermanos y en 2 sólo con su madre.

La mitad de las madres manifestaron que le dedicaban gran parte del día a sus hijos, desde que salían de la escuela hasta la hora de dormir; mientras que la tercera parte dijeron que sólo les dedicaban de 1 a 3 horas diarias. El resto mencionaron que pasaban entre 4 y 5 horas con ellos.

Los datos anteriores permitieron identificar que la mitad de las madres contaban con mayor tiempo para estar con sus hijos, lo que permitiría realizar actividades de lectura con ellos.

Del tiempo que los niños dedicaban al juego, que era de 1 a 3 horas diarias, 7 de ellos lo hacían utilizando videojuegos, predominando los de estrategia. En este caso pudo notarse que muchos niños pasaban largo tiempo en los videojuegos, colocando esta actividad como prioritaria sobre otras que podrían ser igual o más entretenidas, como la lectura.

La mayoría de los estudiantes que acuden a esta escuela, viven muy cerca de ella, pues para llegar lo hacen caminando y tardan menos de 15 minutos en su traslado; pocos lo hacen utilizando transporte público y sus traslados duran entre los 15 a los 30 minutos; los menos lo hacen en auto propio y sus traslados rebasan la media hora. Lo que favorece el que lleguen de manera puntual a la escuela.

Entre las actividades de fines de semana, como familia, se encuentran principalmente, hacer tareas escolares, ir a parques, visitar mercados o plazas comerciales, realizar quehaceres del hogar, ver televisión, visitar a familiares o simplemente se quedan en casa. Cabe resaltar que solo uno mencionó la visita a una biblioteca.

Los ingresos familiares mensuales son variados. Algunas de las madres de familia manifestaron que no les alcanzaba para cubrir sus necesidades básicas, por lo que

sólo el 27% comentó que destinaba un porcentaje para la compra de libros y una de ellas hizo hincapié en que es sólo ocasionalmente.

Respecto a los hábitos de los niños de la muestra, se encontró que todos dormían entre 8 y 10 horas diarias. Muy pocos iban a la escuela sin desayunar. En cuanto a las horas que pasaban viendo televisión se encontró que el 56% dedicaban entre una a dos horas, el 33% menos de una hora y el restante 11% de 2 a 5 horas, tiempo en el que regularmente lo hacían acompañados de los padres, hermanos, abuelos o primos, ocasionalmente solos. La mayoría de los niños gustaban de las caricaturas y/o las series; en su minoría además veían telenovelas y reality shows. En cuanto a las horas que utilizaban el Internet, la mayoría lo hacían en menos de 2 horas y el tipo de información que buscaban en este medio era de entretenimiento o de investigación.

Por todo el tiempo que destinaban a actividades Mass Media, se puede deducir que, a la mayoría de los niños, no les quedaba mucho tiempo libre para dedicarle a la lectura por gusto.

Las madres manifestaban que apoyaban a sus hijos con la elaboración de las tareas, en algunos casos también recibían esta ayuda de papá, mientras que en otros casos el apoyo para esta actividad lo recibían de otros miembros de la familia, como los abuelos, hermanos y primos. Sólo uno de ellos mencionó al maestro.

Gran parte de los niños se quedaba en casa por las tardes con su mamá, algunos con ambos padres y una minoría se quedaba a cargo de los abuelos.

En los hogares, el número de personas que vivían con los estudiantes de la muestra va desde sólo 1 (su mamá) hasta 8 personas. Poco más de la tercera parte rentaba la casa que habitaban. La mitad de esas casas eran solas, la tercera parte departamentos y dos compartidas.

La mayor parte de los hogares contaban con los servicios principales, como son agua, luz, gas, drenaje, pavimentación; sólo la tercera parte contaba además con

teléfono fijo y televisión de paga y poco más de la mitad con Internet. Algunas cuantas calles de la colonia El Manto no tenían pavimentación.

Entre los establecimientos que se ubicaban cerca de sus domicilios se encuentran Café Internet, parque, librerías, biblioteca y casa de cultura. Pese a ello, no todos los padres de familia los ubicaban o tenían presente su existencia. Los más visitados eran el parque y el Café Internet.

c) Cuestionarios

Los cuestionarios son instrumentos compuestos por un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos del estudio; es un plan formal para recabar información de cada unidad de análisis objeto de estudio y que constituye el centro del problema de investigación. Por ello, se diseñaron aplicaron cuestionarios a los sujetos que formaron parte del Diagnóstico Específico, es decir, a los estudiantes, padres de familia y docentes.

• Cuestionario aplicado a los estudiantes

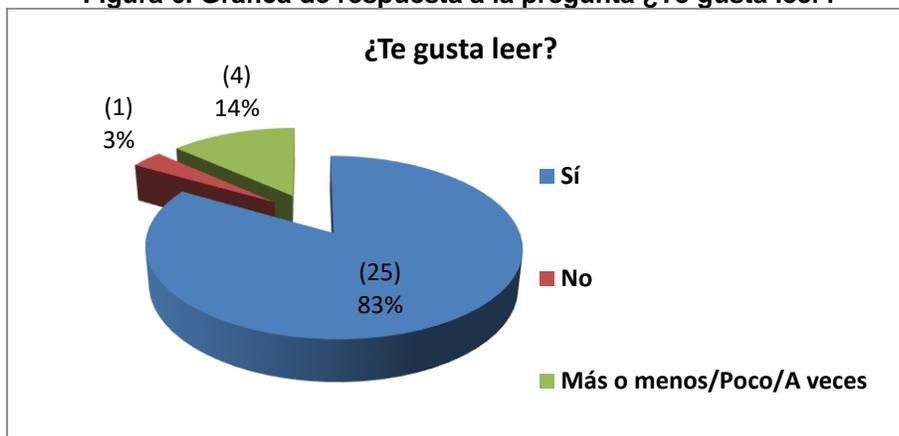
Se utilizó un cuestionario para conocer los hábitos de lectura que tienen los estudiantes de segundo grado que conformaron la muestra (30), relacionados con el objeto de estudio.

Cabe mencionar que dicho cuestionario se aplicó a los niños de forma individual para evitar que se vieran influenciados por las respuestas de sus compañeros. Se les solicitó que respondieran de forma veraz y se les mencionó que el propósito era conocer algunos de sus gustos y hábitos acerca de la lectura (Ver anexo 2).

A continuación se presenta el análisis realizado a las preguntas contenidas en el cuestionario.

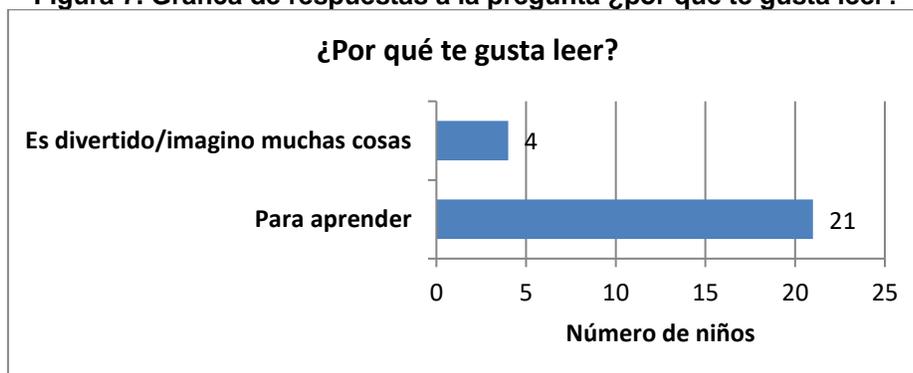
A la pregunta ¿Te gusta leer?, el 83% de los niños respondieron que sí, 14% que más o menos, poco o a veces y sólo 3% que no (Ver figura 6).

Figura 6. Gráfica de respuesta a la pregunta ¿Te gusta leer?



Como se puede observar, a la mayoría de los niños les agradaba la lectura, pero la relacionaban con el aprendizaje de contenidos más que como algo que pudieran hacer por gusto (Ver figura 7). Por su parte, los niños que respondieron que no les gustaba leer o que les gustaba poco, dijeron que porque les aburría, no tenían ganas de hacerlo, no tenían tiempo o porque los obligaba su mamá.

Figura 7. Gráfica de respuestas a la pregunta ¿por qué te gusta leer?

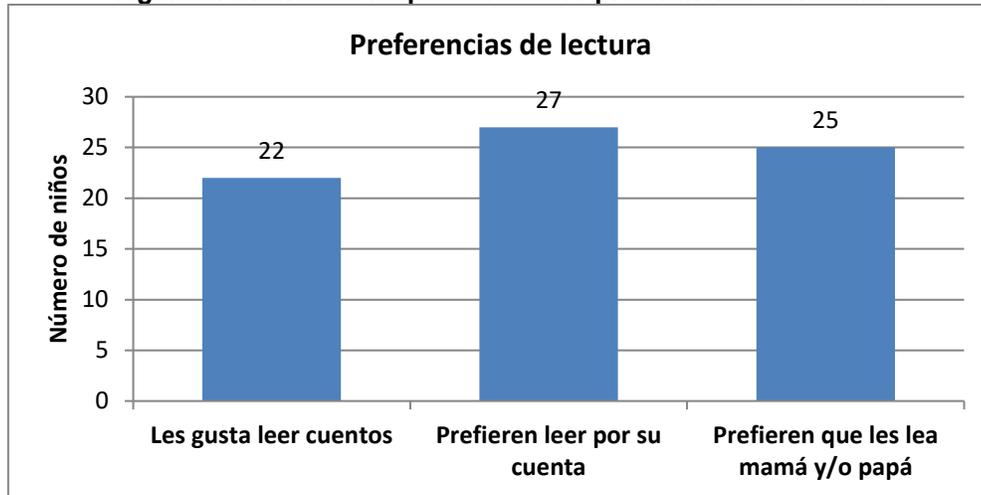


Una más de las preguntas fue sobre qué leen y el 73% de los niños respondieron que les agradaban los cuentos, 10% preferían leer textos de tipo informativo, 7% sólo tenían acceso a los libros de texto gratuito, 7% leían comics y sólo el 3% no leían nada. Con esta pregunta se puede observar que la mayoría de los niños se inclinan más por la lectura de cuentos.

Asimismo, un dato que se desprendió del cuestionario es que los niños preferían leer ellos mismos, pues era cuando más disfrutaban la lectura, a que alguien les leyera. Sin embargo, aún así se les preguntó que cuando alguien les lee, quién preferían

que lo hiciera, respondió el 83% que preferían que lo hicieran sus padres, 10% abuelos y 7% hermanos. De todos los niños encuestados ninguno mencionó que les agradaba que les leyera el maestro (ver figura 8).

Figura 8. Gráfica de respuestas sobre preferencias de lectura



También se les preguntó qué hacían mientras les leían, el 56% respondió que ponía atención, 17% que hacía preguntas, 13% se dormía, 7% interactuaba con el texto y 7% se distraía. Cabe mencionar que en las opciones no se había contemplado “me duermo”, pero fue una respuesta que dieron de manera espontánea, agregando que lo hacían porque la hora en que les leían es cuando ya se preparaban para dormir y lo hacían con esa intención.

Acerca de los libros que tenían en casa y de qué tipo, el 70% respondió cuentos, 17% libros de consulta (informativos), 10% de ambos tipos, sólo el 3% respondió que no tenía libros en casa. Con esto, se pudo notar que los estudiantes tenían acceso a libros, coincidiendo con otra pregunta donde mencionaron que leían libros de cuentos, ya que éstos son los que había en casa.

Los niños manifestaron no acudir a bibliotecas públicas, ya que el 63% dijo que nunca había visitado una y un 37% que sí, por lo menos una vez lo habían hecho. Al elaborarles esta pregunta la mayoría manifestó que la única biblioteca que conocían era la de la escuela, mientras que los que dijeron que sí iban, casi todos mencionaron que una vez lo hicieron y que nunca más habían repetido la

experiencia. Con ello se pudo notar que es labor de la escuela acercar a los niños a diversos tipos de textos y espacios para la lectura.

El 67% manifestó que terminaba los libros que comenzaba a leer, un 23% dijo que a veces lo hacía y el 10% mencionó que nunca había terminado los libros que comenzaba, uno de los niños pertenecientes a este último porcentaje dijo que porque los libros que tenía eran muy grandes, con muchas páginas.

Al preguntarles sobre el lugar donde acostumbraban leer, el 87% mencionó que lo hacía en casa, el 7% dijo que en la biblioteca, un 3% dijo que en el trayecto de la escuela a la casa y otro 3% en el trabajo de su mamá. Al revisar estas respuestas se pudo notar que los niños no relacionaban la escuela como un lugar donde se lee por gusto.

Respecto al tiempo que le dedicaban a la lectura al día, el 64% de los niños mencionó que lo hacían en un lapso de 15 a 30 minutos, el 20% de 30 a 60 minutos, un 13% en periodos de más de una hora y sólo un 3% que no le dedicaba tiempo a la lectura. Aquí pudo notarse que la mayoría de los estudiantes tenían muy interiorizada la idea de que sólo bastan unos pocos minutos diarios para dedicarle a la lectura. Aunque estas respuestas son relativas porque estaba en construcción su noción sobre el tiempo.

El 77% de los niños, manifestaron que leían porque les gustaba hacerlo, el 17% mencionó que lo hacía porque era parte de su tarea y el 7% dijo que porque lo obligaban a hacerlo. Con estas respuestas se pudo notar que a los estudiantes les gustaba leer, aunque lo relacionaban con una actividad escolar.

Un 80% de los estudiantes dijeron que sí les compraban libros y el resto que no. Algunos de estos niños mencionaron durante la aplicación del cuestionario, que en la Feria del Libro Infantil y Juvenil 2018 pudieron comprar libros por vez primera. Esta respuesta puede relacionarse con la visita a dicha Feria, organizada y realizada por parte de la escuela, con lo que puede notarse el papel tan importante que tiene la institución para fomentar el gusto por la lectura en los estudiantes.

Se elaboró una pregunta abierta sobre cuál era su libro favorito, 10 de los niños dieron respuestas sobre cuentos clásicos, 9 dieron títulos no tan conocidos y que mencionaron tener en casa, 3 de libros relacionados con películas o caricaturas recientes, 2 de libros informativos sobre animales, 2 sobre dinosaurios, 1 sobre los planetas, 1 dijo no preferir ningún libro, pues prefería los comics, 1 dijo no recordar el nombre y 1 que no tenía libro ni ningún otro tipo de texto favorito.

Los niños conocían pocos libros porque no tenían acceso a ellos, el acervo con que contaban en casa era escaso o nulo. Esto, aunado al del aula de clases, al que, de igual manera, tenían poco acceso y también resultaba escaso.

Otra pregunta abierta fue sobre el último libro que leyeron y lo que recordaban de él, 8 mencionaron libros de cuentos poco conocidos, 6 nombraron cuentos clásicos, 5 de libros informativos, 3 de historias relacionadas con caricaturas o películas recientes, 1 dijo que el último fue sobre poesía. Estos 23 niños recordaban de qué trataba el texto leído. Del resto, 6 no recordaban el nombre del libro y/o su contenido y 1 dijo no haber leído ninguno.

De estas dos preguntas abiertas, los que mencionaron libros clásicos o relacionados con películas o caricaturas, algunos niños manifestaron que son las versiones de Disney.

Otro dato del que cabe hacer mención es que en el mes de octubre, en la escuela hubo un evento de teatro de títeres, era sobre una adaptación del texto *El Principito*. Después, como parte de las acciones de fomento a la lectura, se llevaron a cabo actividades para hacer trascender dicho evento. Posteriormente, en el mes de noviembre, se realizó la visita a la Feria del Libro Infantil y Juvenil 2018 y algunos de los niños fueron con la idea clara de comprar el libro de *El Principito* y hubieron niños que en el cuestionario mencionaron este título como su favorito o como el último que leyeron. Esto nuevamente hace pensar en el papel tan importante que tiene la escuela para el fomento del gusto por la lectura.

De manera general, tras haber analizado los resultados de este instrumento, se encontró que a los niños les agradaba leer, pero lo veían más como una actividad relacionada con el aprendizaje y no algo que pudieran hacer por gusto.

- **Cuestionario a padres de familia**

Otro instrumento utilizado fue un cuestionario de hábitos de lectura aplicado a padres de familia, para conocer de qué manera influyen en los hábitos de los niños. Para hacer su entrega más práctica, se adhirió al estudio socioeconómico (Ver anexo 1). Sus resultados se detallan a continuación:

La mayor parte de los padres de familia declararon su gusto por leer, pero, al igual que los niños, lo relacionaron con la adquisición de conocimientos para aprender.

En cuanto al tipo de portadores de textos que leían, la mitad era por medios impresos (libros, revistas y periódicos) y la otra mitad digitales (publicaciones en redes sociales, libros electrónicos y artículos).

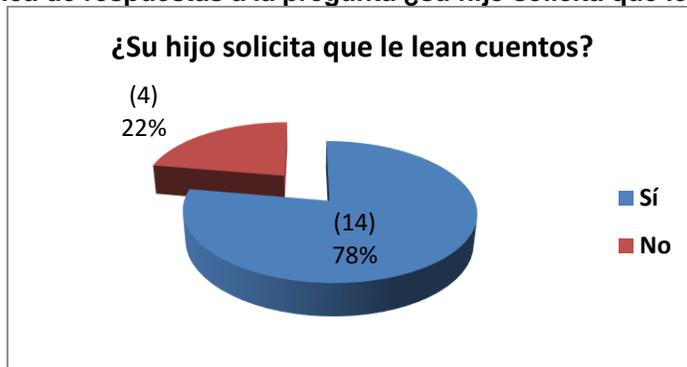
Sólo un 10% de las madres revelaron frecuentar las bibliotecas públicas, coincidiendo con las respuestas de los niños.

Poco más de la mitad de los padres manifestó terminar los libros que comenzaba a leer. El 45% le dedicaban a la lectura de 15 a 30 minutos, 33% de 30 a 60 minutos y el 22% restante no le dedicaba tiempo a esta actividad. Al preguntarles la frecuencia con que leían, sólo 16% dijo que lo hacían a diario, 33% 1 o 2 veces por semana, 16% una vez al mes y 33% lo hacían de manera ocasional. Con lo que puede observarse que en realidad los padres de familia leían muy poco.

Todos los padres mencionaron que es muy importante que los niños escuchen la lectura de cuentos, pero a diferencia de lo que dijeron los niños, que cuando les leían estaban atentos a la lectura, ellos los percibían inquietos y activos cuando se les leía.

Otra cuestión en la que no hay coincidencia es que la mayoría de los padres de familia manifestó que sus hijos solicitaban que les leyeran cuentos, cuando los niños dijeron que preferían ser ellos mismos los que leyeran (ver figura 9).

Figura 9. Gráfica de respuestas a la pregunta ¿su hijo solicita que le lean cuentos?

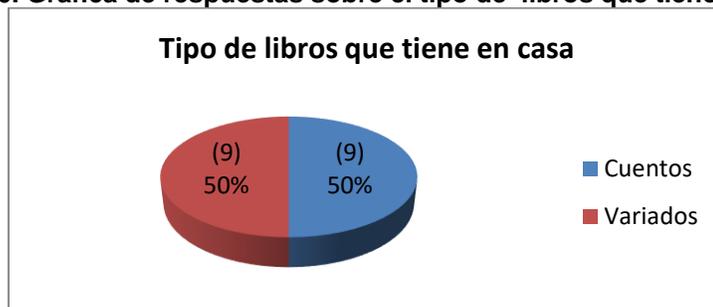


En la pregunta de la cantidad de libros que poseían en casa, una tercera parte tenían menos de 10, otra tercera parte de 11 a 20 y el resto 21 o más. De los cuales, la mayoría de los padres mencionaron que los que estaban dirigidos a los niños eran el cincuenta por ciento o más, y el resto que sólo un pequeño porcentaje estaban dirigidos a los niños.

Del tipo de libros que tenían en casa, 50% de los hogares tenían sólo cuentos y el otro 50% variados, es decir, novelas, enciclopedias y libros de consulta (Ver figura 10).

Con esta información se pudo establecer que en los hogares no existía un ambiente lector que permitiera a los niños sentirse atraídos hacia los libros, pues no había suficientes o variedad de éstos.

Figura 10. Gráfica de respuestas sobre el tipo de libros que tienen en casa



Se les preguntó si sabían cuál era el libro preferido de sus hijos y la mayoría respondió que sí, sin embargo sólo la mitad coincidió con las respuestas de sus hijos. Lo que dejó ver que faltaba acercamiento para conocer los gustos lectores de sus niños.

De los resultados anteriores, puede notarse que en muchas de las respuestas de los niños no hubo coincidencia con la de sus padres, por lo que se manifiesta un desconocimiento sobre lo que ocurría con sus hijos en relación con este aspecto.

- **Cuestionario a docentes**

Se solicitó apoyo de los docentes de los grupos de segundo grado, para responder un cuestionario y conocer sus hábitos de lectura, además de las estrategias y actividades que desarrollaba en sus clases para el fomento a la lectura (ver anexo 3).

Dos de ellos eran Licenciados en Educación Primaria y la otra Licenciada en Pedagogía, en ese momento tenían entre 10 y 22 años en la docencia. Los tres manifestaron que les agradaba leer, pero mientras una de ellas comentó que le dedicaba poco tiempo y que lo hacía una o 2 veces a la semana; el otro dijo que le destinaba dos horas a la semana y que lo hacía en la escuela o en sus ratos libres; mientras que la tercera maestra le dedicaba 10 horas a la semana y lo hacía diariamente. De esto se puede concluir que los docentes dedicaban poco tiempo a la lectura y algunos de ellos lo hacían como parte de sus actividades en la escuela.

Entre los tipos de textos que preferían leer estaban los narrativos (cuentos y novelas), historietas, de superación personal e informativos.

La maestra de 2ºB dijo que sólo leía un libro al año, la de 2ºC refirió que 3 y el de 2ºA mencionó que lee 5, sin embargo no recordaba cuál era el último libro que leyó, además que es uno de los que señaló no leer mucho.

A la pregunta sobre qué es el fomento a la lectura y si la consideran importante, las respuestas fueron: “Es importante ya que falta mucho de comprensión y análisis sobre las lecturas”, “Es propiciar en los niños el gusto, agrado e interés por leer, por no tener un proceso de aprendizaje desagradable”, “Es respetar sus procesos de aprendizaje, ritmo y fluidez de lectura en voz alta”. “Es importante porque es interesante imaginar, vivir y recrear en el pensamiento lo que estamos leyendo”, “Es facilitar a los niños diversos textos para su lectura y exploración”. “Es muy importante

recuperar lo comprendido”, “Es importante trabajar el fomento a la lectura porque leer te hace libre de pensar, de creer, de inventar, de crear”.

Sin duda, los docentes reconocían la importancia de la lectura, desde la comprensión y lo que aporta al aprendizaje, pero desconocían lo que es el gusto por la lectura.

Las actividades que mencionaron que utilizaban para el fomento a la lectura eran el uso de fichas de lectura, acceso libre de los niños a la biblioteca del aula; lectura en voz alta por parte de la maestra, antología de lecturas a la que recurrían dos veces a la semana; con el libro “Leamos mejor día a día”⁷ practicaban la lectura en voz alta, leían en casa y después en clase hacían un círculo de lectura donde comentaban el contenido; lectura en voz alta, expresión de sus emociones, lectura dirigida, lectura libre, lectura coral, lectura individual, lectura en binas. Las estrategias: “jugar con el dado de la comprensión”, “cuestionarios de comprensión lectora”, “cuéntame la historia que leíste”, “análisis de la biografía de autores” y “lectura robada”.

Las actividades y estrategias que los maestros aplicaban eran diversas, pero coincidían en atender la lectura para mejorar la comprensión, la fluidez y el aprendizaje; las cuales les permitían, de alguna manera, despertar el interés de los niños por la lectura. Sin embargo, como ya se mencionó, muchos niños sólo veían a la lectura como parte de su aprendizaje, con un sentido utilitario y no como una actividad que pueden realizar por gusto o recreación.

Sobre el tiempo que destinaban a la lectura con sus estudiantes, uno de ellos mencionó que lo hacía durante 30 minutos, 4 días a la semana; la otra maestra dijo que la lectura la hacía a diario en casa y la última maestra dijo que destinaba a la lectura con sus estudiantes más de una hora, dividida en las actividades.

Es poca la presencia de la lectura por gusto en la escuela, ya que se ha orientado a realizar las actividades para las distintas asignaturas.

⁷ Leamos mejor día a día era una colección de libros de primero a sexto grado de primaria, en forma de antología, cuyo propósito era que el maestro contara con un texto para leer a sus estudiantes cada día del ciclo escolar. Los textos se caracterizaban por su variedad de temas y por atender los valores.

Entre los libros que notaban que eran más del interés de los niños, se encontraban los de suspenso, terror, cuentos, relatos de amor, textos informativos de animales, experimentos, ciencia, instructivos, adivinanzas, canciones y poemas.

Los docentes seleccionaban y leían los textos antes de presentarlos al grupo porque consideraban que si se daba el caso de que surgieran dudas, pudieran aclararlas lo mejor posible, para conocer el contenido y cerciorarse que era adecuado para los niños, para dejar en ellos el interés al presentarlos y para que coincidieran con los temas del programa de estudios, además de los intereses de los niños.

Respecto a las dificultades que identificaban en relación a la lectura que hacen los niños notaban que silabeaban y no comprendían el contenido del texto. Aunque manifestaban que dichas dificultades se debían a que no había lectura en casa y cuando se les dejaba como actividad extra, no la realizaban.

d) Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

La Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio es un instrumento que ofrece una aproximación a la realidad del fomento, por lo que es importante ubicar con mucha claridad su finalidad, como a continuación se explica:

Para conocer cuál era la situación real de los estudiantes respecto al gusto por la lectura, se realizó la estrategia “El Carrito Lector”, que consiste en llevar un carrito con libros de diversos tipos de textos que se encuentran en la biblioteca escolar y tiene como propósito acercar los materiales a los estudiantes para que disfruten la lectura de manera voluntaria y que se involucren cada vez más con ella (Perúeduca, 2017).

A pesar de que en muchas de nuestras escuelas se cuenta con un espacio destinado a las bibliotecas escolares y de aula, los estudiantes no siempre las utilizan; pues carecen de un acercamiento a estos sitios y sus materiales.

La estrategia se modificó, pues a diferencia de la propuesta original que realizaron utilizando una carretilla, en este caso, el carrito fue uno metálico, de supermercado, el cual se decoró para hacerlo más atractivo a la vista.

Esta actividad se llevó a cabo durante tres días, uno por cada uno de los grupos de segundo grado. La cual tuvo que ser gestionada con los maestros titulares de los tres grupos, para que cedieran 50 minutos de su horario y el espacio de su aula, para permitir que los niños se acercaran y eligieran un libro que desearan leer en ese momento. Se les solicitó que la lectura la hicieran en silencio para que tuvieran la oportunidad de establecer un vínculo con el texto, además de leer a su propio ritmo.

Para hacer la elección, los niños tuvieron la oportunidad de manipular los libros y se tomaron un tiempo para optar por alguno, según sus gustos. Después de ello se acomodaron en algún lugar donde se sintieran cómodos y pudieran realizar su lectura. Se les mencionó que podían tomar otro libro si es que terminaban el que tenían o en el caso de que no fuera de su total agrado.

A través de la observación directa se hizo un registro, utilizando una lista de cotejo, que se elaboró tomando como referencia la grilla de observación que propone Spiner (2009), la cual consiste en registrar aquellas conductas que se desean observar. Su finalidad fue para conocer qué tipo de textos les llamaban más la atención. Se observó también la conducta de los niños, si se concentraron en lo que estaban leyendo, si los leyeron en su totalidad o antes de terminarlos cambiaron de libro, entre otras cosas (Ver anexo 4).

Al final de la sesión se les solicitó que comentaran, si así lo deseaban, lo que acababan de leer, si les gustó o no, qué recordaban de la historia y si recomendarían el libro.

Durante la implementación de la estrategia se pudo notar que el 30% de los estudiantes cambiaba de libro constantemente, ya que no resultaba de su interés, hasta que lograba conseguir uno de su agrado, 60% se concentraba en la lectura de principio a fin, 46% realizaron la lectura completa de los libros, 30% permanecía en silencio, mientras que el 50% comentaba lo que leía y un 20% escuchaba atento a

sus pares, 3% pidió ayuda para elegir un libro, 16% recomendó a otro compañero un libro y un 73% de los niños se mostró interesado en participar en la actividad.

Algunos de los libros que estaban en el carrito y que fueron de los más seleccionados por los estudiantes fueron: *Dumbo*, *El sueño del conejo*, *¿Qué te gusta más?*, *Penélope*, *El minotauro*, *El maíz y la tierra*, *Bambi*, *La puerta*, *El baño no siempre fue así*, *El hombre flojo*, *El talón de Aquiles*, *¿Por qué será Yacaré?*, *El lobo y los 7 cabritillos*.

Se pudo notar que los niños no estaban acostumbrados a elegir por sí mismos los libros que deseaban leer, ya que esperaban que se les diera la indicación o que se les sugiriera cuál tomar. Además, que cada maestro implementaba estrategias diversas, que a su parecer son adecuadas para el fomento a la lectura, pero que consiguen exactamente lo contrario. Resulta necesario que los niños cuenten con un tiempo y espacio para la lectura por gusto, dentro de la escuela.

c. Evaluación General del Diagnóstico Específico

Antes de realizar el diagnóstico, se partía del supuesto de que a los niños no les gustaba leer y por ello el interés de realizar una intervención para fomentar el gusto por la lectura; sin embargo, al realizarlo la mayoría de los estudiantes expresaron que sí les agradaba la lectura, que preferían leer a que alguien más les leyera, y que su interés era por la lectura de cuentos. Así que hubo necesidad de explorar para detectar qué era lo que hacía a los niños alejarse de la lectura, identificando que los niños relacionan la lectura con una actividad escolar o con aprender a leer con mayor fluidez y no como algo que puedan hacer por gusto.

Entre las respuestas encontradas en los instrumentos aplicados, se puede encontrar que los estudiantes prefieren leer por sí mismos, contradiciendo lo expresado por los padres, que mencionaron que los niños les solicitaban que les leyera cuentos.

Los niños no tienen acceso a diversos tipos de textos, provocando que no tengan oportunidad de elegir entre diferentes temas o títulos, lo que les agradaría leer, para

comenzar a identificar sus gustos y preferencias, por lo que la escuela debe proveer de éstos a los estudiantes por medio de la Biblioteca Escolar y las de aula.

La Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”, a pesar de contar con promotora de lectura, constantemente se le destinan otras funciones, ya sea como apoyo a la dirección o para cubrir los grupos donde de momento no hubiera profesor, reduciendo las sesiones que los niños tienen para el trabajo con la lectura.

A pesar de que los niños tenían acceso a los libros de la biblioteca de aula, no había un propósito claro de acercamiento a la lectura, sólo se le visualiza como una actividad a realizar cuando han terminado sus demás tareas y “no tienen qué hacer”.

Los niños no ven a la escuela como un sitio ni a sus maestros como una persona con los que puedan tener un acercamiento a la lectura por gusto, puesto que en sus respuestas manifestaban que la lectura por gusto la hacían en casa o en otros sitios y cuando leían en la escuela, lo hacían como parte de su aprendizaje o sus actividades escolares. Además de todo ello, cuentan con pocos libros en casa y no asisten a bibliotecas públicas.

Los maestros reconocen la importancia de la lectura y llevan a cabo estrategias que consideran adecuadas para este fin, tales como “jugar con el dado de la comprensión”, “cuestionarios de comprensión lectora”, “cuéntame la historia que leíste”, “análisis de la biografía de autores” y “lectura robada”. Sin embargo al no tener una idea clara de lo que es el fomento a la lectura, no resultan tan eficaces.

Los padres de familia muestran poca participación en los procesos de formación de sus hijos, lo cual se presentó al momento de solicitarles su apoyo para contestar los cuestionarios, pues poco más de la mitad atendió esta petición. Reconocen que la lectura es importante, pero pese a ello, leen poco y de manera esporádica. Comparten pocos espacios de lectura con sus hijos, distinguiéndola como una tarea obligada escolarizada, cumpliendo con actividades y tiempos establecidos por los maestros, como el llenado de fichas o reportes de lectura, delegando la lectura por gusto a la escuela.

d. Planteamiento del problema

Los niños de 2° grado de la Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”, perciben a la lectura con un sentido utilitario, relacionada con el aprendizaje de contenidos escolares, por lo que la identifican como una actividad obligatoria; lo que los lleva a realizarla sin gusto. Esto es debido a que carecen de ambientes lectores tanto en la escuela como en la familia. En las aulas no hay acceso libre a los textos y la escasez de acervo bibliográfico limita la elección y variedad de textos a los que los niños pueden recurrir para leer con fines recreativos. Los docentes poseen pocas estrategias para trabajar la lectura, pero éstas atienden sólo la velocidad y la fluidez, acompañándola de actividades que utilizan como una evidencia del trabajo que realizan.

e. Preguntas de indagación

Las preguntas de indagación para guiar la solución al problema planteado son:

- ¿Cómo favorecer el gusto por la lectura en los estudiantes de 3° B de la Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”?
- ¿Cómo lograr la lectura por gusto y no como una actividad obligatoria en los estudiantes de 3°B de la Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”?
- ¿Cómo facilitar el acceso a la lectura de diversos textos, de tal manera que sea posible la libre elección por parte de los niños de tercer grado?
- ¿Qué estrategias implementar para lograr el desarrollo del gusto por la lectura en los niños de tercer grado?

f. Supuestos de intervención

Los supuestos teóricos que se proponen para la solución de la problemática planteada son:

- El gusto por la lectura se favorece mediante la creación de ambientes lectores, la participación en círculos de lectura, la instauración de la

biblioteca de aula y la implementación de estrategias didácticas, lúdicas y de convivencia, con los niños de 3° B de la Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos.

- El gusto por la lectura se logra mediante la participación en proyectos en los que los niños de 3° pueden compartir ideas, experiencias y opiniones en torno a un texto.
- El acceso a la lectura de diversos textos se facilita mediante la instauración de la biblioteca del aula y el área de lectura, posibilitando la libre elección por parte de los niños de tercer grado.
- El gusto por la lectura se logra mediante la implementación de estrategias didácticas, lúdicas y de convivencia en los niños de tercer grado primaria.

Habiendo especificado estos puntos, a continuación se presenta el referente metodológico a utilizar en la Intervención Pedagógica.

C. Referente metodológico para la Intervención Pedagógica

Durante mucho tiempo, el paradigma que se utilizaba en las investigaciones era el positivismo, y fue el único método para obtener datos que se consideraban válidos. Estos eran aquellos susceptibles de ser medidos y cuantificables, por lo cual se utilizaba el enfoque cuantitativo para la investigación. Sin embargo, este enfoque no puede ser utilizado en los problemas de tipo social, por lo que surge uno nuevo, el cualitativo.

Los procesos sociales tienen como característica ser dinámicos, de acuerdo a las interacciones que se dan entre los individuos que pertenecen a una sociedad. Por ello, los métodos, técnicas e instrumentos que se utilicen en cualquier investigación, deben ser flexibles para facilitar el estudio de los fenómenos que se pretenden realizar. El paradigma cualitativo permite estudiar los fenómenos sociales, desde situaciones reales, utilizando estrategias que posibiliten su reflexión. Da lugar a diversos métodos constructivistas e interpretativos (Álvarez-Gayou, 2003).

1. La Documentación Biográfico-Narrativa

Cercano al enfoque cualitativo, como expresa Álvarez-Gayou, se encuentran los métodos narrativos. La investigación narrativa ha dado lugar a diversas variantes, entre ellas la Documentación Biográfico-Narrativa ingresa a este ámbito. Los participantes hablan de sí mismos, se les da voz, por lo que se le da importancia a sus opiniones, su sentir y sus interpretaciones.

Su sustento se encuentra en la investigación Biográfico-narrativa propuesta por Bolívar et al. y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas propuesta por Suárez et al., ya que propone tomar en cuenta la voz de los sujetos involucrados, que en este caso son los estudiantes y la profesora del grupo en los que se aplicó la intervención, lo que permitió conocer la realidad y modificarla.

Al darle voz al docente investigador, que cuenta con saberes y una postura ideológica, que guían su hacer, éste puede reflexionar sobre su práctica y por ende, modificarla. En dicho enfoque se parte desde una perspectiva interpretativa y los participantes son quienes se convierten en el punto central de la investigación.

Este enfoque está siendo poco a poco más aceptado, pues ha cambiado la forma de entender el conocimiento, el cual se obtiene a partir de los relatos de los individuos en relación con su práctica.

Desde esta perspectiva, los fenómenos sociales, entre ellos los educativos, se entienden como “textos”, por lo cual se pueden leer, interpretar y comprender.

En la Investigación Biográfico-Narrativa se utiliza la hermenéutica, y a través de ella, se intenta explicar y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y las acciones de los docentes, los cuales relatan lo que viven en el aula, permitiendo al investigador leer e interpretar los hechos que en éstos se narran (Bolívar et al., 2001).

Para la Intervención Pedagógica, se abordará el problema detectado en el Diagnóstico Específico y, tras la búsqueda de información que permita dar sustento a la investigación, se lleva a cabo la escritura en el diario autobiográfico, basado en la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que:

Consiste básicamente en una estrategia de producción individual y colectiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir y debatir algunas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por los mismos docentes autores de los relatos en diferentes situaciones sociales, culturales, geográficas, históricas e institucionales (Suárez, 2006:77).

El docente, al narrar sus experiencias, hace una selección de situaciones, dotando al relato de su visión, haciendo que la historia esté provista de una forma particular de ver las cosas, les da sentido y significado y, al mismo tiempo, toma en cuenta a los destinatarios, que son otros profesores o participantes de su comunidad de práctica.

En la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, los docentes cuentan sus vivencias narrándolas en primera persona, haciendo que se establezcan como materiales que le posibiliten investigar los acontecimientos cotidianos de los actores. Esto le permitirá reconocerse y mirarse dentro del contexto, generar relaciones horizontales y espacios colaborativos entre otros investigadores que se oriente a la producción activa y reflexiva de las formas del lenguaje (Suárez, 2006).

En este sentido, se sabe que todo lo que vive el docente en el aula es posible de ser documentado para su posterior análisis e interpretación, produciendo conocimiento acerca de ello. Y es que desde el grupo de investigadores, que se instituye como una comunidad de atención mutua, se propicia la reflexión y análisis de las experiencias educativas, con base en la fundamentación teórica que se va revelando.

2. Técnica e instrumentos aplicados en la Documentación Biográfico-Narrativa

Para esta Investigación Biográfico-Narrativa se utilizó el relato biográfico único, en la que se participa como docente investigador de la propia práctica. Éste consiste en la elaboración de relatos que permiten el análisis, teniendo como punto de partida la autobiografía. Este tipo de relato se basa en el discurso organizado que contiene argumentos, tiempo y personajes. Es una narración singular de sucesos donde se incluye a los actores y su contexto, donde se da voz al investigador y a los participantes de la investigación. Las narrativas realizadas por el docente investigador, le permiten analizar su práctica de forma crítica y actuar en busca de mejora (Bolívar, et al., 2001).

Vista de esta manera, esta técnica requiere de la observación del docente desde dentro, lo que implica que participe directamente en el proceso, implicándose y participando para tener una comprensión del fenómeno en profundidad (Latorre, 2003).

El relato biográfico único está lleno de subjetividad, ya que se implican los sentimientos y las emociones. Suárez (2003) recomienda que le sea colocado un título interesante, el cual puede ser fantástico, que el relato tenga coherencia, que esté en tiempo pasado y en primera persona.

Los instrumentos para la recogida de datos deben ser complementarios entre sí, ya que permiten sistematizar la información integrando todas sus partes. Los instrumentos utilizados fueron: el diario autobiográfico, fotografías, grabaciones de audio e instrumentos de evaluación.

- *Diario autobiográfico.* Es el instrumento principal para la recogida de datos, el cual permite hacer un registro reflexivo de las vivencias y acontecimientos personales y profesionales, además de las experiencias observadas durante la intervención.

En este instrumento se deben incluir las experiencias tanto positivas como negativas, el ambiente de clase, las formas de actuar del docente, el grado de implicación en las actividades de los participantes, las relaciones, los efectos, las limitaciones, los problemas y los incidentes críticos (Bolívar, 2001).

El diario permite conocer el ambiente de aprendizaje, las relaciones entre la profesora y los estudiantes. Implica ser constante en su escritura.

- *Fotografías.* Resultarán útiles como evidencias de las actividades realizadas, facilitarán el recuerdo y servirán para la elaboración del relato único. Apuntan a diferentes situaciones ocurridas en el aula.
- *Grabaciones de audio.* Ayudarán a recuperar datos que pueden no haberse detectado en el momento que ocurrieron o las voces de los participantes, tal como fueron enunciadas, y que servirán para la escritura del relato biográfico.

- *Instrumentos de evaluación.* Permitirán dar seguimiento al aprendizaje y el logro de las competencias para evaluar el gusto lector. Estos instrumentos son: listas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas.

Después de realizar el Diagnóstico Específico, lo que hizo posible el planteamiento del problema de esta investigación, en el siguiente capítulo se revisan las aportaciones teóricas que constituyeron la base del diseño de la Intervención Pedagógica, para dar atención al problema planteado, así como una revisión de lo que se ha hecho acerca del objeto de estudio, el cual es el gusto por la lectura, para tener una visión general de su tratamiento.

III. HALLAZGOS TEÓRICOS

SOBRE EL GUSTO POR LA LECTURA

“Leer es adentrarse en otros mundos posibles, Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...”
(Lerner, 2001:115).

En este capítulo se hace una revisión en tres niveles de bases teóricas, que contribuyen al desarrollo del gusto por la lectura en niños de primaria. En primer término, los aportes de algunas investigaciones realizadas en el campo educativo por algunos interesados en la materia; en un segundo momento, se presenta el soporte teórico de diversos autores sobre el gusto por la lectura; y por último, la base didáctica sobre la cual se cimienta este objeto de estudio, Pedagogía por Proyectos.

A. Una lectura sobre investigaciones anteriores

Se presentan cinco investigaciones que surgieron entre el año 2014 y 2017, al respecto del gusto por la lectura, en el nivel de educación primaria, de las cuales se recuperan algunos de sus hallazgos.

1. Una invitación a leer

Esta primera investigación se titula *Una invitación a la lectura desde Pedagogía por proyectos con niños de 2° grado de la Escuela Primaria “Manuel Ruiz Rodríguez” en la Ciudad de México*, realizada por Roxana Hernández Díaz (2017) en la UPN, Unidad 094 Centro, de la Ciudad de México, con el fin de obtener su grado de maestra. Se realizó en la Esc. Prim. “Manuel Ruiz Rodríguez”, ubicada en la Deleg. Gustavo A. Madero, en la Ciudad de México, durante el periodo comprendido entre el mes de agosto de 2014 y febrero de 2015, contó con la participación de 28 alumnos de segundo grado. Este trabajo de intervención pedagógica se dirigió bajo una perspectiva cualitativa. Inició por realizar un diagnóstico fundamentado en el método de investigación-acción, dando continuidad con el enfoque biográfico-narrativo.

Su orientación teórica-pedagógica contó con aportes de autores como Cassany, Pasut, Lozano, Petit, Rodari, Lomas, Chambers, Garrido, y bajo la base didáctica de

Pedagogía por Proyectos de Jolibert y Jacob. El propósito fue desarrollar el gusto por la lectura en estudiantes de segundo grado de primaria, impulsando su participación en la creación del rincón de biblioteca que facilitara el acceso a libros y promoviera el gusto por la lectura. Generó un ambiente democrático y cooperativo en contextos reales que promoviera el gusto por la lectura en los niños en situaciones cotidianas y cooperativas y que implicara la lectura de diversos tipos de texto; para que sean leídos por gusto y de manera autónoma, con base en los intereses y necesidades de los niños. Promovió la realización de un diario de vida lectora con argumentos acerca de lo que han leído.

Entre los resultados de esta investigación está que los estudiantes seleccionaron los libros con libertad y de acuerdo a sus intereses; la mayoría de los niños leyeron por gusto y describieron oralmente sus ideas acerca del libro leído en cuanto a si fue o no de su agrado. Asimismo, algunos de los niños cubrieron otros contenidos académicos, como leer y escribir de manera convencional, realizar trabajo cooperativo. Entre las estrategias que se ocuparon para esta tesis fue la realización de una Superpijamada, en la cual los niños pueden leer libros que eligen libremente. Por otro lado, se retomó también la elaboración de un diario de vida lectora, donde los estudiantes escriben sus impresiones acerca de lo que han leído.

2. El placer de leer

La investigación titulada *Favorecer la lectura a través de una interacción activa con el texto en alumnos de 3° de primaria*, realizada por Gloria Basurto Valdez (2017) de la UPN, Unidad 095, de la Ciudad de México, para obtener el grado de maestría. Tuvo lugar en el Colegio “Francés Pasteur”, ubicado en la Delegación Miguel Hidalgo en la Cd. de México, y contó con la participación de 33 estudiantes de tercer grado de primaria. Metodológicamente se guió en un sentido cualitativo, bajo el método de investigación-acción, proporcionando continuidad durante la intervención pedagógica con el enfoque biográfico-narrativo, dando lugar a un relato pedagógico.

Gloria Basurto identificó a partir de la observación y la experiencia que los estudiantes al no tener una verdadera interacción con los textos literarios, carecían

de apreciación por la obra y por lo tanto, no existía un disfrute, un goce, un placer por leer, por lo que su propósito fue dar solución a este problema, orientando y propiciando el acceso a la lectura en los estudiantes de tercer grado; generar un acercamiento a la lectura de textos infantiles de forma gradual por medio del relato de pequeños textos literarios u otro tipo de textos por parte de la docente-investigadora. Posteriormente, realizó un cuestionario que permitiera dar respuestas objetivas con respecto a la lectura de textos literarios y a la apreciación por los mismos, notando que los niños no sólo estaban preocupados por obtener el nivel de lectura que se les exigía alcanzar de acuerdo al grado que cursaban, leían por cumplir con una actividad, corroborando así la hipótesis que había realizado antes de aplicar el cuestionario.

Por lo cual, después de estos hallazgos y de formular un propósito, se iniciaron una serie de actividades como el establecimiento de la biblioteca de aula y de su reglamento, que logró despertar el interés de los estudiantes por la lectura, al tener a la mano los textos y establecer las reglas por mutuo acuerdo, todo ello se derivó en la narración de textos y la puesta en escena de obras que estaban dentro de su biblioteca de aula.

Entre los aportes teóricos que apoyaron esta investigación se encuentran Actis, Bioy, Lomas, Borges, Sypher y Sastrías y Sánchez. Las estrategias que resultaron útiles retomar para la elaboración de esta tesis, fue la narración de textos y su posterior dramatización por parte de los estudiantes.

3. Encontrando el eco de una voz

La investigación se titula *Festival del Cuento y la Lectura: “Leer es crear, imaginar, transformar...”*, realizada por Selene Guzmán Cervantes (2016) de la UPN, Unidad 162, de Zamora, Michoacán, para obtener el grado de maestría.

La elaboración de este trabajo surgió inicialmente como un estudio etnográfico que pretendía observar directa e indirectamente las condiciones en que se trabaja la lectura desde un espacio educativo específico. Por ello inició el trabajo en la Escuela Primaria Urbana Federal “Arnulfo Ávila” en la Piedad, Michoacán, durante los últimos

bimestres del ciclo escolar 2009-2010 con los grupos de sexto grado, en los turnos matutino y vespertino. Para ello se recurrió a realizar un diagnóstico a través de la observación, registro y análisis de lo acontecido en este contexto, así como la elaboración de entrevistas, todo ello pretendía conocer las condiciones de los materiales de lectura en las aulas y en la escuela, su forma y frecuencia de uso, si existía asesoramiento para el trabajo con estos materiales, además de los hábitos de lectura en casa.

La propuesta de realizar una actividad colectiva fue rechazada por los directores en reunión de Consejo Técnico de Zona, argumentando falta de tiempo y excesiva carga de trabajo, por lo que la docente-investigadora optó por buscar otra escuela que hiciera eco en sus intereses por realizar un proyecto de fomento a la lectura. Fue así como llegó finalmente al Jardín de Niños “Ma. Helena Chanes” en el turno matutino, ubicado en la zona urbana de la Piedad, con características muy parecidas a las de la primaria.

La maestra finalmente, pudo utilizar los recursos y formas de trabajar que conocía, todo ello en conjunción para realizar un evento masivo que llamara la atención para hacer evidente que sólo hace falta voluntad de aprovechar los recursos materiales que las instancias oficiales ofrecen y los conocimientos que sobre este campo tienen los profesores para el fomento a la lectura. Fue así como el proyecto se fue transformando hacia la elaboración de un festival con el apoyo de otros organismos y se guió bajo el método de investigación-acción.

El propósito general de la realización del Festival fue promover los hábitos de lectura, principalmente entre la población estudiantil, desde la Educación Inicial hasta la Universitaria. Para ello, promovió la participación de docentes, padres de familia, alumnos, autoridades municipales y educativas, asesores de programas de fomento a la lectura, personal administrativo e intendencia, medios de comunicación y sociedad civil.

Retomó los aportes de teóricos como Lerner, Gómez Palacio, Garrido, Solé y Petit. La estrategia que se recuperó fue la del cuento motor, que consiste en que la

docente realiza la narración de un cuento, mientras los asistentes lo actúan utilizando materiales, pintura, disfraces, etc.

4. Leer con libertad

La investigación lleva por nombre *La lectura y la escritura: un respiro de libertad*, realizada por Jairo Sánchez González (2016) de la UPN en la unidad 095, de la Ciudad de México, con el fin de obtener su grado de maestro. Tuvo lugar en el Colegio “Cristóbal de las Casas”, ubicado en Netzahualcóyotl, Edo. de México, durante el ciclo escolar 2013-2014 y contó con la participación de 24 alumnos de sexto grado de primaria. Realizó una Intervención Pedagógica a través del paradigma cualitativo con el método de investigación-acción y una orientación hermenéutica que dio lugar al relato pedagógico.

El propósito fue que los estudiantes descubrieran el interés, el placer y los beneficios que les proporciona la cultura escrita. Al mismo tiempo fomentar actitudes que animen al estudiante a leer, escribir y pasarla bien haciéndolo. Se fundamentó en una base teórica con autores como Jolibert, Colomer; Lerner, Chamber, Barkley, Cassany, Ferreiro, Solé, Camps, Pennac y Freinet con la finalidad de que sus actividades estuvieran sustentadas en pro del aprendizaje colaborativo.

El docente-investigador identificó que el grupo que tenía a cargo, lo conformaban estudiantes no lectores, “lectores utilitarios”, por lo que comenzó a implementar las Condiciones Facilitadoras para el aprendizaje y dio inicio a unas actividades que nombró “La aventura de los cuentos”, dando origen a la escritura. Comenzó con una campaña para promover el valor de la lectura en la escuela, la escritura de cartas familiares, cartas formales, la socialización de la lectura y los textos libres, que nombró “Tertulia literaria”. Todas estas actividades en conjunto lo llevaron a conformar un proyecto de lengua con resultados que calificó como experiencias inimaginables.

Las estrategias que resultan atractivas para ser tomadas en cuenta en la Intervención Pedagógica son: la elaboración de una actividad que nombró Café literario, donde el profesor hacía la lectura en voz alta para los niños, mientras ellos

degustaban café y galletas. Asimismo, la realización de una campaña del valor de la lectura, con apoyo de carteles realizados por los niños, donde expresaron su experiencia sobre el encuentro con la lectura.

5. Apropiación de la lectura

La última investigación que se consideró lleva por nombre *Un acercamiento a la lectura y escritura por placer en niños de primaria*, fue realizada por Katia Escalante Vera (2016) de la Universidad Veracruzana, Sede: Xalapa, Veracruz para obtener la especialización en Promoción de Lectura. Tuvo lugar en la Escuela Primaria “Jefferson”, ubicada en Xalapa, Veracruz, con una duración de 10 semanas, durante el periodo comprendido de octubre de 2016 a enero de 2017, con estudiantes de dos grupos de tercer grado.

Encauzó su investigación a través del método cualitativo de tradición lingüística, que de acuerdo con Fernández Núñez, es un método que comprende el texto como un objeto de análisis autónomo, a diferencia de la tradición sociológica que ve el texto como la representación del mundo o de una sociedad. El propósito fue fomentar la lectura y la escritura por placer, que los niños se acerquen a éstas de forma libre y sin prejuicios, que los niños sepan lo amplio que es el mundo del libro y la lectura, ofrecerles opciones para que ellos vayan encontrando lo que más les gusta. Para la elaboración de este trabajo se utilizó una estrategia de intervención en forma de talleres con la siguiente estructura: lectura en voz alta, espacios de conversación con preguntas enfocadas a la apropiación y lectura crítica del texto leído, y como actividad de cierre, que consistió en que escribieran los niños.

La metodología utilizada fue la lectura en voz alta de textos de varios géneros, posteriormente actividades que permitieron la apropiación del texto, así como el razonamiento crítico y creativo para poner elementos por escrito.

Entre los resultados obtenidos estuvo que los niños leyeron por placer y deseo, fuera y dentro del ámbito escolar; lograron la apropiación de los contenidos de las lecturas, demostrándolo a través de las actividades de escritura donde expresaron lo comprendido y además de que vieran la escritura como un medio de expresión.

Esta investigación contribuyó a considerar en el diseño de Intervención Pedagógica de este trabajo, la utilización de actividades de escritura que complementen a la lectura, y que a la vez permitan obtener evidencias en cuanto a la trascendencia de un texto.

Las investigaciones revisadas permitieron tener presentes los antecedentes para la elaboración del Diseño de Intervención Pedagógica, así como elegir los aportes teóricos que sustentan el fomento del gusto por la lectura.

B. Aportes teóricos sobre el gusto por la lectura

A continuación, se presentarán los aportes teóricos respecto al objeto de estudio, que es el gusto por la lectura. Por un lado acerca del papel de la escuela y la comunidad en el gusto por la lectura y por otro, los de la base didáctica Pedagogía por Proyectos.

1. El papel de la escuela y la comunidad en el gusto por la lectura

Todas las acciones que un docente realiza en su quehacer cotidiano para que los alumnos aprendan a leer, brinda la necesidad de indagar para comprender qué se entiende por lectura y cómo lograr que los estudiantes adquieran el gusto por ella. Asimismo, se muestran otros aportes teóricos que respaldan la intervención que se llevará a cabo, teniendo como punto de partida el lenguaje, pues es una herramienta básica del pensamiento humano, que sirve para resolver problemas cotidianos, establecer comunicación con los demás y para la adquisición de otros conocimientos que requieren de su empleo, sea de forma oral o escrita.

a. La enseñanza de la lengua

Desde el enfoque sociocultural, se destaca la importancia que la mediación tiene en la enseñanza de la lengua. Se reconoce que el estudiante cuenta con conocimientos previos, que ha obtenido a lo largo de su vida, a través de la interacción social, lo que constituye su Zona de Desarrollo Real.

Para acceder a la Zona de Desarrollo Potencial, la mediación adquiere relevancia, pues constituye lo que una persona hace para apoyar en la construcción de

conocimientos. Es por ello, que la interacción entre personas que saben más que el estudiante, ya sea compañeros, maestros o cualquier otro adulto mayor que él, es de suma importancia para que logre llegar a la Zona de Desarrollo Próximo, que se caracteriza porque el niño ya es capaz de hacer las cosas por sí mismo (Rojas, 2002).

Este enfoque, recupera algunos principios del paradigma constructivista del aprendizaje, pues se considera que éste se logra por medio de una construcción personal, con la ayuda de otras personas, pero que no ocurre sin la aportación de la persona que aprende, pues se parte de su interés, disponibilidad, sus conocimientos previos y sus experiencias (Lozano, 2003).

Es así como, desde estas ideas, para trabajar el gusto por la lectura se requiere tomar en cuenta los intereses de los niños. Se hace presente la condición de diseñar actividades en torno a la lectura que propicien la enseñanza de la lengua de manera auténtica, en situaciones reales, otorgándoles el poder y la libertad a los estudiantes de que decidan lo que quieren hacer, lo que les hará sentirse motivados y dispuestos al aprendizaje.

La presente propuesta de intervención, se enmarca desde Pedagogía por Proyectos, y desde ahí se le otorga la importancia a la funcionalidad de la lengua, desde un enfoque comunicativo, que a continuación se presenta.

b. Enfoque comunicativo

En México, desde el plan y programas de estudio de 1993, la enseñanza de la lengua se concebía desde un enfoque comunicativo, articulando los contenidos y actividades en torno a cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. Pero a partir del año 2000, en los planes y programas se profundiza la enseñanza desde este enfoque, buscando que el estudiante lograra la competencia comunicativa.

Esto dirige hacia un cambio en la concepción que se tenía sobre la lengua, ya que se pasa de considerarla como un mero sistema de signos y su relación entre ellos, a

mirarla como producto de una actividad. Dentro de esta actividad se reconocen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, se parte de estrategias significativas con el uso de textos completos, contextualizados, para así lograr la comprensión de los mismos y de su función, propicia el trabajo entre pares y en forma grupal, retoma las bases del constructivismo, desde el enfoque sociocultural, dando reconocimiento al sentido social y democrático de acceso real a las prácticas sociales del lenguaje, se propicia la autoevaluación y la cooperación entre pares, se reconoce el rol de mediador del docente.

Todo lo mencionado con anterioridad, pone énfasis en el lugar en donde el docente tiene posibilidad de acción, donde es factible poner en juego sus conocimientos, donde puede lograr los estudiantes interactúen y donde él mismo puede pertenecer a un grupo que le va a dar las herramientas que lo lleven a mejorar su práctica, a través de la observación y la evaluación continua, a través del aprendizaje colaborativo, la escuela.

c. La lectura en la escuela

Resulta necesario, en primer lugar, clarificar a qué se refiere el término *lectura*, ya que en el pasado, se entendía que leer era simplemente decodificar símbolos o signos que en conjunto formaban sílabas, palabras, oraciones, párrafos y textos. Ahora se sabe que leer no sólo es quedarse en ese plano, significa comprender lo que se lee.

Por otro lado, gran parte del problema de la falta de comprensión lectora, es el desinterés hacia determinados textos, si un texto no es significativo, no atrapa al lector, lo más seguro es que no lo comprenda.

Leer es siempre una búsqueda hacia el interior. Cuando al leer no acudan a nosotros imágenes o sonidos, asociaciones o preguntas, entonces tan sólo estaremos decodificando un texto. Pero esto no es consecuencia exclusiva de nuestra capacidad de percepción. La mayoría de los textos escritos no están hechos para despertar dragón alguno (Castro,2003:38).

Estas formas de percibir la lectura siguen coexistiendo al interior de las aulas y así tiene que ser. El docente tiene que lograr que el alumno desarrolle la habilidad de descodificar textos, pero no sólo quedarse en ese plano, siempre debe ser con la finalidad de comprenderlos.

Y además, tomando en cuenta que la lectura tiene un carácter social, ya que se configura de acuerdo al contexto, se tiene que entender que leer no sólo es desarrollar los procesos cognitivos que nos llevarán a hacerlo, sino que además llevará a adquirir conocimientos de tipo social y cultural (Cassany, 2002), pues la construcción del lenguaje se da en diferentes ámbitos, como la familia, la escuela y la comunidad.

Las actividades relacionadas con la enseñanza de la lengua deben propiciar el trabajo cooperativo, en situaciones reales para así recuperar el uso de la lengua contextualizada, con propósitos comunicativos reales y adaptados a diversas situaciones que lleven al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar.

Es por ello que esta intervención plantea la necesidad de la formación de lectores a partir del desarrollo del gusto por la lectura, pues será dirigida a los estudiantes con la visión de que cambien su forma de ver, percibir y concebir la lectura. Por ende, todas las actividades que se diseñen para el logro de este propósito deben favorecer el acercamiento, el contagio de la afición o el gusto por la lectura, más que hablar de promoción o fomento del hábito (Argüelles, 2014), tomando en cuenta que no todos los hábitos son placenteros, razón por la cual muchas personas se alejan de ésta.

d. El gusto por la lectura

Desde esta visión, se prioriza la adquisición del gusto de la lectura, sobre la comprensión, porque para lograr entender e interpretar los significados que parten de ella, es necesario primero desarrollar el gusto por realizarla. Si esto se logra, la comprensión se conseguirá por añadidura. Felipe Garrido alguna vez dijo: “Que alguien lea por puro gusto, por el placer de leer, es la prueba definitiva de que realmente es un buen lector” (Citado en Saulés, 2013).

Al respecto, Argüelles (2011) sostiene que la lectura debe ser un acto de felicidad y por ello hay que lograr que las personas lean por placer, no por obligación, partiendo de sus intereses, logrando convertirla en una actividad cotidiana de la que se obtienen conocimientos y saberes. A través de la lectura, el niño adquiere seguridad, contribuye a formar su identidad, modifica su pensamiento y emoción, le permite conocer otros mundos.

Entonces, el gusto por la lectura no puede confundirse con la lectura por obligación o con la lectura con fines utilitarios. La lectura debe ser contagiada, en ambientes que le proporcionen todas las facilidades para que se logre.

Es por ello, que entendiendo el papel que juega el docente en la construcción de los aprendizajes de los niños, se destaca la importancia que tiene en su adquisición del gusto por la lectura. El docente debe poseer una actitud favorable para que exista una comunicación efectiva que posibilite el acercamiento, la motivación, el interés del niño por realizar esta actividad.

Lo que hemos de enseñar al lector (...) [es] el gusto por la lectura y esto se consigue en buena medida dejando que sea el lector quien mande sobre su actividad. Con todo el riesgo que comporta, y con la preocupación que nos puede suscitar pensar que no controlamos con seguridad lo que los niños trabajan. (Solé, 1995:6).

Cuando se adquiere el gusto por la lectura, lleva a quien lee a no conformarse con cualquier texto que llega a sus manos. El que adquiere el gusto por la lectura acabará buscando autores o temas con los cuales se va a sentir identificado. Argüelles dice que “lo importante de la lectura es que nos guste lo que estamos leyendo, que encontremos sentido a lo que estamos leyendo, y que después nos den ganas de seguir leyendo más”.⁸

El gusto por la lectura es, al mismo tiempo, disfrutar de la vida, ya que será una búsqueda constante de vivir experiencias a través de las palabras escritas, es adentrarnos en otros mundos, espacios y tiempos.

⁸ Esto lo aseguró Juan Domingo Argüelles el 23 de abril de 2018 en la conferencia *La lectura es para todos*, en el marco del Día Mundial del Libro y del Derecho de Autor.

El gusto por la lectura es una forma de disfrutar las historias que otros nos comparten. Es emocionarse tan solo por haberse encontrado por unos instantes con el autor y sentir que hubo una comunicación especial con él.

1) Los sujetos implicados en desarrollar el gusto por la lectura

Adquirir el gusto por la lectura, resulta más sencillo si las personas que rodean al niño, le orientan y le facilitan el acercamiento a los textos y los libros. Es por ello que resulta imprescindible la presencia de los sujetos implicados en este tipo de acciones, entre ellos se encuentra el maestro de grupo, el promotor de lectura, la familia, además de otros actores que forman parte de la comunidad.

A medida que los niños crecen, irán desarrollando su capacidad de decisión y se harán más independientes, pero sin duda, la forma en que se les oriente, va a determinar en gran medida su relación con la lectura. Si el niño comienza a ver que la lectura es una obligación, se destruirá su deseo y motivación por hacerlo, por tanto no lo hará por gusto.

a) El maestro como mediador

El maestro tiene una importante misión para desarrollar el gusto por la lectura en sus estudiantes y el ideal es que se dé de forma natural, pues se puede intuir que el maestro es un lector experto. Sin embargo, la realidad es otra, ya que las prácticas en la escuela, muchas veces están alejadas de los contextos reales de los niños.

Las lecturas que se hacen en la escuela, están carentes de emoción, se les dota de un sentido utilitario y se hacen por obligación, para cumplir con los programas que están llenos, a su vez, de contenidos desprovistos de significado, descontextualizados y alejados de los intereses de los estudiantes.

Y es que, no se puede contagiar el gusto por hacer algo, si no se posee, no se pueden formar lectores, si quienes poseen esta labor, al mismo tiempo no lo son (Mata, 2008).

Muchas veces se escuchan las voces preocupadas de los docentes, que dicen que los niños no poseen el hábito de la lectura, que no comprenden lo que leen, que no hay fluidez o velocidad al leer. Sin embargo, muchos profesores tampoco leen.

Felipe Garrido (2004) dice que para lograr formar lectores, hace falta alguien que inicie, que contagie su gusto por leer. Hace falta que se lea con alguien más y que lo haga en voz alta para que le dé sentido a lo que lee.

Aquí es donde el papel del docente adquiere mayor importancia, pues son quienes están a diario con los estudiantes en las aulas, son quienes, si así se lo proponen, podrían establecer un cambio de formas de ver a la lectura, que se logre su adquisición por gusto.

b) El promotor de lectura

A partir del ciclo escolar 2014-2015, se consideró la importancia de impulsar la lectura y la escritura en las escuelas, por lo cual se contempla la necesidad de incluir al Promotor de lectura en la estructura escolar.

Para cumplir con ello, los Promotores de Lectura deben tener conocimientos del Plan y programas de estudios vigentes; conocer los procesos de aprendizaje de los estudiantes; contar con conocimientos y competencias sobre modelos de enseñanza de la lectura; diseñar y aplicar estrategias de trabajo diversificadas a partir de las necesidades de los estudiantes y las características de los contextos educativos. Sus funciones dentro de la escuela son: desarrollar, impulsar y coordinar estrategias innovadoras y proyectos de lectura y escritura en contextos formales y no formales; impulsar acciones extracurriculares que favorezcan la creación de oportunidades innovadoras incluyendo la promoción de los círculos de la lectura y escritura; coordinar con el promotor de TIC el desarrollo de proyectos innovadores que incidan en la mejora educativa.

En las Escuelas Primarias, el promotor será un elemento clave para que los alumnos cuenten con competencias para la vida y que además de conocimientos y habilidades tengan actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

Lo que es una realidad, es que los promotores de lectura son asignados para cumplir con esta función, sin poseer realmente estas competencias. Regularmente son asignados por el director y muchas veces sin que el profesor esté de acuerdo con ello. El resultado, no se cumplen las expectativas que se tienen para esta función y la lectura nuevamente es relegada, se le resta importancia, se suma a una más de las actividades de la escuela que se hacen por obligación.

c) La participación de la familia

Para garantizar el éxito de las acciones que se realicen en las escuelas para la adquisición del gusto por la lectura, resulta fundamental implicar a los padres, porque como ocurre con los docentes, es más fácil el éxito de los programas que se realizan en torno a la lectura cuando se transmite por contagio.

Así pues, los niños disfrutarán más de la lectura si se desenvuelven en un ambiente familiar donde las personas que forman parte de este entorno, también disfrutan leyendo, que los padres les lean a sus hijos o les escuchan leer y además tienen suficientes libros en casa que le posibiliten a los niños la elección libre, de acuerdo a sus intereses.

Sin embargo, en muchas ocasiones la orientación que se les da a los padres sobre las actividades de apoyo en casa en torno a la lectura, es malentendida, provocando a veces que los niños sientan esta actividad como una tarea obligatoria más.

d) Involucrar a la comunidad

Involucrar a la comunidad en las actividades para adquirir el gusto por la lectura, resulta complejo, pero no imposible. Podrían buscarse lugares cercanos a la escuela, como librerías, bibliotecas o salas de lectura, donde se lleven a cabo jornadas de lectura, actividades al aire libre, visitas de cuenta cuentos, firmas de autores de libros, mismos que tal vez también acepten visitar las escuelas.

La idea es establecer una conexión con las personas especialistas en el tema que puedan y quieran apoyar con esta labor. “En la actualidad, las bibliotecas tienen entre sus competencias las de formar y aconsejar a los lectores, incluidos los niños,

de manera que la relación con las escuelas locales de primaria ayuda a todas las partes interesadas” (Lockwood, 2011:74).

2) Usos de la lectura

Como ya se ha visto, existen muchos estudios que señalan que la mayoría de la población en México, no lee. Sin embargo, dichos estudios no han analizado las causas de que esto ocurra. Y es que se sabe que aún siendo personas alfabetizadas, no poseen el interés de leer por iniciativa propia. La lectura muchas veces es considerada como pérdida de tiempo o como un lujo.

a) Lectura utilitaria

La tarea del docente se facilitaría mucho si los niños provinieran de hogares donde la lectura es estimulada desde temprana edad, pero muchas veces esto resulta casi nulo. Esto se debe principalmente a que los padres de familia y los docentes, pertenecen a la misma sociedad que desde hace años considera a la lectura como un acto que provoca distracción de los asuntos verdaderamente importantes.

La lectura se considera como un acto trivial cuando este ejercicio no ha sido disparado por un mecanismo de utilidad práctica y de aplicación inmediata. “Cuando el discurso utilitarista elogia los beneficios de la lectura y afirma que la adquisición de conocimientos es fundamental para el éxito profesional y social, puede muy fácilmente conducir a la frustración, pues la realidad acaba aportándole a este tipo de visión su falso prestigio” (Argüelles, 2014:105).

Resulta entonces necesario, llevar a cabo prácticas donde la lectura se reconozca como una actividad más libre, menos rígida.

b) Lectura por gusto

Se tiene que mirar la lectura como algo más que sólo un medio para obtener información, porque la lectura da mucho más a la vida de las personas, brinda emociones, sensibilidad, hace identificarse con los demás. Esto es si el lector realmente tiene interés en lo que lee.

La lectura, forma poco a poco a la persona, y en este proceso, también la transforma. Le enseña a vivir mejor, le da la posibilidad de ser una mejor persona. A diferencia de la lectura utilitaria, que se hace para obtener una calificación o para resolver un ejercicio, la lectura que se hace por gusto logra transportar a otros mundos y que queden en la mente imágenes, sentimientos, emociones, significados.

Respecto a esto, Garrido (2004), en su libro “El buen lector se hace, no nace”, recuerda especialmente a dos profesores: uno en la primaria, del cual guardó en su memoria que le enseñó a leer el periódico, sin proponérselo, ya que fue por imitación; el otro, en secundaria, que era un profesor de geografía que les leía todos los días, textos literarios. Con éste último aprendió que la lectura no era exclusivamente de los maestros de español o literatura, sino patrimonio de todos, un alimento, un ejercicio que no podía faltar a diario. Consideraba que la mejor manera de comenzar el día en el aula era ver al profesor o profesora con un libro en las manos sin ningún otro fin que el gozar de la lectura.

La lectura por gusto en los niños, adolescentes y jóvenes únicamente tendría que llevarlos a encontrarse y a conocerse a sí mismos. No leer para crecer, sino para ser mejores. Sin embargo, el gusto por la lectura no se logra de forma innata, se adquiere a través de la interacción social en todos los contextos en que los niños se desarrollan y con el apoyo de los sujetos que forman parte de éstos.

3) El ambiente lector

Para desarrollar el gusto por la lectura, hay que tener en cuenta que ha de crearse un ambiente lector, que propicie el interés de los niños para que pueda elegir de manera libre sus textos, además de que identifique la importancia de la lectura en su vida y la repercusión que tiene en su vida social.

Asimismo, es necesario que el profesor cree áreas de lectura donde el niño entre en contacto con los textos en un lugar acondicionado de manera adecuada para este propósito.

En la escuela, la lectura tiene que ser una práctica que el estudiante realice de manera libre, espontánea, una práctica que represente un instrumento poderoso para repensar el mundo y reorganizar su propio pensamiento, por lo que ha de inscribirse en proyectos en donde los estudiantes se identifiquen con los propósitos y donde tengan la oportunidad de controlar lo que están comprendiendo con la lectura y mejorar sus estrategias (Lerner, 2001).

El ambiente lector no sólo debe considerarse en las escuelas, también debe hacerse en los hogares, es decir, en todos los lugares que los estudiantes frecuentan, con el fin de lograr ambientes propicios para el desarrollo del gusto por la lectura.

Es importante crear ambientes lectores que permitan a los estudiantes desarrollar el gusto por la lectura, facilitar el acceso a los libros, además de realizar producciones acerca de lo que han leído (Chambers, 2007).

4) Estrategias para fomentar el gusto por la lectura

Para lograr la adquisición del gusto por la lectura en los estudiantes, en esta propuesta de Intervención, se planea implementar diversas estrategias para que los niños se acerquen a los textos de manera libre.

A continuación, se describen las estrategias que se llevarán a cabo para desarrollar el gusto por la lectura.

a) Actividades lúdicas y de convivencia

Estas actividades permiten establecer una relación más dinámica entre el lector y el libro para potenciar el gusto por leer. Se utiliza una metodología flexible, que se adapta a las características de los participantes y se sustenta en una interacción constante.

Estas actividades, para funcionar, tiene que ser voluntarias, tolerantes, que faciliten la comunicación y donde se comparta la experiencia. El propósito es que el niño sienta el deseo de seguir leyendo.

El mediador tiene que ser un verdadero lector, para transmitir su pasión por la lectura y presentarla a los niños como un juego.

Hay que respetar el derecho que tienen los niños de leer o no. Ante ello, el docente tiene que prever actividades alternas para que el niño haga uso de ese tiempo, pero que no lo vea como un castigo o imposición.

El docente, tendrá que crear el clima adecuado y evitar convertir a la lectura en una actividad escolar más.

b) Tertulias literarias

Éstas se basan en el diálogo entre diversas personas acerca de un texto, compartiendo ideas y opiniones sobre el mismo. Los participantes eligen un libro de literatura clásica para su lectura, acuerdan un día para reunirse y comentar su contenido.

Además, deberán elegir un párrafo que más haya llamado su atención para compartirlo con el resto de los participantes, asimismo podrán elaborar un dibujo y explicarán el por qué de su elección.

A través de los comentarios vertidos, los niños incrementan su motivación y se favorece la adquisición de los valores al interactuar con otros.

c) Clubes de lectura

Son muy parecidos a las tertulias literarias, comparten varias de sus características y funcionan de manera semejante. En ellos, las personas se reúnen tras la lectura de textos que eligieron de manera consensuada para compartir sus opiniones y sus impresiones respecto a éstos.

La diferencia que existe entre ambos, es que en el club se comparte la lectura de cualquier tipo de texto y en la tertulia literaria son libros de literatura clásica. Además de que en el club la figura que destaca es la del mediador, es él quien organiza el diálogo y la selección de los textos, mientras que en la tertulia las voces de todos los participantes tienen el mismo valor.

d) Biblioteca de aula y área de lectura

La forma como se organizan y se usan las bibliotecas escolares y de aula, le corresponde a cada escuela y cada docente de grupo determinarlas. Y es que no en todas las escuelas se cuenta con un espacio destinado para la exposición de los materiales, pero esto no debe ser un impedimento para que las bibliotecas no funcionen.

Normalmente en las escuelas que cuentan con bibliotecas escolares, al mismo tiempo dotan de materiales para formar las bibliotecas de aula, pero para los fines de esta investigación, se propone que la biblioteca de aula cuente además con un área de lectura y que sean espacios atractivos para los niños, transformándolos mediante la decoración, organización, incremento de libros y otros materiales que se vaya detectando que sean del interés de los niños.

Se requiere que sean espacios accesibles, a los que los estudiantes puedan acudir cuando así lo requieran. Asimismo, que se sientan con la libertad de leer por su cuenta y compartir la lectura con sus compañeros, o solicitar que alguien les lea.

e) Otras estrategias

Tras la lectura de los textos, es inevitable relacionar las actividades con otras áreas del lenguaje. Es por ello, que estrategias como un taller de escritura, donde los niños pongan en juego su creatividad, pueden apoyar al desarrollo del gusto por la lectura, pues lo niños no sólo escribirán sus textos propios, sino podrán compartirlos con sus compañeros y eso implicará que los niños lean los textos producidos por sus compañeros.

Además, otra estrategia relacionada con la escritura y la lectura consiste en que los niños lleven un diario de lectura. Los estudiantes irán registrando los títulos de los libros y los autores, además de las experiencias con los textos que leen.

2. Base didáctica Pedagogía por Proyectos

En este apartado, se abordan los aspectos teóricos que se tomarán como base para la Intervención Pedagógica, su origen, marco teórico, ejes didácticos, las condiciones facilitadoras, tipos de proyectos y evaluación en las cuales se fundamenta la Pedagogía por Proyectos.

a. Pedagogía por Proyectos (PpP)

Pedagogía por Proyectos es una estrategia que se basa en el paradigma constructivista, ya que por medio de las acciones realizadas dentro de los proyectos en las aulas, se espera que los estudiantes sean los protagonistas que construyan su propio conocimiento. “Una pedagogía por proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias” (Jolibert, 2009:32).

A través de la práctica de valores democráticos y de la vida cooperativa, los estudiantes lograrán aprendizajes significativos, que parten de sus intereses y necesidades.

b. Origen

La Pedagogía por Proyectos tiene su origen en el año 1992, cuando un grupo de supervisoras del Departamento Provincial de Valparaíso e Isla de Pascua (V Región), junto con un grupo de educadoras de Prebásica y profesora de Educación Básica, primer ciclo, aceptan el ofrecimiento de Jossette Jolibert de realizar un proyecto de investigación-acción, en conjunto con profesores de aula, supervisores y docentes universitarios, bajo su asesoramiento. Dicho proyecto se realizó a lo largo de 5 años y se tituló “Formar niños Lectores y productores de Textos” (Jolibert, 2009).

El objetivo del proyecto fue mejorar significativamente la calidad y la equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños de entre 5 y 9 años, en particular de los niños de sectores con dificultades socioculturales y económicas.

La investigación-acción se fundamentó en cinco ejes: El enfoque constructivista del aprendizaje, el enfoque textual del lenguaje, la Pedagogía por Proyectos, la metacognición, la evaluación y autoevaluación.

El trabajo se llevó a cabo con reuniones periódicas para planificar, evaluar, intercambiar experiencias, buscar respuestas a las interrogantes y preparar sesiones de aula; seminarios intensivos en periodos vacacionales y participación del equipo en el Congreso Mundial de Lectura de la IRA (International Reading Association) en Buenos Aires (1994) y en el Seminario sobre Formación Docente en la Universidad de Playa Ancha (1996).

Los resultados obtenidos fueron que los alumnos leen comprensivamente, saben que deben leer para realizar su proyecto, saben dónde buscar un texto, interactúan con diferentes tipos de textos, producen textos originales, participan y se comprometen con sus aprendizajes de forma creativa, son solidarios, autónomos, auténticos y críticos, integran naturalmente las áreas del saber.

Con todo ello, llegaron a la conclusión de que sí se puede lograr que todos los alumnos lean y escriban eficientemente, que los profesores y las escuelas modifiquen su práctica educativa, siempre que se creen las condiciones facilitadoras que permitan y apoyen estos objetivos.

c. Marco teórico

Jolibert y Sraïki (2009) declaran que los aportes de las teorías constructivistas del aprendizaje, sostienen una enseñanza del aprendizaje de la lectura y la producción de escritos que tenga la posibilidad de ser eficiente. El objetivo supone al menos elegir una concepción del aprendizaje, una concepción del escrito y una concepción de la lectura y la escritura.

Se concibe al aprendizaje desde tres aspectos:

- Una concepción constructivista (auto- y socio-) del aprendizaje y la enseñanza.

Aquí se puede notar la influencia de Piaget, desde el punto de vista psicogenético, donde el individuo construye mapas mentales, partiendo de sus conocimientos previos; o de Ausubel que conceptualiza el andamiaje como un proceso que se logra a través de la mediación para que el individuo logre construir sus conocimientos; o desde el paradigma sociocultural de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo, donde el docente hace posible que una persona pueda realizar algo para que a futuro lo haga de manera autónoma.

- La convicción de la educabilidad cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de todos los niños.

En este aspecto puede percibirse la influencia de Feuerstein, con la teoría de la Modificabilidad Cognitiva, en la cual se da importancia al aprendizaje mediado, entendiéndolo como la interacción del estudiante con el medio que le rodea. El papel que juega el docente como mediador es muy importante para que el niño logre modificar sus estructuras cognitivas y aprender (Feuerstein, 2012).

- La concepción cognoscitivista del rol determinante de la reflexión metacognitiva y de la evaluación (auto- y socio-) en los aprendizajes.

Flavell, en sus primeros estudios, demostró que el desarrollo infantil incluía un proceso de mejora continua de sus capacidades y conocimientos. La metacognición incluye dos procesos: el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y la regulación de ellos por parte del individuo.

En cuanto a la concepción del escrito, se entiende desde tres aspectos:

- Una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de la comunicación.
- Una concepción del escrito y su unidad fundamental, el texto, basada en las diversas dimensiones de la lingüística textual.
- Una concepción de la cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional.

La lectura y la escritura se conciben como procesos articulados entre sí, de comprensión y producción de textos contextualizados.

Del marco teórico se desprenden los ejes didácticos que a continuación se describen.

d. Ejes didácticos convergentes

En Pedagogía por Proyectos se concibe al docente como un mediador entre los aprendizajes y el sujeto que ha de construir sus conocimientos. Para orientar al docente en la aplicación de esta estrategia pedagógica, Jolibert y Sraïki presentan los ejes didácticos, los cuales son:

- Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos. La adquisición de los aprendizajes dependen del poder que tienen los aprendices al realizar sus actividades. Un estudiante en proyecto pone todo de su parte para construir aprendizajes que se convierten en asunto de todos.
- Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio constructivista. Los niños aprenden a hacer haciendo, enfrentándose a situaciones que les representan un problema. Para ello deberán poner en práctica el diálogo y la interacción con los demás. Tomarán en cuenta las competencias que ya construyeron, sus intereses y necesidades para determinar nuevos objetivos en común.
- Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito. Para ello, se hace necesario enfrentar a los estudiantes a la lectura y la escritura de textos completos y auténticos, que funcionen en situaciones y con destinatarios reales.
- Construir una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados. La lectura se hará mediante la construcción activa de un texto en contexto, mientras que la escritura se hará mediante la expresión de lo que se desea comunicar a un destinatario real, a través de un texto producido.

- Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios. Poner en juego la imaginación y la función específica de los textos, sean del tipo que sean.
- Hacer que los niños practiquen, estimulando en ellos este hábito, una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados. El docente debe facilitar la reflexión individual y colectiva para que exista una toma de conciencia del estudiante acerca de sus procesos y que logren plasmarlos en herramientas que les facilite su sistematización.
- Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje. Poner en juego estas formas de evaluación de forma continua, constituyen herramientas que permiten reactivar el aprendizaje, ya que el estudiante podrá concentrarse en aquellos puntos que requieren su atención y el docente podrá conocer dónde se requiere de su apoyo.

Según Jolibert y Sraïki (2009), todo esto es posible gracias a la transformación que asume el docente, quien deja de ser un simple transmisor de conocimientos, transformándose en mediador y facilitador de aprendizajes, sin que por ello deje de ser un informador sagaz con criterio.

e. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje

Pedagogía por Proyectos propone crear condiciones que permitan ir formando estudiantes con personalidades ricas y solidarias y al mismo tiempo que sean eficaces en sus aprendizajes en lenguaje. Estas condiciones son:

- La reorganización de nuestras salas de clases, para que respondan a sus nuevas funciones.
- La necesidad de la presencia de múltiples textos, en múltiples formas, en las aulas.
- La implementación de una Pedagogía por Proyectos que dé sentido a las actividades realizadas en clase.

- La estimulación de una vida cooperativa activa que proporcione un ambiente de curso grato y alentador, que dé ganas de convivir y de aprender y que facilite la autodisciplina. (Jolibert, 2015:21)

1) Reorganizar nuestras salas de clases

Se trata de cambiar la organización del aula del esquema tradicional y rígido a una que brinde un ambiente agradable, donde los niños se sientan con la libertad de comunicarse y que sirva de medio al servicio de los aprendizajes.

En ocasiones nos encontramos con la problemática de que el mobiliario es demasiado pesado y los salones con espacios muy reducidos, esto hace que se dificulte mover sillas y mesas, sin embargo, con un poco de creatividad es posible sortear estos obstáculos. Poco a poco se irá notando que con la práctica se puede ir reduciendo el ruido que se genera con esta actividad.

- *Rincones*. Estos pueden servir como espacios muy agradables donde los alumnos tengan la posibilidad de elegir un rincón en el que deseen estar, por lo menos dos veces a la semana.

Algunos de estos rincones son: el rincón de la casa, del almacén, la biblioteca, del buzón, de las ciencias, de los juegos matemáticos, de la noticia, entre otros.

Al terminar el trabajo en los rincones se puede realizar una presentación de lo que cada alumno experimentó al hacerlo.

- *Utilización de las paredes*. Las paredes pueden ser espacios funcionales al servicio de los niños y de su aprendizaje. En las paredes se pueden poner:
- *Textos funcionales*
Herramientas de organización de la vida colectiva. Son todos aquellos textos que son útiles y de uso diario para el buen funcionamiento del aula, entre ellos se encuentran: el cuadro de asistencia, el cuadro de cumpleaños, el cuadro de responsabilidades, la lista de proyectos anuales, mensuales o semanales y las reglas de vida que se elaboran y transforman poco a poco.

Los textos u objetos que permiten a los niños ubicarse en el tiempo. Entre éstos se encuentran el reloj, el calendario, observaciones meteorológicas y representaciones cronológicas.

El reloj y el calendario son de uso permanente desde los primeros años escolares de un niño, y gracias a ello, se van apropiando poco a poco de sentido del tiempo y manejarlo de forma autónoma.

Las informaciones regulares. Éstas pueden ser correspondencia, textos administrativos, afiches de salud, noticias, diario mural, etc.

Textos producidos por los propios alumnos. Son textos producidos individualmente o en colectivo. Pueden ser historietas, chistes, cuentos, poemas, informes, etc.

Pueden quedarse por un tiempo determinado, procurando cambiarlos con regularidad. Después pueden ser archivados en un fichero o carpeta.

La pared de metacognición o de las sistematizaciones. Son las herramientas elaboradas en común, las cuales permiten sistematizar las actividades.

Es importante que los alumnos estén en contacto con los textos desde que inicia su llegada a la sala de clases. Su interacción con ellos se da de forma natural, son significativos y pueden consultarlos como referentes.

2) Salones de clases textualizados

Dentro de las aulas, se tiene que proporcionar textos múltiples a nuestros estudiantes con fines y propósitos muy definidos.

Paredes textualizadas. Aunque ya se han enumerado los tipos de textos que van en las paredes, es importante recalcar el uso de algunos de ellos.

- *Textos funcionales.* Son todos aquellos textos que sirven para el buen funcionamiento del curso que permiten organizar la vida del grupo en determinados periodos de tiempo. Por ejemplo:
- *Cuadro de asistencia.* Donde cada uno de los alumnos va registrando su asistencia conforme van llegando.

- *Cuadro de responsabilidades.* Éstas son rotativas y pueden ser actualizar el calendario, observar el tiempo meteorológico y anotarlo, averiguar las asistencias y las ausencias, regar las plantas, arreglar la Biblioteca del aula, etc.
- *Los papelógrafos de los proyectos de trabajo.* Son el Proyecto anual que se realiza al inicio del año lectivo y los Proyectos actuales que contienen tareas responsables, recursos y plazos.
- *El reglamento.* Se construye poco a poco y sirve para recordar compromisos consensuados.
- *El Diario Mural.* Dispone de un panel especial y debe ser responsabilidad de un alumno o dos. Es un espacio de comunicación de noticias, recetas, chistes, de promoción de un evento, etc.
Con su uso se logra que los alumnos adquieran el hábito de estar informados, de buscar información y compartirla.
- *Textos producidos por los niños.* Son textos de todo tipo, producidos por los alumnos de forma individual o colectiva, en el marco de los proyectos del curso.
- *Los textos ligados a los aprendizajes.* Son textos que sirven de referencia para todos. Su uso es permanente y de renovación continua. Los alumnos son los que seleccionan el material, lo organizan, retiran, archivan y con ello van adquiriendo autonomía con respecto al mundo textual del aula y de su entorno. Todos los textos deben ser elaborados por los alumnos con el apoyo del profesor.
- *La Biblioteca de Aula.* La presencia y renovación de la biblioteca de aula es fundamental. Es un lugar activo, divertido, de búsqueda y de creación.
Incluye diversos tipos de textos. Es ideal que se coloquen cojines o alfombras para que sea un espacio que despierte el interés de los alumnos por estar en contacto con los textos.

El cuidado y mantenimiento de los libros debe ser una tarea compartida y es un objeto de aprendizaje. Se puede establecer en conjunto cómo va a funcionar.

- *Textos para comunicarse con la comunidad.* Al llevar a cabo los proyectos, surge de manera inevitable la necesidad de comunicar los resultados fuera de la escuela, con la comunidad.

Para ello se mandan cartas, afiches, fotografías, documentos, invitaciones, informaciones, autorizaciones, propaganda, folletos, etc.

- *Comportamiento de los niños.* Los niños adquieren el hábito de acudir al rincón de lectura para elegir un texto para leer por diversión o para buscar información.

Elaboran sistemáticamente los cuadros de los elementos lingüísticos y los utilizan con regularidad cuando los necesitan.

Utilizan de manera autónoma los libros de la biblioteca, respetando los acuerdos para su uso.

Usan trampolines (había una vez, érase una vez, entonces...) al momento de producir textos que construyeron mediante la lectura de cuentos.

3) Una Pedagogía por Proyectos

La Secretaría de Educación Pública, propone mediante sus programas establecidos, temas a trabajar, en lo que muchas veces han dado por llamar, trabajo por proyectos. Sin embargo, en PpP, la idea es que los estudiantes propongan lo que quieren hacer y que se decida de forma colectiva, democrática y por consenso lo que ha de llevarse a cabo en el aula.

Todo comienza con la pregunta ¿qué quieren que hagamos juntos? Y entonces una serie de propuestas vienen de parte de nuestros estudiantes. El reto es cómo hacer eso que quieren realizar los niños, sin dejar de lado lo que el programa exige.

- *La elección de una Pedagogía por Proyectos.* ¿Por qué elegir esta forma de trabajo? La respuesta es sencilla, porque los proyectos

surgen de las necesidades de cada grupo, no es algo impuesto y, por lo tanto, posibilita el obtener un aprendizaje significativo que se desarrolla en un ambiente democrático.

- *Organización de un proyecto en la práctica del salón de clases.* Tras las propuestas dadas por los integrantes del grupo de lo que quieren que hagamos juntos, se dispone la sala, se hace uso de papelógrafos para anotar dichas propuestas, se planea la primera sesión, se establece un contrato y se institucionaliza la evaluación.
- *Distintos tipos de proyectos.* Si hay dudas sobre qué puede hacerse dentro un proyecto, la respuesta es que cualquier tema es posible de ser realizado en un proyecto. El tiempo en que se realicen, dependerá precisamente de lo que se trate. Pueden ser:
- *Proyecto anual.* Este proyecto parte de la pregunta al inicio del ciclo escolar para que los estudiantes expresen lo que desean realizar durante todo el año. El docente deberá ver cómo puede insertar dichas propuestas en el programa. Este proyecto debe permanecer durante todo el año en la pared, de manera visible, para que los niños puedan ir marcando las metas logradas.
- *Proyecto semanal o mensual.* Este proyecto puede ser extraído del proyecto anual o surgir a lo largo del ciclo. En estos proyectos se integran los contenidos y competencias que se desean alcanzar, cuidando que la lectura y la escritura estén al servicio de las actividades proyectadas.
- *Proyecto a corto plazo.* Estos proyectos surgen de las necesidades e intereses del momento y se detectan a través de las conversaciones entre estudiantes y docentes.

4) Vida cooperativa

Se construye con el tiempo y con el apoyo de una estrategia de cambio clara por parte del profesor.

Para lograrlo se necesita del funcionamiento regular del *Consejo de Curso*, como lo llaman Jolibert y Jacob, que está conformado por todos los estudiantes y el profesor del grupo, donde se llevará a cabo la planificación de actividades y la evaluación de las mismas.

La vida cooperativa, además, le da un nuevo sentido al concepto de disciplina, pues ésta ya no es entendida como algo impuesto por el profesor, sino que se da de común acuerdo entre todos los que conforman el grupo, dotando de sentido a las normas y reglas, lo que llevará a que se acepten y respeten, y, de no ser así, que se asuma la sanción del grupo, de manera natural, al no cumplir con lo acordado.

f. Estrategias para la lectura y escritura

Pedagogía por Proyectos es una estrategia que posibilita atender los problemas que surgen en relación con la lectura y la escritura en los estudiantes. La idea es formar niños capaces de comprender y producir textos completos en situaciones de verdad. Esto se logra a través de la realización de proyectos elegidos por ellos mismos en consenso, en los cuales se enfrentan a textos contextualizados con los cuales pueden interactuar por medio de la participación oral y la producción escrita.

Por ello, a continuación se describen las características que poseen los módulos de interrogación de textos y de aprendizaje de la escritura que se enmarcan dentro de Pedagogía por Proyectos.

1) Módulo de interrogación de textos

La estrategia de interrogación de textos por parte de los niños que propone Josette Jolibert (2014), es una estrategia pedagógica cuya finalidad es la comprensión de dichos textos. Implica el elaborar herramientas con el apoyo de los argumentos derivados de las estrategias individuales, las cuales provocan que el estudiante construya el sentido del texto. El objetivo final de la lectura es la comprensión, pero para ello, hay que comenzar a hacer que los niños participen en actividades que fomenten su gusto por la lectura.

La interrogación de textos debe estar contenida en un proyecto que se construye con y por lo niños, lo cual le dotará de sentido y significado para ellos, sobre todo porque parte de sus intereses. Esta estrategia se estructura en tres etapas, las que a continuación se presentan:

- *Preparación para el encuentro con el texto.*

Este momento remite al proyecto de aprendizaje específico y a los contratos individuales de aprendizaje, enmarcados en un proyecto de acción; las características de la actividad, que se relacionan con las experiencias previas de los estudiantes, es decir sus conocimientos procedimentales; y las características del texto por comprender, en relación con las representaciones previas de los alumnos, en cuanto a los conocimientos lingüísticos. Esta estrategia es significativa, pues requiere de actividad cognitiva para el proyecto.

El docente, como mediador experto, durante esta etapa sólo hace aclaraciones, precisiones y recordatorios a los niños. Además facilita que los estudiantes se comprometan con la actividad, haciéndoles tomar conciencia de sus saberes previos.

- *Construcción de la comprensión del texto*

Esta etapa inicia con la lectura del texto, en silencio y de forma individual, para favorecer la relación ente el lector y el texto, además de centrar su atención para mejorar la comprensión del mismo. Después se elaboran significaciones de forma negociada, en conjunto, presentando argumentos, acudiendo a releer el texto y utilizando las herramientas elaboradas a lo largo del curso.

El docente, durante esta etapa, guía los procesos, involucra a los estudiantes en el diálogo cognitivo, se apoya en las interacciones para recurrir al análisis y si lo considera necesario, utiliza su propia experiencia, a través de una pedagogía del regalo, la cual consiste en que el docente intuye lo que harán los estudiantes y por lo tanto decide qué regalo puede hacerse para ayudarles a construir aquello que no han descubierto por sí mismos.

Finalmente se elabora una representación del texto completo, de forma compartida y que resulte coherente.

- *Sistematización metacognitiva y metalingüística*

Esta etapa puede ser construida planteándose la pregunta ¿qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer?, la cual se responde con los comentarios acerca de las estrategias utilizadas, índices que nos ayudaron con la comprensión del texto.

Los estudiantes elaboran herramientas como siluetas, cuadros recapitulativos, ficheros de conjugación, diccionarios ortográficos o glosarios, donde sistematizan sus aprendizajes y pueden colocarse en la pared de metacognición y en la carpeta-caja de herramientas de cada niño.

Se concluye con la puesta en perspectiva, identificando los obstáculos a los que se enfrentaron y que requieren tiempo de consolidación y apropiación en colectivo o individualmente.

El docente, durante esta etapa provoca la evaluación y la metacognición, apoyándose de la recapitulación y de la explicitación metódica, prevé las actividades que habrán de reforzarse o entrenarse individual o colectivamente, de acuerdo a las necesidades encontradas y prepara las utilidades posteriores.

2) Módulo de escritura

El módulo de aprendizaje de escritura es una estrategia didáctica individual y a la vez colectiva, de construcción de competencias que permite al estudiante la producción de un texto completo determinado, con el apoyo del docente y sus compañeros para que pueda adquirir conciencia de los procesos que utiliza para producirlo. Esto facilitará una producción posterior en situaciones similares.

Las herramientas que se utilicen serán una guía importante para que los niños identifiquen las distintas siluetas pertenecientes a distintos tipos de textos que se leen.

Esta estrategia resulta ser muy importante debido a que, con frecuencia, tanto la lectura como la escritura, terminan siendo sólo herramientas para resolver tareas escolares o libros de texto. Se deja de lado el gusto por la lectura, que lleva a sumergirse en un mundo de imaginación y que resultará en un excelente complemento de la producción de textos.

El módulo de aprendizaje de la escritura, en Pedagogía por Proyectos, posee las siguientes fases:

- *Preparación para la producción del texto.*

Se inscribe en un proyecto de acción, en un proyecto global de aprendizajes y en un proyecto específico de competencias, relacionando la nueva producción con experiencias y saberes previos. Se crea la necesidad de un texto en específico a producir y se define el proyecto de construcción de las competencias en producción del escrito la negociación de los contratos individuales.

Durante las sesiones, los textos surgen para solucionar un conflicto o simplemente por el gusto de escribir y compartir. Esto implica enfrentar al estudiante a una doble complejidad: la de un texto y la que es propia a la actividad cognitiva de la escritura.

Se consideran las características del texto que se va a producir en relación a los conocimientos previos del estudiante y los saberes potenciales que se pretenden lograr.

- *Gestión de la actividad de producción del texto.*

La primera escritura de manera individual no debe concebirse como un borrador, ya que el niño invierte todo lo que sabe hacer, es más bien un esquema completo donde la escritura realizada se coloca en la pared o en la carpeta de cada niño.

Durante esta etapa se pretende hacer conciencia de los objetivos, características del texto y posibles lectores. La competencia de expresión escrita constituye un proceso complejo que implica la movilización de distintos saberes.

Al principio es una actividad realizada en grupo, que se convierte en un proceso individual al momento de enfrentarse a la hoja en blanco. Posteriormente se vuelve a tornar en un acto social. Durante el proceso se reconocen las necesidades lingüísticas y de procedimiento.

Es una etapa larga y compleja, pues es una especie de ida y vuelta entre la revisión individual y grupal del texto. Ya hacia el final se elabora una maqueta, que es el último borrador, donde se observa la silueta, la ortografía, se relee por los compañeros y el docente para hacer las últimas correcciones, antes de entregárselos a los destinatarios. La obra maestra es el escrito concluido.

- *Sistematización metacognitiva y metalingüística*

Esta fase permite recapitular sobre lo aprendido. Cada niño elabora un balance personal. Al producir un texto se toman en cuenta el propósito, el género, el registro y el contexto; se identifican las estrategias que hagan posible el proceso de metacognición, diseñando los cuadros de herramientas y tras el llenado del contrato individual.

Al interrogar un texto se reconocen las características de un texto, pero esto sólo es posible mediante el acercamiento e interrogación constante. El docente guía la actividad para que los estudiantes reconozcan las herramientas de planificación que les permitan producir textos que respondan a la solución de un conflicto.

Se construyen herramientas durante la estrategia del módulo de producción de textos, al igual que se hace con la de interrogación de textos. Para ello, se retoman los aprendizajes de los estudiantes al formular las herramientas que apoyen la comprensión lectora y por lo tanto, la producción de textos.

En la medida que se lee un tipo de texto que se interroga y se produce, entonces se practica la reflexión metacognitiva y metalingüística, descubriendo aspectos y características propias de cada texto.

También en esta etapa es muy importante el trabajo colaborativo que se lleva a cabo para reconocer la características de un texto y es en compañía que se puede apoyar

el proceso de producción de un texto. Esto implica el conocimiento superior de quien apoya y la confianza de quien aprende; entonces, se alcanzará el desarrollo del mismo.

Para conocer el nivel en la producción y comprensión de los textos, existe una herramienta que puede utilizar el docente para apoyar a los estudiantes en sus procesos, la cual se presenta a continuación.

g. Niveles lingüísticos

Los 7 niveles lingüísticos constituyen una herramienta para los docentes, que les permiten conocer el grado en que los niños producen y construyen significados de textos completos. Sirven como guía para implementar actividades de refuerzo y entrenamiento (Jolibert, 2015). Su funcionamiento no es lineal o progresivo, sino más bien son una guía para producir e interrogar textos completos de manera eficiente en situaciones reales y auténticas dentro del marco de un proyecto. A continuación se describen:

Nivel 1. Contexto situacional. El texto tiene un propósito y éste depende del contexto. Es importante reconocer el autor, el destinatario, el contenido, el fin con que se lee y se produce.

Nivel 2. En el nivel de distintos contextos culturales. Requiere identificar a qué área de estudio corresponde, es decir, si es literario, sociológico, tecnológico, histórico-geográfico, cultural, tipo de lengua que utiliza.

Nivel 3. Tipo de escrito al que pertenece y su función. Uso de vocabulario específico, tratamiento del tema. El texto funciona como respuesta a una necesidad en el marco de un proyecto real.

Nivel 4. Lógica de su organización de conjunto. Se refiere a la superestructura, que es la forma en que se organiza un texto, es decir, la silueta y la dinámica interna. Para saberlo, se deben localizar marcas o huellas como elementos que la conforman. Asimismo, la articulación lógica de los planteamientos a lo largo del texto, es decir, la dinámica interna (inicio, cierre, progresión).

Nivel 5. Coherencia y cohesión del texto. Funciona para comprender mejor un texto o para hacerlo comprensible para el lector, tomando en cuenta los conectores, campos semánticos, elecciones enunciativas, verbos, usos de tiempos verbales, personas, lugares, uso de adjetivos, anáforas, progresión temática que aporta nueva información, marcas no lingüísticas como la puntuación.

Nivel 6. A nivel de las frases. La relación entre palabras y frases, tema-propósito, tipos de proposiciones, significación de las frases para entender la continuidad temática y cronológica que refuerza o presenta nueva información, concordancia verbo-sujeto, sintaxis, vocabulario y ortografía.

Nivel 7. A nivel de la palabra. Tratamiento de las microestructuras de la palabra, acceder a la significación de la palabra, descomponerla en sílabas, su ortografía, fonología, semántica, relacionar la palabra nueva con otras para encontrar su significado. Reconocer que la palabra es un problema gráfico por resolver con la confrontación y la negociación estudiante-estudiante-docente que permite avanzar en su comprensión y construcción.

Tras hacer una revisión de las características de la base didáctica de Pedagogía por Proyectos, se presenta la forma en que se concibe la evaluación dentro de ésta.

h. Evaluación desde Pedagogía por Proyectos

La evaluación en Pedagogía por Proyectos está al centro del proceso de aprendizaje, es una herramienta esencial para favorecer la construcción de los aprendizajes.

Sirve para regular los avances que se obtienen de un grupo de estudiantes, tomando en cuenta las diferencias que existen entre cada uno de ellos, sus estilos y ritmos de aprendizaje, y las dificultades individuales. Esto lleva a considerar al otro, conjuntando una comunidad de aprendizaje donde se toman acuerdos para la elaboración de un proyecto de aprendizaje colectivo, del que se deriva la elaboración de contratos individuales.

Además, la elaboración de balances intermedios en los proyectos, a través de la autoevaluación y la coevaluación, permiten, en un periodo de tiempo corto, detectar

problemas y dar solución a ellos, sin afectar la organización de las actividades. Al mismo tiempo se comunican los resultados y progresos logrados a estudiantes, padres de familia y a la institución.

Asimismo, se evalúan los procedimientos y la forma de aprender, propiciando la metacognición, haciendo que los estudiantes mejoren la imagen que tienen de sí mismos, dándoles prioridad a los que más lo requieren.

A través de la autoevaluación, el estudiante pone en balance lo que ya sabía y lo que logró aprender, ya que no hay nadie mejor que él que pueda saberlo. De esta forma está más consciente de su progreso y puede adquirir un compromiso consigo mismo. Y es que los elementos que resultan más relevantes, fueron determinados por él.

Aunque no hay que olvidar que la evaluación también es responsabilidad del docente y que, finalmente, le permitirá darse cuenta de los resultados de su práctica, proporcionándole elementos para modificarla.

Vista de esta manera, la evaluación en Pedagogía por Proyectos es:

- *Formativa*. No se trata de una evaluación donde sólo se toma en cuenta el resultado final, sino el proceso, y es el estudiante quien toma el control del desarrollo de sus competencias. Al elaborarla, se consideran los errores como un elemento que apoya a la reflexión y a la búsqueda de soluciones. Con ello, el estudiante será capaz de lograr la autonomía en la producción y lectura de sus textos.
- *Sumativa*. Se realiza una evaluación diagnóstica al iniciar un curso, la lectura o la producción de un texto. Permite dar cuenta de los conocimientos previos, los presentes y los que han de lograrse, y con ello establecer las competencias por construirse.

Durante el transcurso, se elaboran evaluaciones que proporcionan información sobre el desarrollo de las competencias, cerciorarse de que los aprendizajes se están logrando conforme a lo establecido en el contrato inicial, tanto individual como colectivo.

Asimismo, los resultados de los proyectos que se desarrollen con el grupo de estudiantes, incidirán y se reflejarán en las evaluaciones nacionales.

Como ya se mencionó, la evaluación es un compromiso, y es responsabilidad del estudiante, en primer lugar, en conjunto con sus compañeros, pero también del docente. De acuerdo a la persona que la realiza, se clasifica en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, las cuales poseen las siguientes características:

- *Autoevaluación.* El estudiante es quien se evalúa. Le permite reconocer sus habilidades y debilidades, y al mismo tiempo identificar lo que debe hacer para mejorar su aprendizaje.
- *Coevaluación.* El grupo es quien se evalúa entre sí. Permite notar los logros en conjunto, reflexionar sobre su actuar de manera crítica.
- *Heteroevaluación.* El docente es quien evalúa. Pero en este caso, no lo hace de manera arbitraria, pues lo hace en conjunto con el grupo de estudiantes. Le permite darse cuenta de lo que es necesario reforzar antes de seguir adelante. Apoyar la planificación de objetivos reales, adecuados a las necesidades e intereses del grupo. Y al mismo tiempo, le permite mejorar su práctica.

Para realizar la evaluación es importante contar con las herramientas adecuadas, pues por medio de ellas se puede hacer un registro y obtener la información necesaria para verificar los logros o dificultades.

Las herramientas son muy útiles para hacer el registro de las observaciones directas que tiene el docente. Dichas herramientas son: el diario autobiográfico, listas de cotejo, rúbricas, escalas de apreciación y los contratos construidos en colaboración con los estudiantes.

Después de haber revisado los aportes teóricos del objeto de estudio, así como la base Pedagógica de la presente Intervención Pedagógica, se da paso al Diseño de Intervención Pedagógica para tratar el problema planteado, tomando en cuenta los aportes mencionados aquí.

IV. LEER LA REALIDAD PARA ACCIONAR

“La escuela necesita garantizar la presencia de determinados libros y ayudar a leerlos en contexto, reconocerlos enhebrados en una tradición, inmersos en un sistema literario, en el marco de una cultura y de una lengua”
(Andruetto, 2014:93).

Para atender el problema sobre el gusto por la lectura, se presenta el Diseño de la Intervención Pedagógica, tomando en cuenta a los participantes, el espacio, el tiempo y el procedimiento. Dicho diseño se realizó tomando como base didáctica Pedagogía por Proyectos.

Para lograr lo anterior, se requirió tomar en cuenta los elementos metodológicos que permitieron indagar e intervenir en el proceso, al plantear la propuesta de trabajo.

A. Elementos metodológicos de la indagación y la intervención

A continuación se describen las características del espacio en que se llevó a cabo la intervención, a fin de determinar si el lugar resultó propicio, si el tiempo fue adecuado para su desarrollo; además de las características de los estudiantes a quienes se dirigió la intervención, que son de quienes se tomaron en cuenta las necesidades e intereses en cuanto al gusto por la lectura.

1. Contexto y tiempo

La escuela en la que se llevó a cabo la intervención, durante aproximadamente diez meses comprendidos entre agosto 2019 y junio 2020, es la Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”, la cual está ubicada en la colonia El Manto en la Alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México, en una comunidad inserta en una zona industrial y comercial. A unos metros se encuentra el Panteón Civil San Nicolás Tolentino y en el lado contrario está la Calzada Ermita Iztapalapa, una de las principales vialidades de la alcaldía. Es una escuela de jornada ampliada, que brinda servicio de 8:00 a 14:30 h.

Los espacios que se utilizaron para la intervención fueron el aula de 3°B, donde se implementaron las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y la Biblioteca

Escolar, en la que se tuvo acceso al menos una vez a la semana y que cuenta con suficiente acervo, lo que facilitó el desarrollo de los proyectos.

El salón donde se llevó a cabo la intervención se encuentra en el cuarto edificio, en la planta baja, frente al patio central y cerca del patio trasero de educación física. En la parte trasera del salón se encuentran áreas verdes. Los ventanales son grandes, pero sólo pueden abrirse las ventanas de arriba, que son corredizas.

Hay dos estantes, un lóquer y un anaquel de metal, escritorio y silla para uso exclusivo de la docente. Mobiliario para los 35 estudiantes que ocuparon esta aula, conformado por 18 mesas trapezoidales y sillas individuales. Una de las paredes está ocupada por una tabla de madera donde se colocaron los trabajos de los niños y funcionó como friso para los proyectos, colocar el calendario o el cuadro de cumpleaños. En la pared del frente se encuentra otro pizarrón blanco, pequeño, en regular estado y para uso de los niños y la docente. La puerta permanecía abierta cuando el ruido exterior, proveniente del patio central, no era excesivo y no provocaba distracciones en los niños del grupo.

2. Participantes de la Intervención Pedagógica

La Intervención Pedagógica se realizó con niños de tercer grado, grupo B. La mayoría de ellos cursaron el segundo grado en esta escuela en el ciclo anterior a la intervención, por lo que algunos de ellos, fueron los participantes en el Diagnóstico Específico. Eran niños muy inquietos que hablaban mucho. Las niñas en general, al inicio se percibían más introvertidas. Sus edades estaban entre los 8 y 9 años.

En esas edades, los niños y niñas se encuentran en una etapa de desarrollo evolutivo donde ya son capaces de razonar y comprender la realidad desde lo concreto, tienen mayor contacto con la realidad y por ello, son capaces de reflexionar. Sienten la necesidad de ser reconocidos dentro de la familia, en la escuela y por sus amigos. Su pensamiento es más lógico y son capaces de abordar los problemas de forma más sistemática. Piaget considera que en la etapa de las operaciones concretas, que es en la que se encontraban estos estudiantes, el pensamiento de un niño muestra mayor flexibilidad.

Derivado del Diagnóstico Específico, se pudo identificar que a la mayoría de los niños les agradaba la lectura, pero la relacionaban sólo como un medio para aprender, no como algo que pudieran hacer por gusto. Tenían la idea de que la lectura se debe hacer por obligación y que deben cumplir con ella como parte de sus tareas escolares.

B. La intervención

Para realizar la intervención era necesario tener presentes los propósitos que se pretendían alcanzar, las competencias, el procedimiento y la evaluación; así como la descripción de las fases por las que se transitó.

El procedimiento empleado se basó en el Proyecto Colectivo propuesto en Pedagogía por Proyectos, realizado por Jolibert y sus colaboradores.

1. Propósitos

Los propósitos de esta intervención surgieron del problema detectado como resultado del Diagnóstico Específico, por lo que se consideró necesario atenderlo.

Se plantearon como propósitos que los estudiantes de tercer grado de primaria:

- ❖ Se desenvuelvan en ambientes lectores para desarrollar el gusto por la lectura de diversos textos, dentro del marco de Pedagogía por Proyectos.
- ❖ Participen en proyectos donde puedan compartir con sus compañeros sus ideas, opiniones y experiencias en torno a los textos para favorecer el gusto por la lectura.
- ❖ Se involucren en la instauración de la biblioteca del aula y hagan uso de ella, así como del área de lectura, de tal manera que tengan acceso a diversos textos y posibilite su libre elección.
- ❖ Se integren en distintas actividades mediante la interacción con diversos textos para adquirir el gusto por la lectura.

Estos propósitos encontraron justificación en la necesidad de atender el problema detectado en el Diagnóstico Específico expuesto en el capítulo II de este documento.

2. Justificación

La Intervención Pedagógica pretendió atender el gusto por la lectura desde el trabajo por proyectos, ya que a pesar de que ha habido intentos por parte del Sistema Educativo Mexicano, por implementar programas para promover la lectura, lo cierto es que no han funcionado del todo. Es común observar que los estudiantes de los primeros grados de primaria han aprendido a decodificar las grafías de forma convencional y que muchos de ellos manifiestan que les gusta leer; sin embargo, con el paso del tiempo conforme avanzan a grados posteriores, los niños van alejándose de la lectura, porque la ven como algo impuesto, como algo que deben hacer por obligación. Tal parece que tras la adquisición del aprendizaje de la decodificación de las palabras, la lectura se convierte en un medio, una herramienta para el aprendizaje de otros contenidos y deja de ser un fin en sí misma.

Con la Intervención Pedagógica se pretendió lograr que más niños pudieran tener acceso a la lectura, ya que muchas veces se encuentran en contextos donde no se tiene esa posibilidad, y además que la realicen por gusto, con la libertad y finalidad de disfrutarla y de elegir libremente los textos.

Cuando se dice que desde los planes y programas esto no se ha logrado, es porque al revisar las reformas curriculares ocurridas desde el año 2004 con la RIEB al 2017 con el Nuevo Modelo Educativo, se puede notar que se ha dotado a la lectura de un fin meramente utilitario. Además, muchos de los docentes, con el objetivo de lograr los aprendizajes esperados que se establecen en dichos programas, se han convertido en agentes que reproducen lo establecido por el Estado, sin estar conscientes de ello, ya que también son producto del mismo sistema y así aprendieron a hacerlo, y creen que es lo correcto. Lo cierto es que con ello, han terminado transformando la lectura en un deber, en una obligación, en una tarea y los resultados ya se saben, por lo que dichas prácticas no funcionan.

Es por ello que realizar la Intervención Pedagógica para atender el gusto por la lectura, mediante actividades creativas y lúdicas, donde el estudiante participe de forma activa, resulta no sólo pertinente, sino necesario.

A continuación se presenta el listado de acciones previstas y recursos posibles que se tomaron en cuenta antes de iniciar la Intervención Pedagógica. Asimismo, se revisó el Plan y Programas de Estudios para analizar de qué manera pueden integrarse los contenidos y actividades correspondientes al grado.

3. Acciones previstas y recursos posibles

Para iniciar la Intervención Pedagógica, se contemplaron las siguientes acciones y recursos materiales con antelación, ya que es un paso necesario para el trabajo por proyectos.

- ❖ Gestionar el permiso para realizar la intervención, para ello se elaboró una carta de exposición de motivos dirigida a la directora de la escuela.
- ❖ Realizar una junta informativa con padres de familia. Dentro de la orden del día se contempló hablar sobre el proyecto y su finalidad con el fin de enterarlos e involucrarlos.
- ❖ Habilitar un espacio para colocar los materiales que conformaron la Biblioteca de Aula.
- ❖ Elaboración del formato para el Contrato Colectivo.
- ❖ Elaboración del formato para el Contrato Individual de cada estudiante.
- ❖ Conseguir materiales como: reproductor de audio, video, títeres y papelería (cartulinas, pliegos de papel bond, plumones, diurex, hojas blancas y de color, foami de colores, tijeras).
- ❖ Planificar las actividades de la semana del Fomento a la Lectura, como son las actividades previas a la llegada del Librobús, gestionar el patio principal para su acceso y el espacio adecuado para el cuentacuentos.
- ❖ Planificar actividades previas a la asistencia a la feria del libro en el Centro Nacional de las Artes (CENART).
- ❖ Obtener materiales para la biblioteca de aula, tales como libros y revistas (Ver figura 11).

Figura 11. Listado de materiales de la Biblioteca de Aula

LIBROS	LIBROS
Adelaide Tomi Ungerer	El minotauro Rolando Vieyra
A cada quien su merecido Miguel Angel Tenorio	El misterio de Huesópolis Jean-Luc Fromental
Acidín y Acidón Jenny Pavisic	El mundo secreto de los números Ricardo Gómez
A golpe de calcetín Francisco Hinojosa	El nido de la cigüeña Fidel González Zurita
Ana, ¿verdad? Francisco Hinojosa	El niño pintor Marco Montes de Oca
Aunque parezca mentira Ana María Machado	El profesor Ziper y la fabulosa guitarra eléctrica Juan Villoro
Blancanieves en el metro Annuska Angulo	El soldado y la niña J.Sierra i Fabra y M.Piérola
Caperucita Roja Adolfo Serra	El sueño de conejo/Los ojos de tecolote C.Rdgz./J.Paredes
Caperucita Roja Charles Perrault	El talón de Aquiles Rolando Vieyra
Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge) Luis Pescetti	El tesoro del dragón Rafael Ordoñez C.
Catarro a la pimienta y otras historias de Franz Christine Nöstlinger	Eres único Ludwig Askenazy
Colón agarra viaje a toda costa Adela Basch	Fantasmas de día Lucia Baquedano
Cuentos ecológicos Saúl Schkolnik	Filemón el arrugado Michael Ende
David y Goliat Beatriz Barnes	Guillermo, el deshollinador Mercé Company
De que colores somos C. Hill y L.Fileya	Gregorio y el mal Emma Romeu
El abuelo ya no duerme en el armario S.Molina	Hamamelis y el secreto Ivar Da Coll
El corazón en la botella Oliver Jeffers	Historias medio al revés Ana María Machado
El diablo de la botella Robert Louis	Julieta y su caja de colores Carlos Pellicer López
El enamorado del cielo/El guerrero coyote iguana R.Fisher/J.Paredes	Kafka y la muñeca viajera Jordi Sierra i Fabra
El hombre flojo/El caminante Luis de la Peña	La cancha de los deseos Juan Villoro
El maíz y la arriera/Las chivas locas M.Aburto/R.Fisher	La cola de las lagartijas/La culebra ratonera Óscar Muñoz
El mercader de incienso Salim Alafenisch	La mejor mascota David LaRochelle
LIBROS	LIBROS
La polilla del baúl Mario Carvajal	Penélope Rolando Vieyra
La ronda de los cuernudos/ El malora del	Pienso que pensaba

corral J.Paredes/C.Fdez.	Sandol Stoddard
La silla fantástica de TilliMaguilli Vivian French	Querida abuela... Tu Susi Christine Nöstlinger
Las aventuras de polo y Jacinta BethaHiriart	Querido hijo: estamos en huelga J.Sierra i Fabra
La tierra de arena/Los moños de las hormigas G.Delgado/G. Morales	¡Qué zambombazo! Enric Bayé
Las mejores alas Toño Malpica	Rabicun Patricia Barbadillo
La princesa de largos cabellos A-Van Haeringen	Santiago y el talismán de la luz R.Curiel Defossé
La tarta voladora Gianni Rodari	Skellig David Almond
¡Lorenza, bájate del perro! Toño Malpica	Solovino el perro equivocado Ana Luisa Anza
Los besos de María Triunfo Arciniegas	Tejiendo otro nido Carlos Marianidis
Los cuentos de mis hijos Horacio Quiroga	Tres hermanas ingeniosas Roseana Murray
Malvado conejito Tony Ross	Una extraña seta en el jardín Luis Eduardo García
Manual para soñar Cristina Nuñez P	Un elefante de circo A.Sandoval Ávila
Manu, detective Pilar Lozano Carbayo	Viaje en el tiempo Denis Cote
Mi vida feliz Rose Lagercrantz	Viva el miedo Cristina Portorrico
¡No tengo miedo! Cuentos de luces y sombras Graciela Bialek	Zoo Loco María Elena Walsh
Nube y los niños Eliacer Cansino	Zorrillo el ultimo Roxanna Erdman
Odisea por el espacio inexistente M. B. Brozon	
Oliver Twist (clásico infantil) Charles Dickens	REVISTAS
Ontario, la mariposa viajera Aline Petterson	Algarabía niños Varios números
Pata de monstruo Anna Lavatelli	Muy interesante Junior Varios números

Elaboración propia

Una vez contempladas las acciones previas y los recursos para la intervención, es necesario contemplar las competencias que den cuenta de qué conocimientos, habilidades y actitudes se desean desarrollar, así como los indicadores que permitan establecer el nivel de logro de cada estudiante.

4. Competencias e indicadores

Para dar respuesta al problema detectado en el Diagnóstico Específico se definieron las siguientes competencias e indicadores (Ver Figura 12), las cuales fueron construidas a partir de los aportes teóricos de Pedagogía por Proyectos, éstas son flexibles, pues se perciben desde el paradigma constructivista para que el docente, el estudiante y los padres de familia tengan un panorama claro del proceso de construcción del conocimiento en que se encuentran y las dificultades a las que se enfrentan para poner en marcha actividades de refuerzo o entrenamiento (Jolibert y Sraiki, 2009).

En este sentido, las competencias constituyen parte de una evaluación de tipo formativo en donde se tiene en cuenta el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, además de modificar la práctica educativa del docente con base en las necesidades de los estudiantes.

Figura 12. Competencias e indicadores

Competencia general: Disfruta la lectura de diversos textos dentro de ambientes lectores y socializa la experiencia.	
Competencias	Indicadores
Comparte en proyectos con sus compañeros, los libros que elige y con los que se identifica e interesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Lee textos cuyo contenido es de su interés. • Formula preguntas en torno a lo que lee. • Comunica sus ideas y sentimientos a partir de lo que lee. • Se expresa y escucha con respeto durante la realización del proyecto. • Recomienda a sus compañeros los textos que le agradan.
Participa con interés en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce qué es una biblioteca de aula y su funcionamiento. • Identifica las características del área de lectura. • Identifica las características de los diversos textos que lee. • Elige libros de la biblioteca de aula para su lectura. • Realiza la lectura de textos en el área de lectura establecida dentro del aula. • Propone qué libros podrían agregarse a la biblioteca de aula. • Muestra interés por ir a una biblioteca.
Disfruta de interactuar con textos por medio de diversas estrategias para adquirir el gusto por la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa con los textos. • Participa en los juegos lectores. • Reconoce los sentimientos que le genera el ambiente lector.

Elaboración propia

A continuación se explica el procedimiento que se llevó a cabo a lo largo de la Intervención Pedagógica.

5. Procedimiento de la intervención

La intervención se realiza tomando como base didáctica Pedagogía por Proyectos, que plantea Josette Jolibert y sus colaboradores, por lo que se construye un proyecto de colectivo que sirvió de guía para su desarrollo.

Previo a las fases del proyecto de acción se trabajó con los niños el Proyecto Anual, al principio de curso mediante la pregunta: *¿Qué quieren que hagamos juntos en este ciclo escolar?* Se tomó nota de sus participaciones en una hoja de rotafolio que se colocó en una de las paredes del aula y que permaneció durante todo el ciclo escolar con el propósito de que se retomaran sus propuestas en los proyectos de acción.

a. Fases del proyecto de acción

A continuación se describen las fases que se desarrollaron cada vez que se implementó un proyecto de acción:

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles.

Esta primera fase inicia cuando la docente hace la pregunta abierta a los niños: *¿Qué quieren que hagamos juntos en estos quince días?*

Se reitera que los niños pueden tomar en cuenta las propuestas que consideraron en el Proyecto Anual, construido antes de iniciadas las fases, pero también pueden surgir otras nuevas. Se anotan en el pizarrón, se discuten, analizando su pertinencia. Se integran en equipos por afinidad con el objetivo de convencer a sus compañeros por elegir la opción que ellos desean, para lo cual presentan sus argumentos. La decisión que se tome, se hace en consenso.

Cuando ya se tenga decidido el proyecto, se precisa lo que se va a realizar, quiénes serán los responsables de cada tarea, la fecha y qué recursos se requieren. Para ello se utiliza la herramienta para planificar un proyecto de acción (Figura 13).

Figura 13. Herramienta para planificar un proyecto de acción

NOMBRE DEL PROYECTO:			
Tareas a realizar	Responsables	Fecha	Recursos

Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki, Niños que construyen su poder de leer y escribir, 2009:49

Posteriormente se hace uso de la herramienta para elaborar el contrato individual (Figura 14) en el apartado “lo que tengo que hacer”, acordado con sus compañeros de clase. Esta herramienta se usa en varias fases.

Figura 14. Herramienta para elaborar el contrato individual

CONTRATO INDIVIDUAL	
Proyecto: _____	
ACTIVIDADES	APRENDIZAJES
LO QUE TENGO QUE HACER:	LO QUE VOY A APRENDER:
LO QUE LOGRÉ:	LO QUE APRENDÍ:
LO QUE ME COSTÓ:	CÓMO LO APRENDÍ:

Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki, Niños que construyen su poder de leer y escribir, 2009:42,43

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno.

Los niños, con el apoyo de la docente, determina lo que se va a aprender y las competencias que se desean lograr. Se anotan en la parte correspondiente “lo que

voy a aprender” del contrato individual, es decir, en el contrato de aprendizajes individuales, pactado con la docente (ver figura 14).

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes.

La docente y los estudiantes elaboran situaciones de aprendizaje que permite al grupo cumplir con los acuerdos de los contratos. Es decir, es poner en marcha las acciones pactadas y planeadas con anterioridad.

Esta fase permite hacer un reconocimiento de lo que se ha hecho y se ha aprendido y lo que falta por lograr. Se pueden observar los logros y las dificultades encontradas hasta el momento. Esta fase permite hacer un balance intermedio y se pone en juego el trabajo colaborativo.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas.

Al haber concluido el proyecto de acción, se procede a socializar los resultados. Para ello se determinan el cómo, con qué y dónde se van a compartir los resultados del proyecto. Pueden ser en exposiciones, murales, trípticos, presentaciones, según lo determine el grupo.

Para ello, se puede contar con la presencia de los padres de familia, si es que se hará una presentación o una exposición. Pero si sólo se hará un producto físico, como el mural, se coloca a la vista de la comunidad escolar; si son trípticos, se procede a repartirlos.

Esto da pie a hacer una evaluación de las competencias construidas o por construir.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos.

Se hace una recapitulación de los logros y obstáculos encontrados para elaborar propuestas de proyectos futuros.

Para realizarlo se comparan los propósitos planteados en un inicio y se determina si fueron alcanzados o no.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

En esta fase se hace una evaluación metacognitiva acerca de qué y cómo se aprendió, además de qué falta aprender y cómo se va a hacer.

Esta evaluación se hace en colectivo e individualmente. Para éstas dos últimas fases, se hace uso de la herramienta para elaborar el contrato individual (figura 13), en los apartados restantes.

C. Evaluación y seguimiento

Desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos, la evaluación que se realiza para la Intervención Pedagógica (IP), se plantea mediante el uso de herramientas que apuntan a mirar el proceso de formación, el cual se basa en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

La evaluación requiere ser un proceso continuo y permanente, y en este sentido, la evaluación de tipo sumativa resulta ser más impersonal y valora únicamente los resultados finales. Es por ello que la IP se fundamenta en una evaluación de tipo formativa, que no sólo esté en manos del docente, sino que se oriente más a la autoreflexión de los procesos y a la evaluación entre pares.

Desde Pedagogía por Proyectos esto es posible, por ello se diseñan los instrumentos para dar seguimiento al aprendizaje y que permitan el logro de las competencias construidas para evaluar el gusto lector.

A continuación se presentan los instrumentos elaborados para la evaluación de las competencias:

1. Listas de cotejo

Son listas de criterios del desempeño, sirven para juzgar el producto y es la docente quien determina si se cumple o no con los criterios establecidos (Malagón, 2012).

La siguiente lista de cotejo se utilizó para evaluar la primera competencia específica y se usará de forma grupal, registrando lo que cada estudiante logra (Ver figura 15).

Figura 15. Lista de cotejo para la primera competencia

Competencia: Comparte en círculo de lectura con sus compañeros, los libros que elige y con los que se identifica e interesa.						
	Indicadores	Lee textos cuyo contenido es de su interés.	Formula preguntas en torno a lo que lee	Comunica sus ideas y sentimientos a partir de lo que lee.	Se expresa y escucha con respeto en el club de lectura.	Recomienda a sus compañeros los textos que le agradan.
	Niños					
1						
2						
3						
4						
5						
...						

Elaboración propia

2. Escalas de apreciación

Las escalas de apreciación permiten valorar el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan (Malagón, 2012).

Para evaluar algunos indicadores de la segunda competencia y la tercer competencia, se hizo uso de este instrumento, de manera individual, registrando un número, de acuerdo al nivel logrado (Ver figuras 16 y 17).

Para ello se registró con el número que se indica al pie del instrumento

Figura 16. Escala de apreciación para la segunda competencia

Competencia: Participa con interés en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases.			
Indicadores	Siempre	Casi siempre	Nunca
Conoce qué es una biblioteca de aula y su funcionamiento.			
Identifica las características del área de lectura.			
Identifica las características de los diversos textos que lee.			

Siempre: 2 Casi siempre: 1 Nunca: 0

Elaboración propia

Figura 17. Escala de apreciación para la tercer competencia

Competencia: Disfruta de interactuar con textos por medio de diversas estrategias para adquirir el gusto por la lectura.			
<i>Indicadores</i>	<i>Siempre</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Nunca</i>
Interactúa con los textos.			
Participa en juegos lectores.			
Reconoce sus sentimientos que le genera el ambiente lector.			

Siempre: 2 Casi siempre: 1 Nunca: 0

Elaboración propia

3. Rúbricas

Estos instrumentos permiten hacer una evaluación más concreta del desempeño de los estudiantes, ya que presenta distintos niveles de logro de las competencias (Malagón, 2012).

Para evaluar la segunda competencia, se recurrió a este instrumento, otorgando un valor, de acuerdo al nivel de logro conseguido (Ver Figura 18).

Para ello se le otorga un valor de 3 si el desempeño es distinguido, 2 si es adecuado y 1 si es insuficiente.

En este instrumento se puede notar que el indicador es de tipo procedimental.

Figura 18. Rúbrica para la segunda competencia

Competencia: Participa con interés en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases.				
	Indicador: Elige libros de la biblioteca de aula para su lectura.	Selecciona libros y los lee completos	Selecciona libros y realiza una lectura parcial del texto	Selecciona libros y los pide para préstamo, pero no los lee
	Niños	Desempeño distinguido 3	Desempeño adecuado 2	Desempeño insuficiente 1
1				
2				
3				
4				
...				

Elaboración propia

La siguiente rúbrica se evalúa un indicador de tipo procedimental y al igual que la anterior, tiene 3 niveles de desempeño (Ver Figura 19).

Figura 19. Rúbrica para la segunda competencia

Competencia: Participa con interés en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases.				
	Indicador: Realiza la lectura de textos en el área de lectura establecida dentro del aula.	Selecciona libros y los lee en su totalidad	Selecciona libros y los cambia de manera constante	Selecciona libros y ocupa el área de lectura, pero sólo los hojea
	Niños	Desempeño distinguido 3	Desempeño adecuado 2	Desempeño insuficiente 1
1				
2				
3				
...				

Elaboración propia

La siguiente rúbrica es para evaluar la segunda competencia, con un indicador de tipo actitudinal y, al igual que en las dos anteriores, se consideran tres niveles de desempeño (Ver Figura 20).

Figura 20. Rúbrica para la segunda competencia

Competencia: Participa con interés en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases.				
	Indicador: Propone qué libros podrían agregarse a la biblioteca de aula.	Menciona títulos de libros y sus autores para recomendar que formen parte de la biblioteca de aula	Menciona algún libro que podría formar parte de la biblioteca de aula	Hace mención de temas que le gustaría que tuvieran los libros del aula
	Niños	Desempeño distinguido 3	Desempeño adecuado 2	Desempeño insuficiente 1
1				
2				
3				
4				
...				

Elaboración propia

Estos instrumentos contribuyeron a determinar qué tanto se resolvió el problema tras la intervención, así como para tener en cuenta el desarrollo de las competencias.

Para dar cuenta de la Intervención Pedagógica, se construyeron dos informes de lo ocurrido en el aula, los cuales se presentan en el siguiente capítulo. En estos se puede encontrar el análisis y el por qué de las decisiones que se tomaron para desarrollar el gusto por la lectura.

V. DESCUBRIR EL GUSTO POR LA LECTURA

“Al tratar de evocar o recordar qué experiencias van a escribir, tienen que pensar en aquello que para ustedes tiene sentido, aquello que tiene valor porque se destaca por algo”
(Suárez, 2003:9).

Este capítulo se conforma por dos apartados, en el primero, se aborda el Informe Biográfico-Narrativo, que presenta la reconstrucción de lo ocurrido durante la Intervención Pedagógica, misma que propicia la reflexión de lo ocurrido con base en argumentos teóricos de las acciones emprendidas por parte del investigador. En el segundo apartado se encuentra el Informe General, que contiene la producción del conocimiento que el investigador construye a partir de las reflexiones de su práctica.

A. Informe Biográfico-Narrativo

Mediante el Informe Biográfico Narrativo, se muestran los resultados de la Intervención Pedagógica, comenzando con un episodio que contiene la autobiografía, para ubicar al lector en el porqué de la elección del objeto de estudio y mostrar la trayectoria docente, para continuar con los episodios de la intervención en sí misma, los cuales se presentan en forma de relatos.

En este capítulo, el lector podrá vivir, a través del relato que presento en cinco episodios, todas las aventuras por las que atravesamos los protagonistas en este recorrido lleno de aprendizajes, de reflexiones, de aciertos y desaciertos. Estos episodios son: *Mi encuentro con la lectura*, *Comienza la aventura*, *Entre misterios y despertares*, *Historias que te dejan frío* y *Futbolito en 3B*.

Primer episodio. ¿Quieres que te lo cuente otra vez?

Nací en la Ciudad de México y los primeros años de mi infancia los viví en la colonia Viaducto Piedad, en la delegación Iztacalco,⁹ rodeada de puestos ambulantes y tiendas de ropa y calzado. Soy la cuarta de seis hermanos, motivo por el cual viví una infancia muy feliz con mis compañeros de juegos, cómplices de aventuras y travesuras.

⁹ Ahora Alcaldía Iztacalco, una de las 16 que conforman la Ciudad de México.

Asistí a un preescolar, que estaba a la vuelta de mi hogar, en un espacio pequeño, ya que era una casa que adaptaron como escuela, que tenía un patio con juegos. Recuerdo a mis maestras Martha e Irma, quienes siempre fueron cariñosas y atentas con todos los niños. Esa etapa de mi vida me hizo adquirir seguridad para desenvolverme en un espacio ajeno a mi hogar, sin embargo, sólo era una pequeña oruga, que comenzaba a usar sus sentidos y que podía convertirse en algo más.

Durante mi educación primaria, en la escuela “República Española” que quedaba a pocas calles de donde vivía, experimenté el estupendo logro que me llenó de emoción: aprender a leer y escribir. Mi guía indudable en este proceso fue la maestra Thelma. Eso hizo que todos los días, en el trayecto de la escuela a la casa, me pusiera a leer los nombres de todas las tiendas de la calle Coruña y de Albino García.¹⁰ No había etiqueta o letrero que se salvara de mi voraz lectura. Era como hallar un tesoro que iba recolectando en mi pensamiento.

Aunque mi mamá y papá eran comerciantes ambulantes y el principal ingreso de la familia provenía de un puesto de quesadillas que tenían en la calle Albino García, eso no impedía que mientras ellos realizaban la larga jornada de trabajo, me dirigiera a la vivienda que ocupábamos para cambiarme el uniforme y comer, pero sobre todo para disfrutar el momento de reunión con mis hermanas Verónica y Lupita para jugar a la escuelita y con ello deleitarnos con las lecturas contenidas en nuestros libros de texto gratuito, en la comodidad de la cama.

Mi hermana Verónica, la mayor de nosotras tres, era la que se encargaba de hacer la lectura, pero conforme fue creciendo, esa tarea se fue trasladando a mi persona, pues después a mí me tocaba leerle a mi hermana menor.

Tantas veces se repitió esta acción, que terminamos por aprender de memoria los poemas, las fábulas y sus moralejas, los juegos, las canciones populares con su enorme belleza llena de tradición, las rondas infantiles, las adivinanzas, los

¹⁰ Calles pertenecientes a la Colonia Viaducto Piedad. Esta zona tuvo un gran auge económico en los años ochenta, debido a que existían muchos comercios establecidos en su principal avenida, la calle Coruña, y la calle Albino García. Aunado a ello, un grupo numeroso de vendedores ambulantes, inundaron prácticamente las banquetas de dichas calles.

trabalenguas, los cuentos, que algunos eran de nunca acabar: *Éste era un gato con los pies de trapo y los ojos al revés, ¿quieres que te lo cuente otra vez?*¹¹

Unas y otras lecturas devorábamos día con día. Nunca imaginé que esa habilidad que se despertó en esa etapa infantil, y que fui practicando a lo largo de mi vida, me serviría mucho para poder narrar historias a mis estudiantes al hacerme maestra. ¡Ah!, pero no sólo fue eso, sino que también se quedó conmigo la costumbre de la compañía de mis libros a todas horas. La oruga comenzaba a tejer su malla de seda.

Además de esos libros, en casa crecí entre historietas como “Sal y Pimienta”, “La Pequeña Lulú”, “Archie”, “La Pantera Rosa”, “Capulinita”, “La Familia Burrón”, “Memín Pinguín”, entre otras¹². Eran un deleite en los momentos que viajábamos en coche o transporte público.

Recuerdo la costumbre constante de mi padre de ponerse a leer el Esto¹³ y hundirse en lo que a mí me parecían enormes páginas de periódico, inmóviles, como si conformaran una gran estatua, que apenas se movía tan sólo para darle vuelta a la página o para cambiar de posición. Eso me dejaba impresionada.

Me intrigaba qué hacía que mi papá prácticamente se sumiera en esa lectura durante lo que a mí me parecía ¡mucho tiempo! Eso me llevó, a que en cierta ocasión, en cuanto mi padre dejó por ahí el periódico, me apresurara a tomarlo y revisarlo, llegando a mí su característico olor a tinta y color de sus páginas, invadiendo mis sentidos, casi tanto como cuando leía mis libros. Pero sólo hasta ahí llegué, porque seguí sin comprender por qué mi papá se entretenía tanto en ese portador de texto, que francamente a mí me pareció ¡bastante aburrido!

El Esto era su periódico favorito, sin duda, pero a veces llegaba a comprar otro tipo de periódicos y los domingos nos regalaba la sección donde venían tiras cómicas y

¹¹ Texto de lírica popular que formaba parte de “Mi libro de primero. Parte 1”, que era uno de los libros de texto gratuito de la SEP en el año de 1982.

¹² Estas historietas estaban a mi alcance en los años setentas y algunas hasta los años ochentas.

¹³ Periódico que se caracteriza por ser especializado en Deportes, en aquellos años se imprimía en páginas color sepia, lo que lo caracterizaba del resto de los periódicos deportivos.

pasatiempos. Eso sí me gustaba y a mis hermanos también, por lo que ése era un motivo por el cual llegábamos a pelear.

Este ambiente que se generó en mi hogar, rodeada de hermanas que buscaban espacios para leer y que mi padre hiciera lo mismo con su periódico, hizo que esta actividad se diera de forma muy espontánea. Algo así como con Felipe Garrido, que menciona que fue alfabetizado en casa, sin darse cuenta, de forma tan natural tal como aprendió a hablar. En su hogar había libros y revistas, sus padres leían para sí mismos y para sus hijos, además de que su padre les narraba historias de las que se apropiaba, pero para él, la lectura era especial, pues el libro representaba un objeto de codicia que podía llegar a sus manos.¹⁴ A diferencia de Garrido, yo no contaba con suficientes materiales de lectura ni recuerdo muchos momentos en que alguien nos narrara historias, por ello que para mí tener un libro, una revista, una historieta, era aún más importante y era un gusto que en ese momento compartía con mis hermanas.

Esto me hace pensar en lo importante que es rodearse de un ambiente lector en casa, y aunque yo no tenía muchos libros cuando niña, poco a poco me he ido haciendo de ellos, que ahora forman parte esencial de mis objetos personales, que son mi compañía y que me ofrecen historias con las que me puedo sentir identificada.

- **Mi desencuentro con la lectura**

A mediados de mi educación primaria, el mundo de la imaginación, que visitaba durante mis sesiones de lectura, era prácticamente inaccesible cuando conocí a la maestra Rebeca; era una persona que me inspiraba mucho temor pues se dirigía a muchos de nosotros diciéndonos *haraganes* o *neófitos*,¹⁵ palabras de las cuales en ese momento no conocía el significado, pero estaba segura de que no era algo

¹⁴ Cit. en Garrido (2004) en El buen lector se hace, no hace.

¹⁵ El término neófito lo usaba como sinónimo de aprendiz, inexperto, novato, principiante, y en ese orden de ideas, pues todos los niños del grupo lo éramos. Haragán es sinónimo de holgazán, persona que rehúye al trabajo.

agradable, ya que sus gestos, tono de voz y postura del cuerpo me hacía pensar eso. Para hacer énfasis en su idea, distribuía el salón por fila, categorizándonos.

Sentía que la escuela no era para mí, pero para disfrutarla, inconscientemente recurrí al juego. Y es que jugar a *La escuelita* en casa continuó siendo un gran pasatiempo. Dejé de realizar las tareas que dejaba la maestra, pero sí hacía lo que mi hermana Vero, que era *mi maestra* dentro del juego, me asignaba en casa.

Sin embargo, lo ocurrido en la primaria, generó influencia en la lectura. Me costaba trabajo seguir al pie de la letra las indicaciones que la maestra Rebeca me señalaba. Me regañaba constantemente, pegaba en la mesa, decía, casi a gritos: —*¡Debes leer de corrido!* —, —*¡No te detengas hasta que encuentres un punto o una coma!* —, —*¡Debes contar uno en tu mente cuando encuentres la coma, dos si es punto!*

Todo ello me distraía enormemente, tanto que al finalizar de “leer”¹⁶, la maestra me preguntaba algunas cosas y yo no tenía idea de la mayoría de lo que me cuestionaba. El capullo formado por la oruga, corría peligro de ser atacado por un depredador muy terrible.

Los libros que hasta entonces habían sido mis aliados más cercanos, ahora me resultaban extraños, me perdía entre sus líneas, pues no comprendía nada. Ante la petición de la maestra Rebeca, mi mamá se dedicaba a tomarme la lectura y a hacer casi lo mismo que hacía la maestra en la escuela. La lectura obligada, y hasta castigada podría decirse, provocó un terrible desencuentro en esa etapa.

- **Mi reconciliación con la lectura**

En los últimos grados de mi educación primaria nos cambiamos de casa a una nueva colonia en formación, en la alcaldía Iztapalapa. Me sentí aliviada, pues cambiaría también de escuela. Con la llegada a la primaria “Agustín Cue Cánovas” me pude despojar del terrible epíteto de haragana, con el cual la maestra Rebeca me etiquetó en tercero de primaria.

¹⁶ Lo pongo entrecomillado porque, evidentemente, lo que hacía era sólo decodificar las letras, pues no existía comprensión de lo leído.

Recuerdo con cariño a las maestras que tuve en esos años, Maricela y Margarita, pues lograron fortalecer mi autoestima y seguridad, la forma en que trataban a todos sus estudiantes era de mucho respeto y reconocimiento, nos dejaban participar, hablar y opinar. Esto provocó un reencuentro con los libros de español lecturas de la SEP. Recuerdo bien las portadas de los que recibí estos dos últimos grados, el primero tenía unas flores con una abeja revoloteando encima de ellas, que parecía invitar a abrirlo, pues el polen que las abejas diseminaba en sus páginas florecía en forma de historias. El otro tenía en su portada un libro, una llave y una vela; una portada que me parecía muy madura, reflejo del tipo de textos que entre sus páginas se hallaban. La llave me abría ese mundo lleno de historias y la vela servía para iluminar mi viaje entre sus páginas. En ellos me encontré de nuevo con fragmentos de una de mis obras favoritas: “El principito”. La crisálida que era blanda en un principio, comenzaba a endurecerse.

Todas estas lecturas de los libros de texto fueron más que sólo letras en ellos, pues me permitían imaginar y sentir que me transportaba a los lugares y tiempos que en éstas se describían. Y es que tanto las portadas como el índice de dichos libros, ofrecían mucha información de lo que en ellos se podía encontrar. Para Gemma Lluch son paratextos, elementos auxiliares que funcionan como una puerta de entrada a los libros¹⁷.

- **Lecturas de Biblioteca**

Si la primaria se vio marcada por mi desencuentro con la lectura, la secundaria me envolvió en grandes tristezas, en apretones de cinturón. La pérdida de mi padre, después de haber tenido un gran apego a él, llenaron de dolor mi ser. Todo cambió y más aún porque mi mamá, que libraba una terrible lucha contra el cáncer desde años atrás, cayó en cama. El dinero comenzó a escasear y no alcanzaba más que para cubrir las necesidades básicas. Es por ello que pensar en comprar un libro o una historieta, no era algo en lo que se pudiera pensar en esos momentos

¹⁷ Cit. en Lluch (1999) en La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil.

Pero la vida no se detiene y entre todos los sinsabores traté de disfrutar mi estancia en la Secundaria Técnica No. 29 “Xiuhtecuhtli”. Una de mis asignaturas favoritas era educación artística y durante un ciclo escolar tuve la fortuna de tener una clase de teatro. Aunque ya en la primaria había leído guiones de teatro, que compartía con mis hermanas, asignándonos uno o más personajes, es en la secundaria donde comprendí muy bien su utilidad. Ya no se trataba sólo de leerlos, también había que entonar, *hacer voces*, actuar, movernos, aprenderlos de memoria, crear el vestuario, la escenografía, ¡qué manera tan divertida de jugar! Estaba muy lejos de imaginar que años más tarde utilizaría muchos de estos recursos para narrar historias.

Muchas veces los maestros, tanto de teatro como de las otras materias, nos pedían que consiguiéramos libros. Fue cuando por primera vez pude conocer bien el uso de una biblioteca. En la primaria ya me había enfrentado a la búsqueda de información en alguna de ellas o a visitarla tan solo para conocer su funcionamiento o realizar cierta entrevista al bibliotecario. Pero la verdad es que esto era distinto, pude conocer lo que era sentir la responsabilidad de cuidar un material bibliográfico que no te perteneciera y que había que devolver en determinado tiempo. Así que aparte de solicitar lo que los maestros pedían, pude tener acceso a libros que en casa no tenía.

La biblioteca de la cual solicitaba préstamos, se encontraba al interior de la secundaria en la que yo estudiaba. La bibliotecaria era una persona amable, siempre dispuesta a apoyar en la búsqueda de material, para proponer algún texto o incluso mantenernos informados cuando devolvieran un libro que estuviéramos esperando. ¡Importante la labor de un bibliotecario!, pues a pesar de que no tiene la obligación de responder todas las interrogantes, sí es un vínculo entre el que busca y el que puede ofrecer una respuesta, ya que cuenta con la experiencia y los conocimientos para apoyar en esta tarea¹⁸.

Quien había iluminado nuestra infancia, nos fue arrebatada por el cáncer. Tuvimos que enfrentar la muerte de mi madre después de un largo periodo de sufrimiento. Mi hermana Carmen, la mayor, obtuvo una plaza de maestra en Toluca y eso hizo que dejara de vernos. Mi hermana Carolina se casó muy joven y se fue a vivir con su

¹⁸ Cit. en Patte (2008) en Déjenlos leer.

esposo; y tiempo después, sin que yo lo pudiera impedir, se fueron los menores a vivir con unos familiares. Mi hermana Verónica, quien para entonces contaba con solo escasos dieciséis años, se hizo cargo de mí. Comenzó a trabajar a esa edad para sostenernos. Todos estos acontecimientos provocaron que mi interés en cualquier actividad relacionada con la escuela se viera ensombrecida por una profunda tristeza que envolvía mi hogar solitario. La lectura parecía quedar en el olvido. La crisálida era incapaz de desplazarse en esos momentos y las aflicciones hacían que se encontrara a la defensiva.

En segundo de secundaria, el maestro de español nos hizo leer el Diario de Ana Frank¹⁹, y eso hizo que el tema de la Segunda Guerra Mundial se convirtiera en uno de mis favoritos. Así llegó otra vez la lectura a mí. Lo relatado en el libro pasaba por mis ojos: testimonios, el drama que rondaba su vida, sus angustias, se quedó fijo en mi memoria. Me sentí identificada, tal vez por lo que yo había pasado, que aunque no era lo mismo, provocaba sentimientos muy parecidos. Otro de los libros que más aprecio sobre la misma temática es “Cuando Hitler robó el conejo rosa” de Judith Kerr. Me atrapó desde sus primeras páginas, de tal manera que no quise detenerme hasta terminarlo. En este libro, Kerr narra la vida de Anna, pero en realidad es una autobiografía, donde ella cuenta la historia desde la visión de cuando era niña.

Llegué a leer otras cosas en la escuela, tal como “La vida es Sueño”, “La Iliada” y “la Odisea”, “Romeo y Julieta”²⁰, entre otras. Recuerdo haber disfrutado de estas lecturas, pero habían *cosas más importantes en qué pensar*, así que el gusto experimentado sólo era momentáneo.

- **Elecciones de libros**

Debido a la pérdida de mis padres, al terminar la secundaria tuve que empezar a trabajar, por lo que fue difícil poder hacer las cosas que me gustaban para disfrutar

¹⁹ Es con este título como se conoce la edición de los diarios personales escritos por Ana Frank entre el 12 de junio de 1942 y el 1 de agosto de 1944 en un total de tres cuadernos conservados en la actualidad, donde relata su historia como adolescente y los dos años en que permaneció oculta de los nazis, con su familia alemana de origen judío, en Ámsterdam durante la Segunda Guerra Mundial hasta que fue descubierta.

²⁰ Libros de literatura clásica. Ignoro si éstos formaban parte del programa de estudios o eran elegidos por el profesor con la finalidad de fomentar el gusto por la lectura.

mi adolescencia, pues tenía poco tiempo para ello. Así que con el paso de los años, cuando el sueldo comenzó a aumentar me di ciertos lujos (que en ese entonces así lo consideraba), pues pude hacerme de algunos materiales y libros para continuar con mi gusto por la lectura. Además, en esos momentos, también representaba una necesidad. Al respecto, Rosenblatt considera que la literatura puede ofrecernos una salida emocional, pues nos permite ejercitar nuestros sentidos más intensa y plenamente.²¹

Me interesé por los libros de la saga de “Nacida Inocente” de Gerald di Pego, compré todos y cada uno de ellos, los leí uno tras otro, los devoré prácticamente. Aunque he de confesar que los últimos comenzaron a mermar mi interés, me parecieron poco a poco aburridos y... creo que me fui volviendo exigente. Continué con mi afición por la lectura de historietas: “La familia Burrón”, “Memín Pinguín”, “Mafalda” y “Archie”²² eran mis favoritos.

En este tiempo trabajé en muchas cosas por ayudar a mi hermana a pagar los gastos de la casa y mantener a mis hermanos pequeños, Rolando y Lupita, que para entonces regresaron a vivir con nosotras. Trabajé en cualquier lugar donde me recibieran, siendo menor de edad: tiendas de ropa, zapaterías, una panadería y un pequeño super en mi colonia. Al cumplir los 18 años, pude entrar a diversas fábricas como ayudante en general. El deseo de seguir estudiando permanecía incólume, aunque sabía que si lo hacía, debía poder combinarlo con el trabajo. Pensé en una carrera corta para salir adelante en poco tiempo y estudié la carrera de secretaria ejecutiva en el Instituto Tecnológico Roosevelt.²³

²¹ Cit. en Rosenblatt (2002) La experiencia literaria en La literatura como exploración.

²² Las dos primeras, son historietas mexicanas, escritas por Gabriel Vargas y Yolanda Vargas Dulché, respectivamente, que retratan la vida del mexicano de finales del siglo XX y principios del XXI. Mafalda es una tira cómica argentina, desarrollada por el humorista gráfico Quino, protagonizada por una niña preocupada por la humanidad y la paz mundial y se rebela contra el mundo legado por sus mayores. Archie es una serie de historietas estadounidense John L. Goldwater, que narra las aventuras de un grupo de adolescentes entre los que destaca su protagonista titular Archie Andrews.

²³ Este Instituto ofrecía, a inicios de los años noventas, carreras técnicas y comerciales, sin obtener el grado de bachillerato.

- **El sueño de ser maestra**

Soy tenaz y firme en mis propósitos. Trabajé ocho años como secretaria con eficacia y agrado. El tiempo que hacía de recorrido de mi hogar a mi trabajo y viceversa, además de la casualidad de que cayera en mis manos la revista *Selecciones*,²⁴ hizo que me suscribiera en ésta. Era una manera de tener material para leer. La amenidad con que escribían los artículos, el interés que en mí despertaban, hacía que al recibirla, leyera desde la primera hasta la última página, en pocos días.

Poco después de cumplir cinco años en este empleo, daba vueltas en mi cabeza el querer seguir estudiando. Más temprano que tarde estaba ya estudiando la preparatoria en el sistema abierto, pensando en proseguir, quizás podría realizar mi sueño. Tres largos años me dieron respuesta a mi sueño infantil: convertirme en una profesora.

Mis sueños se vieron frustrados al encontrarme con los requisitos de las normales en sus convocatorias. Esas escuelas que forman maestros no saben cómo truncan ideales. Mi promedio en preparatoria costó mucho trabajo conseguirlo, ser autodidacta no fue sencillo para mí y no lograba el mínimo requerido. Por otro lado, tenía sólo 26 años, pero un año atrás había dejado de tener la edad óptima para iniciar mis estudios en alguna de las instituciones a las que aspiraba ingresar: La Normal de Maestros, la Normal Superior, la Normal de Especialización, y ni qué decir de la Normal de Educadoras. Me desmoralizó profundamente. Mis sueños se vieron frustrados de momento, pensé que tendría que pagar una escuela privada para continuar estudiando.

Ante la adversidad se presentó una oportunidad que, desde luego, no dejé pasar. Mi hermana Lupita me habló de la Universidad Pedagógica Nacional, institución que creí

²⁴ Es una revista mensual de temas variados. Está escrita en español y es propiedad de The Reader's Digest Association.

de orden privado y muy cara, la cual veía cuando visitaba a mi madrina que vivía en Torres de Padierna o al ir a Six Flags.²⁵

El destino me brindó una posibilidad más. Por fortuna la convocatoria estaba vigente. Me apresuré a hacer los trámites sin medir consecuencias, que por supuesto, las hubo. Me aceptaron en Pedagogía. La felicidad inundó mi ser. Lo que creí imposible por haber estudiado en la preparatoria abierta, se hizo realidad. Y también fue real que perdí mi trabajo. Nuevamente tuve que trabajar en varias cosas durante la carrera, como docente en una escuela comercial y más tarde como capturista de datos.

Resuelto esto, mi problema fue pasar de la lectura por gusto a la lectura por obligación. La licenciatura exigía leer sobre temas especializados para cumplir con las tareas, lo cual se me hacía bastante complejo por mi formación autodidacta: había que conocer y hacer un estudio curricular, analizar los Planes y Programas de Estudios, en aquel entonces los de 1993.

- **La lectura convertida en narración**

Al comienzo de mis estudios de licenciatura, conocí a varios maestros maravillosos. Entre ellos, el Profr. Rubén Castillo, con el cual transité los últimos dos semestres y quien hizo que mis lecturas resultaran más interesantes, significativas y menos complejas. Sus estrategias para abordar los contenidos de sus materias eran realmente innovadoras, con ellas había algo de reto, te hacía reflexionar. Eso me hizo desechar lo de “lectura obligatoria”. Nadie me obligaba a hacerla, yo tomé la decisión de estudiar.

Mi vida, aunque haya presentado ciertas dificultades, ha estado llena de decisiones que he tomado por plena convicción. Juan Domingo Argüelles dice que el “deber de leer” lo inventaron personas que nunca leyeron por placer, personas sin imaginación,

²⁵ Torres de Padierna es una colonia al Sur de la Ciudad de México. Six Flags México es un parque de diversiones ubicado en esta zona. Recibe cada año millones de visitantes, convirtiéndose en el parque temático más visitado de Latinoamérica.

personas que fueron obligadas a leer y que están convencidas de que por ello es que son lectores. Argüelles cree que es a pesar de ello.²⁶

Una de mis materias favoritas durante la carrera era Narración de Cuentos Infantiles, fue una materia optativa en el último semestre. Mis profesores fueron Marcela Romero y Rodolfo Castro, cuentacuentos de profesión, increíbles narradores, amantes de la lectura. Ellos dejaron una profunda huella en mí, pues a través de su enseñanza pude encaminar mis habilidades como la memoria, el uso de la voz, los gestos y la expresión corporal para hacer de la narración un arte. Lograron que venciera el pánico escénico y que pudiera manejar la improvisación. En pocas palabras, no sólo lograron que creciera mi amor por la lectura, sino que descubriera que la narración de cuentos es mi gran pasión.

Poder ver una cara que te mire emocionada cuando estás contando algo, que esté interesada y que tengas toda su atención puesta en lo que le dices es una sensación maravillosa y gratificante.

Al egresar de la UPN comencé a trabajar siendo pasante²⁷ en una escuela primaria particular, donde pude seguir desarrollándome como narradora de cuentos, puesto que aprovechaba cualquier oportunidad para preparar un texto y generar en los niños el gusto por la lectura, ya que, como mediadora de lectura, considero a la narración como una estrategia muy útil para este fin. Lo que deseé en mi infancia, se estaba realizando, y la lectura seguía conmigo.

Con esto pude constatar que el propósito de la narración oral es “que la palabra hablada interactúe con la palabra escrita, que a través del diálogo se expresen los sentimientos y emociones y de ahí transitemos a la lectura de los textos”.²⁸ Muchas veces participé narrando cuentos en las ceremonias o en las aulas donde mis compañeras me permitían ingresar.

²⁶ Cit. en Argüelles (2011) en *Estás leyendo... ¿y no lees?*

²⁷ En México, se le llama pasante al estudiante de cualquier licenciatura que ha acreditado todas sus asignaturas y sólo le resta presentar una tesis, una tesina, un examen profesional o una práctica profesional para obtener su título universitario.

²⁸ Cit. en Saavedra (2005) *Estrategias para narrar, imaginar y escuchar en Leer, escribir, narrar e imaginar: estrategias y pretextos.*

Trabajé varios años en escuelas particulares y cuando se presentó la oportunidad de pertenecer a la educación pública participé en una convocatoria por medio de examen Alianza²⁹. Es así como desde agosto de 2010 ingresé a trabajar a la escuela primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”.

Al poco tiempo de trabajar en esta escuela, comencé a desear cubrir la función de promotora de lectora, pues estaba segura de que era algo que podría desempeñar muy bien. Después de insistir por mucho tiempo, mi momento llegó y cuando la directora me lo comunicó, las ideas se agolpaban en mi mente. Consideraba que mis compañeros que habían ocupado ese sitio, no habían resultado tan eficaces en esa labor, no porque fueran malos, sino simplemente porque no les agradaba del todo que se las hubiesen asignado. Algunos de mis compañeros han expresado que esa función se la dan a los maestros “para que no hagan tanto daño en un grupo”, supuestamente porque carecen de control de grupo o que no son buenos maestros. Pero yo pienso que la primera condición para ello es que quieras hacerlo, además de que ames la lectura. No puedes convencer a nadie de formarse un gusto que tú no tienes, ya que “el gusto por la lectura [...] más que enseñarse se comunica, se transmite, se contagia”³⁰

Para poder hacer frente a mi nueva función, tuve que diseñar un proyecto que pudiera enmarcar dentro del Nuevo Modelo Educativo³¹, para que lo aceptaran. Y por ello surge el proyecto “Un libro... un viaje”, de mi autoría. Consiste en la narración oral de textos de literatura infantil. Se parte de la idea metafórica de que un libro nos lleva a otros lugares por medio de la imaginación. Para Rodari, una imaginación transformada en creación. Esto permite el disfrute colectivo de las historias contenidas en los libros, ya que es una manera de acercar la lectura a los que aún no acceden o no han desarrollado el gusto por ella.

²⁹ Conocido así el acuerdo establecido en la Alianza por la Calidad de la Educación, en el sentido de que el ingreso y promoción de todas las nuevas plazas así como de todas las vacantes definitivas, se realizaría por la vía de concurso nacional público, convocado y dictaminado de manera independiente.

³⁰ Cit. en Garrido (2012:15) en Manual del buen promotor.

³¹ En el ciclo escolar 2018-2019 entró en vigor el Nuevo Modelo Educativo, reemplazando a los Planes y Programas que pertenecían a la RIEB 2011.

Desempeñé la función de promotora de lectura con algunos problemas que impidieron lograr los propósitos planteados, pues hubo necesidad de suplir muchas veces a profesores por diversos motivos, en ocasiones por periodos muy largos. Con ello queda claro que para las autoridades escolares, el fomento a la lectura no es un asunto prioritario, pues la persona que desempeña esta función es quien primero debe responder a las necesidades de la cobertura del servicio, aún teniendo otras figuras en la escuela que podrían hacerse cargo de ello.

A pesar de todo eso, hubieron logros significativos, los niños acudían a las sesiones de lectura en la biblioteca escolar con gran entusiasmo; solicitaban libros para llevarlos a sus casas, participaban y se involucraban de manera muy activa. Cada grupo de la escuela tenía una sesión de 50 minutos a la semana, dentro de su horario, para visitar la biblioteca. Las actividades diseñadas en el proyecto “Un libro... un viaje”, se centraban en la narración de cuentos, cuyas temáticas partían del interés de los niños.

Tras un año muy accidentado, con pequeños frutos y varias decepciones por no encontrar eco en las autoridades escolares para atender el fomento a la lectura en la escuela, decidí que era momento de atender un grupo, como maestra titular³².

- **Otro peldaño en mi formación profesional**

Continuamente estoy en búsqueda de mejorar mi práctica y una forma de hacerlo, es continuar preparándome. Fue así que un día llegó a mí, por medio de las redes sociales, una convocatoria para la Maestría en Educación Básica de la UPN. La especialidad: Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, en la Unidad 094. Fui aceptada en el programa. Una nueva aventura de mi interés se asomaba a mi ventana.

Sin embargo, al iniciar me encontré de frente con temores que nunca había experimentado, pues al observar y escuchar a compañeros que se expresaban con

³² También fue una decisión tomada a conciencia para poder llevar a cabo la Intervención Pedagógica, sin temor a que eventos como los que ocurrieron durante el desempeño de mi función como promotora de lectura, la interrumpieran.

soltura y que eran muy comprometidos con todas las actividades que el posgrado demandaba me hizo sentir cierto miedo y desventaja respecto a ellos. A mí me costaba mucho trabajo comprender lo que leía y más cuando no le veía fin a la larga lista de textos que formaban parte de los módulos, aunadas a las muchas noches de desvelo y mal pasarse en las comidas. Llegué a decir ¡Qué rayos estaba pensando!, pero nunca he sido una persona que abandone sus metas, si inicio algo, lo termino. Además la unión, el acompañamiento y la motivación que nos brindamos mutuamente en el grupo, fueron el impulso necesario para que siguiera siendo parte de él.

Con el paso del tiempo aprendí a disfrutar mi estancia en la Maestría, fui experimentando una transformación que ha resultado dolorosa, no ha sido fácil salir del capullo en el que estaba encerrada con mis ideas de que lo que estaba haciendo estaba bien y no había más allá. Costó trabajo el rompimiento, pero ahora puedo sentir que puedo ir extendiendo mis alas y hasta hay quienes comienzan a percibir este cambio. Los que más lo disfrutaban son los niños, pues sienten que son tomados en cuenta. El “leer es aburrido” se transformó en un “ahora sí me gusta leer”. ¡Lo que puede conseguir tan sólo sentirse en libertad de expresar lo que les gustaría hacer juntos!

Resulta incluso más sencillo que ellos, a través de un ambiente democrático, planeen las actividades que se realizarán y los aprendizajes que van a conseguir dentro y fuera de la escuela, siempre contando con mi apoyo, porque por primera vez puedo ver cómo trabajar en colaboración con la comunidad escolar. Con todo lo vivido en la escuela, adquiere un mayor significado.

Desde la reflexión de mi práctica docente tengo la posibilidad de mejorarla y con ello seguir trabajando el gusto por la lectura en los estudiantes que formen parte de mi grupo. Cada que me encuentro con un niño que me dice que no le gusta leer pienso cómo he de conseguir que esto cambie. Yo creo que finalmente es una cuestión de elección, pero si puedo contribuir a que esto ocurra, sentiré que he logrado mi cometido. Al encontrar ese placer, ese gusto al leer, cada persona sabrá para qué le va a servir y se convertirá en una necesidad, repito: es una cuestión de elección.

“Cuando la lectura se convierte en una *necesidad*, sabemos que nos hemos vuelto lectores. *Necesitamos* los libros porque forman parte de nuestra alegría y de nuestra búsqueda de felicidad”³³.

Ahora comprendo la necesidad de leer para cumplir con tareas, pero siempre hace falta atender el gusto por la lectura. Este nivel de comprensión y de reflexión lo he ido logrando a través de mi formación en la Maestría, la que me ha dotado de una mayor confianza, crecimiento en el ámbito personal y posibilidad de enfrentarme a los retos que se presentan, sobre todo con tantos cambios y reformas educativas a las que nos han sometido.

Asimismo ha cambiado mi visión respecto a lo que es la lectura y su fomento. Porque yo también tenía la idea equivocada de que la lectura debía servir para algo y trataba de persuadir a mis estudiantes de ello, entonces argumentaba todo lo que he escuchado acerca de ella, convencida de que estaba en “lo correcto”. Seguramente ya quieres saber cómo es que se está dando esta transformación y cómo se ven las alas semiextendidas, volemos al siguiente episodio, allá te veo.

Segundo episodio. Comienza la aventura

A pesar de la experiencia que nueve ciclos escolares me habían dado en la primaria Guillermina González Galicia, los nervios se apoderaban de mí. Darme cuenta que había mucho que transformar en mi práctica docente y que aprendería conforme avanzara la Intervención Pedagógica, se me hacía difícil asimilarlo. Cambiar mi mentalidad como docente ha sido un proceso complejo, para entonces la iniciativa ya la tenía, además de la motivación, determinación y entusiasmo, pero era el momento de pasar a la acción. Salir de la zona de confort, que es como me había conducido hasta el momento, me hacía sentir en una situación cómoda y predecible y no era fácil pasar a una prácticamente desconocida.

Eran los últimos días del mes de agosto y, como siempre, la emoción de iniciar el ciclo escolar me hacía hablar sin parar, los quince minutos en el auto, camino a la escuela los aproveché para contar todas mis ideas a mi esposo, mientras él me

³³ Cit. en Argüelles (2011) en *Estás leyendo... ¿y no lees?*

escuchaba con paciencia y me dejaba ser. Ese primer día me preparé con materiales y regalitos para recibir a los niños de tercer grado, del grupo B. Por las calles se veían salir de las casas y de las unidades habitacionales, niños con uniformes escolares, acompañados de algún adulto, dirigiéndose a sus respectivas escuelas.

Llegaba ya a la avenida San Lorenzo y se notaba el regreso a clases con el aumento de tráfico.³⁴ Padres y madres de familia se veían preocupados por llegar a dejar a sus hijos a la escuela e irse a su trabajo para llegar a tiempo, algunos más para atender otras diligencias, incluidas entre ellas la solicitud de una pipa para resolver el desabasto de agua, común en esta zona y que afecta de forma importante a nuestra escuela, pues es necesario contar con una pipa diariamente, pues el agua no alcanza. Al fin llegamos frente al Panteón Civil,³⁵ a cuyo costado tiene un mercado de flores y enfrente negocios de criptas y servicios funerarios. Pasado este punto, el trayecto se hace más ligero.

Dejamos la Avenida San Lorenzo y entramos a la colonia El Manto,³⁶ enclavada en las faldas del Cerro de la Estrella,³⁷ donde cada año culmina la representación del Vía Crucis en Semana Santa, famoso en todo el mundo por su historia. Entramos a la calle Circonio, que muchas personas evitan por las noches, pues se cuenta que la seguridad se pierde a determinada hora, por ser oscura y solitaria.

Bajé del auto con ansiedad, y al dirigirme hacia la puerta escuché varios —*¡Hola, maestra Maricela!*— y un —*¡Hola, maestra de Biblioteca!*— como me decían por la referencia de que el ciclo anterior había estado trabajando como promotora de lectura. Les sonreí y saludé a distancia con un movimiento de mano.

³⁴ Una de las principales avenidas de la zona, que conecta a Avenida Tláhuac con Ermita Iztapalapa.

³⁵ El Panteón Civil es como comúnmente se le llama al Panteón Civil General San Nicolás Tolentino, el segundo más grande de la ciudad, después del de Dolores.

³⁶ El Manto, es una de las colonias que rodean al Cerro de la Estrella al norte—noreste. Cuenta con los servicios básicos de alumbrado, agua potable, drenaje y teléfono. Sus avenidas y calles principales están pavimentadas y las construcciones en su gran mayoría son de cemento y concreto. Según la SEDESOL su grado de marginación es medio.

³⁷ Lugar que tiene un interesante Museo de sitio y una pirámide que le hace sentir a uno, alejado de todo ruido ciudadano.

El grupo que recibí para trabajar ese ciclo escolar, era el tercero “B”. A algunos de ellos ya los conocía por haber estado conmigo en primer año. Al terminar segundo grado los habían mezclado entre los grupos del mismo grado. Los que me reconocieron se acercaron para preguntarme —*¿Dónde nos formamos, maestra?*

Después de acomodarlos en el sitio que nos correspondía en el patio, comenzó la ceremonia de inauguración del ciclo escolar, la cual se me hizo eterna, ingresamos al aula, en el edificio que se encuentra al fondo de la escuela y que se observa desde la entrada del plantel.

- **Hay que leer para...**

Al entrar al aula, el ambiente cambió repentinamente, pasamos del caos que se generó por la presencia de los familiares de los estudiantes y que querían acercarse a presentarse conmigo, saludarme o dar alguna recomendación y, al mismo tiempo, despedirse de los niños; a la calma de estar entre cuatro paredes, calma que también comenzó a experimentar mi corazón. Recibí un grupo con 27 estudiantes y estaba en espera de 3 más. Sin embargo, todo parecía indicar que llegarían más de ese número, pues se observaban filas de madres y padres de familia solicitando un lugar para sus hijos en la dirección de la escuela.

Con este grupo de 3^o“B”, inicié un nuevo ciclo escolar y un nuevo reto: atender el fomento a la lectura. En este primer día, con las presentaciones de costumbre, sondeé su interés por la lectura, a través de preguntas generales sobre sus gustos e intereses, que poco a poco fui dirigiendo hacia ese tema. La mayoría de los niños mencionaron interesarse por la lectura, pero muchos lo relacionaban con el aprendizaje de contenidos. Algunos de sus puntos de vista fueron:

—*Es importante la lectura para aprender más sobre la historia.*

—*Hay que leer para sacar mejores calificaciones.*

—*Para aprender a leer más rápido.*

Pero ninguno mencionó que había que leer por gusto.³⁸

Algunos niños comentaban entre sí la tristeza de haber sido separados de sus amigos y compañeros, por ello es que resultaba pertinente iniciar con la dinámica de presentación e integración que tenía preparada. Los niños se conocían de vista, por lo menos, pero no habían convivido mucho, y ahora ocuparían el mismo grupo. Los organicé en parejas y les pedí que platicaran unos minutos acerca de ellos, que dijeran su nombre y algunos datos más, como a qué grupo pertenecían en segundo, lo que les gustaba hacer en su tiempo libre, cuántos hermanos tenían, lo que esperaban del ciclo escolar y lo que desearan agregar. Al final, cada uno presentó a su compañero o compañera al resto del grupo.

Percibí un grupo muy participativo, muy entusiasta, unos manifestaron que aún no sabían leer y escribir; algunos otros hacían comentarios acerca de su comportamiento en los ciclos pasados, que si eran inquietos, que no trabajaban, que no hacían la tarea, que le contestaban de mala manera a los profesores, haciendo evidente que para ellos, esto era muy importante de resaltar. El haber ocupado la función de promotora de lectura el ciclo escolar anterior, me ayudó a relacionarme con ellos, pues me habían visto en la biblioteca escolar.

- **Creando ambiente**

Tras sus comentarios, me pude percatar que los niños reconocían la importancia de las reglas, en cualquier situación, momento y espacio, por ello les propuse la elaboración de los acuerdos al aula, me refería a lo que muchos docentes llaman Reglamento del aula. Tal parecía que la misma dinámica de la clase estaba contribuyendo a realizar las actividades planeadas. Los niños mencionaron medidas que ayudarían a tener una convivencia pacífica y segura dentro del aula.

—*No pegar, no poner apodos, no insultar*—se escuchó de pronto.

³⁸ Argüelles en su libro *Estás leyendo... ¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer* (2011) admite sólo dos opciones para la lectura: el placer o la obligación. Sustenta que la lectura que es por obligación tiende a bloquear la creatividad. Cuando se lee por placer la imaginación se desata.

—Evitemos el NO, es mejor expresarlo en forma positiva, en tiempo presente y en primera persona —les sugerí, pero al notar que no lo comprendieron del todo añadí —muchas veces la palabra NO nos invita a hacer todo lo contrario. Un ejemplo rápido, les pido que me digan algún alimento que les guste mucho.

—Pizza —se apresuró a responder Matías.

—Bueno, les pido que NO piensen en una pizza, NO se la imaginen con delicioso queso, jamón, piña —empecé a notar cómo salivaban y se reían entre ellos, alguno comentó que a él le gustaba el peperoni, otro que a él no le gustaba la pizza, entonces les pregunté —¿Pensaron en ella, verdad? Incluso algunos pensaron en sus ingredientes favoritos o aunque no les guste, pensaron en ella, aunque yo les dije que no lo hicieran —comenzaron a reír y confesaron haberlo hecho —¿comprenden por qué es mejor enunciarlas de otra manera? —asintieron. En ese momento propuse —¿Respeto a los demás englobará a estas que me dijeron?

—Sí, todas son de faltas de respeto —dijo Ilse.

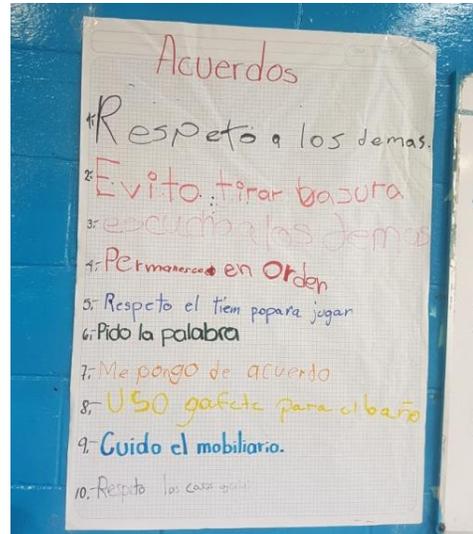
—¿La dejo entonces? —pregunté.

Se quedaron pensando y luego dijeron que sí. Después fueron agregando otras, aunque con ciertas dificultades, pues les costaba alejarse del NO. Diez fueron al final nuestros acuerdos del aula. Les entregué una hoja de rotafolio para que las anotaran. Primero quiso pasar Camila, y de ahí siguieron otros niños. Los acuerdos de convivencia quedaron pegados en una parte de la pared del frente del aula.³⁹

En ese momento propuse ponerle como título acuerdos, pues dicho listado se realizó tomando en consideración lo que los estudiantes y yo expresamos en convenio con los demás.

³⁹ Jolibert las nombra reglas de vida y considera que son textos funcionales de la vida escolar cotidiana, herramientas de organización de la vida colectiva, por lo que es importante que formen parte del ambiente de la sala de clases y, por lo tanto, ayudan a crear condiciones facilitadoras para el aprendizaje.

Acuerdos
1. Respeto a los demás
2. Evito tirar basura
3. Escucho a los demás
4. Permanezco en orden
5. Respeto el tiempo para jugar
6. Pido la palabra
7. Me pongo de acuerdo
8. Uso gafete para el baño
9. Cuido el mobiliario
10. Respeto las cosas ajenas



Algunos de los niños manifestaron que ellos también querían escribir y no habían podido hacerlo, les dije que ya habría oportunidad.

- **“¿Y si un día no viene uno de ellos?”**

La oportunidad apareció a los tres días, pues me percaté que había niños en el grupo que continuamente querían apoyar con algo, como borrar el pizarrón, repartir material, pasar lista, anotar a los que habían terminado, entre otras cosas, y empezaban a haber enfrentamientos, entonces les pregunté si no sería mejor establecer las responsabilidades de cada uno. Los niños dijeron que estaban de acuerdo, así que escribieron con qué podían participar y como sólo anotamos 8 responsabilidades, las cuales eran: Botiquín, Reparto de material, Material de higiene, Pase de lista, Revisión del aseo, Orden, Borrar el pizarrón y Biblioteca de Aula, se estableció que iríamos rotándolas para que no siempre les tocara a los mismos.⁴⁰

—¿Y si un día no viene uno de ellos?—preguntó Miguel titubeante.

—¿Qué podríamos hacer?—respondí con otra pregunta.

⁴⁰ Jolibert considera que otro de los textos funcionales de la vida escolar cotidiana es el cuadro de responsabilidades, las cuales serán rotativas.

—*Podríamos poner más niños en cada una de las responsabilidades* —dijo Carlos resuelto.

—*Aún así no alcanzan* —hizo notar Ilse.

—*Entonces las rolamos también* —resolvió Matías.

Los niños se sentían muy entusiasmados, manifestaban que era la primera vez que consideraban que podían participar porque eso se los dejaban a los mismos compañeros siempre. Por mi parte, eso me alegraba, pero a la vez me hacía sentir temor porque no estaba segura si funcionaría o no. Sin embargo, comenzar a cimentar las bases de la vida cooperativa en la que nos estábamos empezando a involucrar, donde los niños se sentían tomados en cuenta, tenían iniciativa y tomaban decisiones y yo simplemente tomaba el rol de mediadora, ya no tenía vuelta atrás.

- ***¡Hoy es mi cumpleaños!***

Eran los primeros días de septiembre, Aldair se acercó tímido y dijo —*Maestra, hoy es mi cumpleaños* —le pregunté en tono de broma —*¿en serio?* —, él sólo sonrió. Por lo que saqué una bocina que tengo de fijo en el aula, y puse las mañanitas por medio de mi teléfono celular. Los demás entonaron junto conmigo la canción y alguien propuso una porra. Se levantaron a abrazarlo. Uno de los niños prometió traerle un regalo al día siguiente.

Aproveché para decirles que no me gustaría que se nos pasara felicitar a alguien en su cumpleaños, puesto que si él no nos hubiera avisado, eso nos habría ocurrido. Entonces Ilse dijo —*podemos anotarlo en una cartulina* —. Así que los organicé en equipos, de acuerdo al mes de su cumpleaños. Ellos anotaron el mes como título en una hoja y sus nombres debajo, se pegaron en el pizarrón y se tomó una fotografía para pasarlo en limpio otro día. Pues decidiríamos cómo podría quedar mejor.

Se hicieron algunas propuestas, había quienes mencionaron hacer globos, corazones, payasos, pero la idea que más les entusiasmó fue la de unos pastelillos. Así que días después, hicimos los pastelillos, por lo que trazamos los moldes en foami, unos recortaron, otros hicieron las velitas, escribieron sus nombres en ellas;

armamos doce pastelillos. Cada uno de ellos, representaba un mes del año. Ya para entonces había 30 estudiantes en el grupo, pero los niños me pidieron que agregara una vela más, por el día de mi cumpleaños también, pues yo formaba parte del grupo. Esta acción me pareció importante, pues para ellos era necesario darse a conocer por medio de este dato, pero a la vez, fueron inclusivos al tomarme en cuenta, mejor dicho, me comenzaron a considerar como un miembro más del grupo.

El cuadro de cumpleaños quedó en la pared del fondo del salón.⁴¹ Los niños lo consultaban de cuando en cuando. Yo estaba al pendiente cada semana para llevarles un pastelillo y cantarles las mañanitas. Si ellos veían que yo sacaba la bocina, los que no sabían si alguien cumplía años, corrían a ver el cuadro. Pero si nadie cumplía años, intuían que era para otra actividad. Ellos estaban tan pendientes de este cuadro, que cuando por algún motivo yo no sacaba la bocina o el pastelillo, acudían a recordarme y se ofrecían a preparar todo.



Esta Condición Facilitadora para el Aprendizaje invitó a los niños a socializar, se sentían tomados en cuenta. Es especial pues hay una fecha en que todos los niños miran al otro, al cumpleañosero, es su día y eso es importante.

- **El libro favorito**

Una semana después les solicité que llevaran su libro favorito para poder hablar de él en clase y que nos invitaran a leerlo. Sin embargo hubo poca participación, puesto que algunos niños dijeron que no tenían libros en casa, lamentablemente muchas veces ésta es una tarea más que las familias delegan a la escuela.⁴²

⁴¹ Jolibert considera el cuadro de cumpleaños otro texto funcional, que forma parte del ambiente del aula y las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje.

⁴² Felipe Garrido, en su libro Manual del buen promotor (2012), expresa que los primeros promotores de lectura deberían ser los padres de familia.

—*La lectura es divertida porque te hace imaginar que estás en otros lugares*
—dijo Paola, una de las niñas que desde el principio manifestó que le gustaba mucho leer.

—*La lectura es aburrida* —interrumpió Damián —*no entiendo eso de la imaginación porque no la tengo, nunca he podido imaginar lo que dicen los libros* —dijo muy convencido.

—*Yo espero que con el tiempo logres cambiar de opinión* —le respondí.

Me preocupaba su actitud, pero no sabía todavía cómo lograría hacer lo que yo misma acababa de desear. No tenía interés de regresar a mis prácticas anteriores, pues evidentemente no habían funcionado, quería fomentar en él, así como en el resto, el gusto por la lectura, sin obligarles a hacerlo, porque sería contradictorio.

Aún así, con los pocos niños que participaron, se logró interesar a algunos hacia la lectura de los libros favoritos de los demás, quienes aceptaron explorarlos y leerlos.

- **Libros a tu alcance**

Dispuesta a hacer lo que estuviera en mis manos para mejorar la situación, a mediados del mes de septiembre llegué a la escuela con una maleta de viaje, de las que tienen llantitas. Mario, mi esposo, me acompañaba porque me ayudaba con un librero recién reparado. Los niños se quedaron expectantes, pero esperaron que se retirara para preguntar —*¿se va de viaje?* —les sonreí y sin decir una palabra comencé a abrir la maleta... lentamente... quería causar expectación y lo estaba logrando, sus ojos se abrieron más cuando finalmente observaron que la maleta estaba llena de libros. Los coloqué en sus mesas y sin esperar ninguna instrucción los comenzaron a hojear, a explorar. Emocionados preguntaron —*¿nos los va a vender?* —les dije que no, que los libros que ahí estaban, formarían parte de nuestra Biblioteca de Aula.⁴³ Algunos de ellos aplaudieron.

⁴³ La Biblioteca de Aula forma parte de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje que tienen como función proporcionar la presencia de textos múltiples para los estudiantes.



Hubo niños que comenzaron a leer, mientras yo repartía material: hojas, diurex y plumones. Les solicité que me ayudaran a separarlos para organizarlos en el librero, de acuerdo a alguna clasificación que ellos propusieran. Empezaron a decir que podrían ser informativos y literarios. Algunos decían que no, porque había más literarios y que no sería sencillo ubicarlos. Mencionaron que sabían cuáles eran literarios porque en segundo grado habían visto el tema. —*¡Podríamos poner los de terror en un lado, los de animales en otro, los de*

princesas en otro y así! —exclamó Santiago —*¿Cómo ven esa idea?* —pregunté. Estuvieron de acuerdo. La clasificación quedó así: Cuentos Clásicos, Poesía, Revistas, Animales, Experimentos, Juegos y Canciones, Terror, Informativos y Otros. Nos llevó un poco más de tiempo del que esperaba porque muchos de ellos estaban muy entretenidos leyendo, por lo que decidí no interrumpirlos.

La siguiente semana comenzaron a manifestar su interés por llevarse los libros a casa. Para entonces yo había aprovechado las actividades que estábamos llevando a cabo para crear esta *Condición Facilitadora para el Aprendizaje* y al mismo tiempo ligarlas a una de las prácticas sociales del lenguaje que aparecen en el programa de estudios de español de tercer grado, la cual es “Elaborar el reglamento para el servicio de la biblioteca del salón.”⁴⁴ Pude darme cuenta que el realizar las prácticas de esta forma, partiendo de lo que los niños quieren y necesitan aprender, hacen que adquieran un significado distinto.

Para entonces, ya habíamos revisado otros reglamentos y comentado sus características y funcionalidad. Por ello, el escribir el nuestro representaba una actividad importante que haría que pusiéramos en práctica el módulo de escritura de Pedagogía por Proyectos. Ya habíamos pasado por la etapa de preparación para la producción del texto y ese día en especial estábamos elaborando la primera escritura

⁴⁴ Práctica social del Lenguaje 1 del Bloque I, según el Plan de Estudios 2011.

del reglamento, donde cada quien puso en juego lo que hasta el momento ya sabía sobre este tipo de textos, y lo socializamos.⁴⁵ Entonces les dije que lo del préstamo podrían agregarlo en el escrito y que tendrían que considerar las condiciones por las cuales se haría. De esta forma se agregaron en el reglamento dos puntos que trataban este asunto. En éstos se determinó hacer credenciales, para lo que era necesario tener un formato.

Para el día siguiente estábamos listos para realizar las credenciales. Por lo que antes de iniciar con ello, se determinó el nombre que debía llevar la biblioteca de aula, propusieron varios nombres y se llevó a cabo una votación, ganando el nombre de “Los libros mágicos”.

Ese nombre lo anoté en las credenciales y mi firma. Los niños anotaron su nombre, su firma y pegaron su fotografía. Aprovecharon y comenzaron a solicitar préstamo a domicilio, pero por esta vez se anotaron en una libreta porque la credencial debían llevársela para enmicarla.

Agonizaba el mes patrio y llegó el día en que se inauguraría la biblioteca de aula, por lo que los niños se organizaron para acondicionar el espacio. Algunos colocaron tapetes de foami, otros recortaron las letras y las cartulinas en forma de estrellas, otros escribieron las reglas, unos más colocaron cinta doble cara, otros pusieron las letras en la pared, para lo que solicitaron mi apoyo, pues unas debían quedar arriba y no alcanzaban, Valeria tomó fotografías y otros pusimos un listón. Finalmente llegó el momento de cortar el listón, con gran emoción dio inicio el funcionamiento formal de la Biblioteca del Aula.⁴⁶



⁴⁵ Jolibert considera que la primera escritura debe ser individual y que ésta no es un simple borrador. El niño ya ha hecho un análisis de la situación y de las características del texto por producir.

⁴⁶ Chambers asevera en su libro *El ambiente de la lectura* (2007), que la exhibición de los libros les da notoriedad e influye en la actitud mental de las personas que la ven. Es una forma de hacer recomendaciones a distancia.

Por cuestiones de organización de la escuela, aún no contábamos con los libros de la Biblioteca Escolar, pues la maestra que ese ciclo escolar ocupaba la función de promotora de lectura aún no tenía listo el acervo.⁴⁷ Es por ello que los libros que hasta el momento ocupaban el espacio de nuestra Biblioteca de Aula eran de mi biblioteca personal y libros que me proporcionaron en un curso que tomé en el Fondo de Cultura Económica,⁴⁸ con el fin de instaurar una Sala de Lectura en mi comunidad⁴⁹ y la cual, según nos lo mencionaron, podía establecerse en el aula de clases. Sin embargo, esto ya se había contemplado en las acciones previstas antes de iniciar el ciclo escolar. Con estas actividades inicié el trabajo de Fomento a la Lectura, sin dar inicio aún a ningún proyecto de acción. Me daba la impresión que la aventura había comenzado, los niños estaban pasando de un *puedo y tengo que leer* a un *quiero hacerlo*, pero yo aún me aferraba a la orilla, a tierra firme y segura, lo que no duraría mucho pues no podría aplazarlo tanto.

Tercer episodio. Entre misterios y despertares

¿Y cómo no aferrarse a tierra firme? Cuesta mucho despojarse de las prácticas tan arraigadas que se poseen, pero a veces vale la pena para tomar otro respiro y volver a aventurarse.

- **¿Dónde está *El misterio de Huesópolis*?**

La dinámica que se generó en el grupo con la implementación de la Biblioteca de Aula y el rincón de lectura comenzó a causar algunos problemas para el mes de octubre: no estaban devolviendo los libros en el tiempo que se había establecido y algunos de los niños ocupaban el rincón de lectura para jugar y no para el propósito por el que fue creado, y como consecuencia, desordenaban los libros. Esto lo reportó Valeria, que era una de las responsables del rincón.

⁴⁷ En *El ambiente de la lectura*, Chambers menciona que las bibliotecas de aula se alimentan de la biblioteca escolar y eso reduce que se saque el máximo provecho de los recursos. Por lo cual, se hizo necesario dotar de materiales por otros medios.

⁴⁸ El Fondo de Cultura Económica es un grupo editorial en lengua española, asentado en México, con presencia en todo el orbe hispanoamericano, sin fines de lucro y sostenido parcialmente por el Estado.

⁴⁹ Una Sala de Lectura forma parte del Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL), que es una de las iniciativas más importantes de fomento al libro y la lectura de la Secretaría de Cultura en México, que reconoce en la cultura escrita un motor de desarrollo y vía para la equidad y la inclusión social.

Entonces se organizó una Asamblea propuesta por mí, ya que los niños no conocían esta dinámica, para evaluar lo que estaba ocurriendo. Para lograrlo, revisamos la página 60 de su libro de Formación Cívica y Ética, donde se explicaba qué es y cómo funciona una Asamblea. De esta forma se estableció un vínculo entre la teoría y la puesta en práctica. Acordamos la fecha, la hora y se mencionó el tema que se iba a tratar: la evaluación del funcionamiento de la comisión.

Cuando llegó el día, Valeria y Joshua expusieron las quejas al grupo, entonces hubo quienes comentaron otras cosas que habían observado.

—¡Christopher no ha devuelto “El misterio de Huesópolis”! —exclamó molesto Aldair —lo estoy esperando desde hace muchos días.

—Es cierto, ya tiene mucho que no lo veo —comenté, porque ya varios niños me lo había solicitado y por ello me había dado cuenta de esta situación.

—Pero yo ya lo devolví, maestra —dijo mostrando su credencial, la cual se les recogía cuando se llevaban un libro en préstamo y se les devolvía cuando hacen lo propio con el libro, —Jessica se lo llevó después de mí.

—Es cierto, maestra —Joshua respaldó lo dicho por su compañero.

—Bueno, hoy no vino Jessica, habrá que esperar para preguntarle —respondí.

En esos momentos el libro de misterio se convirtió en toda una incógnita que debíamos resolver, lo que hicimos al día siguiente, cuando le preguntamos a Jessica.

—Es que no lo he acabado de leer —se defendió Jessica.

—Pero por eso tenemos reglas —dijo Valeria —ahí dice el reglamento que sólo puedes quedarte una semana con el libro y tú ya tienes mucho tiempo.

—Es cierto, Valeria, yo no me lo he podido llevar —protestó Aldair.

—Tráelo mañana —sugirió Jesús —así se lo lleva Aldair y luego sigo yo.

—Jessi, te lo puedes llevar en otra ocasión, para la próxima, por lo menos, debes renovar el préstamo —le sugerí. ¡Misterio resuelto!

Regresando al día anterior, en que se realizaba la Asamblea, otro de los problemas que se detectaron al evaluar el funcionamiento de la biblioteca, fue que algunos libros ya no estaban y que era probable que alguno de los niños se los hubieran llevado, sin solicitar el préstamo. Lo que puso en juego el establecimiento de la vida cooperativa.

—Es que debemos ser más honestos, respetar los libros, son para el uso de todos —exclamó molesto Joshua.

—Los niños usan los tapetes para otra cosa y no para leer —dijo Ángela.

—Ya sé, hay que reportarlos con la maestra y que ya no los dejen usar esa área durante unos días —expuso categóricamente Paola.

—Podrían hacerlo con los responsables del área —propuse.

Los demás apoyaron esta idea, esperando que se redujera el desorden que se había generado.

—Oigan, otra cosa que quiero pedir —dije después de solicitar la palabra — que los tapetes se retiren al final del día. Siempre lo hago yo.

—¿Y por qué no los deja ahí? —preguntó David.

—Porque cuando nos vamos, viene la señora Lupita a limpiar y eso le facilita la tarea —aseguré —así como ustedes suben sus sillas a las mesas para que barran y trapeen, se tendría que hacer eso.

—Los que los pongan, que los quiten —sugirió Ander. Todos estuvimos de acuerdo.

A partir de la Asamblea el desorden se redujo de forma importante. Los niños lo notaron. Colocaban y quitaban los tapetes del rincón de lectura, sin necesidad de recordárselos. Algunos de los libros perdidos, volvieron a aparecer. Todo esto a

través de todo un proceso de diálogo que se estableció en el grupo. Además de que Jessica por fin, nos llevó el libro que tantos niños esperaban y que ella, se tomó el tiempo de terminar de leer. Es así como en esta Condición Facilitadora para el Aprendizaje se empezó a hacer notar cómo la disciplina se construye en torno a la vida cooperativa y democrática.

- **Despertando los sentidos**

Otra de las actividades que realicé desde el inicio, fue leerles libros que podrían despertar el gusto por la lectura, mientras les leía, les mostraba las imágenes y al finalizar, les daba el libro para que lo exploraran. Preguntaban cosas como dónde lo había comprado o cuánto me había costado. Otros hacían cuestionamientos acerca de cómo sabía qué libro comprar. Yo les respondía con entusiasmo, verles tan emocionados hacía que yo sintiera que íbamos por buen camino, les mencionaba las ferias del libro, las librerías que visitaba con regularidad, incluidas las librerías de viejo del centro.⁵⁰ Les compartía los costos de los libros, algunos tips para comprar. Les hablé de lo que provoca en mí el olor de los libros nuevos y el de los viejos también.



Les decía que yo me dejo llevar mucho por el título del libro, pues a veces siento que me quiere decir algo, que así inicia su conversación y que me parece grosero no responderle. A veces también me habla con la portada, me seduce y entonces yo no puedo resistirme, incluso a pesar del costo. En esos días les leí libros como: “Eres único” de Ludwig Askenazy, “A Luna le encanta la Biblioteca” de Joseph Coelho y Fiona Lumbers, “La montaña de libros más alta del mundo” de Rocío Bonilla,

⁵⁰ Las librerías de viejo son una tradición en la Ciudad de México. En los años noventa eran la opción para encontrar libros baratos. En estos lugares en donde las primeras ediciones, las ediciones discontinuadas y los libros usados vuelven a tomar vida.

“Malvado conejito” de Jeanne Willis y Tony Ross, “No voy a leer este libro” de Cece Meng. Todos fueron un éxito, sobre todo los tres últimos. Los niños se dejaron atrapar por las historias, pidieron se los prestara para hojearlo y algunos de ellos hasta lo relejeron. Esta estrategia de recomendación de libros resultó muy exitosa. Alicia Molina afirma que los libros llegan de la mano de alguien más y en momentos como estos, eso se podía confirmar.

Yo estaba feliz de mostrarles lo que a mí me agradaba, pero era el momento de que los niños tuvieran la oportunidad de seleccionar, de tocar, de oler, de dejarse seducir por los libros, que les hablaran. Era el momento de dejarse escoger por un libro, de dejarse atrapar, de celebrar con ellos, de viajar a través de ellos. Que dejara de ser un impedimento la lejanía de las librerías, porque en esta ocasión los libros llegarían hasta ellos.

- **El Librobús**

Desde los primeros días del ciclo escolar, teníamos programada la Semana del Fomento a la Lectura, que culminaría un viernes con la llegada del Librobús.⁵¹ Esta actividad fue propuesta por mí al colectivo docente, pues estaba interesada en que los estudiantes del grupo que atendía pudieran tener acceso a una librería que llegaría hasta ellos, además de que se extendiera al resto de la comunidad escolar. Algunas actividades se hicieron en el patio, otras las organizó la docente que fungía como promotora de lectura y otras más, se organizaron en cada aula. Entre éstas últimas, se hizo una campaña que fomentaba el ahorro, desde dos semanas antes, el objetivo era que los niños le dieran valor al libro que adquirirían en dicha visita. Como estábamos en fechas cercanas a la celebración de la Independencia, se elaboró una alcancía muy mexicana, con material reciclado⁵². Se hizo lectura en voz alta para iniciar el día, en toda esa semana, dentro del aula.

⁵¹ El Librobús es un camión expandible que se transforma en una verdadera librería móvil con un acervo de hasta de 4,000 ejemplares y con capacidad para 10 personas. La flotilla de Librobuses puede llegar a cientos de comunidades y estar presente en eventos culturales en todo el territorio nacional.

⁵² Con un tubo de papel higiénico se formó el cuerpo de una muñeca y con papel de colores se diseñó un traje típico. Los niños prefirieron hacer un muñequito.

En la biblioteca, la promotora de lectura realizó actividades con los niños y durante los recreos se hizo promoción a la llegada del Librobús, colocando libros en un carrito de supermercado, que recorría el patio, invitando a los niños a leer, mientras un niño se colgaba de los hombros un autobús de cartón y papel que elaboraron algunas mamás de un grupo de cuarto grado. La idea era involucrar a toda la comunidad escolar, conformando una especie de miniferia del libro.

Sin embargo ocurrieron algunos inconvenientes con la visita. El martes por la tarde, antes de que se terminara la jornada escolar, nos avisaron que se reprogramaría la visita para noviembre o diciembre pues el camioncito se había descompuesto. Luego el miércoles por la tarde, nos comunicaron que siempre sí podían ir el viernes, puesto que ya lo habían arreglado. Esto provocó ciertas inconformidades entre los compañeros docentes en la escuela.

Finalmente, tras tantos inconvenientes que hubo que sortear, ¡el viernes llegó el Librobús! que fue recibido con mucha emoción por los niños de la escuela que, de forma muy espontánea, comenzaron a corear —*¡Li-bro-bús! ¡Li-bro-bús!*— mientras aplaudían y gritaban. Tiempo más tarde, tuvimos función de cuentacuentos y casi al finalizar el día, le correspondía a nuestro grupo ingresar al Librobús para adquirir su libro.



Para entonces ya habían llegado comentarios de los compañeros acerca del limitado acervo de literatura infantil; la gran mayoría de libros con los que contaban eran más bien para personas de mayor edad. Además de que los precios de los libros infantiles eran demasiado costosos, incumpliendo con lo prometido por los organizadores de la actividad. Pudiendo constatar esto al tocar el turno a nuestro grupo.

Fue por ello que les pedí a los niños que no compraran nada si no encontraban precios a su alcance y si no les agradaba algún libro. Sin embargo, los niños no

desistieron de su interés en adquirir algo, pues no estaban dispuestos a bajarse con las manos vacías. Arriba encontramos al cuentacuentos, que ya había terminado de hacer su trabajo, él trataba de orientarles acerca de libros acordes a su edad y su interés. Se dio el tiempo de comentar con ellos, pero él también descubrió que el acervo era muy limitado y de precios elevados. A algunos logré convencerlos de que no era necesario comprar algo, pero se bajaron desanimados. Les dije que no debían comprar por comprar. Y es que en realidad, si no se sentían con la seguridad de hacerlo, por algo era, tal vez esos libros no eran para ellos, Villoro cree que los libros nos eligen.⁵³

Aún así no faltaron las quejas por parte de los padres de familia. Todo ello me hizo sentir muy frustrada con la experiencia, pues por un lado había compañeros y padres molestos, y por el otro, niños tristes y decepcionados.

Consideré necesario hacer llegar sugerencias y comentarios a los coordinadores del Librobús para que esto no se repitiera en otras escuelas. Estaba segura que sería un tema que se trataría en la siguiente Junta de Consejo Técnico en nuestra escuela. Y así fue, la evaluación que se hizo de esta actividad no fue muy buena.

- **Héroes del reciclaje**

Con el fin de prepararlos y prepararme en el trabajo por proyectos, antes de aplicar la Base Didáctica de Pedagogía por Proyectos, en octubre se les presentó el proyecto “Héroes del reciclaje”, mencionando lo que se espera lograr con él. Este proyecto surgió de una de las respuestas que los niños dieron a la pregunta “¿qué quieren que hagamos juntos en este ciclo escolar?”⁵⁴, ya que dijeron que querían hacer un Forky.⁵⁵ Es así como realicé el diseño por medio del Método por proyectos,⁵⁶ lo que

⁵³ Villoro en su libro titulado El libro salvaje plantea la historia de un libro que no se deja leer hasta que un niño lo conquista.

⁵⁴ Proyecto anual, según Pedagogía por Proyectos.

⁵⁵ Personaje de la Película Toy Story, elaborado con material de reuso.

⁵⁶ El Método por proyectos emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase. El diseño de las actividades, recursos y tiempos, lo realiza el docente.

permitió el acercamiento al trabajo por proyectos que haríamos en los siguientes días.

Se llevó a cabo en 5 sesiones. En la primera partimos de leer un libro titulado “Jacinta y las bolsas de plástico”⁵⁷. Al finalizar la lectura, comenzaron a hacer comentarios:

—*Una de las cosas que se pueden hacer para remediar el problema es reciclar* —mencionó Ander —*reciclar es utilizar los desechos para crear otra cosa* —agregó.

—*Ah sí, como cuando yo hice un bote para mis lápices con una lata* —declaró Paola.

—*A mí no me gustó que el delfín se murió por comerse una bolsa de plástico* —expresó Emmanuel.

—*Así pasa con las tortugas y los popotes* —agregó Ilse.

—*En mi casa tratamos de no usar bolsas, preferimos llevar la bolsa de mandado* —comentó Danna. Muchos coincidieron con ella.

En la sesión 2, hicimos un recuento de lo visto el día anterior. Arellys decidió comentar el contenido del cuento leído y le agradecí, diciéndole que eso fue importante, ya que David no asistió el día anterior y así pudo enterarse de lo que habíamos hecho. Les puse el video: “La historia de una bolsa de plástico”. Durante la reproducción, los niños hicieron varias expresiones y comentarios, en voz baja. Al finalizar expresaron que fue muy triste que la tortuga muriera por comerse la bolsa de plástico.

—*Es nuestra culpa* —dijo Emmanuel.

—*Tenemos que pensar lo que estamos haciendo* —comentó Citlali.

⁵⁷ Este libro es de la autora Marta Alcocer. Forma parte de los Libros del Rincón, serie Pasos de Luna.

Los niños con sus expresiones y comentarios, manifestaron su preocupación, pues iban tomando conciencia del cuidado de su entorno.

—*No es suficiente con no tirar basura, el problema es más complicado que eso* —dijo Carlos.

—*Para empezar, no debemos comprar lo que no necesitamos* —mencionó Paola —*lo que compramos lo debemos usar lo más que podamos.*

—*Podríamos reciclar algunos materiales* —dijo Matías.

—*¿Como cuáles?* —pregunté.

—*¡Cajas de cartón!, ¡cartón del huevo!, ¡latas!, ¡papel!, ¡botellas de PET!* —dijeron.

—*Nombren qué cosas se podrían elaborar con dichos materiales* —pedí.

—*¡Juguetes, botes para lápices, adornos, más papel, más bolsas de plástico!* —fueron sus respuestas.

—*Maestra, ¿podemos hacer un Forky?* —preguntó Carlos.

—*¿Tiene algo que ver eso con el tema que estamos hablando?* —cuestioné.

Entonces contestaron a muchas voces, casi a gritos, se alcanzó a oír —*Forky está hecho de basura, ¿no ha visto la película, maestra?* —.Les sonreí y les dije que podían estar seguros de que era algo que podríamos hacer.

- **La importancia de un instructivo**

Siguiendo con la aplicación del proyecto “Héroes del reciclaje”. En la tercera sesión comenzaron haciendo comentarios sobre Forky de la película Toy Story 4. Y es que los niños comenzaron a mostrar entusiasmo porque, sin decir nada, les pegué en el pizarrón una imagen de dicho personaje.

—*¿Sí vamos a hacer el forky, maestra?* —preguntó Miguel —*porque no nos pidió el material.*

—*Primero me gustaría que platiemos sobre él*—le respondí.

Entonces platicaron a grandes rasgos de la película y cómo es que fue creado el personaje. Hubo un poco de discusión porque hay quienes decían que la niña saca la basura del bote y la mayoría dice que es Woody quien se los acerca a la mesa. Les pregunté si ése era un detalle importante y ellos respondieron que no.

Les pedí que dijeran de qué materiales está elaborado el Forky y entonces comenzaron a decir: limpiapipas, palos de madera, cuchara tenedor, ojitos movibles, plastilina. Citlali, que era una niña muy callada, levantó la mano con timidez y me dijo que también tiene una calcomanía en el pie, de un arcoíris.

Les agradecí sus participaciones y les dije que tomando en cuenta todo eso que ya sabían, sería importante que me apoyaran diciendo cómo construirlo, les sugerí que lo hicieran por escrito... les pregunté —*¿cómo se llama el texto que sirve para elaborar o construir un objeto?*—. Respondieron casi a una sola voz—*¡¡¡Instructivo!!!*

Entonces conformamos 5 equipos y tomaron decisiones sobre el uso del espacio, así que acomodamos el mobiliario para que se armaran mesas grandes de trabajo. Les repartí pliegos de papel América y plumones y les solicité escribir sus instructivos con dicho material. Uno de los niños me preguntó si podían trabajar en el piso. Les dije que si eso los hacía sentirse más cómodos que estaba de acuerdo. Los demás equipos los imitaron y terminaron trabajando todos en el piso.

Cuando terminó el primer equipo me preguntaron “¿ahora qué hacemos?”. Entonces les acerqué el diurex y les pedí que pegaran su pliego en alguna parte del aula, donde los demás pudieran verlo. Poco a poco iban terminando el resto de los equipos e hicieron lo mismo.

Enseguida les pedí que los observaran y que señalaran sus semejanzas y sus diferencias. Resultó muy interesante este ejercicio porque notaron que había cosas que se les pasó anotar y que eran importantes, ya que al faltar uno de los materiales, no podrían construir su personaje. Ilse comentó —*aparte, si no ponemos todos los pasos, no nos quedaría bien*—. La sesión concluyó cuando les solicité que anotaran

en su cuaderno de tareas, los materiales que deberían traer la próxima sesión, según sus instructivos.

- **Construyendo mi personaje**

Al día siguiente los niños estaban verdaderamente ansiosos por comenzar a elaborar el personaje, así que fue la primera actividad del día para la cuarta sesión del proyecto. Sacaron sus materiales y les pedí que comenzaran, que yo no les iba a dar ninguna indicación porque ellos ya sabían qué hacer. Paola dijo—*sí, porque ya tenemos nuestros instructivos.*

Así que pusieron manos a la obra, en ningún momento se acercaron a mí para preguntar sobre los pasos a seguir. Sólo me pedían ayuda para cortar la cuchara en piquitos (pues cucharas tenedor no fue posible conseguir las), o la punta del recipiente de su silicón.

Pude notar que todos los niños llevaron su material, con la excepción de Suri, que me dijo que no consiguió el limpiapipas, ni el abatelenguas. Sin embargo, cuando Jesús la escuchó le dijo que él traía un limpiapipas extra y se lo ofreció. Yo tenía abatelenguas en el estante y pudimos resolver el problema. Una muestra más de que la vida cooperativa se hacía presente.

Todos los niños se sintieron satisfechos con los resultados. Hubo cooperación, comunicación, apoyo y estaban muy contentos.

- **Maestra, ¡Usted es bien creativa!**

El proyecto se extendió más tiempo del que habíamos proyectado, pero no importó, había necesidad de terminarlo. Es así como días después les pedí que llevaran una bolsa de plástico de camiseta, que seguramente podrían encontrar en casa. Yo les llevé una bolsa mediana de las que son para colocar en los botes de basura.

Les dije que tendríamos que elaborar con estos materiales un traje de superhéroe. Los niños dijeron que no entendían cómo lo harían. Les expliqué que con la bolsa de camiseta elaborarían precisamente una camiseta. Y con la bolsa de basura, se

podría hacer una capa; con ese atuendo saldrían de la escuela, cuando los recogieran sus padres a la salida, que la bolsa de basura la podrían reutilizar para uno de los botes de basura de sus casas.

Les repartí hojitas para que elaboraran su logo de superhéroe y que lo pudieran pegar en su camiseta de plástico. Realizaron la confección de su traje y posaron para la foto.



Aldair se acercó al final a mí y me dijo — *Maestra, ¡usted es bien creativa! ¿Cómo se le ocurrió hacer un traje con bolsas?*—y con una sonrisa en su rostro, me ofreció un abrazo cariñoso.

Cuarto episodio. Historias que te dejan frío

Tras la elaboración del proyecto de reciclaje, realizamos otras actividades relacionadas con el fomento a la lectura, de acuerdo a las fechas por las cuales transitábamos, tal como ocurrió con el día de muertos, fecha muy importante para los mexicanos, por ser una de las principales tradiciones de nuestro país y la visita a la Feria el libro Infantil y Juvenil, que se realiza todos los años en el mes de noviembre.

- **Lectura de muerte**

En los primeros días del mes de noviembre, hicimos varias actividades relacionadas con el día de muertos. Entre ellas, la lectura de textos. Uno de éstos fue “Francisca y la muerte” de Onelio Jorge Cardoso, que afortunadamente encontramos en su libro de lectura. Algunos de ellos mencionaron haber leído ese texto en otro grado, pero no tenían muy claro en cual. Hasta que Ilse dijo —*Usted nos la contó en primero.*

Les gustó mucho la lectura y les pedí que anotaran en su cuaderno qué era lo que más les había agrado. Jesús preguntó si podían hacer un dibujo y le dije que sí. Así que hicieron esta actividad con entusiasmo. Pude leer en sus cuadernos cosas como “Me gustó que la muerte no pudo llevarse a Francisca”, “no se la pudo llevar porque el tren ya se iba a ir”, “eso nos sirve para saber que no debemos ser flojos”.

En cuanto a los dibujos, muchos de ellos eran una copia de alguna de las ilustraciones del libro, pero había otros muy creativos. Resultó grato ver como a muchos de los niños que conforman el grupo les agrada dibujar.

- **Una visita muy esperada**

Desde inicios del ciclo escolar, ya les había informado a los niños que visitaríamos la Feria del Libro Infantil y Juvenil⁵⁸ de ese año. Así que el día tan esperado al fin llegó. Fue triste notar que sólo fue la mitad del grupo. Algunos padres dijeron que no tenían dinero de momento, a pesar de que sólo tendrían que cubrir el pasaje. Me llegaron comentarios a través de los niños, que algunos padres aún estaban molestos por lo ocurrido con la visita del Librobús. Lo que es cierto es que, el personal directivo de la escuela ya no quiso agregar otro autobús porque alegaban que ya no se juntarían los niños para cubrir el cupo, por lo que, a los que se decidieron de forma tardía, hubo que decirles que acudieran por su lado, con su familia. Sin embargo, esto no iba a mermar el interés que se había generado en el grupo, pues los niños seguían mostrando entusiasmo por las actividades de fomento a la lectura que se tenían planeadas. Esta visita era una de esas actividades.

Si bien es cierto que una feria del libro es un punto de encuentro entre la oferta (editoriales) y la demanda (lectores-compradores), también representa una posibilidad de atraer personas que a veces no son lectores. Una feria del libro, se constituye en un espacio cultural que fomenta la lectura a través de la promoción de los libros. El espacio de la feria, se dispone como un libro abierto en el cual, los lectores y los no lectores podemos ingresar para disfrutar entre sus espacios que como páginas ofrecen, de manera natural y dinámica, actividades y estrategias que despiertan el interés y el gusto por la lectura.⁵⁹

⁵⁸ La Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ) inició en 1981 con apoyo del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes CONACULTA, tiene lugar en la Ciudad de México en el mes de noviembre y su objetivo principal es fomentar la lectura entre la población infantil y juvenil. Este evento congrega a un gran número de profesionales de la industria editorial, nacional y extranjera, así como a especialistas interesados en fomentar la lectura. Entre las actividades de la feria sobresalen conciertos, eventos de danza, cuentacuentos, distintas exposiciones, presentaciones de libro y talleres en torno a la lectura.

⁵⁹ En *el ambiente de la lectura*, Chambers considera que una feria del libro es una gran ocasión y así se debe ver. Su presentación debe ser colorida y despertar el interés por visitarla. Asimismo asegura que si se desea utilizarla

Dispuestos a vivir esa aventura, salimos muy temprano rumbo a la feria, los niños iban hablando acerca del lunch que traían, del dinero que les habían dado para gastar y uno que otro preguntaba sobre las actividades que iban a realizar.

Llegamos a la feria, que ese año se realizó en el CENART,⁶⁰ con una hora de anticipación a la que nos programaron y nos hicieron esperar, pues los stands aún no estaban abiertos. Los niños estaban sumamente inquietos, así que cuando nos permitieron la entrada, prácticamente se abalanzaron en los primeros stands que vieron, desembolsando inmediatamente su dinero. Les pedí que fueran cautelosos, que ya lo habíamos hablado, que exploraran y después decidieran, pero muchos de ellos no estaban dispuestos a esperar y compraron casi de inmediato. El dinero no fue suficiente. Los niños estaban maravillados.

Salían de cada una de las áreas y corrían a mostrar lo que habían adquirido, muchos de los libros que eligieron era sobre mascotas, de princesas, de cuentos clásicos, libros de mandalas, de dinosaurios y algunos de ellos encontraron un sitio donde vendían posters de dragones y estampas de álbumes; otros más se decidieron por los juguetes didácticos. Aldair compró un libro informativo sobre climas extremos. Me acerqué antes de que lo comprara.

—*Mire maestra, está muy barato* —me dijo.

—*¿Es el que quieres?, ¿estás seguro?* —pregunté. Yo lo observé, pero francamente no me llamaba mucho la atención ni el título, ni la portada.

—*¡Sí!* —muy emocionado decía.

—*¿Sabes de qué se trata?* —insistí.

—*Cuesta \$70* —dijo como respuesta.

como una herramienta para estimular la compra de libros y la lectura, deben llevarse a cabo al menos una vez cada ciclo escolar.

⁶⁰ El Centro Nacional de las Artes es una institución dedicada a la difusión, investigación, formación, impulso, debate y enseñanza del arte, la cultura y la interdisciplina. Es en este sitio es donde regularmente se lleva a cabo la Feria del Libro Infantil y Juvenil en la Ciudad de México.

—*Eso no es lo que te pregunté* —le expresé.

—*Me lo quiero llevar* —me dijo ansioso.

—*¿Estás seguro?, ¿ya lo hojeaste?* —pregunté.

—*No, está envuelto en celofán* —me dijo.

En ese momento el chico que atendía ese stand me dijo —*ahí hay uno abierto.* — Entonces le dije al niño que lo revisara, así lo hizo y volvió a decir —*sí lo quiero, me lo llevo.* — Así que ya no había más que decir ante eso. La verdad es que fue una muy buena adquisición porque era un libro mediano, de pasta gruesa, pero lo más importante, al niño le gustó.

Me di cuenta, tiempo después, que lejos de orientarlo en su compra, lo que intenté ese día, sin querer, fue elegir por él.⁶¹ Además de que yo no contaba, en esos momentos, que tiempo después Aldair haría uso de su libro para exponer un tema en el aula.

En nuestra visita pudimos asistir con un cuentacuentos que utilizó algunas canciones que los niños conocían desde el preescolar o en primer grado; después fuimos a otra área donde hubo música y lectura en voz alta. Lamentablemente en ese lugar la atención de los niños se dispersó porque había mucha gente y algunos niños de otras escuelas se rodaban en el pasto y ellos querían hacer lo mismo, pero unos vigilantes se acercaron a impedirlo. La última actividad a la que asistimos fue una lectura dramatizada del Hobbit⁶², el área donde nos tocó estaba techada, lo que fue una ventaja, porque el sol estaba ya muy fuerte y la atención fue más focalizada. En esta actividad los niños tuvieron oportunidad de hacer preguntas a los personajes. De mis estudiantes, Melody participó, preguntando al Hobbit que por qué no usaba zapatos, que si no se enfermaba, el Hobbit sonrió y respondió —*no, porque la piel de nuestros pies es muy gruesa y resistente y mi cueva es cálida.* — Melody no soltaba

⁶¹ O como dice Argüelles (2011) intenté imponerle mis gustos, suplantando su autonomía.

⁶² Los hobbits son una raza ficticia de seres antropomorfos que pertenece al legendarium del escritor británico J. R. R. Tolkien. Su historia se narra principalmente en la novela El Señor de los Anillos, especialmente en el prólogo, que está dedicado a ellos y a la tierra donde vivían, la Comarca.

el micrófono mientras escuchaba la respuesta, al final agradeció y devolvió el micrófono. A partir de ello, algunos de los demás niños que se encontraban en ese espacio hicieron lo mismo, agradecían las respuestas.

Llegó el momento de partir, así que nos dirigimos al lugar en donde quedamos de encontrarnos con los demás grupos de la escuela. Mientras llegaban, los niños pudieron sentarse en el pasto, algunos aprovecharon para por fin rodarse, otros pegaban sus estampas, otros más hojeaban o leían sus libros y los menos solamente comentaban. Así que en este momento en que la visita llegaba a su fin, se pudo ver cómo el fomento a la lectura se puede vincular con una actividad placentera y lúdica para los niños.



El regreso fue muy tranquilo, los niños salieron con mucha sed y hambre, así que comieron el resto de su almuerzo y cuando nos percatamos, estábamos a punto de llegar a la escuela. Al día siguiente los niños llevaron sus libros y comentaron al resto de sus compañeros su experiencia. Los niños que no asistieron con nosotros dijeron que lo harían el fin de semana, en compañía de su familia.

En ese momento, algo ocurría en mi interior, estaba segura que los niños ya estaban listos para trabajar bajo Pedagogía por Proyectos, pero ahora había que sortear una dificultad aún peor, yo era la que no me sentía lista aún. Estaba petrificada.

- ***¿Qué quieren que hagamos juntos estos quince días?***

Pero como no hay plazo que no se cumpla, el día llegó, atravesábamos el mes de diciembre y planteé la pregunta —*¿Qué quieren que hagamos juntos estos quince días?*— Las respuestas no se hicieron esperar y la lista se conformó con las siguientes propuestas: jugar futbol, hacer una bolsa para mamá con bolsas de plástico (a raíz del proyecto *Héroes del reciclaje*, encontramos un video de lo que se

podía hacer con las bolsas de plástico), jugar basquetbol, jugar a los zombis, hacer un campamento, ver películas, explorar la escuela y hacer una pijamada.

Tras cerciorarme que ya no había más propuestas, les pregunté si podíamos hacer todo eso en ese tiempo y dijeron que no. Entonces les dije que tendríamos que elegir sólo una de ellas, por ahora, que las demás podrían realizarse en otro momento, así que empezaron a gritar cada quien sus elecciones. Les pedí que lo pensaran muy bien, que no decidieran a la ligera, que lo hicieran en silencio por unos momentos y que no se precipitaran.

Después de un rato seguían igual, les dije “bueno, como no conseguimos ponernos de acuerdo, vamos a tener que formar equipos en relación a nuestros intereses y ustedes se van a encargar de convencer a los otros...” iba a seguir hablando cuando Paola dijo —*Maestra, ¿y por qué no hacemos lo que diga la mayoría?* —Le dije que la idea era que la decisión fuera de todos, que todos estuviéramos de acuerdo. Y es que mi idea era encontrar el consenso en el grupo.⁶³

Entonces Suri dijo —*vaya preguntando cada cosa, a ver cuántos niños quieren hacer eso.* —Le dije que me parecía buena idea, entonces comencé: futbol, casi la mitad; la bolsa, sólo Paola; basquetbol, sólo 8 estudiantes; los zombis, sólo Diego; hacer un campamento, todos excepto Valeria y Vanessa; ver películas... ¡sorpresa!, ¡todos!, quise cerciorarme, —*A ver niños, levante la mano quién no quiere ver películas* —... ¡Nadie!... Entonces pregunté —*¿todos quieren ver películas?* —al unísono —*¡¡¡Sí!!!* —. No lo podía creer, ¿así de fácil?, ¡qué bien!, pensé. Aún así no dejé pasar las otras dos opciones, explorar la escuela, sólo Joshua; y hacer una pijamada..., sólo Samantha y Citlali. —*Para que quede claro, entonces quedó ver películas* —les dije. Los niños gritaron muy contentos —*¡¡¡Síiiiiii!!!* —El consenso se había logrado.

Ahora lancé una pregunta importante, —*¿dónde lo podemos hacer?* —algunos dijeron que en el salón, que podíamos llevar el proyector o que podíamos llevar una televisión. Matías gritó —*Podemos ir al cine* —y se rió muy fuerte, algunos niños le

⁶³ La decisión por consenso es un proceso de decisión que busca no solamente el acuerdo de la mayoría de los participantes, sino también persigue el objetivo de resolver o atenuar las objeciones de la minoría para alcanzar la decisión más satisfactoria.

hicieron segunda. Yo muy seria anoté esa opción en el pizarrón, se sorprendieron. Paola dijo —*podemos ir al aula de TICs*—, también lo anoté, pero los niños que dijeron el cine protestaron—*no, ya dijimos que ir al cine*.

—*¿Vamos a ir al cine?*—preguntó Arellys.

—*Pues si así lo desean ustedes y estamos todos de acuerdo, ¿por qué no?*—le respondí.

Abrió los ojos muy grandes —*no creo que me dejen*.

—*No te adelantes, espera a ver qué te dicen*—le pedí.

—*¿Y quién va a pagar?*—preguntó Melody.

—*Pues ustedes, sus papás, no vayan a creer que yo*—me defendí.

Sólo se rió.

—*¿Vamos a ir en horas de clases?*—preguntó Santiago.

—*Es probable, depende de lo que decidamos entre todos*—respondí, insistiendo en que era importante tomar decisiones conjuntas.

Estaban muy sorprendidos, no podían creerlo. Y eso hizo que salieran muy contentos y emocionados.

- **Mundo congelado**

Llegó el día en el que al fin, después de todo el trabajo que costó ponernos de acuerdo para organizar la salida al cine, pudimos ir. Nos quedamos de ver afuera de la escuela y ahí ya nos esperaba un microbús que contratamos para nuestro traslado de ida y vuelta al cine. En esa cuestión recibimos mucho del apoyo de los padres del grupo, principalmente de la vocal,⁶⁴ que fue quien los organizó.

⁶⁴ Una vocal de aula se encarga de potenciar el grado de participación y de promover las relaciones y la comunicación entre las familias del grupo. Se presentan voluntariamente para desempeñar este papel y son elegidos a principios del ciclo escolar.

Algunos niños quedaron de encontrarnos en el cine, pues llevaban automóvil. Pero los que fuimos juntos en el microbús, pudimos ir platicando y conviviendo en otro espacio ajeno a la escuela y en un día y horario no habituales. Esto lo hicimos así como alternativa para evitar la prohibición de la actividad.



Hasta ese momento habíamos revisado el origen de la película, que, como pudimos investigar, Frozen se basa en un cuento de Christian Andersen “La reina de las nieves”. Así que también leímos el cuento y, al finalizar la película, los niños pudieron percatarse que tenían pocas cosas en común.⁶⁵

Decidimos que también deberíamos ver la película de “La reina de las nieves” ya que Emmanuel comentó que él la tenía desde hace tiempo en su casa, pero que ignoraba que tuviera que ver algo con la película de Frozen.

- **Comparando la trama**

Días después pudimos ver la película “La reina de las nieves” en el salón, que es idéntica al cuento que leímos de Andersen. Los niños estaban muy atentos a lo que ocurría en la pantalla y de vez en cuando hacían comentarios acerca de que era tal como venía en el cuento o anticipaban los hechos que estaban por ocurrir. Esto me permitió confirmar que la mayoría de los niños puso atención a la lectura y tuvieron comprensión de ella, a pesar de que fue muy larga. Esta actividad permitió que hiciéramos un vínculo entre la lectura y los Mass Media.

⁶⁵ En una entrevista realizada en el marco de la Feria Internacional del Libro Monterrey en 2019, Nora León Real, profesora e investigadora del Tecnológico de Monterrey, señalaba que las películas y los libros son dos lenguajes diferentes, que es imposible igualarlos. “Casi siempre cuando las películas destacan los elementos cinematográficos terminan por ser mejores que cuando se enfocan solo en la historia, porque en eso el libro suele ser mejor”.

Finalmente mencionaron que Frozen II aún se alejaba más de la versión de Andersen, que si la primera parte no tenía mucho que ver, pues resultó que todavía menos la segunda parte.

Revisamos la biografía de Andersen y cuando los niños leyeron los nombres de sus principales cuentos, mencionaron conocer varios de ellos. Entonces les sugerí si podíamos leer algunos de ellos en los días posteriores. Estuvieron de acuerdo, así que se estableció que se leería un cuento cada día como actividad para comenzar la clase diariamente, en los días que quedaban de diciembre.

De esta manera fue que tuvimos la oportunidad de leer El Patito Feo, El Soldadito de Plomo, La Sirenita, La niña de los fósforos, El Traje Nuevo del Emperador, La Princesa y el guisante, Pulgarcita y El ruiseñor. Tras la lectura de los cuentos, los niños me preguntaron si era posible elaborar algunos dibujos, sobre todo de aquellos que más les habían gustado.

En el caso de Paola, como se sintió un poco enferma por esos días, dejó de acudir a la escuela, antes de salir de vacaciones, por lo que quedó de leer en casa, ya que ella lo hace con mucha regularidad, pues le agrada mucho leer. También elaboró sus dibujos y, sin que se le solicitara, realizó el resumen de lo que había tratado el texto. Cuando volvió en enero, le pregunté por qué había hecho eso y me dijo que era así como estaba acostumbrada con la maestra anterior y que era también para comprobarme que había leído su texto. Le dije que no habría sido necesario, pues yo confiaba en ella. Le pregunté cuál de los textos le había gustado más y me dijo que La niña de los fósforos, a pesar de ser una historia muy triste.

- **Desvelada del terror**

Después de las vacaciones decembrinas y volver a clases, parecía que las cosas se estaban enfriando, pasó el mes de enero y los niños comenzaron a preguntar cuándo haríamos el siguiente proyecto. Así que por segunda ocasión era momento de enfrentarlos a la pregunta, —*¿Qué quieren que hagamos juntos estos quince días?*”

—Las respuestas en esta ocasión fueron: jugar futbol, ir de campamento, jugar basquetbol, pijamada, ir a un museo, hacer figuras de plastilina, hacer un Exatlón.⁶⁶

Cuando dejaron de proponer, les recordé que teníamos que elegir una de ellas y que era necesario que empezaran a pensar en cómo la íbamos a relacionar con los aprendizajes y las actividades, entre ellos, la lectura... Fue así que los niños que querían realizar proyectos relacionados con los deportes empezaron a desecharlos, a excepción de Ander, que quería hacer competencias como en el Exatlón. Es así que me di cuenta que en esta ocasión no iba a ser nada fácil, puesto que los que querían el futbol, pero que no contaban con argumentos que les hiciera pensar en cómo convencer a sus compañeros, de plano empezaron a mostrar apatía.

—*Es que a mí no me van a dejar ir a una pijamada* —confesó Ander cuando notó que la mayoría se estaba inclinado por esa opción.

—*¿Por qué piensas eso? No te adelantes, además todavía no decimos donde va a ser* —traté de tranquilizarlo.

Fue cuando empezaron a sugerir lugares. Algunos decían que en la escuela, en el horario de clases para que no hubiera problema de que no dejaran ir a alguien; otros decían que en la escuela pero en la tarde-noche. Por ejemplo Jesús mencionó que en su escuela anterior llegaban a hacer campamentos y que se quedaban por la tarde-noche. Les dije que no estaba segura si eso era posible, pero que podíamos preguntar si eso era lo que se decidía.

La mayoría empezó a decir que no, que si se hacía en la escuela, mejor en la mañana. Melody sugirió que rentáramos un lugar donde cada quien se pudiera llevar una colchoneta o tiendas de campaña para quedarnos una noche ahí. Yo les dije que era una opción, pero que tendríamos que tener en cuenta que tal vez los costos serían elevados.

⁶⁶ Exatlón es un reality show transmitido por televisión abierta en México, que consiste en competencias físicas en las que dos equipos rivales se enfrentan entre sí.

Para este punto, al parecer se estaban olvidando de las otras opciones, por lo que me aventuré a preguntarles —*¿ya está decidido que será la pijamada?*— algunos dijeron que no.

Volví a insistir —*recuerden que todos debemos estar de acuerdo*—. Entonces Paola pidió que levantaran la mano por cada opción: Fútbol 8 votos, Campamento 2, Basquetbol 3, Pijamada 16, Museo 0, Hacer figuras de plastilina 1, Exatlón 1. Nuevamente Ander se sentía en desventaja y eso parecía no gustarle. Estaba verdaderamente molesto. Dijo muy fuerte —*Entonces yo no voy*. A Ander le estaba costando trabajado adaptarse a la vida cooperativa.

Les dije que como no era una decisión consensuada tendrían que hacer equipos para convencer a sus compañeros con la opción que tenían, que se reunieran para ponerse de acuerdo y que al día siguiente se presentaran con su exposición. Carlos les dijo a los que querían fútbol —*¿Eso qué? ¿qué podemos aprender?*—. Nuevamente los desarmó. Me acerqué para ver si tenían algo en mente y ellos sólo atinaban a decir que podíamos trabajar y aprender algo del reglamento de fútbol, pero no se les ocurrían más argumentos. Algunos otros empezaron a discutir, así que les dije que la idea no era ésa. Se estaban desesperando al no encontrar cómo vincular sus intereses a un proyecto.

De pronto Camila dijo —*Ya convencimos a los del basquetbol para que hagamos la Pijamada*—. Ilse dijo —*Y a los del campamento, porque les dijimos que era algo parecido*—. Les dije que estaba bien, pero que aún había muchos que no estaban convencidos.

Entonces Matías, que era uno de los que quería fútbol y que suele ser líder en ese grupo de niños, preguntó —*¿dónde la haríamos?*—. Las niñas comenzaron a decir —*podemos hacerlo en una casa, ¿quién tiene una casa grande?*—.

Sofía, que es una niña que recién se había incorporado a nuestro grupo y que aún no se integraba del todo, levantó la mano con timidez y dijo —*Yo le digo a mamá que nos deje hacerla en mi casa*.

Entre todo el barullo, cuando me percaté, ya las niñas más entusiastas habían convencido a todos de hacer la pijamada, menos a Ander.

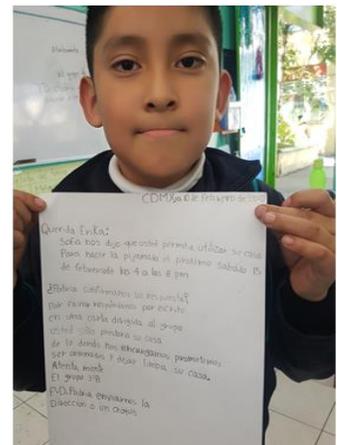
- **Recurriendo a la votación**

Pasaron dos días más, en los que Ander no quería ceder, por lo que tuvimos que llevar a cabo la votación, como último recurso, quedando 27 votos a 1 (ese día sólo fueron 28 niños). Me acerqué a él porque lo veía realmente decepcionado y le dije que si él aceptaba unirse a nosotros, yo lo apoyaría la próxima vez. Estuvo de acuerdo y aceptó la pijamada. Finalmente logró integrarse.

Algunas de las niñas abrazaron a su compañero, agradeciéndole que haya accedido, pues finalmente aprendió a ceder por el bien común del grupo, y entonces empezamos con la elaboración del Contrato Colectivo.⁶⁷ Entre las actividades que querían proponer estaba la lectura de cuentos y fue cuando Rodrigo propuso que fueran de terror, para que también pudiéramos contar historias de terror. Alguien más dijo que hiciéramos juegos.

Todos estaban entusiasmados. Para este momento, Sofía ya se había adelantado preguntando a su mamá si podíamos hacer la pijamada en su casa y estuvo de acuerdo. Pero aún así, decidimos escribirle una carta donde le hacíamos la petición y nos comprometíamos a cuidar el lugar.

Redactamos entre todos, yo iba copiando lo que me mencionaban en el pizarrón. Al final revisamos si estaba bien y tras hacerle los ajustes correspondientes, les pedí que alguien la pasara en una hoja. Aldair se ofreció muy amablemente, mientras Camila hacía el sobre. Ese día Sofía la hizo de cartero. Al día siguiente ya teníamos la respuesta, podríamos ponernos de acuerdo para el día que deseáramos. El día elegido fue el sábado 15 de febrero. Así que el siguiente paso fue hacer invitaciones para cada



⁶⁷ El Contrato Colectivo es uno de los textos que se producen en el aula y permite organizar las tareas a realizarse, los responsables, fecha y recursos que se ocuparán.

uno, de esa forma con ellas informaríamos a los padres y madres de familia, sobre nuestros planes.

- **Experimentando el miedo**



Llegó el día de la Pijamada, los niños llegaron muy puntuales. Venían con su pijama, cobija, almohada y un muñeco de peluche. Algunos traían libros para compartir la lectura con sus compañeros, aunque la mayoría los proporcioné yo.

Realizamos nuestras actividades como: Lectura individual de historias de terror que ellos

eligieron libremente, las almohadas (variante de las sillas), almohadazos, también narraron historias de terror que ya conocían, tomaron refrigerio y finalmente terminamos con la narración por mi parte de varios cuentos cortos de terror. El tiempo que estuvimos en la actividad fue muy largo, pues los niños comenzaron a inquietarse y hacía mucho calor, se empezaron a portar mal y era difícil controlarlos. Al final, como faltaban unos minutos para que los recogieran, pues sólo contaba con el apoyo de 4 madres de familia y no todas estaban en el lugar, los niños propusieron jugar a las escondidillas. Me pareció buena idea, así que empezamos a jugar. Lamentablemente tuvimos un accidente pues en su carrera por ocultarse, Aldair chocó con Emmanuel y le dejó el ojo hinchado. Este proyecto no resultó del todo satisfactorio y se vivieron momentos realmente terroríficos.

Aunque cabe mencionar que en días posteriores, al hacer la evaluación en el aula, encontramos resultados positivos y yo me había enfocado únicamente en los momentos que se vivieron durante la pijamada y no en el proyecto en su totalidad. La visión que tuve en esos momentos al trabajar Pedagogía por Proyectos, se vio

limitada y me estaba centrando en lo negativo. Los niños me ayudaron a ampliar mi visión y a darme cuenta de esto.

Quinto episodio. Futbolito en 3B

Llegó el momento de cambiar la página y olvidar el mal trago que me dejó el proyecto anterior. Estaba por terminar el mes de febrero y en esta ocasión, al preguntar nuevamente —*¿qué quieren que hagamos juntos en los próximos quince días?*— se decidieron por jugar fútbol.

Finalmente los niños que querían hacer esta actividad desde el proyecto anterior, ¡lo lograron! Y es que supuse que estuvieron madurando la idea para convencer al resto de sus compañeros, porque cuando no se estaban logrando poner de acuerdo en qué íbamos a hacer juntos, Matías, Damián, Christopher, Silvia, Vanessa, Aldair y Jesús comenzaron a decir qué cosas podríamos aprender y hacer con ese proyecto. Sus ideas se agolpaban.

—*Podemos leer las biografías de los jugadores*—dijo Matías.

—*Y el reglamento*—opinó Aldair.

—*Podemos buscar un libro que hable sobre el fútbol*—comentó Silvia.

—*O una donde los protagonistas sean futbolistas*—propuso muy resuelta Vanessa.

En este momento una idea llegó a mi mente, recordé un libro que alguna vez había leído... ¿Pero cómo se llama ese libro? (pensaba)... Es rosa, sí, de eso estoy segura (seguía pensando)... ¿lo tengo en el estante?... ¿dónde lo vi la última vez?... Mi mente estaba tratando de recordar. Estaba segura de que era un libro que podría servir.

—*¡Y jugar fútbol!*—dijo Damián entusiasmado, sacándome de mis cavilaciones. —*¡Ganar un trofeo!*—retomó la palabra, seguro que con eso podría convencer a sus compañeros y a la vez llamar mi atención.

Los proyectos que estaban en oposición eran el del basquetbol (otra vez), el de un picnic y el de plantar un árbol, que quería en esta ocasión Ander. Fue en ese momento que recordé mi promesa de apoyarlo, y lo intenté, pero es que siempre elegía cosas que nadie más quería realizar y ¡era tan complicado!. La mayoría de los hombres estaban del lado del futbol, además de Vanessa, Danna y Silvia.

La propuesta que tenía más seguidores en oposición al futbol, era el picnic. Muy pronto las otras propuestas se iban diluyendo, perdiendo fuerza y partidarios. Llegó un momento que sólo era uno contra el otro, futbol vs picnic. Y después de un poco de barullo y discusión, todo parecía indicar que el picnic literario se llevaría el triunfo, quienes lo propusieron estaban ganando y convenciendo con sus argumentos a los demás.

—*Vamos a un parquecito, llevamos comida para compartir, manteles para ponerlos en el pasto, varios libros para leer...* —enumeraba Paola, cuando de pronto, Danna la interrumpió.

—*Eso es casi lo mismo que lo que hicimos en la pijamada* —se notaba un poco molesta Danna. El resto del grupo guardó silencio por unos instantes. Los partidarios del picnic se veían pasmados. ¡Tenía razón!, parecían decir con la cara que pusieron, pero es que casi siempre Danna tenía razón.

Fue entonces que, a mí tampoco me parecía descabellado el futbol, me habían convencido. Así como lo planeaban era atractivo. Como parte del grupo, empecé a manifestar que estaba de acuerdo con ellos. Quería hacer ese proyecto también. Finalmente quedó con 29 votos el futbol (la totalidad del grupo, en ese momento, pues el resto no asistió). Esta vez, Ander cedió más fácilmente, al parecer también había caído ante la exposición de los argumentos de sus compañeros.

Estaba muy contenta de ver cómo se estaba dando todo, pero yo no tenía la más remota idea de cómo lo íbamos a hacer. Los niños pensaron que sería buena idea hacerlo antes de salir de vacaciones de semana santa y que en esta ocasión lo hiciéramos dentro de la escuela. Además, propusieron que involucráramos a la maestra Nury, de Educación Física, para que nos ayudara. Como ese mismo día

tendríamos la clase, podíamos preguntarle. Así lo hicimos y ella aceptó con gusto, aparte de orientarnos, también sería nuestra árbitra.

En la siguiente sesión armamos los equipos, como eran 31 estudiantes en el grupo, se hicieron 4 de 8 niños. ¡Nos faltaba un jugador! ¿Qué podíamos hacer? Entonces David me dijo —*Usted también juegue*—, Paola gritó —*¡Sí, usted dijo qué quieren que hagamos juntos, entonces también debería jugar!*—Tenían razón. Con esto, los equipos quedaban completos. Comenzamos a elaborar el contrato colectivo. El nombre del proyecto costó un poco de trabajo, pero después de mucho pensar, como yo les había hecho un comentario de que ellos iban a ser como muñequitos de un futbolito, fue que se nos ocurrió: “Futbolito en 3B” (haciendo alusión al grupo que pertenecíamos), en lugar de 3D, tercera dimensión. Así quedó.

—*Maestra, ¿vamos a ponernos el uniforme de la escuela o podemos traer otra ropa?*—preguntó Jesús.

—*Pues podría ser, lo de abajo puede ser el pants, pero hay que distinguirmos entre los equipos, por ejemplo el color de la playera*—les mencioné.

—*Podemos decirle a la maestra Nury que nos preste las casacas de colores*—dijo Ilse.

—*¡Tienes razón! No había pensado en eso*—reconocí.

—*Que las niñas usen las rosas*—propuso Santiago.

—*Pero no hemos hecho todavía los equipos*—notó Ilse.

—*¡No maestra, nosotras las azules!*—exclamó Danna.

—*Eso lo vemos luego, yo no sé cuáles y cuántos colores hay y, como dice Ilse, primero habría que hacer los equipos*—les comenté.

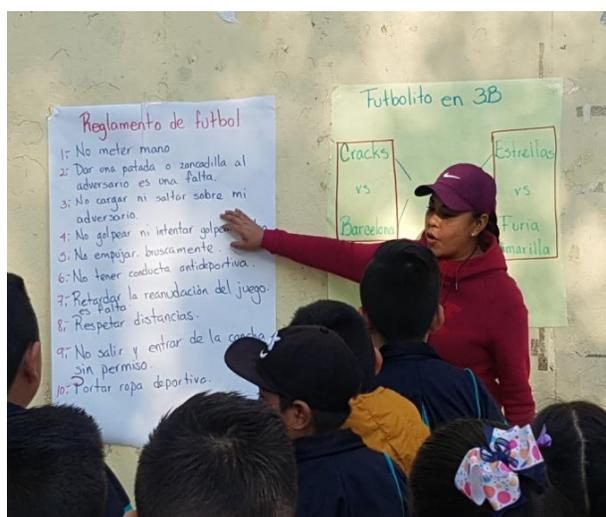
Algo muy curioso fue que como estaba por ocurrir el día Internacional de la Mujer y en otros años se habían realizado marchas en la CDMX, los niños hablaban mucho de eso en esos días. Por eso, el proyecto se vio enmarcado por este tema,

comentaban y hacían reflexiones en torno a ello. Entre los comentarios se encontraba el que todo esto se había provocado porque no hay respeto hacia las mujeres y que existe mucha discriminación hacia ese sector de la población. Así que Miguel dijo: —¿Y si hacemos equipos mixtos, no equipos femeninos y masculinos?—. Era evidente que él quería compartir equipo con una de sus amigas, Silvia, que tenía gran habilidad para este deporte. Al grupo le pareció una gran idea y fue que pudimos ponernos de acuerdo. Nuevamente surgían evidencias de que la vida cooperativa continuaba construyéndose, al darse estas muestras de respeto, valoración y reconocimiento entre ellos.

- **Marcador final: 3B: 2 – COVID 19: 1**

Teníamos ya organizado todo. A lo largo de dos semanas se realizaría el proyecto, según lo programado en el contrato colectivo. Comenzamos a leer los textos que planeamos, en primer lugar, investigaron de tarea la biografía de su jugador favorito y las compartieron en el aula. Habían tanto jugadores nacionales como extranjeros. Uno que otro, eran jugadores ya retirados. Esta actividad resultó muy interesante y provechosa, los niños tuvieron oportunidad de buscar por su cuenta, en los medios con los que cada quien contaba y sobre un tema que era de su total interés.

En el contrato colectivo había quedado plasmada que otra de las actividades sería la investigación de un reglamento de fútbol. Esta tarea le fue asignada a Aldair y a Valeria. Destinamos una sesión para que ellos la escribieran en una hoja de rotafolio, se le diera lectura y así pudiéramos realizar comentarios sobre éste y finalmente elaborar el nuestro, ya que había que adaptarlo.



Asimismo, se había estipulado que yo tenía la tarea de conseguir un libro donde los protagonistas fueran futbolistas. Y es que finalmente recordé el título del libro de

portada rosa, el que estaba tratando de recordar el día que nos decidimos por este proyecto, “Pateando lunas” de Roy Berocay y el cual además por fin encontré. Sin embargo, Christopher indagó con la profesora Elvia, quien fue su profesora en primer grado, para ver si conocía algún texto que hablara del fútbol. Su búsqueda resultó, pues ella le recomendó “Galileo lee” de Lía Zatz. Afortunadamente lo tenía como parte de su biblioteca de aula y aceptó prestárnoslo. Cuando me lo llevó, preparé la narración para ellos y les gustó mucho. El libro trata de un niño al que le cuesta mucho leer y su maestra no le tiene paciencia, pero soñaba con jugar fútbol.

Con “Pateando lunas”, la lectura fue distinta, ya que es un libro para niños más grandes, de varios capítulos, por lo que nos iba a llevar más tiempo.⁶⁸ Además, encajaba de manera perfecta con el tema del fútbol, pero también con el de la igualdad hacia la mujer. Todos los niños se interesaron tanto por él, que lo compraron, lo descargaron en digital o lo imprimieron.

En la primer semana de haber comenzando el proyecto, decidimos escribir un diario lector,⁶⁹ ya que la lectura del texto iba a llevarnos varios días, debido a su extensión. En dicho diario, iban anotando sus reflexiones acerca de lo que iban leyendo en cada capítulo y sobre lo que les parecía el texto. Habíamos quedado en realizar un círculo de lectura al terminar el libro y que esto sería después de jugar todos los partidos del torneo, así que era muy probable que la memoria nos traicionara.

Era el momento perfecto para comenzar a jugar los primeros partidos. Fue así como el 12 de marzo se jugaría la primera ronda y de ésta saldrían los dos equipos que se disputarían la final por el triunfo y el trofeo, programada para el 19 de marzo. Nos organizamos en equipos: los azules, los verdes, los amarillos y los rosas (por el color que la maestra Nury dijo que tenían las casacas), Posteriormente decidieron ponerle nombre a los equipos y quedaron así: los azules éramos Los Cracks y nuestra capitana Silvia; los verdes eran Barcelona y su capitán Matías; los amarillos eran

⁶⁸ Una modalidad de lectura es la Lectura en Episodios, la cual se realiza en diversos momentos al dividirse en varias partes los textos largos. Su finalidad es despertar el interés del lector creando cierto suspenso, además de propiciar el recuerdo o recuperación de los conocimientos previos, las predicciones y las anticipaciones.

⁶⁹ El diario lector es como un diario de aprendizaje, pero pensado para realizarse durante la lectura de un libro y reflexionar sobre la misma. El objetivo es conseguir que los estudiantes tomen conciencia de sus hábitos, estrategias y preferencias con relación a la lectura.

Furia amarilla y su capitán Jesús; los rosas eran Las Estrellas con Ander como capitán.



Llegó el día que se jugaría la primera ronda, primero jugamos Los Cracks contra Barcelona, resultando vencedores éstos últimos con un marcador 3-1. ¡Sí!, mi equipo resultó eliminado en la primera ronda, en parte por mi causa, pues metí un autogol. Después fue el turno de Furia amarilla (que a la mera hora portaron playeras naranjas, pues no había suficientes casacas de su color) contra Las Estrellas, resultando éstos los vencedores, con el marcador de 2-1.

A pesar del error cometido en el partido, los niños de mi equipo me perdonaron y estaban muy contentos, disfrutando de las actividades. Silvia dijo —*de todas maneras íbamos a perder porque nos metieron dos goles más*—. Eso me hacía sentir muy satisfecha y podía imaginarme un letrero luminoso como el de los estadios, con un marcador indicando que nosotros, como grupo, llevábamos una anotación.

Quedaba por enfrentarnos Los Cracks contra Furia Amarilla por el tercer lugar, y por el trofeo del primer lugar Barcelona contra Las Estrellas. Dichos partidos se disputarían la siguiente semana y estábamos realmente animados.

Regularmente, los partidos de futbol no se suspenden, ni se aplazan, pues esto supone una alteración al calendario en el torneo, salvo causas de fuerza mayor, así que nada parecía interponerse con los planes. Sin embargo, una causa de fuerza

mayor se presentó: el sábado 14 de marzo, en los noticiarios anunciaron que con la llegada de la Pandemia a nuestro país, habría que iniciar las medidas de confinamiento. Sólo acudirían una semana más a clases los niños, pues se iniciaría la cuarentena.⁷⁰

En esos momentos pensé que no pasaba nada, que sólo sería unos cuantos días, pues no tenía idea de la gravedad de la situación, pero además, en esa semana que aún irían los niños a la escuela, podría terminar mi proyecto. Pero no, después escuché que quedaban suspendidas las actividades al aire libre. ¡No era posible! A eso se sumó que muchos de los niños comenzaron a faltar en esos días a la escuela. El partido tuvo que cancelarse, sin pitazo, sin trofeo. El marcador en esos momentos le daba una anotación ahora al Covid 19.

- **Contigo en la distancia**

Lamentable fue la noticia. La situación de salud que estaba por enfrentar el país causaba ansiedad y preocupación.

Al inicio, hubo que resolver como se pudo, enviando cuadernillos de apoyo para trabajar los primeros quince días de confinamiento, ¡total!, después de las vacaciones de Semana Santa, que en México son de dos semanas, recuperaríamos el tiempo perdido, pensé... ¡Gran error!... La incertidumbre creció, se extendía la contingencia y habría que trabajar a distancia.

Fue por ello que consideré necesario comenzar a informarme acerca de cómo estaba la salud física y emocional de las familias a las que pertenecen los estudiantes que formaban parte del grupo. Tras haber confirmado que todo estaba relativamente bien, salvo algunos episodios de ansiedad y estrés, pensé que era momento de seguir con los aprendizajes, en medida de lo posible, ya que también los padres

⁷⁰ La epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020. Se convirtió en pandemia cuando se extendió por todo el mundo y al afectar a un gran número de personas.

demandaban que así fuera. Pero además con el fomento a la lectura, con ella podría aliviar un poco la tensión por la que atravesábamos.⁷¹

Lamentablemente no todos los niños pudieron tener acceso, pues no contaban con los recursos necesarios para que esto pudiera lograrse. No todos tenían conexión a Internet, computadora o algún dispositivo electrónico que pudiera ser utilizado para tomar la clase. Sin embargo, no podía rechazar la oportunidad de hacerlo con quienes se pudiera.

Convenía poner a su alcance algunos medios que estaban haciendo labor de fomento a la lectura, tal como es el caso de una página en Facebook,⁷² llamada Viajando con el Librobús virtual, sí, de los mismos que realizan el proyecto con las librerías móviles en las escuelas.

Asimismo, me di a la tarea de abrir un canal en YouTube,⁷³ donde podía grabar y compartir videos realizados por mí, para mis estudiantes, sobre los contenidos que estábamos revisando, pero sin dejar de lado el fomento a la lectura.

Sin embargo, no era sencillo, puesto que no deseaba saturarles de actividades, ya que no es igual el contacto directo que a través de medios electrónicos.

Pero tenía algo que rondaba mi cabeza, ¿cómo podríamos cerrar el proyecto de Futbolito en 3B o evaluarlo? Recordé que se habían llevado la lectura del texto “Pateando lunas”, aunque no lo terminamos cuando inició la pandemia, era posible que durante ese tiempo de aislamiento ya lo hubiesen concluido.

Así que planifiqué una reunión virtual para que los niños y yo tuviéramos la oportunidad de hacer este cierre y aprovechar para clausurar el ciclo escolar a distancia. Además, me hacía mucha falta verlos y escucharlos.

⁷¹ Antonio Malpica, en el 22° Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura, se refirió a la importancia de la lectura en la infancia, ya que considera que aunque suele vérselo como un acto pasivo, en realidad alguien que lee está trabajando en su mente la semilla de la resistencia.

⁷² Facebook es la principal red social que existe en el mundo. Una red de vínculos virtuales, cuyo principal objetivo es dar un soporte para producir y compartir contenidos.

⁷³ YouTube es un sitio web de origen estadounidense dedicado a compartir videos. Presenta una variedad de clips de películas, programas de televisión y vídeos musicales, así como contenidos amateur como videoblogs y YouTube Gaming.

- **En un abrir y cerrar de hojas**

Llegó ese día, 19 de junio, conté con la presencia de 21 niños conectados, por la plataforma de Google Meet,⁷⁴ en compañía de sus padres. Comentamos el contenido del texto, lo que les había dejado, lo que habían aprendido con su lectura. Además recordamos las actividades que conformaron ese proyecto y los aprendizajes obtenidos, pudiendo hacer una evaluación general del mismo.

Y no sólo eso, comentamos nuestro sentir, era una forma distinta de comunicarnos y lo novedoso llamó la atención de los niños. Se veían contentos y emocionados por ver a los demás y lo manifestaron.

—*¿Qué hicimos en el proyecto?* —fue una de mis primeras preguntas.

—*El reglamento* —respondió Santiago, encendiendo su micrófono.

—*Un torneo* —fue la respuesta de Rodrigo.

—*Leímos el libro de “Pateando lunas”* —recordó Jesús.

—*También leímos las biografías de nuestro jugador favorito* —dijo Matías.

—*Usted nos leyó “Galileo lee”, Galileo no podía leer, pues sólo pensaba en que quería ser un portero de futbol* —declaró Sofía.

—*Los compañeros de Galileo no participaban en la clase porque pensaban que la historia de Cenicienta y las hadas eran cosa de niñas* —aseguró Jesús.

—*Puede ser, pero eso no lo dice el texto. Eso me hace pensar cuando ustedes no querían ir a ver Frozen porque decían que era una película de niñas* —les recordé.

—*A mí sí me gustó la película, aunque sea de niñas, eso no importa, puede ser de niños o de niñas* —aseveró Rodrigo.

—*Estoy de acuerdo contigo* —le dije.

⁷⁴ Google Meet es un servicio de videotelefonía desarrollado por Google.

—Eso también lo aprendimos con el libro de “Pateando lunas” —comentó Christopher.

—¿Qué fue lo que más les gustó de ese libro? — pregunté, aprovechando que lo volvieron a mencionar.

—Fue muy bonito, lo que más me gustó fue el último capítulo, porque me dio risa que la niña se enamoró del gordo, no me lo esperaba, fue un giro inesperado — dijo Rodrigo.

—A mí me gustó el capítulo seis, que se llama “un momento de magia” porque el gordo los desafió a un partido de fútbol —comentó Miguel.

—¿Ahí ya dejaron jugar a Mayté o todavía no? —le pregunté.

—Ahí es cuando sus amigos le dicen que sólo si juega Mayté —me respondió.

—A mí me gustó el capítulo 2, cuando Mayté le dio un puñetazo al gordo, le dio su merecido —Aldair dijo.

—A mí me gustó el de “Pateando lunas” porque era de fútbol, aprendí que debemos dejar a las niñas jugar fútbol, también que, como Mayté, que no nos debemos rendir tan rápido —leyó Matías de su diario lector.

—Muy buena reflexión Mati —opiné de lo dicho por él —además, fue algo que ustedes hicieron, ¿verdad?, cuando decidieron que querían hacer equipos mixtos. — Los niños asintieron con movimientos de cabeza.

—Lo que más me inspiró en el libro es que podemos seguir nuestros sueños, además de que podemos ayudar a las mujeres discriminadas —dijo Sofía.

—Sin importar quien juegue, debemos aceptar, como los discapacitados o alguien que necesita ayuda, ellos pueden jugar con nosotros —aseguró Danna.

—Se pueden lograr las metas, ella demostró que podía también jugar — consideró Jesús.

—Ah sí, porque ella llegó un momento que dudó de que podría hacerlo — recordé.

—Las niñas y los niños tienen los mismos derechos —comentó Diego.

—Las niñas tienen derecho a jugar todos los deportes —se animó a decir Michelle, quien es una niña muy introvertida.

—Todas las personas pueden jugar futbol, basquetbol, volibol, discapacitados, que no pueden ver o no pueden caminar —dijo Carlos.

—Todo esto que mencionan son los temas principales que se tocan en el libro, qué bueno que les haya servido, para eso nos puede ayudar la lectura, para que aprendamos algo, tal vez a cada uno nos dejó una enseñanza diferente. ¿Alguien quiere agregar algo? —pregunté. Después de un largo silencio y al ver que nadie respondía, agregué —Bien, pues como ya no hay más comentarios, vamos a dar por cerrado este proyecto —dije finalmente y me despedí de ellos, agradeciendo su participación.

Fue muy satisfactorio ver cómo habían logrado hacer la lectura completa del libro “Pateando lunas” y que sus comentarios y reflexiones en torno a él fueran tan atinados. Silvia al final comentó que se había identificado con la protagonista de la historia. Matías mencionó que le gustó que sus compañeras aceptaran jugar futbol y que ellos se dieran la oportunidad de jugar en equipos mixtos. Aldair pensó que fue muy bueno convivir de esta forma en el grupo. Carlos dijo que el libro fue muy interesante y que se le hizo muy fácil leerlo, pues nunca había leído uno tan largo, con tantos capítulos. Algunos de los niños coincidieron, me comentaron que lo habían terminado varios días antes de que les avisara que nos debíamos conectar. Fue cuando pensé, fue como en un “abrir y cerrar de hojas”. En esa ocasión, el COVID 19 no pudo impedir que tuviéramos contacto, aunque sea a través de una pantalla. Marcador final: 3B: 2 – COVID 19 -1

Al finalizar este proyecto, nos dimos cuenta que, aunque no era el producto que planeamos obtener en un principio, el resultado fue maravilloso y el aprendizaje fue mucho mayor.

B. Informe General de la Intervención

La función de este apartado es proporcionar datos que metodológicamente fortalecen el Informe Biográfico-Narrativo que se presentó anteriormente. Se muestra en forma breve el contexto específico donde se llevó a cabo la intervención, la caracterización de los niños que participaron y, de manera general, el método, la técnica e instrumentos empleados. De manera concisa aporta el sustento teórico que orientó la intervención, además de dar a conocer el proceso de la misma. Por último se presentan los resultados generales con respecto a los avances que los niños tuvieron en el gusto por la lectura.

1. Contexto específico

La Intervención Pedagógica se desarrolló en el ciclo escolar 2019-2020, de agosto a junio, en la Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”, de jornada ampliada, ubicada al oriente de la Ciudad de México, en la alcaldía Iztapalapa, en la Colonia El Manto, conformada por dieciocho grupos (tres de cada grado). La escuela atiende una matrícula de 577 estudiantes, que en su mayoría son hijos de padres obreros, comerciantes, oficinistas, empleados y amas de casa. Algunos padres dejan a sus hijos al cuidado de sus abuelos o los tíos, debido a sus largas jornadas de trabajo.

2. Caracterización de los participantes

Los niños que participaron en la Intervención Pedagógica fueron estudiantes de tercer grado de primaria, del grupo B. En total era 31 integrantes, con distinto nivel de desempeño escolar. En una de las niñas aún no se consolidaba la lectura y la escritura, cinco niños manifestaban no sentir interés por la lectura, tres estudiantes se sentían atraídos hacia ella, mientras que el resto, veintidós estudiantes, sólo leían de forma ocasional o por obligación.

El grupo en general se presentaba muy inquieto y hablaba mucho. Acostumbrados a hacer bromas que muchos les festejaban y que los distraían. Un grupo reducido era más trabajador, respetuoso y optimista, a los que les gustaba escuchar cuentos, pero no tenían desarrollado el gusto por la lectura.

3. Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo, tuvo como intención reconocer que el campo de la educación y, sobre todo, el de la lectura, no pueden ser cuantificables. Requieren de una mirada crítica y reflexiva que permita reconocerlos en su realidad y complejidad.

Se utilizaron algunos elementos del método de investigación-acción, al realizar el Diagnóstico Específico en una primera fase, tales como el sentido de problematización y la reflexión a que lleva este método para llegar al planteamiento del problema, que va a ser delimitado de acuerdo al contexto (Latorre, 2003).

La investigación-acción se lleva a cabo de manera introspectiva en forma de espiral con ciclos que se repiten y constituyen la base para mejorar la práctica. Dicho Diagnóstico Específico se realizó con 30 estudiantes de segundo grado de primaria, elegidos a partir de un muestreo no probabilístico de tipo decisional, con la técnica de observación directa, ocupando instrumentos como el estudio socioeconómico, cuestionarios y el diario de campo, que tenía como finalidad recaudar información que permitiera hacer el planteamiento del problema y definir el objeto de estudio; además una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, cuyo fin era el de acercarse lo más posible al objeto de estudio, que se denomina “El Carrito Lector”, el cual fue retomado y adaptado de una estrategia realizada por Perúeduca.

En la segunda fase se utilizó el enfoque Biográfico-Narrativo, aportados por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez, Ochoa y Dávila (2006). En ambos métodos, se concibe al docente-investigador como un sujeto activo en la comprensión de la realidad educativa y en su transformación docente. Se presentan por medio de relatos, los

resultados de la Intervención Pedagógica. Se utilizó la observación participante, el relato único y los instrumentos fueron el diario autobiográfico, fotografías y audios.

4. Problema, propósitos y competencias

De acuerdo con el análisis de los datos obtenidos para el Diagnóstico Específico, se llegó al siguiente planteamiento del problema, que señala que los estudiantes del segundo grado de la Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia” perciben a la lectura con un sentido utilitario, relacionada con el aprendizaje de contenidos escolares, por lo que la identifican como una actividad obligatoria; lo que los lleva a realizarla sin gusto. Esto es debido a que carecen de ambientes lectores tanto en la escuela como en la familia. En las aulas no hay acceso libre a los textos y la escasez de acervo bibliográfico limita la elección y variedad de textos a los que los niños pueden recurrir para leer con fines recreativos. Los docentes poseen pocas estrategias para trabajar la lectura, pero estas atienden sólo la velocidad y la fluidez, acompañándola de actividades que utilizan como una evidencia del trabajo que realizan.

De este planteamiento surgieron las preguntas de indagación, de las cuales, la principal es: ¿Cómo favorecer el gusto por la lectura en los estudiantes de 3° B de la Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”? Asimismo, el supuesto teórico principal fue: El gusto por la lectura se favorece mediante la creación de ambientes lectores, la participación en círculos de lectura, la instauración de la biblioteca de aula y la implementación de estrategias didácticas, lúdicas y de convivencia, con los niños de 3° B de la Escuela Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos.

Para el propósito general de la Intervención Pedagógica se definió que los estudiantes de tercer grado de primaria se desenvuelvan en ambientes lectores para desarrollar el gusto por la lectura de diversos textos, dentro del marco de Pedagogía por Proyectos. El resto de las preguntas de indagación, supuestos teóricos y propósitos se ubican en las páginas: 67 y 113 de este documento.

Asimismo, se diseñaron las competencias para que los estudiantes disfrutaran de la lectura de diversos textos dentro de ambientes lectores y socializaran la experiencia. Para lograrlo se realizaron proyectos donde compartían con sus compañeros, los libros que elegían y con los que se identificaban y les interesaban. Además participaron con interés en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases, disfrutando de la interacción con textos por medio de diversas estrategias para adquirir el gusto por la lectura.

5. Sustento teórico

A partir de la revisión del estado del arte, que da cuenta del gusto por la lectura, se construyó el sustento teórico. Se hizo una revisión acerca de aportes teóricos específicos en lo que respecta al gusto por la lectura, la enseñanza de la lengua, los sujetos implicados en desarrollar el gusto por la lectura, los usos de la lectura, el ambiente lector y las estrategias para fomentar la lectura. Además, la Intervención Pedagógica tomó como base la propuesta de Pedagogía por Proyectos de Jolibert y Sraïki (2009) y Jolibert y Jacob (2012), que constituye la base de trabajo de la Intervención Pedagógica.

Respecto al breve estado del arte se tomaron en cuenta cinco investigaciones, las cuales se identifican en esta tesis como: “Una invitación a leer”, “El placer de leer”, “Encontrando el eco de una voz”, “Leer con libertad” y “Apropiación de la lectura”. Todas llevaron a cabo un proyecto integral de formación de lectores y estrategias de fomento y animación a la lectura, que facilitaron el acercamiento de la lectura en escuelas de educación básica. Cada una de estas investigaciones permitió retomar, para esta investigación, estrategias probadas y que resultaron exitosas, que permitieron la selección de libros con libertad y de acuerdo a los intereses de los estudiantes, que derivan en la lectura por gusto y la expresión libre de sus ideas acerca del texto, de manera oral con los círculos de lectura y por escrito con la elaboración de un diario lector. Además, como consecuencia, hubo mejora en el logro de otros aprendizajes, a través del trabajo cooperativo.

Además, las investigaciones revisadas permitieron tener presentes los antecedentes para la elaboración del Diseño de Intervención Pedagógica, así como elegir los aportes teóricos que sustentan el fomento del gusto por la lectura.

Los aportes teóricos específicos en relación al gusto por la lectura, la enseñanza de la lengua, los sujetos implicados en desarrollar el gusto por la lectura, los usos de la lectura, el ambiente lector y las estrategias para fomentar la lectura, se enfocaron en autores como: Rojas (2002), Lozano (2003), Castro (2003), Cassany (2002), Argüelles (2002; 2014), Garrido (2004), Solé (1995), Mata (2008), Lockwood (2011), Lerner (2001) y Chambers (2007). Esta recopilación teórica favoreció para darle un nuevo significado al papel del gusto por la lectura con los estudiantes participantes y para revelar la transformación en la práctica del docente investigador.

Finalmente, la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos de Jolibert y Sraïki (2009) y Jolibert y Jacob (2012), constituyen la base del tratamiento del gusto por la lectura, durante toda la Intervención Pedagógica. Con ello, se busca orientar y encontrar un sentido crítico y reflexivo de la enseñanza de la lengua y de los aprendizajes de los estudiantes; partiendo desde sus intereses, generando ambientes lectores que favorecen el uso de estrategias que desarrollan el gusto por la lectura. Es una combinación didáctica del enfoque socioconstructivista, el paradigma sociocultural, el estudio de las ciencias como la cognición y metacognición; el aprendizaje de la lingüística textual y el análisis del discurso: teorías como la metalingüística, sociolingüística y el enfoque comunicativo.

6. Intervención Pedagógica

La Intervención Pedagógica tuvo el propósito de que los estudiantes de tercer grado de primaria, a través de un acercamiento más profundo hacia la lectura, la disfruten, valoren su importancia y la incorporen de manera natural en su vida cotidiana, todo ello con la intención de desarrollar el gusto por la lectura.

Se pretendió que el estudiante descubriera el mundo de la lectura, desde temprana edad, favoreciendo su lenguaje, enriqueciendo su vocabulario y sus formas de expresión, además de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa y

lingüística; con lo cual, mejorará el rendimiento académico, dentro de un contexto cooperativo y democrático, construyendo proyectos colectivos reales, partiendo de sus intereses, dentro del marco de Pedagogía por Proyectos.

Para dar inicio al trabajo con los niños de 3°B de la Esc. Primaria “Mtra. Guillermina González Galicia”, se implementaron las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, que se utilizan durante toda la intervención, según se requieran. Esto consistió en promover la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, generando la integración y el trabajo cooperativo en los estudiantes. Las paredes textualizadas dieron pie a trabajar en un espacio de identidad, reconocimiento y confianza en ellos. Los textos expuestos fueron: acuerdos de convivencia, listado de propuesta de proyectos, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, reglamento para el uso de la biblioteca, productos de trabajos realizados en el aula; creando un ambiente visual que dio seguridad en las actividades realizadas por ellos.

Para posibilitar el establecimiento de la vida cooperativa y democrática en el aula, se llevaron a cabo dinámicas para la toma de decisiones, a través del consenso, en donde los niños decidían qué proyectos realizar, tomando en cuenta sus intereses. Esto propició que los estudiantes trabajaran con entusiasmo y motivación.

Primero, como preparación para el trabajo por proyectos que se realizó durante la intervención, se inició con el Método por proyectos, donde se les presentó “Héroes del reciclaje”, el cual surgió de los mismos intereses manifestados por los estudiantes y que fue organizado en un proyecto por la docente. Se comenzó con la lectura del texto “Jacinta y las bolsas de plástico”, la revisión y comentarios sobre un video, la elaboración de un instructivo, para terminar con la elaboración de un Forky, como producto final y el diseño de un traje de superhéroe con bolsas de plástico como material principal. Para ello, la lectura con la que se inició, fue muy importante, pues fue la guía que condujo el resto del proyecto. Todo el tiempo estuvo presente en la memoria de los estudiantes, pues realizaban comentarios en torno a ella. Incluso, hubo quienes solicitaron el préstamo del libro para releerlo en casa.

Tiempo después de trabajar “Héroes del reciclaje”, se planteó la pregunta para iniciar el trabajo desde Pedagogía por Proyectos: ¿Qué quieren que hagamos juntos estos quince días? Esto hizo que los niños recordaran que ya habíamos hecho un listado que estaba pegado en la pared de enfrente en el salón, de actividades que deseaban realizar, con base a sus intereses, pero esta vez tenían que llegar al consenso y estar todos de acuerdo en lo que se iba a trabajar.

Después de darse a la tarea de convencer a sus compañeros, la elección fue ver una película, por lo que se decidió ir a una sala de cine, fuera del tiempo y espacio de la escuela. Este primer proyecto se tituló “Mundo congelado”, ya que resolvieron ver la película de Frozen, donde la lectura partió de la historia en que está basado el filme, “La reina de las nieves” de Christian Andersen. Además, se leyeron varios cuentos clásicos del mismo autor y su biografía.

El segundo proyecto fue: “Desvelada del terror”, que consistió en realizar una pijamada donde hubieron diversas actividades en que la convivencia nuevamente fue en un espacio ajeno a la escuela y donde la lectura se hizo presente, ya que la actividad principal fue leer cuentos de terror.

El tercer proyecto se tituló “Futbolito en 3B”, que implicó la realización de un torneo de futbol, que culminaría con la premiación del equipo triunfador. Fue el único proyecto en que todas las actividades que se plantearon, se realizaron dentro de las instalaciones de la escuela. En este proyecto se vinculó la lectura, gracias a las propuestas de los niños que estaban ansiosos de convencer a los compañeros que ya se habían negado en otras ocasiones a realizarlo. Las lecturas relacionadas al proyecto fueron el reglamento de futbol, las biografías de sus jugadores favoritos, los textos “Galileo lee” y “Pateando lunas”. Este fue el último proyecto realizado, debido a la sorpresiva llegada del virus Sars Cov2, que dio inicio a la pandemia por Covid-19 y puso a los docentes ante la necesidad de buscar alternativas para atender a los estudiantes y que siguieran aprendiendo.

Durante la Intervención Pedagógica, los textos literarios partían de temáticas que eran del interés de los niños: historias clásicas, de terror y el futbol. En cuanto a los

textos informativos que leyeron: Biografía de Christian Andersen, reglamento de futbol soccer y biografías de los jugadores de futbol favoritos de cada estudiante. Además se leyeron libros de poesía, leyenda, cuentos diversos y escucharon las narraciones por parte de la docente. En cuanto a la producción de textos, se hicieron instructivos, escritura de biografías, invitaciones y cartas. Algunas de estas actividades se realizaron a distancia, al iniciar la pandemia.

Con cada proyecto, se ejecutaron las fases I y II de la dinámica general del proyecto de acción donde se planteó el contrato colectivo, enunciando su propósito, tareas, responsables, materiales, tiempos y el título que decidieron ponerle a cada proyecto. También se definieron los aprendizajes dentro del proyecto global de aprendizaje y el proyecto de las competencias comunes a desarrollar en cada proyecto planteado, lo que dio lugar al proyecto colectivo, donde también se definió el rol que adoptaría la docente. Asimismo, se especificaron las actividades de cada uno de los estudiantes con base en el proyecto de acción, expresándolas en la herramienta llamada contrato individual.

Una de las primeras actividades que motivó la lectura en cada sesión de trabajo, fue la estrategia de interrogación textos, que sirvió de orientación en el trabajo, ya que a través de la revisión y lectura de textos, como las biografías, elaboraron preguntas y comentarios en torno al contenido; con la revisión de instructivos y reglamentos, elaboraron los propios; diseñaron invitaciones y cartas formales para solicitar el uso de espacios, a través de la elaboración de siluetas de dichos textos.

Todo ello, apoyó la organización de los proyectos colectivos; se trabajó la lectura en distintas modalidades, silenciosa, individual, compartida, en voz alta y dramatizada, buscando la comprensión de los textos de acuerdo a la situación presentada en cada uno de los proyectos; con esto se realizó la fase III de la dinámica general del proyecto de acción.

Para dar fin a las acciones, durante la fase IV, se llevó a cabo la socialización. Para el proyecto “Mundo congelado”, se realizó la exposición de las actividades realizadas y los aprendizajes logrados; para el proyecto “Futbolito en 3B” se realizó el cierre y

evaluación, vía virtual, con la presencia de los padres de familia, quienes escucharon todo lo que los niños tenían por compartir. Con estas experiencias los niños conocieron una forma distinta de trabajar, a través de la cooperación, participando de la vida democrática, en proyectos basados en sus intereses, en un contexto real y experiencias reales de aprendizaje.

Cada proyecto colectivo duró alrededor de tres semanas, y para terminarlos cada uno, en la fase V y VI de la dinámica general mencionada: se realizó la evaluación y exposición de los resultados. A través del uso de los contratos individuales y colectivos se hizo la evaluación grupal de cada proyecto de acción y la autoevaluación. Se identificaron los logros obtenidos, los obstáculos presentados y los aprendizajes; así como las mejoras para proyectos y aprendizajes futuros.

Los proyectos de acción que se llevaron a cabo durante la Intervención Pedagógica fueron:

Fecha	Nombre del proyecto	Lugar	Textos leídos	Textos producidos
01 de Noviembre	Mundo congelado	Aula y Cinemex Periférico	Biografía de Christian Andersen La reina de la nieves, La sirenita, La niña de los fósforos, Pulgarcita, El ruiseñor, El nuevo traje del emperador, El soldadito de plomo, El patito feo	
15 de Febrero	Desvelada del terror	Aula y casa de Sofía	Perro Zombie La llorona Leyendas urbanas ****	Invitación Carta de solicitud del espacio para llevar a cabo la pijamada
4 de Marzo	Futbolito en 3B	Aula y patio escolar	Biografías de jugadores de futbol Galileo lee Pateando lunas	Reglamento de futbol Marcador del juego

Asimismo, la docente realizó la evaluación de los estudiantes; a través de listas de cotejo, rúbricas y escalas de apreciación, instrumentos previstos en el desarrollo de la Intervención Pedagógica, en donde se registraron las destrezas y habilidades que los estudiantes construyeron en cada uno de los proyectos que se han realizado en colectivo, y que además ofrecieron los resultados que se aportan a continuación.

7. Resultados

Con el fin de recolectar los datos de los resultados obtenidos en esta investigación, en cuanto al desarrollo del gusto por la lectura con los estudiantes participantes, se utilizaron diversos instrumentos que permitieron analizar e interpretar el logro de los propósitos, la consolidación de las competencias y el establecimiento de los aspectos que requerían ser trabajados y así contribuir a la mejora continua. Estos instrumentos fueron el Diario autobiográfico, listas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas.

a. Diario autobiográfico

Este instrumento hizo posible el registro de sucesos y acciones ocurridas durante la Intervención Pedagógica, lo que permite someterlo a la observación y análisis de las experiencias vividas acerca del gusto por la lectura. Es una manera de dar voz a los estudiantes y a la docente que participaron en el proceso.

Permitió reconocer al docente en su rol de mediador, que posibilita el desarrollo del gusto por la lectura dentro de cada proyecto, estableciendo condiciones que generan aprendizajes y un ambiente cooperativo y respetuoso que favorece el interés por cada actividad realizada.

Las narraciones que en él se encuentran, dan cuenta de los resultados obtenidos en cada proyecto realizado con los estudiantes. Permite hacer una reflexión metacognitiva sobre la transformación de la práctica docente, a través de una mirada crítica y constructiva que se establece con cada relato.

b. Listas de cotejo

Este instrumento (ver figura 21) permitió evaluar el gusto por la lectura cuando se realizaron los círculos de lectura con los estudiantes participantes. Se pudo observar que la mayoría de los estudiantes lee cuando el contenido de los textos es de su interés y que se expresan y escuchan con respeto al llevar a cabo el círculo de lectura.

Figura 21. Lista de cotejo

Competencia: Comparte en círculo de lectura con sus compañeros, los libros que elige y con los que se identifica e interesa.						
	Indicadores	Lee textos cuyo contenido es de su interés.	Formula preguntas en torno a lo que lee	Comunica sus ideas y sentimientos a partir de lo que lee.	Se expresa y escucha con respeto en el círculo de lectura.	Recomienda a sus compañeros los textos que le agradan.
	Niños					
1	Aarón Alí				X	
2	Rodrigo	X	X	X	X	
3	Silvia	X		X	X	
4	Ángela	X		X	X	
5	Santiago Emmanuel	X			X	
6	Camila	X	X	X	X	
7	Santiago					
8	Suri Lussiana	X			X	
9	Aldair Oswaldo	X	X	X	X	
10	José Damián				X	
11	Sherlyn Yamilet				X	
12	Carlos Alfredo	X		X		
13	David					
14	Miguel Ángel	X	X	X	X	
15	Carlos Jesús	X	X	X	X	
16	Danna Lucya	X	X	X	X	
17	Cristopher				X	
18	Valeria Martínez				X	
19	Arellys	X	X	X	X	
20	Jessica Jaquelinne				X	
21	Paola Yasmín	X	X	X	X	X
22	Melody Guadalupe				X	
23	Celia Samanta	X	X		X	
24	Vanessa Itzel	X			X	
25	Ilse Pérez	X	X	X	X	X
26	Citlali Quetzal	X			X	
27	Ander Jasiv	X	X	X	X	X
28	Matías				X	
29	Joshua Tadeo	X			X	
30	Diego Haziél	X	X	X	X	
31	Sofía	X	X		X	

c. Escalas de apreciación

Se utilizó una escala de apreciación (ver figura 22) para evaluar la participación de los estudiantes en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases. La mayoría de los estudiantes conocieron las características de una biblioteca de aula, del área de lectura y de los diversos textos que leyeron.

Figura 22. Escala de apreciación No. 1

Nombre: Carlos Jesús Hernández Ayala			
Competencia: Participa en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases.			
Indicadores	Siempre	Casi siempre	Nunca
Conoce qué es una biblioteca de aula y su funcionamiento.	✓		
Identifica las características del área de lectura.	✓		
Identifica las características de los diversos textos que lee.	✓		

Se utilizó también una escala de apreciación (ver figura 23) para evaluar el disfrute al interactuar con textos por medio de diversas estrategias para adquirir el gusto por la lectura. La mayoría de los estudiantes hicieron contacto con textos por medio de las estrategias propuestas por el grupo, participaron en juegos y actividades propuestas y reconocieron sus sentimientos y emociones, así como los de los demás para favorecer un ambiente lector.

Figura 23. Escala de apreciación No. 2

Nombre: Silvia Contreras Carrillo			
Competencia: Disfruta de interactuar con textos por medio de diversas estrategias para adquirir el gusto por la lectura.			
Indicadores	Siempre	Casi siempre	Nunca
Hace contacto con textos por medio de las estrategias propuestas por el grupo.		✓	
Participa en los juegos y actividades que se le proponen haciendo trascender los textos leídos.	✓		
Reconoce sus sentimientos y emociones y los de los demás para favorecer un ambiente lector.	✓		

d. Rúbricas

Las rúbricas utilizadas en la evaluación de los proyectos sirvieron para evaluar la participación en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases. Con la primer rúbrica (ver figura 24) se pudo analizar que gran parte de los estudiantes seleccionaban libros y los leían completos o realizaban una lectura parcial del texto, haciendo valer su derecho como lector. Sólo tres de los niños los solicitaban sin llegar a leerlos.

Figura 24. Rúbrica No. 1

Competencia: Participa en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases.				
	Indicador: Elige libros de la biblioteca de aula para su lectura.	Selecciona libros y los lee completos	Selecciona libros y realiza una lectura parcial del texto	Selecciona libros y los pide para préstamo, pero no los lee
	Niños	Desempeño distinguido 3	Desempeño adecuado 2	Desempeño insuficiente 1
1	Aarón Alí			X
2	Rodrigo	X		
3	Silvia		X	
4	Ángela			X
5	Santiago Emmanuel		X	
6	Camila	X		
7	Santiago		X	
8	Suri Lussiana	X		
9	Aldair Oswaldó	X		
10	José Damián		X	
11	Sherlyn Yamilet			X
12	Carlos Alfredo	X		
13	David		X	
14	Miguel Ángel	X		
15	Carlos Jesús	X		
16	Danna Lucya	X		
17	Cristopher		X	
18	Valeria Martínez	X		
19	Arellys	X		
20	Jessica Jaquelinne	X		
21	Paola Yasmín	X		
22	Melody Guadalupe		X	
23	Celia Samanta	X		
24	Vanessa Itzel	X		
25	Ilse Pérez	X		
26	Citlali Quetzal	X		
27	Ander Jasiv	X		
28	Matías		X	
29	Joshua Tadeo		X	
30	Diego Haziél	X		
31	Sofía	X		

Con la segunda rúbrica (ver figura 25) se pudo observar que gran parte de los estudiantes seleccionaban libros y los leían completos al hacer uso del área de lectura que se estableció dentro del aula, solo unos cuantos los cambiaba de manera constante, mientras que una de las niñas sólo los hojeaba, sin embargo esto era debido a que aún no consolidaba la lectura. Con ello, se puede notar que el ambiente dentro del aula era propicio para desarrollar el gusto por la lectura al destinar áreas para este propósito.

Figura 25. Rúbrica No. 2

Competencia: Participa en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases.				
	Indicador: Realiza la lectura de textos en el área de lectura establecida dentro del aula.	Selecciona libros y los lee en su totalidad	Selecciona libros y los cambia de manera constante	Selecciona libros y ocupa el área de lectura, pero sólo los hojea
	Niños	Desempeño distinguido 3	Desempeño adecuado 2	Desempeño insuficiente 1
1	Aarón Alí		X	
2	Rodrigo	X		
3	Silvia	X		
4	Ángela	X		
5	Santiago Emmanuel	X		
6	Camila	X		
7	Santiago		X	
8	Suri Lussiana	X		
9	Aldair Oswaldo	X		
10	José Damián	X		
11	Sherlyn Yamilet			X
12	Carlos Alfredo		X	
13	David		X	
14	Miguel Ángel	X		
15	Carlos Jesús	X		
16	Danna Lucya	X		
17	Cristopher		X	
18	Valeria Martínez	X		
19	Arellys	X		
20	Jessica Jaquelinne		X	
21	Paola Yasmín	X		
22	Melody Guadalupe		X	
23	Celia Samanta	X		
24	Vanessa Itzel	X		
25	Ilse Pérez	X		
26	Citlali Quetzal	X		
27	Ander Jasiv	X		
28	Matías	X		
29	Joshua Tadeo	X		
30	Diego Haziél	X		
31	Sofía	X		

La tercer rúbrica (ver figura 26) permitió observar que había unos cuantos niños en el grupo que mencionaban títulos de libros y sus autores que deseaban que formaran parte de la biblioteca de aula; gran parte de los estudiantes mencionan el título, pero desconocían el nombre de los autores y sólo una pequeña parte de los niños hacen mención de los temas que les gustaría que tuvieran los libros del aula, pero no

identifican ningún título o autor. Con ello, pudo notarse que en este aspecto aún hizo falta trabajar un poco más.

Figura 26. Rúbrica No. 3

Competencia: Participa en el establecimiento y funcionamiento de la biblioteca del aula y el área de lectura en el salón de clases.				
	Indicador: Propone qué libros podrían agregarse a la biblioteca de aula.	Menciona títulos de libros y sus autores para recomendar que formen parte de la biblioteca de aula	Menciona algún libro que podría formar parte de la biblioteca de aula	Hace mención de temas que le gustaría que tuvieran los libros del aula
	Niños	Desempeño distinguido 3	Desempeño adecuado 2	Desempeño insuficiente 1
1	Aarón Alí			X
2	Rodrigo		X	
3	Silvia		X	
4	Ángela		X	
5	Santiago Emmanuel			
6	Camila	X		
7	Santiago		X	
8	Suri Lussiana		X	
9	Aldair Oswaldo		X	
10	José Damián			X
11	Sherlyn Yamilet			X
12	Carlos Alfredo		X	
13	David			X
14	Miguel Ángel	X		
15	Carlos Jesús	X		
16	Danna Lucya	X		
17	Cristopher		X	
18	Valeria Martínez		X	
19	Arellys	X		
20	Jessica Jaquelinne		X	
21	Paola Yasmín	X		
22	Melody Guadalupe		X	
23	Celia Samanta		X	
24	Vanessa Itzel		X	
25	Ilse Pérez	X		
26	Citlali Quetzal		X	
27	Ander Jasiv	X		
28	Matías		X	
29	Joshua Tadeo		X	
30	Diego Haziél		X	
31	Sofía		X	

El uso de los instrumentos anteriormente presentados, permitió reconocer el interés y la motivación con que los estudiantes participaron en cada uno de los proyectos realizados durante la Intervención Pedagógica.

En el proyecto de acción de **Mundo congelado** se logró que los niños identificaran las diferencias entre un cuento clásico y las adaptaciones que se realizan para el cine.

En el proyecto **Desvelada del terror** se logró que los niños eligieran sus textos de forma libre. Aunque no todos realizaron la lectura, sólo lo hacía por cumplir con la tarea, lo cual se notó al momento de solicitarles que comunicaran sus ideas y sentimientos acerca de lo leído, pues no se expresaban. Sólo 3 lograron recomendar las lecturas a sus compañeros.

En el proyecto **Futbolito en 3B** se pretendía que los estudiantes leyeran un texto completo para compartir en un círculo de lectura sus impresiones acerca de lo que encontraron en éste. Este proyecto no pudo ser terminado de manera presencial, por lo que no se pudieron aplicar los instrumentos de evaluación, sin embargo, dadas las circunstancias, se hizo un cierre y evaluación a distancia.

En conclusión, se puede observar que los niños lograron leer por gusto, al tomarse en cuenta sus intereses. Al quitarle a la lectura la formalidad y la idea de ser una actividad obligatoria, hizo que se acercaran a ella con mayor facilidad y de manera más espontánea.

En algunos casos, los niños tuvieron un avance en el acercamiento a la lectura por gusto, pero aún hace falta poner más énfasis en ellos, continuar con las actividades implementadas, además de buscar nuevas estrategias que lleven a la consecución de los propósitos planteados.

No cabe duda que, el establecimiento de ambientes lectores permite el desarrollo del gusto de la lectura, en la mayoría de los estudiantes. Pero hay que tomar en cuenta que no es suficiente, hace falta seguir buscando estrategias que hagan que los estudiantes vean la lectura como una actividad placentera, que no requiere ser

impuesta por alguien más, además de que pueden tener espacios donde compartan sus experiencias en torno a la lectura.

8. Obstáculos enfrentados

Al realizar una investigación no siempre marcha todo como se esperaría, ya que suelen surgir obstáculos por los cuales no se desarrolla de manera completa, concreta y precisa, como se realizaría si no existieran tales problemas.

Esta investigación no fue la excepción, pues también se presentaron algunas dificultades durante la Intervención Pedagógica, como:

- Algunas actividades planeadas en la escuela interferían con el desarrollo de los proyectos, provocando que el tiempo que se había pensado para su elaboración se extendieran de quince días a tres semanas.
- Otro problema fue decidir el lugar donde se llevarían a cabo los proyectos y el traslado de las personas y los materiales a dicho sitio, por ejemplo en el proyecto “Desvelada del terror”, que se realizó en el domicilio de una de las niñas.
- El mayor de los obstáculos fue no haber podido concluir el proyecto “Futbolito en 3B” de manera presencial, ya que faltó jugar los últimos partidos de futbol y hacer la premiación, debido a la contingencia originada por la pandemia por COVID-19. Por lo que hizo necesario replantear la forma de hacer el cierre y la evaluación del mismo.

CONCLUSIONES

Tras la intervención realizada, que implicó atravesar por un largo proceso, pero a la vez muy significativo y satisfactorio, se presentan las conclusiones sobre el objeto de estudio: el desarrollo del gusto por la lectura, que permiten notar los logros en los estudiantes y la transformación de la propia práctica docente.

La lectura se ha asociado tradicionalmente a fines utilitarios, para cumplir objetivos escolares, de estudio, para la búsqueda de información y no por el simple gusto de hacerlo, por lo que se percibe como obligatoria. Por tal motivo, se implementaron las fases del Proyecto Colectivo que les dio la posibilidad a los estudiantes de trabajar proyectos desde su interés y romper con la idea que hasta el momento se tenía de que la lectura sólo era necesaria para cumplir tareas.

Cada proyecto involucraba la realización de varias actividades que lograron motivar a los estudiantes a realizar lecturas de manera voluntaria, muchas de las cuales incluso fueron propuestas por ellos mismos, permitiendo realizar clases interactivas, donde los verdaderos protagonistas eran ellos, lo cual es el principal propósito de la Pedagogía por Proyectos. Gracias a esto, se consiguió despojar a la lectura del sentido utilitario con el que se le asociaba y como parte de una tarea que llevaba a cumplir con ciertos objetivos, relacionados con contenidos escolares.

Si bien es cierto que el docente tiene que promover la lectura con fines determinados, es decir, de tipo pragmático, es importante que no se centre solo en ella, tendrá que promover también, y sobre todo, la lectura por gusto, que es aquella que se hace para recrearse, para disfrutarla, para ser feliz. El gusto por la lectura y la lectura que se hace con otros fines, no tienen por qué ser discordantes, se puede disfrutar la lectura de textos informativos igual que se hace con los literarios.

Desafortunadamente el sistema escolar se especializa en formar estudiantes que leen por obligación y, como consecuencia, muchos de ellos se convierten en malos lectores. Al notar que ellos tenían la oportunidad de proponer las lecturas que habían de realizar al ir desarrollando los proyectos, la lectura dejó de ser obligada y se convirtió en espontánea, voluntaria y placentera. Podía observarse a niños que

deseaban leer más y mejor, lo hacían en el aula, en el patio, en sus casas, entre clases, a la hora del recreo, a la salida, sin intervención del docente, sin obligarle.

Desarrollar el gusto por la lectura en los estudiantes de tercer grado de primaria representó un gran reto, ya que la mayoría, a pesar de saber decodificar las letras, no leían, en gran medida porque no lo disfrutaban, consecuencia de la carencia de ambientes lectores tanto en la escuela como en muchos hogares, donde se especializan en desarrollar lectores obligados. Si bien es cierto, es importante enseñar a leer, también es importante motivar hacia la lectura, lo cual se facilita aún más si se crean las condiciones para llevarla a cabo. Al tener la biblioteca de aula implementada y el área de lectura, invitaba al grupo a leer en cuanto lo desearan.

El establecimiento de espacios favorables y atractivos dentro de las aulas hizo que los estudiantes respondieran también de manera favorable al llamado hacia la lectura. Esto, aunado a la implementación de otras de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje como la reorganización del mobiliario en el aula y las paredes textualizadas, hicieron que los niños se desarrollaran en un ambiente diferente al que estaban acostumbrados, adaptándose al aula, sintiéndose motivados.

Para facilitar el acceso a la lectura es importante encontrar un lugar agradable y atractivo para este fin, ya que el espacio debe ser cómodo, de fácil y libre acceso. Las bibliotecas de aula son espacios que motivan a los estudiantes a leer de manera espontánea, ya que son lugares destinados para ellos y por lo tanto, se sienten libres de apropiarse de éstos. En nuestro caso, también se logró gracias a que el espacio se ambientó con ayuda de los niños, con reglas sencillas para su funcionamiento. Tener el espacio para realizar la lectura grupal, posibilitaba el compartir ideas y emociones en torno a ella.

Asimismo, el ir incorporando cada vez más libros a la biblioteca de aula, hicieron que los estudiantes estuvieran siempre a la expectativa. Igualmente, el llegar de vez en cuando con un libro bajo el brazo, o colocarlo estratégicamente en el escritorio donde ellos pudieran mirarlo, despertaba su curiosidad, entonces leían su título, lo tocaban, pedían que les permitiera hojearlo, leerlo o, en ocasiones, que se los leyera. De esta

manera, los estudiantes veían a los libros como un objeto importante, valioso. El ejemplo es importante, si el niño observa a los adultos cercanos a él, tal como sus padres o maestros, con material de lectura en la mano, de manera constante, o dándole importancia a su proceso *¿Qué lees Juanito? ¿De qué trata? ¡Qué interesante!*, hace que la tarea se consolide.

Es importante asegurarse de que los libros sean interesantes para todos. De ahí la relevancia del Diagnóstico Específico, pues a través de éste, algo que pudo lograrse fue descubrir qué les gusta para que formara parte de las acciones previstas antes de la Intervención Pedagógica.

Para lograr un mejor acceso a la lectura es importante, primero que nada, permitir que elijan libros o materiales de acuerdo a sus intereses, acordes a su edad, de una gran variedad de temas. Es por eso que en la biblioteca y área de lectura todo ello estaba considerado y se iba actualizando con el paso del tiempo.

A veces limitamos a la lectura haciendo un conteo de los libros que leemos. El libro no es el único objeto de lectura que existe, ni el único que provoca placer. Es por ello que, al tener escasez de acervo bibliográfico en las aulas, dado por la cantidad limitada que la escuela entrega a cada docente de grupo (un libro por estudiante), hubo necesidad de recurrir a otros medios, como la biblioteca personal y libros que en un curso del Fondo de Cultura Económica fueron proporcionados, además de recurrir también al Internet y a las revistas.

Se tiene que tomar en cuenta que no solo se trata de tener el acervo suficiente, sino el acceso a los libros, sin limitaciones. El únicamente exhibir los libros o, peor aún, tenerlos bajo resguardo, responde a la preocupación de muchos docentes porque se maltraten o se pierdan, pero esto puede ser superado dinamizando la biblioteca de aula, primero que nada dándole un espacio donde los niños puedan tener a su alcance los materiales y que además sepan que pueden tomarlos cuando lo deseen, adoptando las medidas necesarias, derivadas de un reglamento que ellos ayudaron a crear, pues se estableció de común acuerdo entre los integrantes del grupo. Otro resultante de dicho reglamento, fue el préstamo a domicilio de los materiales, que a

muchos de ellos les resultó novedoso y provechoso, pues no todos tenían libros o materiales de lectura en casa.

Al realizar la Intervención Pedagógica, la atención se centró en la creación de un ambiente lector dentro del aula, lo cual fue muy beneficioso pero hubo descuido de su creación en los hogares, o por lo menos ése era mi sentir al finalizar el ciclo escolar. Creía que había faltado hacer algo, pero no estaba segura de qué o cómo lo tenía que haber hecho. Sin embargo, lo realizado en la escuela fue un gran paso, pues el tiempo que los niños pasan en las aulas es suficiente para influir en sus hábitos, costumbres y decisiones. Construir un ambiente lector agradable les permite explorar, expandir, atesorar y disfrutar de las lecturas que tienen a su alcance. Pero aún así es muy importante reconocer que, además, el involucrar a la familia, que sean parte del proceso, invitándolos a participar en las diferentes actividades del grupo, que surgían de los proyectos que se elegían por consenso, se hacía presente la vida cooperativa, pues todo aprendizaje requiere del acompañamiento y la colaboración, ya que facilita su logro.

Lo anterior fue muy notorio cuando volví a encontrarme con ellos, tiempo después, pues al regresar al trabajo presencial, cuando comenzó a ceder la pandemia, coincidimos otra vez, ellos cursando ya el quinto grado, quisimos entonces retomar lo que consideramos que dejamos pendiente, así que cuando se lo propuse a los padres me percaté de la gran disposición, gustosos de retomar las actividades, aunque con ciertas restricciones, pues el regreso a clases presenciales aún no era al 100%. Algo de lo que pudimos reanudar fue la realización de un proyecto de lectura y, durante el ciclo, los padres posibilitaron el que los niños tuvieran lo necesario para trabajarlo, además de que los acompañaron en el proceso. Esto hizo darse cuenta que lo que se inició con la Intervención Pedagógica, por supuesto que tuvo consecuencias también en sus hogares.

Por otro lado, los docentes tienen que hacer uso de estrategias que no solo sirvan como evidencia de que se trabaja el fomento a la lectura. El problema se agrava cuando no se reconoce que no se posee diversidad de estrategias, o cuando creemos que lo que hacemos está bien y nos negamos a cambiar, pues es lo que

nos ha funcionado, o creemos que así ha sido.

El problema de relacionar nuevamente a la lectura con un fin determinado se ve evidenciado cuando los profesores solicitan reportes de lectura periódicamente, o llevar el registro de lecturas en tiempos señalados, y solicitan a los padres que avalen la realización de dicha actividad. Asimismo, llevan a cabo en el aula la toma de lectura para el conteo de palabras por minuto, priorizando la cantidad sobre la calidad. Un buen lector es aquel que, sobre todo, lee por gusto, más que leer rápido o leer mucho.

Es por ello que, como docente, se tomó la decisión de asistir a algunos cursos y charlas donde se pudieran encontrar ideas atractivas para implementarlas en el aula. Asimismo, escuchar las experiencias exitosas de otros docentes y compartir las propias, ello facilitó la tarea.

Otra alternativa fue realizar distintas estrategias, como los círculos de lectura, producto de los proyectos “Mundo congelado” y “Futbolito en 3B”, desarrollados y propuestos por ellos. Y es que no siempre es necesario tener una evidencia por escrito de que realizaron la lectura, pues parece que les pedimos que comprueben el hecho. En cambio, los estudiantes disfrutaron comentar lo que habían leído, qué les había parecido, lo que les hizo sentir o pensar. En estos círculos de lectura, se veía su emoción por compartir lo aprendido, por contar sus experiencias, sus pensamientos y sus ideas al exponerlas con el resto de sus compañeros, logrando una mejor integración entre ellos y que adquirieran mayor seguridad.

Otra actividad realizada surgió con el proyecto “Futbolito en 3B”, pues el libro elegido era más extenso que el resto de los que habíamos leído hasta el momento. Por ello, al término del primer capítulo, decidieron que era importante ir escribiendo de qué trataba para no olvidarlo el día que se hiciera el círculo de lectura. Para tal tarea se destinó un pequeño cuaderno y lo nombramos “El diario lector”. Así podrían plasmar también sus sensaciones y pensamientos en el momento oportuno. Descubrieron con ello que la lectura podía irse acompañando de la escritura, y que ésta última también podía hacerse con gusto.

Combinar la lectura con actividades lúdicas, como en el caso de los proyectos “Desvelada del terror” o “Futbolito en 3B” hicieron que ésta fuera más placentera y adquiriera mayor significado. O tan solo cambiar actividades como la entrega de fichas o reportes de lectura por la propia lectura en sí misma.

Poner al alcance de los niños, algunas actividades, como la visita del Librobús a la escuela, que fue algo que los llenó de emoción y los puso en contacto con actividades a las que no siempre tienen acceso, como los cuentacuentos y la posibilidad de elegir un libro libremente, acorde a sus posibilidades económicas y sus intereses, fue otra manera de presentar la lectura a los niños.

En ese mismo sentido, el acudir a la Feria del Libro, hizo que se pusieran en contacto con otros materiales y actividades planeadas para ellos, como los talleres, los eventos musicales y, nuevamente, los cuentacuentos.

Como ya se mencionó anteriormente, para favorecer el gusto por la lectura en alumnos de primaria hay que recurrir a los intereses y necesidades de los estudiantes, hacia los temas que más les atraen. Con ello puede lograrse que haya una conexión entre lo que se lee y el lector, pues se involucra de manera emocional y la historia forma parte de su misma experiencia, se identifica con ella. A través de los proyectos los estudiantes se transforman en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Gracias a la lectura se fomenta el desarrollo de un estudiante más autónomo, que requiere de un aprendizaje más activo.

Una acción que no puede faltar para que el niño vea a la lectura como obligación es utilizarla como castigo. Cambiar la entrega de reportes de lectura o las tablas de registro diario por la elección por parte de los niños de los textos que desean leer cada semana, mes o trimestre, es una gran alternativa. No es leer por leer, sino leer porque quiero leer, para disfrutar, recrearse y conocer.

Otras estrategias que se implementaron para lograr el desarrollo del gusto por la lectura fueron programar actividades de animación, como la visita de cuentacuentos a la escuela y actividades para recrear las historias de forma artística, como representaciones teatrales o presentaciones musicales.

Se programaron las sesiones para llevar a cabo círculos de lectura dentro del aula, sentados cómodamente y de tal forma que todos pudiéramos vernos y escucharnos. Teníamos que llevar algo que previamente hubiéramos leído, acordado por todos y se llevaba a cabo una charla para realizar comentarios sobre el texto. El papel como docente, dentro de esas charlas puede ser únicamente para dirigirlas, eso sí, aportando también comentarios, como integrante del grupo. Aunque en ocasiones se determinaba realizar la lectura en el momento de la charla. En este espacio interactúan tanto lectores de poca experiencia con dificultades para la lectura como lectores experimentados. Con ello se logra que la lectura sea más amena tanto a nivel personal como al compartir con los demás.

Al participar en proyectos que van dirigidos al área de lengua, la orientación se da hacia el desarrollo de habilidades que tienen una intención comunicativa. La lectura de los textos que ellos seleccionaban o de temas de su interés, facilitaban el compartir las ideas que iban surgiendo, pues al leer podíamos vivir experiencias que de otro modo no hubiésemos podido, además de expresar nuestra opinión sobre los textos.

Conseguir que los estudiantes cambiaran la visión inicial de que la lectura es aburrida, por su carácter obligatorio, fue un largo proceso a través de la Intervención Pedagógica que fue conquistando poco a poco algunos logros, ya que los niños relacionan a la lectura con actividades divertidas que ellos mismos proponen, logrando con ello que leyeran por gusto.

A pesar de que las bibliotecas de aula ya estaban en funcionamiento en la escuela, no tenían los resultados esperados, por su difícil acceso o por la poca importancia que se le otorgaba por parte de los docentes, y como consecuencia, de los estudiantes. Por tal motivo, el preparar su instauración e involucrar a los niños que iban a ser, al mismo tiempo, usuarios que se beneficiarían con esta acción, hizo que se identificaran a sí mismos como lectores potenciales.

Es importante buscar estrategias que logren que los estudiantes no solo lean para alcanzar ciertos requerimientos, es decir, más por cumplir que por interés personal.

Es pasar de un lector pasivo a un lector activo, que interactúe con los textos, que lea por gusto y que finalmente logre expresar sus ideas e inquietudes, argumentar, proponer, defender su postura ante lo leído.

Trabajar durante la Intervención Pedagógica, con una base didáctica como Pedagogía por Proyectos, hizo que fuera más sencillo disfrutar la lectura de los textos y compartir la experiencia, ya que hizo que los estudiantes trabajaran en contextos y situaciones reales, por lo que fue más significativo su aprendizaje y provocó que se involucraran más al compartir la toma de decisiones en cada proyecto.

Durante la realización de cada proyecto, los textos que se proponían, eran revisados y la mayoría se leían por parte de todos, pero también pudo observarse cómo algunos de ellos se derivaban de los primeros y eran leídos de manera espontánea por algunos estudiantes, que gustosamente compartía y recomendaban su lectura.

Para mí, la realización de este proyecto fue muy satisfactoria, pude notar el cambio de actitud no solo en los niños, también en los padres, pero sobre todo en mí. Me di cuenta de que lo que tanto temía no tenía razón de ser. Todo cambio duele y cuesta desprenderse de las antiguas prácticas. Poner en juego cosas nuevas para ver si funcionan y, sobre todo, que implican mover la energía de un lugar, da mucho temor. Pero qué bueno que lo hice, porque solo así pude vivir este proceso con alegría y con orgullo.

REFERENCIAS

- **Bibliográficas**

Álvarez, D. y Nayrobis, Y. (2008). *¿Fomento, promoción o animación a la lectura?: un acercamiento conceptual a lo que la biblioteca pública hace con la lectura*. México: CONACULTA/UNAM.

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Álvarez, R. (2011). *Escuelas de Jornada Ampliada*. México: AFSEDF.

Andruetto, M.T. (2014). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.

Argüelles, J.D. (2011). *Estás leyendo... ¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer*. México: Ediciones B.

Argüelles, J.D. (2014). *Leer bajo su propio riesgo. Mitos y realidades del hábito de leer*. México: Ediciones B.

Argüelles, J.D. (2014b). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. México: Paidós.

Castro, R. (2003). *La intuición de leer, la intención de narrar*. México: Paidós.

Chambers, A. (2007) *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Diario Oficial de la Federación. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Viernes 19 de agosto de 2011.

Diario Oficial de la Federación (2018). *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro*. Texto vigente 19 de enero de 2018.

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. México: Ediciones del Sur

Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. México: CONACULTA.

Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Manantial.
- Jolibert, J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: J.C. Sáez.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE y SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Malagón, G. (2012). *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*. México: Trillas.
- Mata, (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Grao.
- Monak, L. (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura en El espacio iberoamericano del libro 2012*. Colombia: CERLALC.
- Palacios, B. (2014). *Introducción a la lectura y su promoción en la biblioteca pública*. México: CONACULTA.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: FCE.
- Patte, G. (2012). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México: SEP: FCE.
- Petit, M. (2001). *Lectura: espacios íntimos y espacios públicos*. México: FCE.
- Piaget, J. (1980). *Problemas de la psicología genética*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- SEP (2006). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria*. México: SEP.
- SEP (2009a). *Programas de Estudio 2009. Primer grado Educación Básica Primaria*. México: SEP.
- SEP (2009b). *Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP
- SEP (2010). *Consejos Escolares de Participación Social. Manual de respuesta a preguntas frecuentes*. México: SEP.

SEP (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Tercer grado*. México: SEP.

SEP (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de Estudio para la educación básica*. México: SEP.

Spiner, E. (2009). *Taller de lectura en el aula. Cómo crear lectores autónomos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Vargas, G. (2010). *Educación por competencias, ¿lo idóneo?* México: Torres Asociados.

- **Electrónicas**

Basurto, G. (2017). Tesis: *Favorecer la lectura a través de una interacción activa con el texto en alumnos de 3° de primaria*. UPN, Unidad 095. México. Obtenida de <http://200.23.113.51/pdf/33294.pdf>

El documentalista audiovisual (2016). ¿En qué consiste un plan de fomento de la lectura? Obtenida el 23 de octubre de 2018, de <https://eldocumentalistaaudiovisual.com/2016/06/24/en-que-consiste-un-plan-de-fomento-de-la-lectura/>

Escalante, K. (2016). Trabajo recepcional: *Un acercamiento a la lectura y escritura por placer en niños de primaria*. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz. Obtenida de https://www.uv.mx/epl/files/2017/01/KATIA-ESCALANTE_UN-ACERCAMIENTO-A-LA-LECTURA-Y-ESCRITURA-POR-PLACER-EN-NINOS-DE-PRIMARIA.pdf

Feuerstein, R. (2012). El aprendizaje mediado. Obtenida el 3 de noviembre de 2020, de <http://easb2003.bligoo.com/content/view/255882/Feuerstein-y-el-Aprendizaje-Mediado.html>

Franco, J. (2014). ¿Qué son las políticas públicas? en *Blog IEXE*. Obtenida el 5 de noviembre de 2018, de <https://www.iexe.edu.mx/blog/que-son-las-politicas-publicas.html>

García, O. (2015). El hábito de la lectura y el estilo de vida en *Milenio por la educación*. Obtenida el 7 de noviembre de 2021, de <http://www.milenio.com/opinion/varios-autores/universidad-tecnologica-del-valle-del-mezquital/el-habito-de-la-lectura-y-el-estilo-de-vida>

Gobierno de México. (2019) Estrategia Nacional de Lectura en *Leer nos transforma*. Obtenida el 16 de octubre de 2020, de <https://www.gob.mx/leertransforma>

Guzmán, S. (2016). Tesis: *Festival del Cuento y la Lectura: “Leer es crear, imaginar, transformar...”*. UPN, Unidad 162, de Zamora, Michoacán. Obtenida de <http://200.23.113.51/pdf/33980.pdf>

Hernández, J. (2016). La azarosa historia de la ley de Fomento para la Lectura y el Libro en *Artículos-AZ Revista de educación y cultura*. Obtenida el 23 de noviembre de 2018, de www.educacionyculturaaz.com/articulos-az/la-azarosa-historia-de-la-ley-de-fomento-para-la-lectura-y-el-libro

Hernández, R. (2017). Tesis: *Una invitación a la lectura desde Pedagogía por proyectos con niños de 2° grado de la Escuela Primaria “Manuel Ruiz Rodríguez” en la Ciudad de México*. UPN, Unidad 094, Centro. México. Obtenida de <http://200.23.113.51/pdf/34043.pdf>

INEGI. (2016). Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura. Módulo sobre Lectura 2016. Molec. México: INEGI. Obtenida el 24 de octubre de 2018, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825083700.pdf

Lluch, G. (1999). La comunicación literaria y el tipo de lector que propone la actual literatura infantil en *Educación y biblioteca*, Año nº 11, Nº 105, 1999, págs. 20-27. Obtenida el 15 de abril de 2019, de <https://es.scribd.com/document/407344534/EB11-N105-P20-27>

Lluch, G. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación en *Revista Española de Documentación Científica*. Obtenida el 23 de octubre de 2018, de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/996/1554>

ONU (2015). Objetivos de desarrollo sostenible *Educación de calidad*. Obtenida el 22 de noviembre de 2018, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Sánchez, J. (2016). Tesis: *La lectura y la escritura: un respiro de libertad*. UPN, Unidad 095, CDMX. Obtenida de <http://200.23.113.51/pdf/32926.pdf>

Saulés, S. (2013). ¿Impacta en los resultados de los estudiantes el tiempo que dedican a la lectura por placer? en *INEE. Info Pisa 1. Textos de divulgación*. Obtenida el 28 de diciembre de 2022, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C402.pdf>

- **Hemerográficas**

Cohen, M. (2014). Sin pasión no hay promoción. Discusiones sobre la lectura. *Revista Multidiversidad Management*. Abril 2014

Morales, O. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela en *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias Sociales*, 10, 195-218

Sáiz, A. (2014). Todos somos profesores de lengua en *El Cotidiano*, 18 de febrero de 2014.

Solé, I. (1995). El placer de leer en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, nº 3, 1995

Talamantes, J. (2016). La educación como un instrumento del Estado en *Revista Internacional de Investigación y Docencia*, Vol. 1, Número 1, Enero-Marzo 2016

ANEXO 1. ESTUDIO SOCIOECONÓMICO APLICADO A PADRES DE FAMILIA PARA EL DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO

ESCUELA PRIMARIA "MTRA. GUILLERMINA GONZÁLEZ GALICIA"
C.C.T. 09DPR2839F
JORNADA AMPLIADA

CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO

Sr (a) padre/madre de familia, se le invita a contestar el siguiente estudio socioeconómico con la finalidad de considerar la situación actual de los estudiantes y mejorar su desempeño académico.

INDICACIONES: Anote lo que se pide en los casos correspondientes o marque con una **X**, para señalar la respuesta que considere conveniente.

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre del niño(a): _____ Grado: ____ Grupo: ____
Sexo: Hombre () Mujer () Edad: Años ____ Meses ____
Domicilio: _____
Colonia _____ Alcaldía/Municipio _____

2. DATOS FAMILIARES

Nombre de la madre: _____
Último grado de estudios: _____ Ocupación _____
Nombre del padre: _____
Último grado de estudios: _____ Ocupación _____

Personas que viven con el niño(a): Padre () Madre () Hermanos () Abuelos maternos () Abuelos paternos () Tíos () Primos () Otros _____

¿Cómo es la relación familiar? _____

¿Cuánto tiempo dedican los padres para estar con su hijo al día? _____

¿Cuánto tiempo destina su hijo(a) a jugar? _____

¿Utiliza videojuegos? Sí () No ()

¿De qué tipo? De estrategia De guerra violencia deportes

Otro _____

Medio de transporte que utiliza para llegar a la escuela

Transporte público Auto propio Bicicleta Motocicleta

Caminando Otro _____

Tiempo de traslado entre la escuela y su casa: Menos de 15 minutos De 16 a 31 minutos

De 31 a 45 minutos Más de 46 minutos

3. RECREACIÓN Y USO DEL TIEMPO LIBRE FAMILIAR

¿Qué actividades realizan principalmente como familia el fin de semana?

Visitas a familiares () Ir al cine () Visitar mercados o plazas comerciales () Visitar museos ()
 Hacer tareas escolares () Ir a un parque de diversiones ()
 Ir a parques () Jugar videojuegos () Realizar quehaceres del hogar () Realizar deporte ()
 Ver televisión () Nos quedamos en casa ()
 Visitar una biblioteca () Otros (Especificar) _____

4. INGRESOS Y EGRESOS DE LA FAMILIA

¿Cuál es el ingreso familiar mensual aproximado? _____

De los ingresos qué porcentaje destina a cada uno de los siguientes aspectos:

TIPOS DE GASTOS	PORCENTAJE DE EGRESO
Gastos de alimentación	
Servicios del hogar (Renta/Gas/Teléfono/Luz/Predial/Agua)	
Transporte	
Gastos médicos	
Educación	
Recreación	
Ropa y calzado	
Compra de libros	
Otros _____	

5. HÁBITOS DEL NIÑO O LA NIÑA

Horas en promedio que duerme: _____ ¿Desayuna antes de llegar a la escuela? Sí () No ()

¿Cuántas horas al día ve televisión?

Menos de una hora De 1 a 2 De 2 a 5 Más de 5 horas No ve T.V.

¿Con quién ve televisión?

Solo Con hermanos Con mamá o papá Otro _____

¿Qué tipo de programas son sus favoritos?

Caricaturas Series Telenovelas Concursos Reality shows Otro
 ¿Cuál? _____

¿Cuántas horas al día utiliza Internet?

Menos de una hora De 1 a 2 De 2 a 5 Más de 5 horas No utiliza

¿Qué tipo de información suele buscar en Internet?

Investigación Social Entretenimiento Otro _____

¿Quién apoya al estudiante para la elaboración de tareas?

Madre Padre Abuelos Hermanos Otro _____

¿Quién se queda a cargo del estudiante después de la escuela?

Madre Padre Abuelos Hermanos Otro _____

6. VIVIENDA

Número de personas que viven con el estudiante _____

Tendencia de la vivienda

Propia Rentada Prestada Otro _____

Tipo de vivienda

Casa sola Departamento Vecindad Otro _____

Su vivienda cuenta con:

Número de dormitorios Sala Comedor Cocina Baño

7. SERVICIOS

¿Con cuáles de estos bienes o servicios cuenta en casa?

Agua Luz Gas Drenaje
Pavimentación Teléfono fijo Internet TV de paga

Indique si cerca de donde vive existen los siguientes establecimientos:

Casa de cultura	No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>	→	¿La ha visitado?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Biblioteca	No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>	→	¿La ha visitado?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Parque/Deportivo	No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>	→	¿La ha visitado?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Café Internet	No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>	→	¿La ha visitado?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Librerías	No <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>	→	¿La ha visitado?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

8. HÁBITOS DE LECTURA DEL PADRE/MADRE

¿Le gusta leer? Sí () No () ¿Por qué? _____

En caso de que usted lea, ¿en dónde acostumbra hacerlo?

En el transporte En casa En el trabajo a escuela

Es importante para usted la lectura? Sí () No () ¿Por qué? _____

¿Qué tipo de portadores de textos lee?

Revistas Periódicos Comics Libros impresos
¿Cuál? _____ ¿Cuál? _____ ¿Cuál? _____

Publicaciones en Libros electrónicos Artículos Ninguno
redes sociales ¿Cuál? _____

¿Suele usted frecuentar las bibliotecas públicas? Sí _____ No _____

¿Usted normalmente termina los libros que empieza a leer? Sí _____ No _____

¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura al día?

No le dedico tiempo 15 a 30 minutos 30 a 60 minutos Más de una hora

¿Con qué frecuencia lee?

1 vez al mes 1 o 2 veces por Diario Nunca Ocasionalmente
semana

¿Cuál fue el último libro que leyó? _____

¿Qué es lo que recuerda sobre ese libro? _____

¿Considera que es importante que su hijo escuche la lectura de cuentos? Sí _____ No _____

Al leerle a su hijo, ¿qué hace? Muestra interés Interactúa con el texto

Hace preguntas Se distrae Se aburre

¿Su hijo solicita que le lean cuentos? Sí _____ No _____

Aproximadamente ¿cuántos libros tiene en casa?

Menos de 10 De 11 a 20 De 21 a 30 Más de 30

¿Cuántos de los libros que existen en casa son dirigidos a los niños? _____

¿Qué tipo de libros tiene en casa?

Cuentos Novelas Libros de consulta Enciclopedias Otro _____
(Informativos)

¿Sabe cuál es el libro favorito de su hijo/hija?

No () Sí () ¿Cuál? _____

Agradezco su amable atención y el tiempo destinado a esta actividad

Profra. Maricela Arvizu García
Promotora de lectura

ANEXO 2. CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS DE LECTURA APLICADO A ESTUDIANTES

ESCUELA PRIMARIA "MTRA. GUILLERMINA GONZÁLEZ GALICIA"
ALCALDÍA IZTAPALAPA
C.C.T. 09DPR2839F
JORNADA AMPLIADA

CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS DE LECTURA

Estimado estudiante, se te invita a contestar el siguiente cuestionario con la finalidad de conocer algunos de tus gustos y hábitos.

Nombre _____ Grado y grupo _____

¿Te gusta leer? Sí () No () ¿Por qué? _____

¿Qué lees?

Revistas Comics Libros de cuentos Libros informativos Libros de texto

¿Prefieres leer o que te lean? Leer () Que me lean ()

¿Quién prefieres que te lea?

Mamá Papá Abuelos Tíos Maestro(a) Otro _____

Cuando alguien te lee, ¿qué haces?

Pongo atención Interactúo con el texto Hago preguntas Me distraigo Me aburro

¿Qué tipo de libros tienes en casa?

Cuentos Novelas Libros de consulta (Informativos) Enciclopedias Otro _____

¿Vas a bibliotecas públicas? Sí () No ()

¿Terminas los libros que empiezas a leer? Sí () No ()

¿Dónde lees principalmente? Casa () Escuela () Otro _____

¿Cuánto tiempo le dedicas a la lectura al día?

No le dedico tiempo 15 a 30 minutos 30 a 60 minutos Más de una hora

Cuando lees lo haces por: Tarea () Me obligan () Porque me gusta ()

¿Tus papás te compran libros? Sí () No ()

¿Cuál es tu libro favorito? _____

¿Cuál fue el último libro que leíste? _____

¿Qué es lo que recuerdas sobre ese libro? _____

ANEXO 3. LISTA DE COTEJO DEL CARRITO LECTOR

**ESCUELA PRIMARIA "MTRA. GUILLERMINA GONZÁLEZ GALICIA"
 ALCALDÍA IZTAPALAPA
 C.C.T. 09DPR2839F
 JORNADA AMPLIADA**

LISTA DE COTEJO “EL CARRITO LECTOR”

GRUPO:

FECHA:

INDICADORES		Título del libro elegido	Cambia de libro a cada rato	Se concentra en la lectura	Realiza una lectura completa	Permanece en silencio	Comenta lo leído	Escucha atento a sus pares	Pide ayuda para elegir libros	Recomienda libros	Se interesa en participar
NOMBRE DEL ESTUDIANTE											
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

ANEXO 4. CUESTIONARIO SOBRE FOMENTO A LA LECTURA APLICADO A DOCENTES

ESCUELA PRIMARIA MTRA. GUILLERMINA GONZÁLEZ GALICIA

ALCALDÍA: IZTAPALAPA

CCT: 09DPR2839F

TURNO: JORNADA AMPLIADA

CUESTIONARIO SOBRE FOMENTO A LA LECTURA

Compañero (a) con la finalidad de conocer estrategias para mejorar el fomento a la lectura de los estudiantes, se te solicita leer cuidadosamente y responder según las estrategias y actividades que desarrollas en clase.

Años de servicio en la docencia: _____ Formación _____

Grado que atiende: ____ Grupo: ____

1. ¿Te gusta leer? Sí () No ()
2. En caso de que tu respuesta haya sido afirmativa, ¿cuánto tiempo dedicas a la semana para la lectura por gusto? _____
3. ¿Con qué frecuencia lees? _____
4. Principalmente ¿qué tipo de textos lees? _____
5. En promedio ¿cuántos libros por gusto o iniciativa propia lees al año? _____
6. ¿Recuerdas el último libro que leíste? No () Sí ()
¿Cuál fue? _____
¿Qué te gustó del libro? _____
7. ¿Qué es para ti el fomento a la lectura? _____

8. ¿Consideras que es importante trabajar el fomento a la lectura en los niños?
Sí () No () ¿Por qué? _____

9. ¿Qué estrategias o actividades desarrollas para el fomento a la lectura? _____

10. ¿Qué dificultades identificas en relación a la lectura que hacen los niños?

11. ¿Qué tiempo destinas a la lectura con los estudiantes? _____

12. ¿Sabes qué libros son del interés de tus estudiantes? Sí () No ()
¿Cuáles? _____

13. ¿Seleccionas y lees las lecturas antes de presentarlas al grupo? Sí () No ()

¿Por qué? _____

¡Gracias por el apoyo!