



SEV
ESTADO DE VERACRUZ

VER Educación
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

**“FOMENTO DE LA CULTURA LECTORA A PARTIR DE LA
CREACIÓN DE AMBIENTES LECTORES”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

RICARDO ROJAS MORA

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. HUGO EFRÉN LUNA DOMÍNGUEZ

ORIZABA, VERACRUZ

JULIO DE 2017



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



12-MAYO-2017
Oficio No. UPN/304/0411/2017
Orizaba, Veracruz, México

LIC. RICARDO ROJAS MORA
EGRESADO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Unidad 304 de la Universidad Pedagógica Nacional por este conducto le informo que como resultado del análisis y evaluación realizada por la Comisión Dictaminadora asignada a su trabajo de tesis *titulado Fomento de la cultura lectora a partir de la creación de ambientes lectores*, éste ha sido dictaminado como **Aceptado**.

En virtud de lo anterior puede proceder a la impresión de su Tesis a efecto de tramitar el examen profesional para la obtención del grado de **Maestro en Educación Básica**.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MTRO. EUSEBIO CASTRO ARELLANO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
Y DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 304



C.c.p. Archivo

Sur 7 núm. 227 entre
Oriente 4 y 6 Col. Centro
CP 94300, Orizaba, Ver.
Tel. 01 (272) 725.37.37
Fax 725.53.45
direccion@unidad304.upnver.edu.mx

AGRADECIMIENTOS

A Vane, mi hermana, mi mamá: mi familia.

Quienes soportaron horas difíciles.

A todos mis amigos en la maestría.

Me enseñaron lo verdaderamente importante.

A todos y cada uno de mis maestros.

De quienes aprendí otra manera de vivir la docencia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO UNO	
DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO	4
1.1 Antecedentes	5
1.2 Contexto.....	8
1.2.1 Camerino Z. Mendoza	9
1.2.2 Escuela Primaria Urbana “Enrique C. Rébsamen”	13
1.2.3 Actores educativos.....	15
1.2.3 D Grupo 4° “B”	21
1.3 Normatividad y Políticas Públicas	25
1.3.1 Políticas internacionales	26
1.3.2 Políticas nacionales	27
1.4 Paradigma indiciario: señales sobre la cultura lectora	36
1.4.1 Ambiente lector.....	36
1.4.4 Habilidades lectoras.....	43
1.5 Planteamiento del problema	44
1.6 Justificación.....	45
1.7 Propósitos.....	48
CAPÍTULO DOS	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA.....	49
2.1 ¿Qué es lectura?.....	49
2.1.1 Proceso de la lectura	51
2.1.2 Modalidades de lectura.....	53
2.1.3 Estrategias de lectura	54
2.1.5 Didáctica de la lectura en cuarto grado de primaria.....	58
2.1.6 Programas de lectura.....	63
2.2 ¿Qué es cultura?.....	65
2.2.1 Características de la cultura	66
2.3 ¿Qué es cultura lectora?	67
2.3.1 Elementos de la cultura lectora.....	68
2.4 El camino hacia la cultura lectora.....	70
2.4.1 Interculturalidad	70

2.4.3 Zona de desarrollo proximal	72
2.5 Estrategia global: elementos necesarios para la intervención del problema	73
2.5.1 Ambiente de aprendizaje	73
2.5.2 Ambiente lector	76
2.5.3 Proyecto Pedagógico para el Aula.....	78
CAPÍTULO TRES	
ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN	79
3.1 Enfoque y modelo	79
3.2 Diseño del proyecto de intervención	83
3.3 Estrategias de acción.....	85
3.3.1 Modalidad de trabajo por proyectos.....	85
3.3.2 Modalidad de trabajo por unidades didácticas.....	88
3.4 Aplicación de la estrategia	91
3.4.1 Taller de creación literaria.....	91
3.4.2 Lectura en casa	94
3.4.3 Área de desarrollo lector.....	97
3.4.4 Trabajo por Proyectos.....	101
3.4.5 Proyecto: Lectores y autores	104
CAPÍTULO CUATRO	
RESULTADOS	108
4.1 Padres de familia	108
4.2 Alumnos.....	114
4.3 Mi práctica docente.....	117
REFERENCIAS.....	132
ANEXOS	137

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Nivel académico de los padres de familia (Elaboración propia).	19
Figura 2. Tiempo fuera de casa (Elaboración propia).	19
Figura 3 Tiempo dedicado a tareas escolares (Elaboración propia).	20
Figura 4 Inteligencias múltiples de los alumnos de 4° grado grupo "B" (Elaboración propia).	22
Figura 5 Estilos de aprendizaje del grupo 4° "B" (Elaboración propia).	23
Figura 6 Prácticas religiosas del grupo 4° "B"(Elaboración propia)	24
Figura 7Cercanía a bibliotecas (Elaboración propia).	37
Figura 8 Portadores de texto cerca de casa (Elaboración propia).	38
Figura 9 Ambiente lector en casa (Elaboración propia).	39
Figura 10 Utilidad de la lectura (Elaboración propia).	40
Figura 11 Cantidad de libros al mes (Elaboración propia).	41
Figura 12 Gusto por la lectura (Elaboración propia)	42
Figura 13 Jerarquía de la lectura (Elaboración propia).	43
Figura 14 Test de lectura	44
Figura 15 Infraestructura (Elaboración propia).	109
Figura 16 Sentido de pertenencia (Elaboración propia).	111
Figura 17 Prácticas lectoras (Elaboración propia).	112
Figura 18 Ambiente lector (Elaboración propia).	113
Figura 19 Percepción sobre el desempeño (Elaboración propia).	114
Figura 20 Resultados de las prácticas lectoras (Elaboración propia).	115
Figura 21 Rúbrica de autoevaluación (Elaboración propia).	118
Figura 22 Resultados sobre el gusto por la lectura (Elaboración propia).	121

INTRODUCCIÓN

La palabra es caprichosa, se mueve, brinca en el tiempo, salta entre los entendimientos y hace su nido en aquellas mentes que se abren ante ella y utilizan el argumento capaz de cambiar a uno y a los otros: la lectura. Justamente es por ello que este instrumento es necesario, es un arma que no daña y sirve para el cambio, un espacio de transformación interior que después vuela hacia los otros para compartir lo que entre ambos construyan.

Sin embargo, el acto lector en sí mismo no es ninguna panacea, al contrario, se tiende a darle demasiado peso a algo que no tiene todo el potencial de lograr lo que se le atribuye. Sí, parece una contradicción con el primer párrafo, otra de las cualidades de la palabra; no obstante, éste justamente es el dilema que se intenta dilucidar en la presente tesis, no con el tópico de lectura, sino algo más complejo, más rico, más general: la cultura lectora.

El acto lector nunca va solo, aunque esa sea la idea generalizada en el magisterio; al contrario, está rodeada de un sinfín de elementos y circunstancias que la hace o no posible. Todos esos elementos, como lo material, lo organizativo, el sentido de pertenencia y el conocimiento del hecho *hacen* a la cultura lectora.

¿Entonces somos todos pertenecientes a la cultura lectora? Antes de responder con una generalización como suele hacerse, concentro mis esfuerzos en un pequeño grupo de 4° grado de educación primaria en Ciudad Mendoza, Veracruz, para analizar si es que esto es cierto y en qué grado.

En el capítulo uno de esta tesis, llamado diagnóstico socioeducativo y pedagógico, retomo elementos del contexto general que rodea mi práctica docente en la localidad mencionada. Igualmente, desgloso los agentes educativos que intervinieron, las características en relación con la cultura lectora que existe en la zona, así como una descripción y caracterización del problema.

Dicho problema fue formulado tras la investigación de las condiciones contextuales del grupo indicado y se definió como: los alumnos de 4° "B" de la escuela primaria Enrique C. Rébsamen de Ciudad Mendoza, Veracruz no poseían los elementos propios de una cultura lectora.

Ya definido el problema de estudio, se plasmaron los propósitos, tanto general como específicos, que marcaron la pauta a seguir en todo el documento a posterior. Igualmente se planteó una justificación sobre por qué atender el problema y qué beneficios traería hacerlo.

En el capítulo dos Fundamentación teórica, conceptual y filosófica, hago énfasis en aquellos elementos producto de discusiones y argumentaciones en el plano de lo ideológico que marcaron, primero, un línea para entender la concepción del problema; es decir, presento una guía para que los lectores comprendan las fuentes de donde abrevé para que el problema también fuera definido. Una vez en el mismo tenor, presento aquellos conceptos propios de una solución al problema.

Por ejemplo, retomando el tema de la cultura lectora, previamente definí qué significa leer, qué modalidades existen para ello, qué nos indica el gobierno mexicano a través de sus programas y planes de estudio. Luego, qué era cultura y qué elementos poseía, terminando con la concepción de cultura lectora y las implicaciones que ésta tiene.

En el capítulo tres de Estrategias y metodologías de intervención, definí desde qué punto parto para solucionar el problema encontrado. En este caso, me apegué al enfoque intercultural, así como a un modelo holista. Desde esta mirada, definí mi proceder para diseñar e implementar una propuesta de intervención que describo durante el largo de este capítulo.

El capítulo cuatro, de Resultados, marca el final del proceso de investigación que comenzó con la detección de un problema y que ahora centra sus esfuerzos en presentar aquellos datos resultantes de diversos instrumentos de evaluación y que, junto con la observación como técnica, llevan a una espiral dialógica entre la teoría y los hechos, entre lo ideal y la realidad, entre mi práctica y sus posibilidades de mejoría.

Previo al cierre de esta tesis está el apartado de conclusiones, donde me atrevo a hacer observaciones, ya en la seguridad de la distancia temporal, sobre mejoras al trabajo y aportes posibles que puedan surgir de este trabajo investigativo. Hacia el final, las fuentes de consulta reposan en el apartado de referencias y más allá de

los números que delimitan este trabajo, están los anexos que sustentan con imágenes de la realidad, lo que con análisis y abstracciones se intenta explicar.

La cultura lectora a fin de cuentas es cultura y ésta, como tal, es dinámica, por lo que todos estamos influidos por todos y depende de nosotros, y de nuestra capacidad de distinguir aquello que la ceguera de la cotidianidad no deja ver, hacernos conscientes de todos los matices que nos rodean de la cultura lectora y que cada uno de nosotros, por nuestra propio carácter estático, no queremos ver.

La lectura no es una respuesta concreta ni última, pero estoy convencido que sí es parte de ella. La última palabra, como siempre, la tiene el lector y aquello que convenga construir entre él, sus vivencias y aquello que evoque o provoque el siguiente texto.

CAPÍTULO UNO

DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

La lectura es un tema que no puede ser dissociado de la sociedad y, sobre todo, de cómo ésta logra desarrollar un consumo de la lectura; es decir, de la cultura lectora. Ante ello, es necesario partir de lo inmediato al asunto mismo, el aspecto contextual que define el problema en cuestión. Por esto, a lo largo de este capítulo expongo de manera sustancial elementos que determinan el problema relacionado con la cultura lectora, mismo que será parte importante de este trabajo de tesis. Para ello me baso en seis apartados en los que conformo, a manera de entramado, los elementos básicos para comprender o, al menos, presentar un problema. Como primer apartado, presento los antecedentes sobre este problema, desde lo internacional hasta lo más cercano a la realidad educativa de mi práctica.

Posteriormente, desarrollo una contextualización de mi práctica, donde retomo elementos como la comunidad, la escuela y los agentes educativos que influyen en ella. De esta manera tomo en cuenta elementos que influyen en la conformación del problema mismo y que, de otra manera, no sería una situación como la que se presenta.

En el apartado tres de este capítulo hago explícita la relación que guarda el problema con algunos elementos de normatividad y políticas públicas y cómo éstas, en la distancia del plano ideal, guardan un deber ser que exige, tanto a docentes como alumnos determinados lineamientos a seguir y concretar. Explico también de manera deductiva la normatividad desde el plano internacional hacia lo nacional, desde la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico hasta el programa de estudios de 4° grado de primaria.

Una vez definido el contexto problematizador, tomo indicadores a través de la confrontación de éste con un diagnóstico diseñado por mí con la finalidad de tener más claro el panorama en relación con el problema. Mediante una serie de interpretaciones de dichos indicadores pude llegar a la conformación de un problema tomado de esta realidad compleja y multireferencial.

Una vez enunciado el problema sobre el cual establezco en capítulos posteriores estrategias de intervención, esgrimo argumentos que le dan fuerza al poder abordar

dicho problema y buscar una solución, es decir, el apartado de la justificación. Al final del capítulo, enuncio los propósitos de mi tesis, mismos que fundamentan todas las decisiones para intervenir sobre el problema detectado.

1.1 Antecedentes

En México, el problema de cultura lectora es un tópico de dos caras: preocupa y, también, se esconde bajo el discurso del quehacer educativo. Sin embargo no es el único país donde existe esta realidad. Así, en este sentido, presento a continuación elementos que aportan información a mi problema y que también cimientan el desarrollo de una investigación.

Sobre esta línea, Daniel Cassany es el primero que abordo, pues ha desarrollado investigaciones en España de manera específica (aunque no limitado), sobre el desarrollo de la comprensión lectora así como de la lectura a partir del contexto de los lectores. En algunas partes, Cassany (s/f) realiza las consecuencias que están teniendo para la práctica de la lectura algunos cambios relevantes en las relaciones humanas y en la organización de las comunidades, como la paulatina implantación de la democracia, el incremento del plurilingüismo, la imparable hegemonización de la ciencia o la expansión de Internet. Analiza algunos de los matices que ha adoptado la práctica de la lectura en este inicio del siglo XXI, desde una perspectiva sociocultural.

Ante esta situación, Cassany marca la pauta a seguir: la realidad cambia, los portadores de textos que los alumnos de hoy en día en la primaria leen no son iguales a los que imperaban hace más de 15 años. Entonces, también la relación cambia, los intereses cambian y por ende, la lectura en sí misma cambia en cuanto a su relación entre texto y lector. De esta manera, el autor me provee de una idea fundamental: los alumnos interactúan a su manera con portadores de texto que han cambiado y continúan cambiando con el paso del tiempo.

Siguiendo ahora con el contexto peruano, María de los Ángeles Sánchez Trujillo (2008) presenta una propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora, que si bien no es lo mismo que cultura lectora, sí presenta elementos en común como lo es el gusto por la lectura, así como estrategias específicas para desarrollar la

comprensión en su caso. Además, ella agrega el aspecto de la inclusión, pues atiende alumnos de secundaria con déficit de atención.

Entonces, bajo el enfoque que ella maneja, habla sobre inclusión desde una óptica de la diversidad; así, llega a la inclusión y desarrollo de habilidades lectoras a partir de estrategias específicas donde desarrolla de manera individualizada, dando así respuesta a las necesidades de los alumnos con déficit de atención.

De esta manera, retomo como aspectos significativos dos elementos: la inclusión y la individualización. Los retomo como cimientos también porque son dos cuestiones fundamentales para el desarrollo de un trabajo dentro de cualquier línea que pretenda seguir la interculturalidad o la pedagogía de la diferencia; por ende, creo conveniente que con este antecedente pueda yo también apegarme a estos hechos como posibles elementos de solución para un problema en común: la lectura.

Ahora, atendiendo el contexto mexicano, una de las autoras que ha hecho énfasis en el aspecto de la lectura es Margarita Gómez Palacios (1996). Ha realizado investigaciones y se ha vuelto lectura obligada con respecto al tema de la lectura. Ante este hecho, ella propone estrategias de intervención con respecto a la lectura e instauró desde el seno de la política educativa desde el año 1993 el Programa Nacional para el fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la educación básica (Pronalees) de Lectura.

Desarrolló una metodología para la enseñanza de la lectura, misma que no fue sustituida hasta el año 2000 y en posteriores ediciones tuvo un giro hacia proyectos y unidades didácticas ya en la actualidad. De esta investigadora rescato todo un sistema que implementó, donde no sólo eran las lecciones propias del desarrollo de la lectoescritura, sino el desarrollo de una lectura de origen comprensiva.

Si bien hacia el final ya no fue suficiente esta propuesta, sí puedo retomar el apego a las características del alumno, siendo los textos por y para niños y que fueran de un manejo más accesible para ellos; esto es algo que se puede retomar para futuras incursiones en la problemática de la cultura lectora.

Marisol Manjarrez López (2012), por otra parte, especifica los principales problemas que aquejan a una institución primaria referente a la lectura, además define estrategias que implementó para disminuir las deficiencias detectadas e iniciar la

transformación de la escuela. En ese contexto, fue necesario ofrecer el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento, así como la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma.

De esta manera, retomo la aplicación de una estrategia acorde al contexto y, sobre todo, una intervención dentro de un ambiente mexicano que, si bien cambia según las características de cada lugar, sí es un acercamiento más a la realidad de mi trabajo actual. Por ende, es necesario subrayar este hecho.

Por otro lado, y siendo otro ejemplo de contextualización, Raquel Sánchez González (2011) realizó una investigación que tuvo como objetivo desarrollar el gusto de la lectura en niños de ocho y nueve años de edad, de cuarto año de educación primaria en la delegación Iztapalapa, Distrito Federal.

Dicho proyecto implicó la aplicación de modalidades y estrategias de lectura como un elemento didáctico que de “manera divertida, atractiva e interesante, favoreció el desarrollo de la comprensión y gusto por la lectura” (Sánchez, 2011). Dentro del salón de clase los alumnos tuvieron al alcance diversa literatura infantil de distintos géneros como cuentos, historias, libros informativos, libros de ciencia, libros de poesía, revistas escolares incluyendo los libros del rincón de lectura, esto les permitió acceder a conocimientos culturales que no están explícitamente programadas dentro del plan curricular, siendo también utilizada como medio que permite modificar el pensar y actuar del lector, en este caso del alumno de cuarto grado de educación primaria.

Dicha propuesta surge para realizar una intervención didáctica: un proyecto organizado en dos fases con actividades planeadas; a partir de la lectura en voz alta y la continua participación de los alumnos se desarrollaron estrategias de lectura como muestreo, predicción anticipación, inferencia y confirmación.

Ya para terminar, rescato de este proyecto la implicación de estrategias específicas para trabajar el aspecto de la lectura en alumnos. Sin embargo, estas modalidades y estrategias no terminan por adecuarse a las características personales de los alumnos como el caso español de inclusión que mencioné antes. De esta manera,

puedo mencionar algunos puntos específicos que quedan después de analizar los antecedentes.

Primero, la lectura es un tema que se trata de diversas maneras y que preocupa en varios lugares. Sin embargo, no se habla como tal de una “cultura lectora”, sino de estrategias o de hábitos. Esto me lleva a pensar en la complejidad que implica hablar de cultura en relación con la lectura.

En segundo lugar, se habla también de una contextualización de las estrategias empleadas, pues primero se describe el contexto y luego se intenta resolver el problema en relación con la lectura con base en estas observaciones. Por tanto, es necesario hacer énfasis en el contexto sociocultural, pues éste parece ser, desde el punto de vista de los antecedentes, un elemento indispensable para todo intento de intervención.

Por último, la individualización o el tópico de la inclusión también es otro elemento que aparece ya sea explícito u oculto en el texto. Por lo tanto, me hace pensar en la necesidad de trabajar desde una visión inclusiva todo tipo de intervención, no como capricho o moda, sino como una necesidad posiblemente detectada o detectable en el análisis de un problema.

De esta manera, concluyo la presentación de los antecedentes claros a mi problema y desarrollo a continuación los aspectos destacados del contexto que envuelve el problema en cuestión.

1.2 Contexto

A continuación identifico y describo los principales elementos y actores que forman parte del contexto que envuelve mi práctica docente, misma que es objeto de estudio: docentes, alumnos, padres de familia, aspectos relevantes de la comunidad y del nivel educativo. Así, parto de lo general a lo particular para lograr un mayor panorama de revisión y aportar elementos para hacer un análisis que sustente el trabajo de manera más profunda.

1.2.1 Camerino Z. Mendoza

Mi centro de trabajo está ubicado en Ciudad Mendoza, Veracruz (anexo 1), ubicado en la zona de las altas montañas, colinda al norte con los municipios de Nogales y Huiloapan de Cuauhtémoc; al este con los municipios de Huiloapan de Cuauhtémoc, Rafael Delgado, San Andrés Tenejapan; al sur con los municipios de Rafael Delgado, Soledad Atzompa, Tequila y Nogales; al oeste con el municipio de Nogales (SEFIPLAN, 2015). Es decir, Ciudad Mendoza es un pequeño territorio de 21 km² que tiene estrecha relación con otras localidades y municipios, especialmente con localidades de Nogales.

Históricamente, Ciudad Mendoza, antes Santa Rosa de Lima, ha sido un lugar generalmente de paso, al ser uno de los puntos de descanso del antiguo camino Veracruz-México (Muñoz Espejo, 2006). Así, tiene un origen si bien prehispánico, está mucho más definido dicho origen a partir de la llegada de capital francés a finales del siglo XIX. De esta manera, describo la historicidad de Ciudad Mendoza, que, como indica el Dr. Agustín García Márquez (2011):

(...) tiene cuatro etapas históricas claramente definidas, a saber: la comunidad indígena de Necoxtla, la fábrica textil CIVSA, el sindicalismo obrero y el Ayuntamiento ciudadano. En cada etapa una institución ha dominado rotundamente los destinos del municipio, pero al terminar su periodo de influencia no desaparecieron y continuaron interviniendo en su devenir.

Así, la comunidad indígena, la fábrica, el sindicato y el Ayuntamiento representan los principales personajes de la historia municipal, incluso el edificio de la fábrica con su sola presencia sigue definiendo el trazo urbano.

Por ende, hago énfasis en el segundo punto, pues muchas familias (sobre todo abuelos y bisabuelos de los niños actuales) llegaron a esta zona para trabajar en la fábrica, lo que hace que las familias sean provenientes de estados como Oaxaca, Puebla y Tlaxcala, principalmente. A pesar de que las generaciones actuales (padres y alumnos) ya nacieron en esta región, todavía se podría considerar como un proceso de asentamiento en la zona.

En esta localidad, la actividad principal es el comercio (el mercado, por ejemplo), pequeñas tiendas, fondas para estudiantes o negocios; asimismo, la mayoría de la población tiende a emigrar debido a las escasas oportunidades de empleo o, en su defecto, viajan diariamente a los municipios de Orizaba, Ixtaczoquitlán o Córdoba

para trabajar en alguna empresa ahí. Se depende, económicamente, de la actividad de estudiantes de la Facultad de Medicina y la Facultad de Ingeniería Mecánica de la Universidad Veracruzana, principalmente. Esto convierte a la ciudad en una zona estudiantil, además de ser zona de concentración debido a la cercanía con otras localidades y la fuerte presencia y actividad del Mercado Morelos y el tianguis.

Esta situación va definiendo la manera de vivir de las personas, ya que, desde un inicio, las primeras familias se asentaron en la zona conocida como “los cuartos” (en realidad colonia Benito Juárez), por ser parte de las familias con representantes obreros en la fábrica textil Compañía Industrial Veracruzana S. A (CIVSA), para después ampliarse a lo que hoy es la colonia Centro y Hogar, entre otras. Así, se fueron generando colonias concéntricas, donde los habitantes más recientes se quedaban en la periferia o ya en comunidades vecinas.

Además, debido a esta cuestión histórica de cambios, es común encontrar clanes; es decir, familias que se dedican a un oficio o profesión, siendo los más comunes comerciantes, maestros, abogados y doctores. Cada uno de estos clanes tuvo o tiene mayor peso específico en el ámbito político según la etapa histórica, siendo ahora los de mayor poder de relación los que más peso poseen ante la percepción del pueblo. Además, en cada clan se intenta que el éxito del hijo generalmente sea igual y en pocas ocasiones mayor al de los padres o abuelos. De esta manera es como está, hasta cierto punto, estructurado un proyecto de vida de las personas de esta zona.

Actualmente, la situación económica no es la mejor en la zona, lo que ha obligado a las familias a dividirse, quedando las madres de familia como las encargadas de cuidar y velar por sus hijos, independientemente de su nivel académico, mientras que los varones suelen alejarse por motivos de trabajo, ya sea en la misma zona o emigrar a otros estados o incluso a Estados Unidos.

Así, se marca desde el seno de la familia un tipo de cultura, donde predominan los matriarcados, siendo ellas quienes toman decisiones para la educación de sus hijos, siendo, por ejemplo, lo contrario en la zona de las sierra perteneciente a Mendoza, en Ocotla o Necoxtla, donde, por cultura, el que toma la decisión final siempre es el padre de familia. Asimismo, la movilidad social no se ve muy acentuada; es decir,

no es tan fácil pasar de un estrato socioeconómico a otro, pues conlleva muchas dificultades.

Ciudad Mendoza cuenta con 66 escuelas, desde nivel inicial hasta posgrados (SEFIPLAN, 2015) siendo de éstas, 22 escuelas primarias. De esta manera, para los 40 mil habitantes aproximadamente de Ciudad Mendoza, la oferta académica es de aceptable a buena, lo que conlleva a un nivel de analfabetismo de menos del 11% (SEFIPLAN, 2015), incluyendo ya a la zona indígena que está, prácticamente, exiliada a la parte de la montaña y en la que es más evidente esta condición de escaso acercamiento a la educación formal.

Ante esta última situación debo hacer énfasis en un aspecto más: la relación de la comunidad mendocina y la fuerte influencia de comunidades cercanas de las que retomo a El Encinar, Nogales centro y, en menor medida, la zona de Tecamalucan. La demarcación de la localidad, su origen y las formas en que se relacionan los individuos crean una cultura local, así mismo, una manera de ser muy particular de los mendocinos. No obstante, a pesar de esta identificación local, también existen vínculos muy fuertes, al menos en presencia física y cultural, de otras localidades como las ya mencionadas.

Ante esto, resalto la importancia de ello debido a los puntos en común respecto a los elementos culturales propios de una localidad y de otra, pues en la cercanía e intercambio de las localidades mencionadas renglones arriba, también se crea un espacio de interrelación donde se comparten algunas costumbres y/o hábitos. Entre éstos se encuentra la escasa cultura lectora.

A partir de este punto describo elementos más relevantes en relación a la lectura así como puntos importantes de la comunidad que, con su sola presencia, afectan o inciden en la existencia de este elemento.

En relación con las cuestiones culturales o rituales y/o aspectos de la misma que identifican a los mendocinos y propician elementos a retomar en la escuela, encuentro que, como principal festividad, es el 31 de agosto donde se festeja a Santa Rosa de Lima, nombre previo de la localidad y “patrona” de la ciudad. Así, un gran número de personas acude a las festividades, mismas que han pasado de ser

desfiles o peregrinaciones en un inicio, a una feria de venta y compra de artículos de la zona (y de otras) y juegos mecánicos.

Si bien los alumnos no faltan a la escuela por este motivo, sí se dan dichas faltas en el 12 de diciembre, pues en el camino a Acultizingo, se encuentra la llamada Ermita, donde se venera a la virgen y bastantes peregrinos de la zona participan en esta actividad. Otras festividades importantes son: la conmemoración de la Independencia de México el 16 de septiembre, los fieles difuntos 1 y 2 de noviembre, noche buena y navidad el 24 y 25 de diciembre, el día de las madres 10 de mayo, día de los enamorados el 14 de febrero y día de los reyes magos 6 de enero como los más representativos de la zona.

Además de esto, Mendoza se ha caracterizado históricamente por ser próspera en el ámbito artístico y también en el deportivo; es decir, ha existido una riqueza ya sea musical, con Venus Rey y su familia actual, los Hermanos Godoy, la pintura, el maestro Antonio Pérez por ejemplo o el arzobispo Hipólito Reyes Larios en el ámbito religioso y político, además de notorios líderes sindicales y políticos. Entonces, la ciudad posee una historia rica que se pretende sea conservada y nutrida en las generaciones actuales y venideras.

Es característico que la mayoría de los habitantes de la colonia Benito Juárez y de las más cercanas al frontón a un costado de la fábrica, se dediquen a practicar dicho juego. Esto conlleva dedicar más tiempo a entrenar y practicar este deporte o en la convivencia (que en muchas ocasiones implica la ingesta de alcohol) que conlleva practicarlo, lo que reduce espacio temporal para el estudio, la lectura u otra actividad académica, sobre todo porque Mendoza se caracteriza por tener representantes a nivel nacional en ese medio.

Otros deportes de fuerte presencia en Mendoza son el béisbol y el básquetbol, siendo equipos representativos como los Gallos de Santa Rosa y los Halcones respectivamente, los que también tienen mucha injerencia en la juventud y niñez de Mendoza. Ya con menor fervor aunque en mayor posibilidad de practicar es el fútbol, ya que existen escuelas no formales para entrenar allí. Como se había dicho, la presencia artística y cultural en Mendoza es fuerte, incluso muchos niños llegan a convivir fuera de la escuela en dichos círculos, además de los familiares o

pertenecientes a una iglesia o religión; no obstante, preguntaría ¿hay espacios dedicados al desarrollo de la lectura o aspectos académicos específicos fuera de la escuela?

Decir no resulta insuficiente. Existe una biblioteca municipal y una casa de la cultura que intentan llevar a cabo estrategias para fomentar la lectura, por ejemplo, con círculos lectores. Sin embargo, debido a la ubicación céntrica de dichas instituciones, resulta complicado para los alumnos y padres de familia que vienen desde El Encinar o las colonias más alejadas del centro llegar a ellas; es decir, es un problema de cobertura el que enfrentan las instituciones dichas. Más allá de los portadores de texto básicos como lo son carteles, avisos, panfletos, volantes y ejemplos de este tipo, los alumnos no están en contacto con más elementos que le permitan enriquecer su ambiente alfabetizador o, al menos, no lo ofrece la comunidad.

Mendoza es un centro de integración (o al menos de encuentro) de diferentes culturas. Por ende, una escuela que está en el centro de la misma ciudad puede tener características similares a la ciudad: ser un punto de encuentro. Es también obligado decir que el desarrollo de los individuos en relación a una cultura lectora está en función de cuáles son sus influencias más cercanas: los deportes, la música, el comercio, alguna actividad específica de los padres; con esto aclaro el papel preponderante que tiene la comunidad y la sociedad en la inclusión de una cultura y de hábitos.

A continuación, presento las características de la escuela en la que laboro así como las características de los agentes escolares más relevantes y cómo desde cada uno de ellos, se puede abordar una parte de la realidad de cultura lectora.

1.2.2 Escuela Primaria Urbana “Enrique C. Rébsamen”

Mi centro de trabajo es la escuela primaria urbana “Enrique C. Rébsamen” con clave 30EPR0394S del municipio de Ciudad Mendoza, Veracruz, está ubicada en el centro de la ciudad (anexo 2), en la calle Francisco I. Madero, junto al parque Hidalgo y a un costado del mercado Morelos, por lo que gran parte de matrícula proviene de los hijos de trabajadores del mercado. Es una de las escuelas más

antiguas de la región y forma parte del “Centro Educativo Eucario León” (antes Centro Escolar Atenas), donde comparte el patio con otra escuela primaria, “Josefa Ortiz de Domínguez”, además de infraestructura con una escuela vespertina, una escuela nocturna y la Universidad Popular Autónoma de Veracruz (UPAV) los días sábado.

Es de organización completa y con director efectivo, en total somos 18 maestros frente a grupo, un maestro de educación física, una subdirectora y tres personas de apoyo e intendencia. Esta escuela es grande, no obstante, de siete a cinco años a la fecha la matrícula ha bajado drásticamente, de tener grupos con 30 o más niños, ahora los grupos oscilan entre 18 y 20 niños por salón. Todo esto, en palabras del colectivo docente, debido a problemas con directivos anteriores y la relación entre compañeros, así como otros factores como la rotación del colectivo y el crecimiento en imagen de otras escuelas.

Como lo mencioné renglones arriba, Mendoza es un lugar de concentración y, por lo tanto, esta primaria también lo es, sobre todo si está en el centro de la ciudad. Esto conlleva que a la escuela acudan alumnos de la mayoría de las colonias de Mendoza, así como de El Encinar, Nogales centro, Tecamalucan e incluso de Acultzingo. En muchas de las ocasiones muchos exalumnos traen ahora a sus hijos a la escuela aunque estén geográficamente retirados, e incluso existan escuelas cerca a sus casas, llegan a la escuela como una especie de tradición.

Respecto a la infraestructura de la escuela y opciones que brinda, cuenta con 17 aulas, 1 salón destinado para ser la biblioteca, una dirección, baños para niñas y niños así como dos bodegas para material de educación física o de intendencia. Sin embargo no tiene centro de cómputo ni biblioteca funcionales. De hecho, para ser precisos, yo como docente comisionado junto a un grupo de tres maestras, somos los encargados de poner en funcionamiento un aula destinada a este hecho. No obstante, todavía no está en funcionamiento, pues se logrará hacia finales del ciclo escolar 2015-2016.

Hay gran disposición por parte de la autoridad escolar para llevar a cabo proyectos de reacondicionamiento, principalmente a la biblioteca escolar. Sin embargo, la escuela no cuenta con recursos suficientes para brindar a los alumnos una

oportunidad de incluir nuevos elementos a su proceso de formación, por ejemplo, la lectura.

Por su parte, la plantilla docente está conformada por 21 docentes, de los cuáles 2 son directivos, 18 docentes frente a grupo y 1 es docente de educación física. En total había 6 varones y 15 mujeres, 75% de ellos viven en Mendoza y cuatro tenían alguna relación directa con la escuela, ya sea que se formaron ahí, sus padres les dejaron el lugar o estudiaron en la escuela de enfrente. También la experiencia es variada, pues tres maestras con 30 años de servicios o cercano a ellos, mientras que la mayoría del colectivo oscila entre los 10 a los 18 años y, sólo cuatro docentes, tenemos menos de 5 años de servicio.

Estas cuestiones hacen que se formen dos grupos grandes en la escuela, mismo que aunque todos cooperan en el momento de hacer alguna actividad, sí hay ciertas fricciones entre elementos de dichos grupos. Sin embargo, la unión ante actividades o retos sí resulta característico del colectivo docente, sobre todo cuando se hace mención de algo que nos afecta a todos, por ejemplo, la baja matrícula.

Este último problema es muy significativo en la escuela, pues ha orillado a cerrar filas y optar por nuevos proyectos y presentar una apertura a nuevas ideas, se nota en los docentes con mayor tiempo en la escuela, para revertir esta situación.

1.2.3 Actores educativos

En este apartado me dedico a la descripción de las características de los agentes más relevantes con respecto a la injerencia en la cultura lectora, como lo son: el colectivo docente, los padres de familia y los propios alumnos. Desde esta perspectiva, transito desde lo general, como lo fue la descripción de la localidad y de la escuela a lo particular. Por este motivo, hacia el final de este apartado, hago una breve reflexión sobre lo que amalgama al ver todo en conjunto.

1.2.3 A Compañeros docentes: estilos de enseñanza

Haciendo una vinculación entre lo que ofrece la escuela en cuanto a institución y los agentes que la conforman, empiezo este apartado mencionando a los docentes y, sobre todo, haciendo énfasis en el estilo de enseñanza, pues éste otorga a los alumnos ciertas características respecto a sus habilidades, conocimientos o

actitudes a temas o asignaturas específicas. Posteriormente abordo a los otros agentes escolares, describiendo también sus particularidades.

La mayoría de los docentes tienen, como mínimo, 10 años de experiencia, con excepción de cuatro. Esto quiere decir que han sufrido mínimamente dos reformas educativas. También está constatado a través de pláticas en el Consejo Técnico Escolar (CTE) o en espacios informales, que la manera en que enseñan la mayoría de ellos se apega a las características de una enseñanza tradicional, su trabajo se fundamenta de manera primordial en la disciplina (entendida como quedarse quieto), la memorización de conceptos y la mecanización de los temas a través del trabajo por dictado, enseñanza con métodos silábicos, entre otros indicadores que me hacen reflexionar sobre esta situación.

Una de las características de los alumnos es que, desde su formación, llevaron actividades que fomentaron la decodificación y la mecanización (Pansza, 1996). Y esta situación se dio desde que ingresaron a la primaria con la enseñanza a través de métodos como el Minjares o algunos silábicos hasta su salida de la primaria con cuestionarios básicos, resúmenes y trabajo dirigido que no permitió la construcción del aprendizaje de los alumnos, sino sólo se le imponía qué y cómo aprenderlo.

Esta cuestión supone una cultura colectiva escolar de enseñanza, donde muchos siguen una línea similar y los alumnos también llevan esta misma línea, sobre todo, en relación a lo mecanicista del aprendizaje y la no relevancia de la lectura. Por ende, aquí yace un elemento indispensable para tomar en cuenta en la construcción del problema.

1.2.3 B Mi práctica docente

Yo nací en Orizaba, Veracruz, el 11 de abril de 1990, por lo que, a la fecha, tengo 25 años y 2 de experiencia docente. Vivo y me crie toda mi vida en Ciudad Mendoza, a 6 cuadras del centro de la ciudad. Mi mamá es maestra y, en gran medida, por ello también soy maestro.

Mi formación profesional docente la inicié en la escuela normal particular “Martha Christlieb”, de Orizaba, Veracruz, institución de origen privado y católico, con una visión educativa definida: formar maestros que entiendan que su carrera no sólo es

una profesión, sino un estilo de vida. Por lo tanto, mi visión de la educación pasa a ser similar a este concepto.

Como principio fundamental, en la escuela normal el énfasis radicaba en la observación y el contacto permanente con condiciones reales de trabajo; por esto mismo, los periodos de observación y práctica iban en un aumento constante y gradual, desde un par de días de observación en el primer semestre, hasta ocho meses incursionando en el aspecto real de prácticas laborales en el servicio social, propio del séptimo y octavo semestres. Sin embargo, difícilmente existía una confrontación teórica con la práctica que tanto efectuábamos. Era como tener mucha ropa limpia que guardar en un estante sin etiquetas para saber dónde iba cada cosa.

A este hecho se puede agregar que, durante el periodo de mi estancia en la escuela normal, la educación sufría cambios a nivel legal, administrativo y, en cierta medida, pedagógico (al menos en enfoques), pues en 2009 se empezó a trabajar con el aspecto de la RIEB en primaria, mientras el programa de estudio de la normal se enfocaba en formar docentes encaminados a enseñar con base en el plan de estudios del año 1993. En este desfase de realidades es que mi formación se llevó a cabo: no sentirme preparado para afrontar la realidad educativa a la que me estoy enfrentando ahora.

Ingresé al servicio en febrero del 2014, en la escuela que estudié también la primaria y que describí antes. Por tanto, mi experiencia frente a grupo como su titular fue realmente escasa, aunque el conocimiento sobre el ambiente del magisterio, debido a mi formación en una familia donde las pláticas sobre el tema abundaban, me facilitaron mi adaptación a la escuela y a los compañeros de trabajo, pues algunos de ellos incluso los conozco desde que fui a esa escuela como estudiante.

Como maestro y en cuanto a estilo de enseñanza considero que retomo aspectos de la Escuela Nueva, donde fueron importantes la experimentación o vivencias educativas de los alumnos para la construcción de aprendizajes. A pesar de que me consideraba como un docente propenso a las actividades de corte activo, sí noté una tendencia también a no saber delegar responsabilidades a los alumnos, así como un descontrol al momento de sistematizar información al evaluar.

Asimismo, encontraba difícil vincular aspectos del contexto de los alumnos para incluirlo en las clases y, sobre todo, hacer que cambiaran actitudes sin que esto fuera impuesto: por ejemplo, con la lectura.

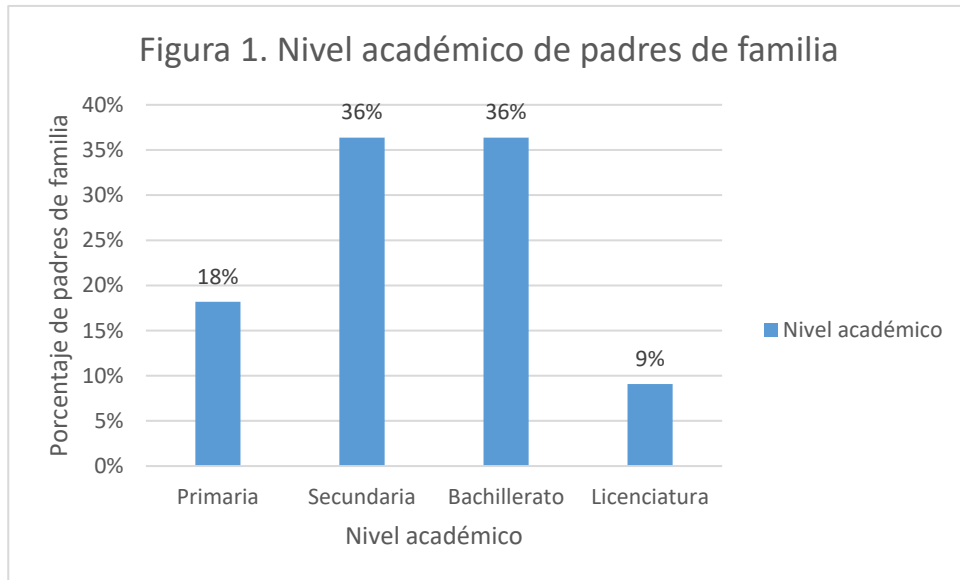
1.2.3 C Padres de familia

La mayoría de los padres de familia nacieron en la zona de Orizaba-Mendoza; no obstante, los abuelos de los alumnos, fueron, en su gran mayoría, de otros estados, siendo los de mayor frecuencia Puebla, Tlaxcala y, en menor medida Oaxaca o zonas cercanas al municipio como Zongolica o Maltrata.

Esta situación hizo que estuvieran acostumbrados a estar en la zona de Mendoza, lo que llevó a conocer cuáles eran las prácticas más comunes y, por ello, estuvieran también insertos en la mecánica social de la comunidad.

Esto se representó, por ejemplo en quienes están al pendiente de los temas educativos y toman cualquier decisión al respecto son, en esta caso, las madres de familia (con dos excepciones), pues en este grupo las familias generalmente están formados por madres que están al frente, donde aunque existe un padre que esté al tanto, debido al trabajo que lo aleja por mucho tiempo en el día, quien resulta la autoridad en casi cualquier sentido es la mamá. Ante este panorama, son las madres de familia quienes están pendientes de la evolución del aprendizaje del alumno y, en la medida de lo posible, quienes ayudan en las tareas.

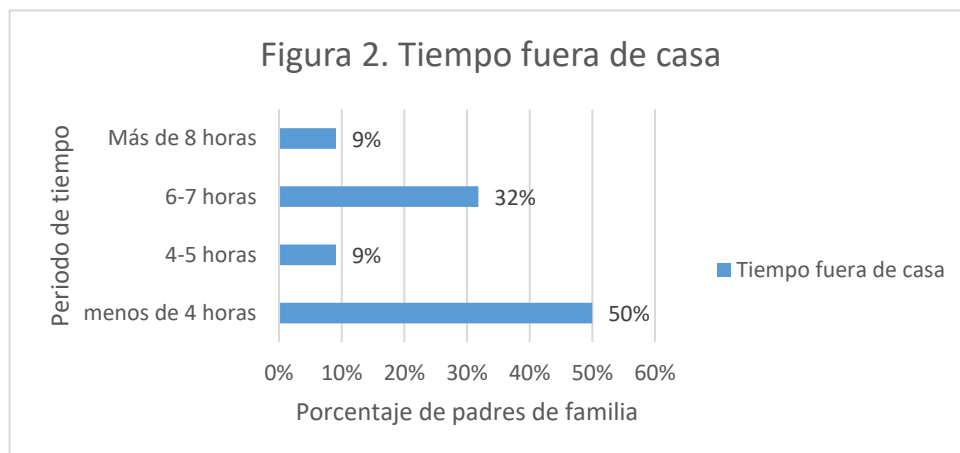
Por ello, mediante un cuestionario a los padres de familia (anexo 3) pude notar el nivel académico de los padres de familia. Encontré que, como se aprecia en la **figura 1**, más del 50% de los padres no llegaron a cursar el nivel bachillerato y, su preparación, al menos en lo académico, resulta a veces insuficiente para ayudar en tareas escolares, pues han dejado de practicar elementos básicos como la lectura misma, o las propias operaciones básicas en el sentido de sus algoritmos.



Fuente: Nivel académico de los padres de familia (Elaboración propia).

Al ser los padres de familia un agente tan importante en la formación de los alumnos, también es importante hacer mención de un factor más: el tiempo. Ya sea el que los padres de familia pasan fuera de casa debido al trabajo o el tiempo dedicado a las tareas escolares.

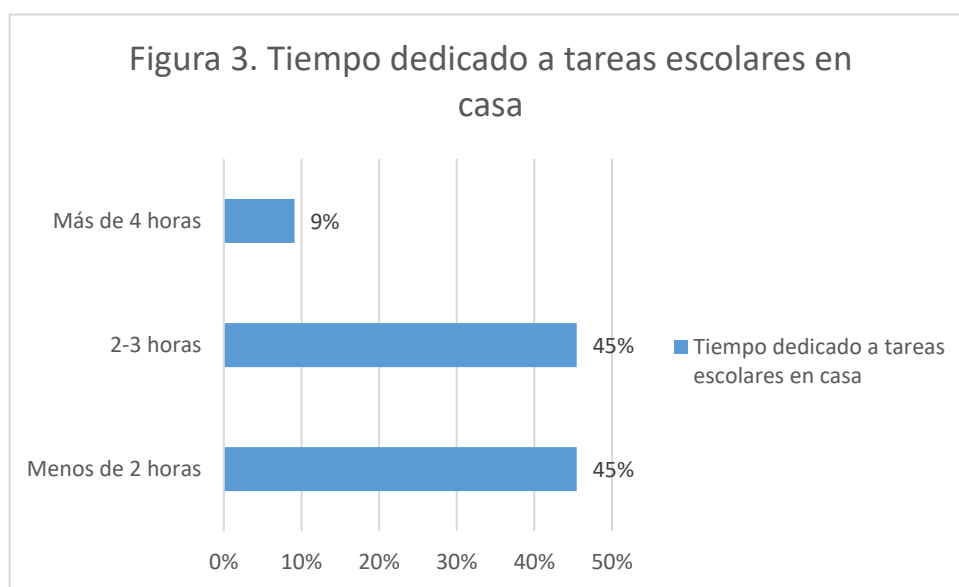
El primero de ellos lo pude observar en mi salón al notar que la gran mayoría de los padres de familia iban a dejar a sus hijos, los recogían a la salida de la escuela y mostraban gran disposición en cuestión de tiempo para actividades escolares. Ante ello siguiendo con los resultados del cuestionario, como se aprecia en la **figura 2** más del 50% de ellos están en casa la mayor parte del tiempo, sobre todo en las tardes, cuando los alumnos ya están en su hogar.



Fuente: Tiempo fuera de casa (Elaboración propia).

Esta situación tiene varias implicaciones en el desarrollo de los alumnos. Como primer punto, son un factor de aprendizaje para los alumnos, pues al estar en contacto tanto tiempo potencial con los alumnos, éstos pueden adquirir y desarrollar actitudes en relación a lo que se haga en casa con la dirección de los padres de familia, un efecto Arrow generalizado (Bourdieu, 1983). Por ende, resulta un factor importante en la medida en que pueden ser un elemento a considerar en el planteamiento del problema como factor que facilita o dificulta el fomento de una cultura lectora.

Como segundo punto, disponen de más tiempo para estar pendientes de las actividades de los alumnos, lo que llevaría a un desempeño mayor y constante de estos últimos; no obstante, contrasto esta información con la **figura 3** que muestra el tiempo que le dedican a las tareas escolares con sus hijos. En ella se nota que más del 90% dedica como máximo tres horas a las tareas escolares, lo que me lleva a plantear las siguientes preguntas ¿dedican tiempo entonces a la lectura por placer? ¿Dedican tiempo a la lectura? ¿Es importante la lectura para ellos?



Fuente: *Tiempo dedicado a tareas escolares (Elaboración propia).*

Entendido como un actor que incide en el desempeño de los alumnos y, más allá del desempeño escolar muestra también influencia en el propio desarrollo cultural del niño, el padre de familia es un factor a tomar en cuenta tanto en el planteamiento del problema como en una futura solución.

1.2.3 D Grupo 4° “B”

A mi cargo estuvo el cuarto grado grupo “B”, cuyo salón estaba ubicado al fondo de la escuela. Compartía el salón con el turno vespertino, situación que llegó a ocasionar altercados, pues no han respetado el material que se dejaba, desde productos escolares hechos en papel bond o láminas, hasta proyectos de ciencia como macetas.

El grupo estuvo conformado por 23 alumnos, 12 mujeres y 11 varones. Del total del grupo, 12 estuvieron con las mismas maestras desde primero hasta ahora, por lo tanto, la relación entre ellos estuvo muy marcada por subgrupos y algunos problemas entre niños (y entre madres de familia) que se fueron acumulando desde años anteriores. Fue un grupo con ritmos de trabajo muy dispares aunque convergieron en algunas dificultades en común, sobre todo en la lectura de comprensión, por ejemplo, en matemáticas al leer algún problema, difícilmente entendían por sí mismos qué deben hacer (a menos que el problema fuera sumamente sencillo). Igualmente observé que mostraban un grado de autonomía demasiado bajo, pues preguntaban qué y cómo hacer toda actividad que estuvieran emprendiendo. Ambas situaciones las atribuí a que, las maestras mencionadas, trabajaban bajo un esquema tradicional; es decir, mediante la plática con ellas e incluso la observación de parte de sus clases, primaban el orden, la disciplina (entendida como no moverse de su lugar) y la memorización y mecanización de los contenidos.

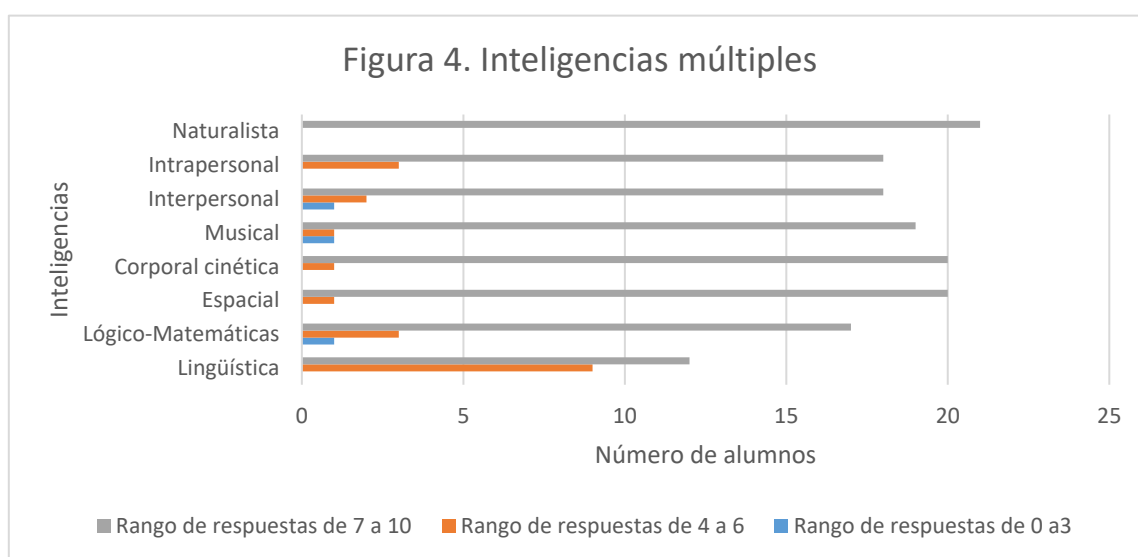
Aunado a esto, los alumnos eran originarios de diversas localidades; del total, cerca del 50% llegan de El Encinar y del centro de Nogales. El resto era de Ciudad Mendoza, pero de colonias distantes unas de otras. Todo esto hizo que, frente a las prácticas sociales de lenguaje, cada alumno presentara distinciones marcadas, pues sus experiencias no estuvieron bajo las mismas condiciones.

En el grupo existieron intereses variados: 7 de ellos no tenían acceso a televisión por cable, por lo que su contacto con experiencias de este tipo quedaba delimitado a lo que la televisión abierta ofrece: novelas, programas infantiles como el Chavo del 8, entre otros. Los demás externaron una amplia gama de opciones para ver televisión, por lo que también se amplía su bagaje cultural.

Además, respecto a sus gustos, sólo 2 alumnos mostraron una disposición abierta a los deportes durante el recreo, mientras los demás gustaban de convivir y organizar “fiestas”, en palabras de ellos, dentro del salón; es decir, preferían pasar el tiempo comiendo y compartiendo tiempo, alimento, música y videos que correr o jugar fuera del salón.

Después de esta descripción en cuanto a la conformación del grupo, hago ahora énfasis en tres factores importantes para ser considerados en relación a la cultura lectora de los alumnos: las inteligencias múltiples, su estilo de aprendizaje y la diversidad religiosa.

El primer factor consistió en conocer cuál fue su desarrollo dentro del ámbito escolar; es decir, lo que más se ha favorecido además de las predisposiciones ya sea por gusto o habilidades de cada alumno en relación con una inteligencia específica. Para ello apliqué un test (anexo 4) donde, a través de preguntas que yo tuve que guiar para que fueran respondidas, anotaron sus inclinaciones con respecto a las inteligencias mencionadas. Los resultados, como lo muestra la **figura 4**, establecieron una diferencia notable en cuanto al margen de desarrollo de la inteligencia lingüística y el resto. Mientras menos de 15 alumnos tienen desarrollada dicha inteligencia en un rango entre 7 y 10 respuestas positivas, más de 17 alumnos tienen las siete inteligencias restantes por encima de la lingüística en el mismo rango.

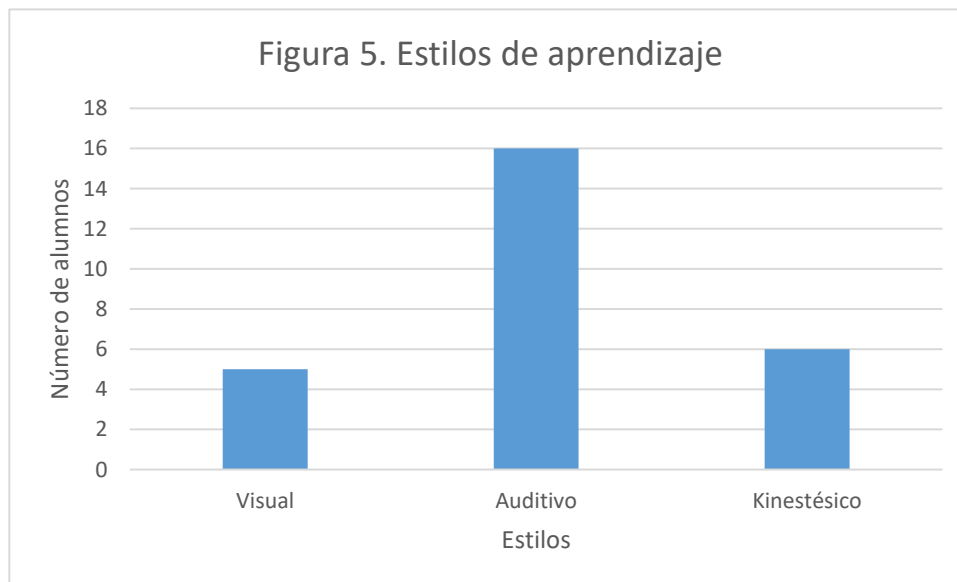


Fuente: Inteligencias múltiples de los alumnos de 4° grado grupo "B" (Elaboración propia).

Al contrario, ninguna inteligencia tuvo más alumnos en un rango intermedio entre 4 y 6 respuestas positivas que la lingüística. Esto, fue un factor más por el que los alumnos no se interesaban por la lectura en general, no tenían desarrollada, por una causa multifactorial, la inteligencia propia para esta actividad.

Este ya fue un hecho importante, pues fue gráficamente notoria la descompensación con el resto de las inteligencias más favorecidas. Por lo tanto, un factor que deba tomar fue ¿qué elementos favorecen el desarrollo de la inteligencia lingüística y cómo impacta en el fortalecimiento de una cultura lectora en los alumnos?

El segundo elemento a identificar fueron los estilos de aprendizaje (anexo 5), mismos que determinan la preferencia de los alumnos poner atención, para aprehender situaciones y actuar en consecuencia. Siguiendo con esta lógica, el resultado de un test aplicado a los alumnos fue que más del 50% del grupo tuvo un estilo auditivo, mientras que sólo 5 y 6 alumnos fueron visuales y kinestésicos, respectivamente. Además, se dio el caso en que cuatro alumnos tuvieron un doble canal de preferencia, sobre todo en la relación entre lo auditivo y lo kinestésico.



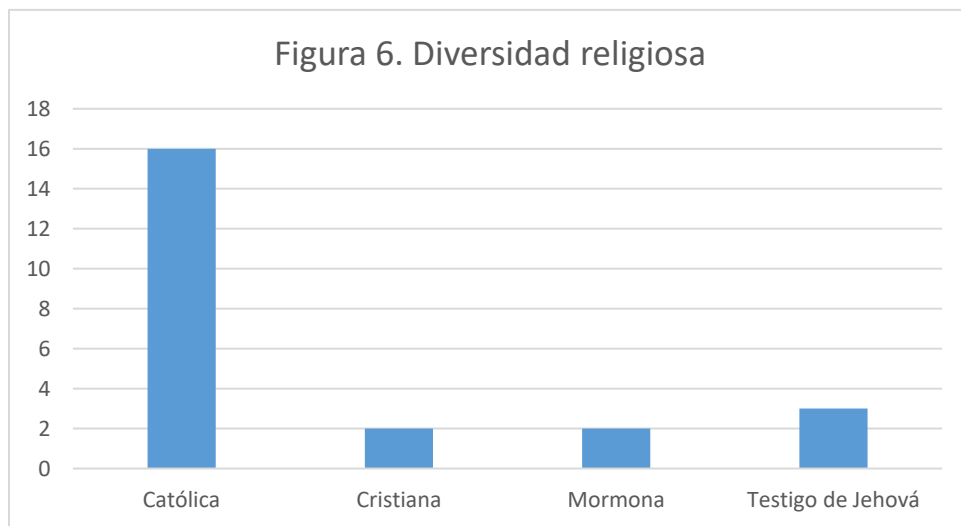
Fuente: Estilos de aprendizaje del grupo 4° "B" (Elaboración propia).

Ante este panorama, me cuestioné ¿cómo llegar al desarrollo de una cultura lectora que en su esencia lleva lo visual, si el grupo tiene mayor facultad para entender desde otros canales excepto el mencionado?

Retomé un elemento que conforma la cultura de los alumnos y que determina el nivel de complejidad de su cultura lectora: la religión. Entendida desde el punto en

que, como cualquier práctica social, la religión en cuanto al conjunto de individuos que comparten elementos de unión y se rigen bajo ciertas normas deben ser “iniciados” en sus prácticas; por lo tanto, la religión como factor cultural, también influye en la cultura lectora en la que medida en que ésta es, casi por antonomasia, el medio predilecto para introducir a los nuevos adeptos en su sistema de relaciones.

Por todo esto y la práctica común de leer en las religiones más comunes en Mendoza como la católica, cristiana, testigos de Jehová y los mormones, fue que, como se aprecia en la **figura 6**, encontré una mayoría con 16 alumnos católicos, 2 cristianos, 2 mormones y 3 testigos de Jehová.



Fuente: Prácticas religiosas del grupo 4° "B" (Elaboración propia)

Esto reveló, según las prácticas lectoras en cada religión, los alumnos de 9 a 10 años como los de mi grupo, se dedicaban sobre todo a:

Católicos: aprender de manera mecánica los elementos básicos de esta religión a través de libros para confirmación y/o comunión, en espacios destinados para ello como el catecismo. Por tanto, la lectura se llevaba a cabo pero en el aspecto más puntual: el literal y memorístico.

Cristianos: las prácticas lectoras tendían a ser más apegadas a leer cantos y algunos pasajes de la biblia. También recuperaban el sentido literal aunque le daban otro enfoque la mezclarlo con cantos, que hacen más fácil su asimilación.

Mormones: en este caso se dedicaban a revisar el libro del mormón, aunque la didáctica incluso es específica para llevarlo a cabo y estaba en función de la edad de los alumnos, por ejemplo, de 8 a 11 años o, en su defecto, acercar a la reflexión sobre lo dicho en el libro del mormón. De cualquier manera, la práctica lectora resultaba más profunda.

Testigos de Jehová: la práctica fue leer la biblia y, de manera literal, identificar elementos funcionales para ellos y sus prácticas. De esta manera, también se quedó en un nivel literal de lectura.

Cabe la aclaración que esto fue el ideal de cada una de las prácticas religiosas acorde a las que se manifestaron en mi aula; no obstante, el grado de acercamiento, de práctica e inclusión en rituales propias de cada religión delimita también el nivel de acercamiento a la cultura lectora. Sin embargo, es relevante mencionar que, acorde a la edad de los alumnos, muchos de ellos estaban en contacto con otros portadores de lectura como revistas, gacetas, folletos, además de medios digitales que incidían en el gusto y práctica de la lectura por parte de los alumnos en el largo plazo.

Con esto cierro lo concerniente a los agentes educativos y recalco que, durante cada explicación de los agentes involucrados, también hago patente una necesidad o duda al respecto que, en la visión integral de esta realidad, conformaron el marco problemático del que se desprendió un problema específico que más adelante hago explícito. Sin embargo, antes de llegar a él, presento otro factor problematizador: las políticas públicas que fundamentan no sólo mi práctica sino un deber ser en los alumnos que, para bien o para mal, no sé si esté al alcance de lo dicho en el apartado del contexto.

1.3 Normatividad y Políticas Públicas

Como contraste de lo anterior se encuentra lo que se pide lograr, cómo se espera que sea la realidad educativa en México desde un punto de vista internacional, hasta llegar a lo más elemental de un programa de estudio, donde, en esencia, se plasma la visión global de la educación y, sobre todo, de la lectura y cómo se espera que ésta se vea, desarrolle y enseñe. Por lo tanto, en las siguientes líneas esbozo cómo,

desde lo general a lo particular, se diseñan y sugieren pautas para aplicar estrategias y una visión completa sobre la lectura, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) hasta el programa de estudio de 4° año propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

1.3.1 Políticas internacionales

Como parte de la realidad que aparece en el aula también se debe incluir lo que, aún a la distancia temporal, tiene injerencia en lo educativo desde el ámbito político y económico. Es decir, a pesar de cómo se desarrollan las interacciones entre alumnos y cultura lectora, hay ciertos lineamientos que definen cómo *debería ser*, en una especie de deontología educativa respecto a la lectura. Para ejemplificar esto describo brevemente las características que marcan la OCDE, la UNESCO y algunos representantes de ésta última.

La OCDE (2010) marca lineamientos específicos y recomendaciones a los países afiliados a ella. Por tanto, México no es excepción y, como un adscrito más a este organismo, tiene sugerencias a implementar, como: 1. El marco de política pública para implementar las reformas educativas, 2. La importancia de los resultados de los estudiantes: 3. Evaluación equitativa del valor agregado de las escuelas: 4. Evaluación de los docentes para la rendición de cuentas y la mejora: 5. Incentivos y estímulos para los maestros en servicio: 6. Continuar fortaleciendo la información y la rendición de cuentas. Para fines prácticos, sólo el número 2 y 3 son aplicables a la situación relacionada con la cultura lectora, pues, en esencia, dicta una manera de ser y actuar: estandarizada.

Por su parte, la UNESCO también ha dedicado esfuerzos a evaluar los logros y características de la lectura en Latinoamérica; en este sentido, México sigue teniendo resultados bajos, cercanos al promedio de Latinoamérica (Murillo, 2007), pero alejados de los estándares propuestos por la OCDE.

Por último, traigo a colación a Jacques Delors quien dicta sus famosos pilares (1994), donde fundamenta el aprender a conocer a partir de aprender a aprender. Esta situación es, desde la perspectiva internacional, la que mayor injerencia tiene en todo el devenir de políticas y prácticas pedagógicas. Por ello, es de suma

importancia hacer mención y comprender su implicación pues es la base de todo lo que expongo en las siguientes líneas.

1.3.2 Políticas nacionales

A continuación se hace un breve recorrido histórico que antecede a la realidad actual: el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, para después hablar sobre la realidad legal en México, con el artículo 3° Constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación 2013-2018, para llegar al Programa de Estudios propuesto por la SEP y la Estrategia Nacional Escuela de Lectores y Escritores. De esta manera, abordo la normativa mexicana, tanto la general como la específica sobre lectura.

La implementación internacional se vuelve ley en un país como el mexicano, donde halla eco cada sugerencia dictada por la OCDE sobre la política tanto constitucional como general educativa, como se pueden notar las modificaciones al artículo 3° Constitucional y los lineamientos del Servicio Profesional Docente propuesto por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

De esta manera, todo acto protocolario o discurso proclamado tiene su contraparte en los hechos, en la realidad. Ante ello, como mostró Juan José Salazar (2011) al recopilar información sobre la Encuesta Nacional de Lectura 2011, 60% de los encuestados mencionó que leen, cuando menos, un libro al año y menos del 7% más de diez en el mismo periodo. Ante esto, pregunto ¿está el sistema nacional educativo formando lectores?

Complementando estos datos, la misma Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015, arrojó datos que han cambiado pero siguen haciendo referencia a la misma situación de carencia en cultura lectora: en promedio, se leen 5.3 libros al año, por gusto y por necesidad, pero según la escolaridad, en el nivel primario es sólo de 3 libros por año. Esto arroja una lejanía con respecto de la lectura y, en general, sobre lo relacionado con el mundo de los textos. ¿Por qué ocurre esta situación en el país? Como lo mencionó Rosa María Quiroz (2013), “a nivel federal como estatal se han echado a andar proyectos como las “Salas de lectura”, “Olimpiadas de lectura”, “Para leer en libertad” entre otros.” Esto me llevó a pensar que el propio Sistema

Educativo Nacional ha establecido algunos lineamientos para contrarrestar esta proporción mostrada en las encuestas anteriores. No obstante, para hacer más enfático el hecho que no están logrando resultados, Daniel Cardoso (2013) afirmó que México ocupa los últimos lugares según la OECD, UNESCO, Encuesta Nacional de Lectura, ANUIES, PISA. Esto hace más evidente que, a nivel nacional e internacional, en México hay un serio problema con la cultura lectora y los hábitos de lectura.

Como mencioné antes, este es un problema multifactorial. Eduardo Backhoff (2011) estableció una relación entre el Capital Cultural Escolar (CCE) y cómo el nivel socioeconómico de los alumnos, así como su nivel cultural inciden proporcionalmente en el resultado en encuestas y estudios sobre nivel lector y cultura lectora en general, siendo mayor ésta última en la medida en que también aumenta el nivel cultural y económico de los estudiantes encuestados.

La presentación de estos hechos y elementos fundamentales para entender la concepción de una situación nacional que tienen como eje de acción a la lectura es, cuando menos, preocupante y, cómo dije al inicio, también esquiva. No obstante, es el objetivo de las siguientes líneas ampliar el panorama respecto a la cultura lectora que impera en la comunidad donde laboro, el grupo que está a mi cargo y los elementos en todo esto que se interrelacionan para hacer de éste un tema de investigación

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica (Federal, 1992) se realizaron una serie de acciones para la reformulación de contenidos y materiales educativos, en la búsqueda por elevar la calidad de la educación elemental.

Como parte de la reforma integral de la educación primaria se creó en 1995 el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALES), el cual tuvo como uno de sus objetivos iniciales, realizar la revisión de los planes y programas de estudio de la asignatura de Español para primaria en sus seis grados. A partir de esta revisión, se reformuló y se editaron los nuevos programas de Español para los seis grados de primaria. Así, entre 1995 y 2000, con base en el nuevo enfoque didáctico, se editaron nuevos libros de Español para

alumnos y maestros de primer a cuarto grado y seis ficheros de actividades didácticas.

Aquel enfoque del español, se basó en el comunicativo funcional. “En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse” (SEP, 2000, México). En dicho programa, se dio una clara y acertada definición sobre la lectura, donde se señalaba que leer no era simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral, sino que leer significaba interactuar con el texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. También fue una meta que los niños se formaran como lectores, que valorasen críticamente lo que leyeran, disfrutaran la lectura y formaran sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

La SEP ofrecía cursos y talleres, dirigidos a los directivos y docentes, que estuvieran interesados en adquirir y renovar conocimientos y prácticas que los llevaran a fomentar el gusto por la lectura a sus alumnos. (SEP, 1999).

Por ejemplo, el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PRONALEES, 1998) ofrecía los siguientes cursos y talleres: Aprendizaje de la lengua escrita, Consolidación del aprendizaje de los componentes del español en educación primaria, Taller de escritores, La escuela como espacio para hablar y escuchar, Estrategias metodológicas para la comprensión de textos de 1° a 6° grados. Asimismo, la SEP estableció el programa Rincones de lectura, dedicado exclusivamente a la formación de lectores.

Este programa fue iniciado por Marta Acevedo en 1986 y tuvo como propósito colocar y hacer crecer, en cada una de las escuelas primarias públicas del país, la colección Libros del Rincón; libros que eran para leer y sensibilizar, entusiasmar y capacitar a las autoridades educativas, directores y maestros para que les dedicaran tiempo en el aula y organizaran sistemas de préstamo a domicilio, de manera que también los padres de familia tuvieran la oportunidad de leer.

Posteriormente, el Programa Nacional de Lectura (PNL) fue puesto en marcha por la SEP en el sexenio de Vicente Fox (2000- 2006). En éste, el Programa Nacional de Educación establecía como prioridad del currículo impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer, escribir

y, en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros. Este programa actualmente sigue en vigencia aunque ha cambiado conforme a las iniciativas políticas que, más adelante, se presentan.

El trabajo actual con respecto a la lectura, se ha llevado al interior de las escuelas a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y, durante el ciclo 2015-2016, con las Estrategias Globales de Mejora Escolar (EGME). Éstas son herramientas con las que el director y el colectivo docente, organizan actividades contextualizadas para atender las necesidades de la escuela (SEB, 2015). Este fue el antecedente inmediato al problema presentado en este trabajo de investigación-intervención, pues siendo lo último implementado para abordar necesidades escolares, es también parte del desarrollo de las condiciones laborales de mi práctica.

Mediante las EGME se establecieron posibilidades contextualizadas para abordar cualquier problema o necesidad que presentara la escuela o la población estudiantil. Por esto, es que resulta importante el sentido último de esta estrategia y, misma que repito con afán de acentuar su importancia: la contextualización. Este elemento resulta importante para partir de las características del entorno más cercana y con injerencias en el desarrollo del acto educativo.

1.3.2 A) Aspectos legales

Para empezar, recupero la información histórica sobre los antecedentes de la actual reforma educativa: ANMEB (Federal, 1992) una de las importantes acciones que se hicieron, en nuestro país, con el propósito de elevar la calidad de educación (preescolar, primaria y secundaria) y extender la cobertura de los servicios educativos. Este acuerdo fue firmado el 18 de mayo de 1992 por el Gobierno Federal, el Sindicato Nacional de Trabajadores y los gobiernos estatales de la República.

Este documento, puso en marcha del Programa emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, donde se pretendió fortalecer el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura al enfatizar los usos de ésta y el lenguaje en general. Se promovió la edición de una serie de materiales de apoyo para el maestro. En uno de ellos (Contenidos Básicos. Educación Primaria), es donde se convocó a los

docentes a concentrar sus esfuerzos en cinco puntos críticos considerados como básicos por amplios sectores de la sociedad y que reclaman atención inmediata. El primero de dichos puntos, planteó fortalecer el aprendizaje de la lectura, la escritura y la expresión oral, orientara las generaciones jóvenes hacia un uso eficaz y creativo de nuestra lengua tanto en el aula como en la vida cotidiana.

De esta manera, desde 1992 se venía gestando un gran cambio. Ya con la intervención de la OCDE y sus recomendaciones, se realizó un cambio en el país respecto a la educación: la Reforma Integral de la Educación Básica. Antes de abordar los aspectos normativo-pedagógico, menciono lo legal, pues también sucedieron cambios a este nivel.

Sin afán de extender ni hacer una monografía sobre el asunto, como parte del plan de acción mencionado antes, se llevó a cabo una reforma al Artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (2015), donde ahora los criterios que definen la educación, además de ser democrática, nacional y para la convivencia, también se agregó el término de calidad, con base en el mejoramiento constante y máximo logro de los educandos; esta situación repercutió directamente en otro documento que, a manera de cascada, hacían más explícitos los elementos a lograr que en el artículo 3° Constitucional no quedaban claros: el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

La base para la educación actual, una vez vistas las políticas y sugerencias internacionales a las que México debía apegarse, situaron la realidad mexicana como un espacio de oportunidad para el cambio; por lo tanto, en el sexenio del presidente de la República Enrique Peña Nieto, se estableció en su Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), el objetivo que “la Reforma Educativa sea un paso decidido para desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”. De esta manera, entiendo entonces que el objetivo de la educación actual es generar capital humano para el desarrollo del país en el sentido económico.

Para ello, uno de los objetivos del PND (2012-2018) fue “ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos” para lograr “hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible”.

Esta fue la encomienda de la Reforma Educativa aplicada a partir del 2013 en nuestro país y uno de los lineamientos que definen la educación actual: la formación integral de ciudadanos que, desde el punto de vista más básico, tiene que ver con la cultura lectora.

Ya después se establecen objetivos, estrategias y líneas de acción para cada una de ellas en el Plan Sectorial de Educación (2013-2018). El ejemplo más claro donde se establecen acciones para la lectura fue en el Objetivo 5, estrategias 5.1, 5.2 y 5.5 en sus respectivas líneas, donde se estableció lo siguiente:

5.1.3 Fomentar la lectura como habilidad básica en la superación de la desigualdad.

5.2.1 Desarrollar acciones de recuperación, rehabilitación, mantenimiento y equipamiento de la infraestructura cultural en apoyo al proceso educativo.

5.5.1 Generar contenidos culturales en formatos digitales multimedia para apoyo de los programas educativos.

Es así como, mediante líneas específicas que marca el gobierno, toda acción educativa debe estar encaminada a lograr estos objetivos y líneas. Lo más elemental que se pide aquí es el fomento de la lectura como una habilidad para superar las brechas de la desigualdad. Sin embargo, yo cuestiono este hecho, pues ¿cómo fomentar una cultura lectora en un medio que no la favorece?

Por último, en el plano estatal, la estrategia promovida por parte del Plan Veracruzano de Desarrollo 2011-2016 fue “promover la lectura como medio para construir conocimientos y aptitudes, fortalecer habilidades cognitivas, mejorar el desempeño escolar y constituirse como una actividad recreativa”. Es decir, además de ser un vehículo para la cultura y la superación, también debe la lectura promover ratos de diversión y recreación. ¿Cómo se propone hacer esto?

Una vez definido con los esbozos más importantes del aspecto legal, falta ahora mencionar los aspectos normativos que rigen el quehacer docente, es decir, el tipo ideal de práctica y de resultados: el plan y el programa de estudios.

1.3.2 B) Aspectos normativos: SEP

El turno ahora es de los ideales a lograr, ya sea por parte del docente desde su práctica y sus competencias docentes como lo que el alumno debe poseer al

terminar algunos escalones académicos, como lo es el tercer grado, si se habla de estándares curriculares, para el cuarto grado, aprendizajes esperados, competencias específicas o para toda la educación primaria, competencias y perfil de egreso. Menciono las características del docente en relación al desarrollo de la lectura.

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB, 2015) estableció un documento emitido en febrero del 2015 donde se hace mención de tres elementos fundamentales para el perfil docente: dimensiones del perfil, parámetros e indicadores. Para efectos de este documento, sólo retomé los que están asociados a las características de un docente para propiciar o favorecer la lectura en sus alumnos, ante ello elegí la Dimensión 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente, en su parámetro 2.1 Define formas de organizar la intervención docente para el diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje y, por último, en el indicador 2.1.1 Diseña situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos de acuerdo con el enfoque de las asignaturas y las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales.

Esta breve descripción detonó en una parte importante del problema sobre la cultura lectora del grupo, pues al ser el docente un agente indispensable para el acto educativo, debe, en la medida de lo posible, propiciar estas situaciones para que se pueda dar un aprendizaje. Sin embargo, yo criticaría dos aspectos centrales de este indicador: la lectura va más allá de ser parte de una materia, pues resulta transversal, por lo que el propio enfoque debería ser distinto; además, establecer una práctica pertinente indicaría en este caso el arreglo no sólo de los elementos didácticos propios del aula, sino una serie de elementos que van más allá de esto. ¿Qué podría hacerse con esta situación?

Por si pareciera irrisoria la situación anterior, el colectivo docente con una práctica ideal como se plasma ahí debe ser capaz de llevar al alumno, durante los primeros tres grados de la educación primaria a lograr lo siguiente:

1.1 Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.

1.3 Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados)

1.6. Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.

1.7. Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.

Todos estos elementos son propios de los estándares curriculares del segundo periodo (SEP, 2011a) perteneciente al 3° grado de primaria; por ende, es menester de toda la escuela, en cuanto a su carácter de institución, llevar al alumno a cumplir con estos lineamientos, pero ¿qué pasa si no todos trabajamos igual? ¿Estos estándares son alcanzables realmente? ¿Cómo establecer acciones que ayuden a alcanzarlos?

Estos estándares sólo son un eslabón para lograr los propósitos de la enseñanza del Español en educación primaria (SEP, 2011a), a saber: “que lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento e identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios”. Además de ser el escalón para lograr las competencias específicas de la asignatura de Español (SEP, 2011a): “Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones y emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender”.

Pareciere accidentado este devenir educativo en relación a los aspectos propios de la lectura; además sólo se está recortando en este rubro la realidad, pues faltaría ver la red completa cuando se hable de todas las asignaturas y todas las competencias. Definitivamente una red ambiciosa para lograr en los alumnos, propia de una realidad compleja como en la que estamos inmersos.

No obstante, también se debe consolidar todo lo anterior para lograr dos cosas significativas: el perfil de egreso de la educación básica (SEP, 2011) en los siguientes aspectos:

a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas

c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

Y además, lograr durante el desarrollo académico y personal una de las competencias para la vida (SEP, 2011): Para el aprendizaje permanente, misma competencia que nos devuelve al inicio de este apartado de políticas donde se habla del pilar de Jacques Delors de aprender a conocer, mediante el aprender a aprender.

Y si en el sentido teórico-normativo ya suena ambicioso, vuelvo a la pregunta ¿Cómo se lograrán todas estas características en el alumno? ¿Cuál es el rol docente para llevar a cabo el ideal propuesto en la reforma sólo en el rubro de la lectura?

1.3.2 C) Didáctica

La misma RIEB concibe estrategias para lograr sus cometidos. Es menester de este último apartado hacer mención de algunas de ellas. Por ejemplo, de las actividades permanentes y, sobre todo, del Programa Nacional de Lectura y Escritura 2013 y la Estrategia Nacional 11+5.

Parte importante para acercarse la lectura a los alumnos fueron las actividades permanentes (SEP, 2011a) que:

Como complemento de los proyectos didácticos, la denominación de actividades permanentes proviene del hecho que se desarrollan de manera continua a lo largo del ciclo escolar y se realizan de forma regular; no obstante, pueden variar durante el ciclo, repetirse, o ser objeto de reelaboración, en función de las necesidades del grupo permanentes con la intención de impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos dirigidas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura.

El docente selecciona el momento más adecuado para implementar las actividades permanentes, de acuerdo con las necesidades de sus alumnos y de la etapa en que se encuentren respecto de la apropiación del sistema de escritura, de tal manera que una misma actividad permanente podrá ser desarrollada por el grupo más de una vez si se considera necesario, incluso, se podrá trabajar con un grupo específico de alumnos una actividad en

particular que se considere importante para su aprendizaje, y otra para un grupo diferente de alumnos.

De esta manera, cierro la presentación de los elementos que conforman un contexto que provee una problemática compleja, de donde se puede escoger una variedad de indicadores para trabajar a partir de ellos y resolver un problema específico. Justamente, esta definición del problema que abordo y planteo una solución es el escaño que viene a continuación.

1.4 Paradigma indiciario: señales sobre la cultura lectora

Para definir el problema y hacerlo accesible para intervenir fue necesario establecer un mecanismo de diagnóstico. Éste lo conformé a partir de los rasgos que me permitieran hacer explícita la situación que impera en mi aula con base en lo que conlleva a la cultura lectora, estos fueron: ambiente lector que influyó en el grupo, la percepción de los alumnos con respecto a la utilidad de la lectura, el gusto por la lectura y sus habilidades lectoras.

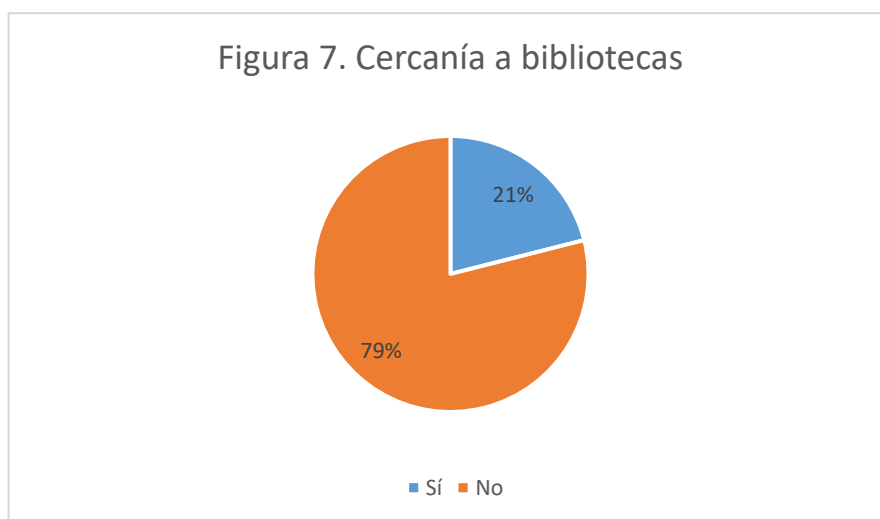
Para corroborar estos rasgos establecí instrumentos para recoger los datos entre los que utilicé: una encuesta aplicada a los alumnos (anexo 6), observación participante de mi parte y un test de lectura. A continuación describo cómo cada uno de estos instrumentos me arrojó información que lleva a plantear mi problema y, a la vez, se vinculó con los datos ofrecidos renglones arriba donde se plantearon situaciones que conformaban parte de la realidad problemática del grupo y de mi práctica.

La dinámica para explicar cada rasgo consistió en establecer relaciones entre factores contextuales y elementos propios del diagnóstico aplicado para así obtener una información triangulada y elementos de interpretación válidos; además, hacia el final de cada rasgo se planteó en qué proporción se encontraban, es decir, indicadores, lo que hizo más fácil establecer propósitos específicos más adelante.

1.4.1 Ambiente lector

Para este rasgo rescaté elementos contextuales como la comunidad, la escuela, el aula y mi práctica, así como la propia casa de los alumnos para triangularlo con la encuesta aplicada a los alumnos.

Primero retomé el aspecto comunitario, donde al ser una ciudad concéntrica desde su fundación, las personas con menor tiempo en la zona estaban, generalmente más alejadas del centro de la ciudad, además es en esta última zona donde se encontraban los pocos espacios propios para compartir la cultura lectora. Esto se junta con las características propias de la zona cercana a la casa de los alumnos; es decir, ¿qué portadores de texto se encuentran en la periferia de sus hogares? ¿Están cerca de alguna biblioteca? Para ello respondieron que el 21% de los alumnos estaban a pocas cuadras de la biblioteca municipal “Benito Juárez” o de otras bibliotecas, como la de El Encinar, mientras que la mayoría del grupo, con un 79% estaba lejos de ellas (**ver figura 7**).

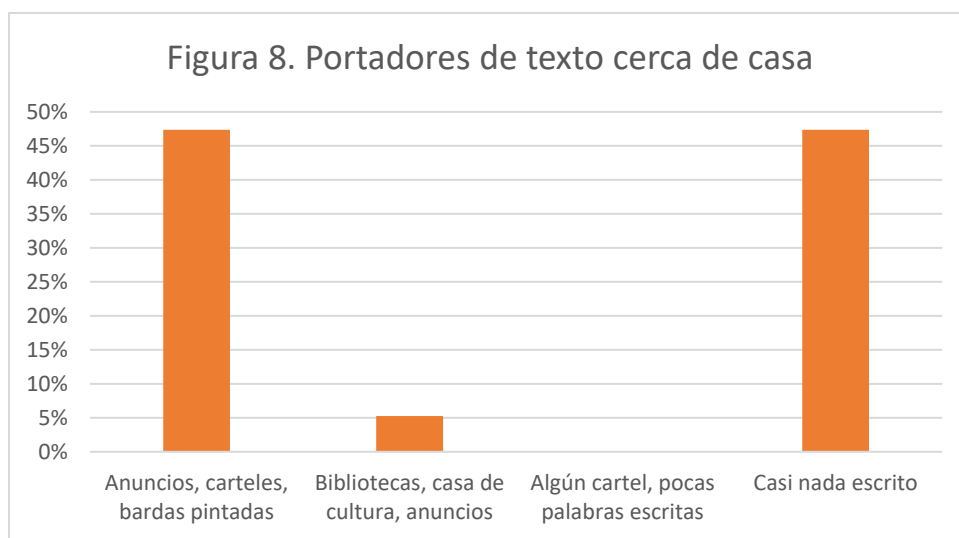


Fuente: Cercanía a bibliotecas (Elaboración propia).

Esto quiere decir que, como parte del ambiente lector, en la comunidad no había suficiente cobertura para ello: los alumnos estaban en una especie de limbo en un ambiente lector. Esto independientemente del uso que le den a la biblioteca en caso de acudir, sólo fue la presencia en sí de una institución así.

Igualmente se presentó la opción de obtener respuestas acerca de los portadores de texto según la percepción de los alumnos cerca de su hogar. Esto no indicó que no existieran portadores potenciales, sino lo que los alumnos catalogaban como posible o como asequible a ser leído y, por ende, ser parte de su ambiente lector comunitario.

Ante ello, las respuestas, como se puede ver en la **figura 8** se polarizaron: un 47% de los estudiantes dijo que había un ambiente rico en anuncios, carteles, bardas que, en la encuesta, es el nivel intermedio de ambientes posibles, pues el más rico en estímulos, como casa de cultura, bibliotecas y anuncios sólo quedó el 5%. Por su parte, aquellos alumnos que hicieron mención sobre las condiciones más precarias fueron las que abundaron en las inmediaciones de su casa representan poco más del 47%, es decir, una condición muy marcada y que se puede apreciar en la gráfica siguiente:



Fuente: Portadores de texto cerca de casa (Elaboración propia).

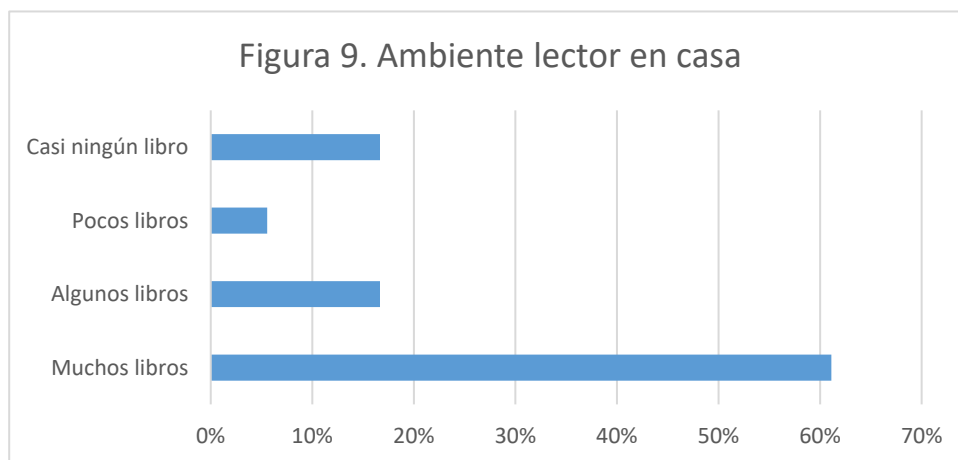
¿Qué indicó, sin embargo, esta gráfica? Los datos duros no mienten, pero tampoco dicen todo. Interpreté que, de la mayoría cercana a un ambiente básico de portadores de texto vivían en la periferia del centro de la ciudad, en las colonias Hogar, Centro e incluso Obrera y Sidar, mientras que aquellos que estaban en la colindancia con Nogales y El Encinar, estaban expuestos a menos portadores o, en la percepción de los niños, portadores menos relevantes.

Hasta este punto hice una revisión y establezco el primer indicador: no había opciones de portadores de texto o que acerquen al alumno a la lectura en el contexto inmediato a sus hogares. Esta breve conclusión en forma de indicador fue el primero que se consideró en los propósitos.

Después de la revisión comunitaria, hice una revisión del ambiente lector escolar. Este punto fue más sencillo, pues como lo mencioné en el contexto, no existía todavía un espacio disponible para la biblioteca que, por antonomasia, es el ideal para fomentar la cultura lectora; además de que no existían portadores de texto en la escuela para el mismo propósito. Entonces, como segundo indicador establecí que: el ambiente lector escolar ofrecía ningún elemento para fomentar la cultura lectora en los alumnos del grupo.

Asimismo, podría decirse lo mismo del ambiente lector en el aula, pues no contaba con biblioteca del aula y, sólo pegábamos los trabajos de los alumnos en el salón lo que hacía casi nulo el ambiente lector; por ende: en el aula no se estimulaba el gusto por la lectura, por tanto, es uno de los elementos a reforzarse.

Por último, llegando al lado más familiar para los alumnos, comparé la percepción de los alumnos con respecto al ambiente lector en casa. Para esto, apliqué en la misma encuesta una pregunta acorde a ello, de la que se obtuvo que, el 61% manifiesta tener muchos libros en ella (ver figura 9) lo que hace de su casa un lugar propicio para desarrollar la cultura lectora, mientras que el 20% dio a entender que tiene pocos o casi ningún libro.



Fuente: Ambiente lector en casa (Elaboración propia).

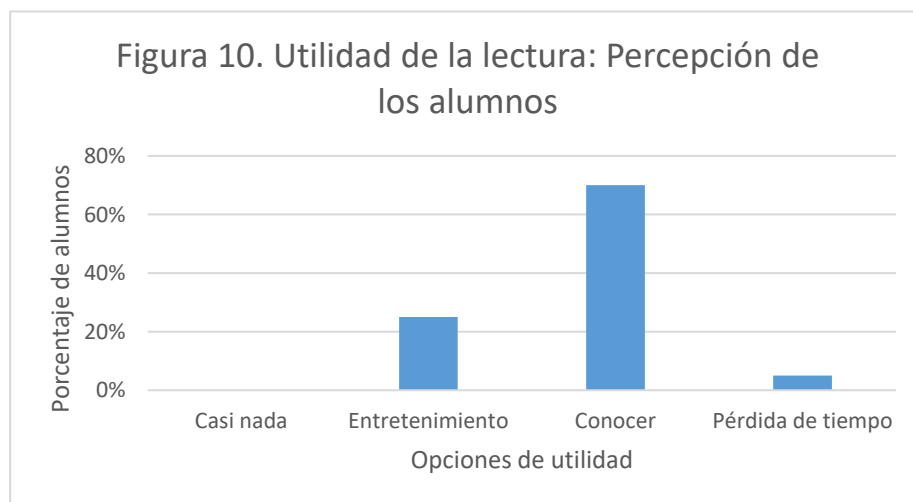
El que poseyeran libros no significaba que los leyeran y, en caso de leerlos no se preguntó por qué tipo de libros eran; por lo tanto, sólo se preguntó por la posibilidad de que leyeran o les leyeran algo, el sólo hecho de hacerlo. Ante este panorama, las posibilidades del grupo se inclinaron más al *Sí, es posible*, que al no. Entonces,

ante esta probabilidad, la construcción del indicador rondó en la certidumbre de convertir el espacio casero en un espacio de acercamiento a la lectura, por lo tanto, el indicador quedó así: la existencia de libros no siempre es señal de que exista una práctica lectora. Así, quedó constituido que, ante la posibilidad de leer, no se hace.

1.4.2 Percepción de lectura

En el segundo rasgo tomando la percepción de los alumnos con respecto a la lectura tuve dos indicadores: utilidad de la lectura y cantidad de libros leídos por mes. Esto quedó definido a través de una encuesta, mostrando resultados francamente sorprendentes.

En primer lugar un 70% los alumnos tenían como concepción de utilidad de lectura que era para “conocer” algo, como se aprecia en la **figura 10** es decir, tenían la concepción (propia de las prácticas de los docentes de la escuela) que la lectura sólo era para las formalidades del aula o cuando se quiere “saber algo”. Por el contrario, sólo un 25% hicieron mención que era para entretenerse, situación que me hizo preguntar ¿sólo leerán cuando es algo que les gusta? ¿Qué pasa si no es algo que “parezca” divertido o entretenido? Y un 5% de los alumnos contestó que era una pérdida de tiempo con una sorprendente honestidad, quizá bajo la sombra del anonimato se animaron a externar sus comentario más reales.



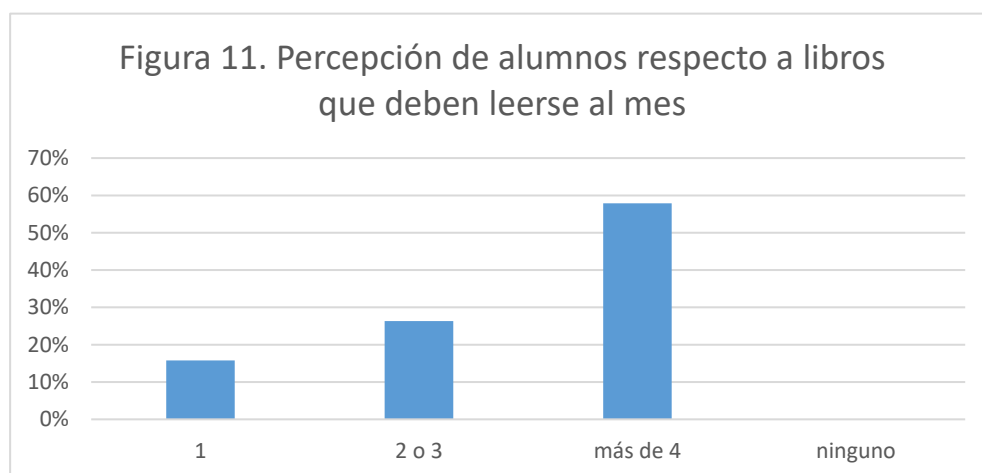
Fuente: Utilidad de la lectura (Elaboración propia).

Debido a la formación de la mayoría de los padres de familia (recordar que sólo 9% tiene un nivel académico igual al de licenciatura) es posible que sólo se vea a la

lectura como un vehículo para pasar de año; un requisito operativo de la vida escolar y, a la postre, un lastre que se acarrea a manera de analfabetismo funcional.

También hubo injerencia por parte de la comunidad, pues no hubo mayor énfasis en el uso de la lectura que el más básico, vender ideas, comerciar con ellas; así se dejó de lado toda la gama de posibilidades con respecto a la propia lectura. Así, el indicador de utilidad quedó definido como: los alumnos no conocían todas las posibilidades de la lectura.

En contraparte, desde la perspectiva de la cantidad de libros, primero traigo a la mesa la cantidad anual que, en promedio, leen los alumnos de primaria según la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 es de tres, mientras que el promedio para el público en general es de 5.3 libros al año. En esta encuesta, casi el 60% de alumnos contestó que, desde su punto de vista, leer más de 4 libros al mes es una buena cifra como se ve en la **figura 11**.



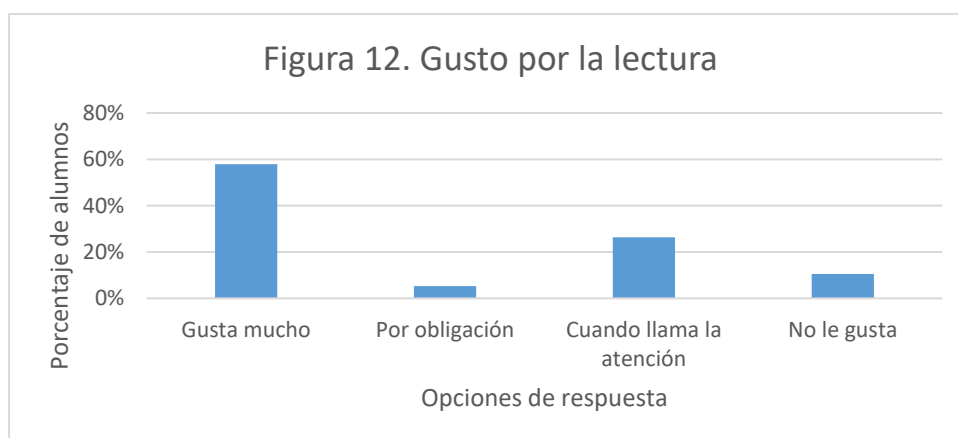
Fuente: Cantidad de libros al mes (Elaboración propia).

Esta cuestión de percepción engañosa por parte de los alumnos pudo atribuirse a dos factores: la falta de conciencia sobre la definición de lo que es un libro y, como segundo elemento, dice más sobre lo que acostumbran leer: folletines, revistas, lectura más ligera que un libro completo. Ante este panorama que, en principio sería más que apetecible lograr cuatro libros por mes, resultó ser una percepción sin fundamentos por parte de los alumnos propia de su edad y, si lo comparamos con el resultado de la Encuesta Nacional, podría decirse que, logrando ese parámetro como base, se estaría cumpliendo con una “buena cuota” de libros al año, según

las circunstancias de los alumnos. Por lo tanto, en el indicador queda plasmado así: los alumnos no poseen una valoración de cuántos libros pueden leer al mes porque no están acostumbrados a hacerlo. Situación que desde los propósitos específicos se buscó cambiar.

1.4.3 Gusto por la lectura

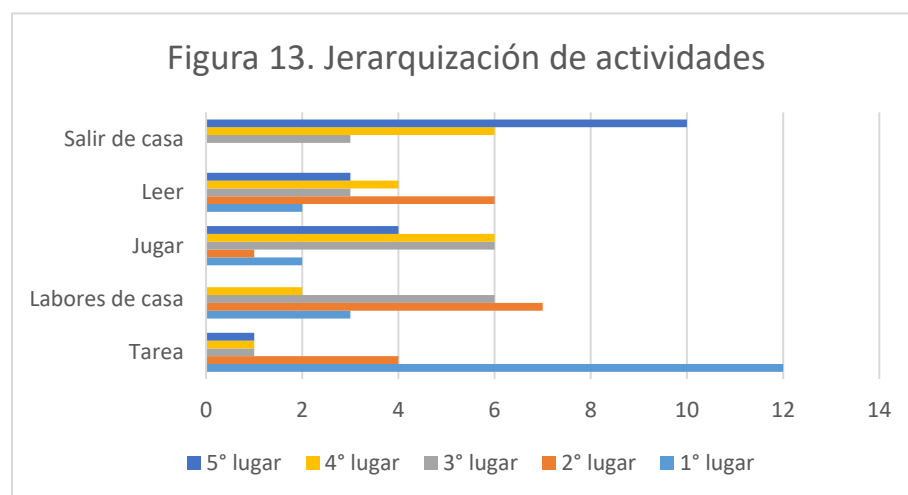
En este rasgo sólo presento los resultados de la encuesta, donde se ven dos indicadores: gusto por la lectura e importancia de la lectura. Ante ello, más allá de comparar estos rasgos con escalas nacionales, como ya se hizo antes, en esta ocasión solamente rescaté la injerencia de lo social sobre la adquisición de esta cultura, pues si una comunidad, una familia, un grupo en específico o un maestro, no muestra que también lee, o da oportunidades para ello, difícilmente se podrá acceder a una cultura de este tipo. Por esto, los resultados de la encuesta con relación al gusto por la lectura fueron, con unos 58%, apabullantes con respecto al gusto por ella, como se aprecia en la **figura 12**.



Fuente: Gusto por la lectura (Elaboración propia)

El 42% restante estuvo dividido entre la indiferencia (11%), la obligatoriedad del hecho (5%) y lo azaroso que puede ser algo que “llame la atención” (26%). Sin embargo, más allá de representar un gusto por una actividad, éste no puede existir en la medida en que no se practique, por lo tanto, como se ha visto, la lectura no era muy practicada y, cuando se hacía, tendía más a ser por obligación escolar. Entonces, para dar una interpretación más acertada, cambié el indicador de gusto por la lectura a disposición por practicarla por parte del 80% del grupo.

Como segundo punto, estaba la importancia que le daban a la lectura en su día a día, para ello se comparó a la lectura con actividades como las tareas escolares, jugar videojuegos o ver televisión, así como salir de casa y hacer las labores del hogar. Como resultado se obtuvo que en jerarquía descendente, lo más importante fue hacer tarea, seguido de las labores del hogar, luego leer y al final jugar y salir de casa como se aprecia en la figura 13.



Fuente: Jerarquía de la lectura (Elaboración propia).

Si bien es cierto que se le daba un peso muy grande a las tareas académicas, también fue noticia que leer se encontrara por encima del jugar o ver televisión. La explicación podría estar en qué clase de lectura se hacía ¿lectura escolar? ¿Sólo se leía el libro de texto? ¿Información en láminas o internet?

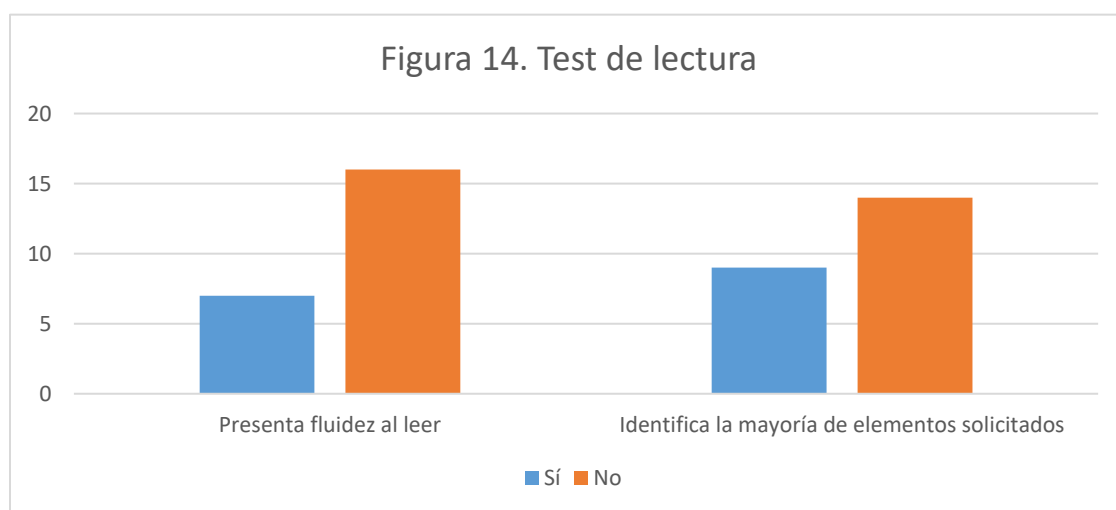
Aunque fue un avance que se lea, el sólo hecho de leer no determina tampoco la calidad del lector, por tanto era importante leer otros textos; por ende, el indicador fue: la lectura ocupaba el tercer lugar en las prioridades de los alumnos. Es así como, de una u otra manera, se esperaba que subiera en el ranking durante el proceso de intervención y puesta en práctica de estrategias educativas.

1.4.4 Habilidades lectoras

Para este punto apliqué un breve test de lectura, que consistió en llamar alumno por alumno a que leyeran en voz alta un texto breve y así yo diagnosticara con base en dos indicadores: fluidez lectora e identificación de elementos del texto como personajes, conflicto y resolución. Los resultados establecieron una tendencia hacia

el resultado negativo (**ver figura 14**), es decir, los alumnos mostraron complicaciones al entender y desde el hecho mismo de leer en voz alta, debido tal vez a la poca práctica de este hecho. De esta manera se pudo establecer una vinculación de la lectura con las asignaturas y cómo todas ellas requerían, cuando menos, que se tuviera el nivel literal de comprensión lectora que puede desarrollarse sólo en la medida que la lectura fuera asidua; es decir, que se tenga una cultura lectora.

Además, ante este hecho, también se pudo hacer una relación con el contexto, por ejemplo, con la calidad de los portadores de texto que existen y que éstos sólo exigían un nivel muy básico para entenderlos; por ende, para los alumnos no resultaba necesario poseer o desarrollar más su nivel de comprensión ni de fluidez, pues tampoco eran extensos los textos encontrados en el contexto inmediato.



Fuente: Test de lectura (Elaboración propia).

Por lo anterior, un indicador más fue: un 70% de los alumnos no tenía fluidez para leer, mientras que el 100% del grupo presentaba un nivel de comprensión cercano o literal.

1.5 Planteamiento del problema

Por lo tanto, después de esta revisión de hechos y argumentos surgió un cuestionamiento ¿la cultura lectora actual de los alumnos propicia cumplir los lineamientos propuestos por la Secretaría de Educación Pública?

Como se puede apreciar, todos los indicadores señalaban el rumbo hacia este problema e indicaban una línea de posibilidades casuísticas con respecto a dicha situación; por lo tanto, era menester de mi práctica responder a esta necesidad que presentaba el grupo y también cómo mis competencias docentes debieron adecuarse para satisfacer todos los requerimientos de los niños.

Así, después del análisis de los indicadores mostrados en el diagnóstico, pude establecer que los elementos propios del contexto inmediato a los alumnos no favorecían el acercamiento a la lectura. Sin embargo, esto mismo ocurría en el salón de clases, donde no se daba oportunidad a los alumnos de acercarse a la lectura más que por obligación académica.

Por lo tanto, al no tener este contacto con portadores de lectura, resultaba difícil que los alumnos poseyeran destrezas para leer, por ende, presento el problema identificado, que repercutía en los alumnos y que tenía tras de sí una compleja realidad que la sustenta: **en los alumnos de 4° “B” de la escuela primaria Enrique C. Rébsamen de Ciudad Mendoza, Veracruz no poseían los elementos propios de una cultura lectora.**

1.6 Justificación

En este apartado presento los argumentos que dieron sustento al trabajo de tesis como tal, tanto en su aspecto de problema como en la intervención del mismo. Debido a esto empiezo desde lo general, comparando indicadores y vinculando con otros problemas el actual hasta llegar a elementos de resolución, consecuencias, impacto positivo y aportes teóricos derivados de este trabajo de investigación e intervención.

Primero, retomé un dato mostrado en los antecedentes: el promedio anual de libros leídos en niños de primaria. Si bien el promedio es de sólo tres libros al año, la condición de los alumnos actuales estaba en función de, cuando menos, superar ese promedio. Si bien las condiciones eran adversas en relación a los ambientes lectores mostrados, también era posible desarrollar una estrategia que tomara esto en cuenta y, de una manera no violenta, adaptara los ya existentes para introducir al cultura lectora en los alumnos y que ellos la adquirieran, no como imposición, sino

como una construcción y necesidad generada a partir de dichos ambientes modificados.

Entonces, a través de la comparación con el panorama nacional, era notorio que este grupo de alumnos y mi práctica hasta antes de esta tesis, no estaban en función del desarrollo de una cultura lectora, por lo tanto, era impensable realizar algo para introducirla paulatinamente o, en su defecto, establecer acciones integrales que atacaran este problema.

Asimismo, este problema no era estático ni aislado, tenía también injerencia en muchos otros que se desarrollan sobre él. Por ejemplo, la propia comprensión lectora parte de un proceso donde el alumno lee, pues no se puede concebir una comprensión sin el acto de leer; por ende, si no existe una cultura lectora, difícilmente podría aspirarse a la consolidación de dicha comprensión.

Además, una cultura lectora también abre las puertas para acceder a una cultura escritora, tal como se menciona en el Plan Nacional de Lectura y Escritura 2013, donde, a partir de elementos leídos, se pueden crear nuevas realidades. Sin embargo, esto lo veía aún más complejo, si bien van de la mano, el tiempo destinado para actividades de los dos tipos de cultura sería muy elevado en relación al currículum propuesto por la Secretaría de Educación Pública, pues también se estaría fallando en las prácticas de otras asignaturas.

Incluso, el mismo problema de la falta de cultura lectora se ampliaba en sí mismo en la medida en que los alumnos avanzan en su transitar académico, pues en vez de volverse pensadores críticos, participantes activos de una sociedad que forzosamente incluye elementos simbólicos como lo son los textos, ya sea narrativos o poéticos imbuidos en algún libro de ese género, política o cívica o textos con cualquier otra intención, los alumnos permanecerían en un estado catatónico, en el confort de no aspirar a nada más, a ese estado llamado analfabetismo funcional.

Estas fueron proyecciones del problema a largo plazo, pero dentro del final que tiene cada grado de la educación primaria, también se estarían dejando de lado muchos elementos propios del 4° año, pues es fundamental la lectura si bien, no consolidada, sí más avanzada. En caso de no desarrollar esta cultura lectora, los

alumnos también restarían posibilidades de adquirir o consolidar aprendizajes que son fundamentales para los grados posteriores y, si esto sucedía, tampoco se podría optar por el proceso integral de formación que resulta ser la educación y, como última instancia, tiene el cometido de lograr competencias, mismas que se quedaría en el imaginario del programa de estudios.

Es así como, diciendo lo que no se lograría, puedo llegar al impacto positivo que se tendría en caso de resolver este problema con base en mi intervención. Este horizonte presenta opciones que se vinculan directamente con los estándares curriculares, los propósitos del español así como las competencias de la misma asignatura. Entonces, al ser este *deber ser* algo descontextualizado, es necesario construir un perfil que encaje; por lo tanto retomo que, como punto a lograr, se ayudó a los alumnos a establecer, primero, una cultura que le permitiera tomar herramientas a partir de lo escrito y que le fuera útil para cuando la ocasión lo ameritara.

Igualmente, se estaría desarrollando la habilidad de los alumnos para distinguir y seleccionar información veraz y útil a sus necesidades, al tiempo en que, indirectamente, se estaría mejorando la comprensión lectora y la escritura. Estos elementos, al ser fundamentales para el desarrollo académico, le serían útiles para las asignaturas complementarias, tanto en el grupo actual como en los que sigan.

Por estas razones, el incluir una cultura lectora en el desarrollo de los alumnos los llevaría a mejorar en muchas de las áreas, no sólo la académica, sino también la del desarrollo personal y, a futuro, la apertura de posibilidades de elección de perfiles de trabajo, al tiempo en que también despierta la participación comunitaria y permite conocer realidades distintas a la propia, lo que ayuda en el desarrollo de la alteridad.

Como parte de los aportes teóricos al campo de la educación de este trabajo de tesis, lo más relevante es el establecer estrategias contextualizadas para resolver un problema, proporcionar elementos destacables y que sean comunes para otros contextos y desde los cuáles, con las adecuaciones pertinentes, se pueda aplicar esta estrategia de intervención.

1.7 Propósitos.

En este capítulo enlisto los propósitos planteados: el general, mismo que establece el aspecto principal a lograr, en qué medida y a través de qué. Asimismo, los propósitos específicos, que están en función del general y son aspectos necesarios para alcanzar el primero.

A continuación, presento los propósitos que orientaron mi intervención y que pongo como parámetros a conseguir.

Propósito general

- Fomentar en los alumnos una cultura lectora mediante la creación de ambientes lectores bajo un enfoque holista para brindar un desarrollo académico-personal en cada uno de ellos.

Propósitos específicos

- Diseñar un ambiente lector en el aula con base en las características de los alumnos.
- Compartir experiencias lectoras con los padres de familia y alumnos, desde la casa y en el aula.
- Establecer la lectura como una actividad frecuente entre los alumnos.
- Generar espacios para la lectura en la escuela y socializar los resultados.
- Inducir a los alumnos en las opciones de lectura que existen para ampliar su percepción de uso de ella.

De esta manera, bajo la consigna de cumplir con los propósitos propios establecidos en documento, fue necesario contar con un respaldo y cimiento sólido desde donde partir, que explicara el problema y que diera elementos para solucionarlo. Por ello retomé aquellos conceptos, aspectos y marcos de referencia que permitieran entender todo lo mostrado en este capítulo y que, además, fuera el sustento para diseñar una propuesta de intervención.

CAPÍTULO DOS

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA

Haciendo una remembranza del problema que se trata en este documento y al que se le intenta dar una propuesta de solución, coloco sobre la mesa el problema en sí mismo: los **alumnos de 4° “B” de la escuela primaria Enrique C. Rébsamen de Ciudad Mendoza, Veracruz no poseen los elementos propios de una cultura lectora.**

El presente capítulo aborda los conceptos que permitan entender dicho problema. Por ende, primero defino lectura, sus componentes, estrategias y modalidades, luego, defino cultura lectora, el desglose de cada elemento que la conforma y termino con la inclusión de los elementos de mi propuesta de acción para intervenir el problema, donde retomo las características de una actitud intercultural al igual que el concepto de zona de desarrollo proximal.

De esta manera, comienzo con la presentación de los conceptos y situaciones teóricas mencionadas.

2.1 ¿Qué es lectura?

Definir el término resulta complejo, mas no complicado, pues es desde la óptica de diversos autores y corrientes del pensamiento que este término se configura. Por lo tanto, parto de las definiciones de autores varios para argumentar la que usaré durante el trabajo y que será la acepción propia del término en condiciones de esta tesis.

Entonces, de acuerdo con Barton (1994; pág. 19) se entiende por lectura “desde un proceso mecánico hasta varios niveles de interpretación de un texto”, desde esta perspectiva, se entiende por lectura todo acto de decodificación más la posibilidad de comprensión del texto en cuestión. Es, desde un abordaje inicial, una resolución insuficiente, pues sólo se toca lo superficial, el aspecto más lineal y técnico del término mismo.

Peredo (2005) retoma lo dicho por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2002 que define a la lectura como la capacidad de comprensión, uso y reflexiones de textos con la finalidad de lograr metas

personales, ampliar el conocimiento e interactuar en la sociedad. Desde esta óptica, se incluye la intrínseca relación entre el texto y el lector, que demarca la utilidad de la lectura desde un enfoque social y como medio para lograr el aprendizaje. Sin embargo, aún sigue presentando carencia de elementos como para ser considerada la definición a tratar.

Por su parte, Gutiérrez y Montes de Oca (2003) entienden el aspecto lector como una relación constructivista entre el lector y texto, donde la interpretación depende del conocimiento del lector. Es decir, se le da peso a los conocimientos previos del lector y cómo éste, a partir del contacto con el texto puede atribuir, deconstruir o construir nuevas significaciones sólo en la medida que su contexto y experiencias le permitan.

Por último, presento la acepción de Margarita Gómez Palacios (1996), que reconoce a la lectura como un “proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado”. Desde esta perspectiva, se hace un reconocimiento a que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto. En consonancia con la descripción anterior, también le agrego la experiencia funcional sobre la cual está cimentada la lectura, es decir, retoma los elementos de interpretación a partir de las experiencias del lector, al tiempo que también realza la importancia de un texto aunque no le da una significación particular, sino que lo contextualiza en función del lector.

De todas las definiciones mencionadas se pueden rescatar diversos aspectos, algunos tienen puntos de coincidencia y otros aportan elementos que otros autores no consideran; por ende, yo retomo los siguientes elementos:

1. La lectura siempre se presenta como un proceso y no un momento único y estático.
2. La lectura tiene una parte mecánica; es decir, representa también elementos funcionales del proceso mental que se efectúan de manera

inmediata, si es que ya se ha desarrollado, y como respuesta al estímulo de las letras: la decodificación y la memoria.

3. La lectura adquiere significado en función de las experiencias del lector.

4. La lectura es esencialmente comunicativa y sujeta a la interpretación.

5. Requiere de motivación.

Para el trabajo de esta tesis retomo los aspectos relevantes y destaco los elementos anteriores agregando un sentido crítico de aprendizaje, es decir, aprender con un fundamento de transformación del medio que rodea al individuo a partir de la transformación propia.

2.1.1 Proceso de la lectura

Visto el término como tal de lectura, sobreviene la pregunta ¿cómo se desarrolla ésta? Para ello, Solé (1994) divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos, por lo tanto, retomo lo que Solé recomienda a manera de preguntas dirigidas a los niños:

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura) ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo) ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Durante la lectura

¿Corresponde lo leído a lo supuesto inicialmente? ¿Qué dudas tengo del texto? ¿Cómo identifica en la lectura los planteamientos básicos del texto? Formular preguntas sobre lo leído con el fin de verificar hipótesis y predicciones y formular otras nuevas, si es preciso hacerlo. Para llevar a cabo lo anterior, el lector relee partes confusas, consultar el diccionario, piensa en voz alta para asegurar la comprensión, crea imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Después de la lectura

¿Si haces un resumen del texto, con qué finalidad lo haces? ¿Cómo sabes que comprendiste lo leído? ¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de del texto?

Comprobar que se cumplieron los objetivos de la lectura. Formular preguntas sobre lo leído con el fin de confirmar hipótesis y predicciones y formular nuevas preguntas que proyecten al lector a la búsqueda de otros conocimientos. Algunas de las actividades que se dan en esta fase son: hacer resúmenes, síntesis, utilizar organizadores gráficos, cuadros, mapas mentales y otras.

De esta manera es como pretendo desarrollar el aspecto de la lectura: es un proceso. Ninguno de estas fases puede trastocarse o sobreponerse una a otra, todas resultan ser igual de importantes y, desde su función, necesarias.

En la primera etapa de prelectura, se determinan y detonan aquellos conocimientos previos sobre el tema, a través de predicciones e inferencias a partir de títulos o imágenes específicas, además de hacer notar la motivación por la que se lee; es decir, ¿qué es aquello por lo que leo? ¿Qué busco de esa lectura? Es un proceso de metacognición y conciencia.

En la segunda fase, se hace hincapié en las características propias del texto y el desarrollo de la lectura; no se lee por leer, sino se hace un ejercicio de conciencia donde, al tener determinados los elementos por los que se realiza esa acción o que llevaron a ejecutarla, es posible retomar aspectos que se necesiten, por lo tanto, se efectuará una lectura de comprensión y no una decodificadora.

Por último, la etapa de post-lectura o después de la lectura, se determinan y confirman los elementos que se buscaban desde un inicio, es, de esta manera, un proceso de evaluación y autoevaluación del texto y, por obvias razones, de las competencia propia para leer.

Sin embargo, a pesar de que sí retomo y concuerdo con la descripción del proceso, falta un elemento indispensable: fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. ¿Cómo hacer esto?

Como parte del proceso intermedio y final de la lectura, se puede incluir un elemento que confronte el texto mismo, no desde la necesidad o disgusto, sino desde la propia confrontación con las características del texto mismo. Es decir, si resulta ser un cuento lo que se está leyendo, cuestionar si cuenta con los elementos propios de ello, cumplen los personajes con su función, qué cambiaría de la historia y por qué.

Con esta inclusión de preguntas durante la fase intermedia y la final, se fomenta también el hecho del pensamiento crítico y no sólo se reproduce la propia información en sí misma, sino se considera la construcción de una opinión al final de la lectura. Se desarrolla, a fin de cuentas, una lectura crítica.

2.1.2 Modalidades de lectura

Estipulado el proceso que se sigue para desarrollar la lectura, a continuación comento la manera de llevarlo a cabo, pues no siempre la confrontación de un texto con un alumno es la manera más eficaz de acercarlo a la lectura ya que un texto puede resultar intimidante. Sin embargo, existen diversas maneras de abordar la lectura que pueden facilitar este acercamiento y, posterior a ello, aplicar el proceso visto anteriormente.

Enseguida presento las modalidades que considero relevantes para el problema en cuestión y que serán de ayuda para su intervención. Aunque esta actividad, no pretende ser exhaustiva ni seguir las normas de un glosario, pues sólo se recurre a su enunciación para clarificar el panorama y saber cómo acercaré la lectura a los alumnos.

Audición de lectura: Seguimiento de la lectura realizada por un docente o un lector avanzado. Los alumnos descubren las características del sistema de escritura y la relación entre texto y contenido.

Lectura guiada: Tiene como fin enseñar a los alumnos a formularse preguntas sobre el texto. Primero, el docente elabora y plantea preguntas para guiar a los alumnos en la construcción de significados, estas preguntas son de distinto tipo y conducen a los niños a aplicar diversas estrategias de lectura. También brinda a los niños la oportunidad de aprender a cuestionar el texto, pero, a diferencia de la modalidad anterior, se trabaja en equipos.

En cada equipo, un niño guía la lectura de sus compañeros. Al principio, los guías aplican preguntas proporcionadas por el maestro, y más adelante ellos mismos las elaboran. El equipo comenta la información del texto y verifica si las preguntas y respuestas corresponden o se derivan de él.

Lectura comentada: Los niños forman equipos y por turnos leen y formulan comentarios en forma espontánea durante y después de la lectura. Pueden descubrir así nueva información cuando escuchan los comentarios y citas del texto que realizan sus compañeros.

Lectura independiente: En esta modalidad, los niños, de acuerdo a sus propósitos personales, seleccionan y leen libremente los textos.

Lectura en episodios: Se realiza en diversos momentos como resultado de la división de un texto largo en varias partes. Tiene como finalidad promover el interés del lector mediante la creación del suspenso. Facilita el tratamiento de textos extensos, propicia el recuerdo y la formulación de predicciones a partir de lo leído en un episodio con respecto a lo que se leerá en el siguiente.

Como se puede apreciar claramente, cada una de estas modalidades presenta en sí misma una opción para la lectura: puede ser individual, en equipo, con guía determinada o espontánea, de fin o por episodios. Según las características de la lectura, del objetivo que se persiga o de los propios alumnos, estas modalidades pueden ir cambiando y mezclándose.

Esto último es, de hecho, lo ideal, pues el uso constante de una sola de ellas sólo llevaría al desgaste a los alumnos, mientras que el uso indiscriminado también lo haría; por lo tanto, se requiere de una planificación y dosificación de las formas de trabajo para que los alumnos no se aburran, estén motivados, y aun así, sepan cómo reaccionar en cada cambio sin éste ser brusco o impulsivo. Se requiere para ello el conocimiento del grupo.

2.1.3 Estrategias de lectura

Presento ahora las estrategias que se pueden seguir o implementar para un desarrollo de la lectura mucho más completo y más rico. Para ello, a manera de

acercamiento, describo brevemente, según la fase del proceso de lectura, las estrategias pertinentes para ser aplicadas.

Para la etapa pre-lectura o antes de leer

Muestreo

Consiste en que el lector tome del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido. Pueden ser éstas también guiadas por el maestro en un primer momento.

Predicción

El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo (llamados conocimientos previos) le permite utilizar la predicción, que es la capacidad para suponer lo que ocurrirá con respecto a un texto: cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales.

Se puede decir que se trata de una actitud activa con respecto a la lectura, pues a partir de las imágenes, los títulos, subtítulos, colores, algunas marcas, información que el maestro proporciona o preguntas acerca de los personajes del cuento, el lector se puede adelantar a lo que ya ocurre. De esta manera, los niños utilizan sus conocimientos previos para formular hipótesis sobre el contenido del mismo. Por otro lado, es fundamental la forma como planteen las preguntas antes de iniciar la actividad de leer, esto permitirá que los niños construyan un significado adecuado del texto y desarrollar estrategias de lectura.

Anticipación

Aunque el lector no se lo proponga, mientras lee va haciendo anticipaciones que pueden ser léxico-semánticas, es decir, que anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa alguna palabra o una categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo, etcétera). Esta estrategia también se utiliza durante la lectura.

En resumen, las actividades previas a la lectura están enfocadas a:

- a) Permitir que los niños expliquen y amplíen sus conocimientos y experiencias previas relativas al tema del texto que se leerá.
- b) Conocer el vocabulario o los conceptos indispensables para comprender el texto que leerán.
- c) Estimular la realización de predicciones sobre el contenido del texto y establecer propósitos de lectura.
- d) Motivar a los alumnos con el acercamiento a su realidad

Para la etapa durante la lectura

Para esta etapa, una de las posibilidades es trabajar con las siguientes acciones:

- a) Plantear preguntas acerca del texto, continuamente formular predicciones, verificarlas y rechazarlas. Por ejemplo: “¿Qué le va a ocurrir al personaje principal?”
- b) Aclarar posibles dudas.
- c) Inferir el contenido de la historia y con las imágenes construir el sentido global del texto. Por ejemplo: si al personaje le gusta leer los periódicos, ¿por qué se manchó de tinta?
- d) Conocer el vocabulario o los conceptos indispensables para comprender el texto que leerán.
- e) Revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y fallas.
- f) Predicciones durante la lectura.

Mientras avanza, desde el título hasta el final del texto, el lector va creando expectativas sobre el significado de lo que lee y va diciendo si las ideas que ha generado se confirman o si debe modificarlas o sustituirlas.

Inferencia

Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto; consiste también en unir o relacionar las ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído. Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido

adecuado a las palabras y frases ambiguas –que tienen más de un significado- y de contar con un marco amplio para la interpretación. Una manera de promover el uso de esta estrategia consiste en formular a los niños preguntas sobre la información que no está explícita en el texto, pero que está implícita. Esto ayuda a ampliar la comprensión lectora y les permite aprender a leer entre líneas.

Monitoreo

También llamada metacompreensión. Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significado.

Confirmación y autocorrección

Las anticipaciones que hace un lector generalmente son acertadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Es decir, el lector las confirma al leer. Sin embargo, hay ocasiones en que la lectura muestra que la anticipación fue incorrecta. Entonces el lector rectifica.

Para la etapa de post-lectura o Después de la lectura

Las actividades posteriores a la lectura se enfocan a la comprensión, la reconstrucción, el análisis de los significados del texto y la conformación de un juicio sobre el texto:

- Comprensión global o tema del texto, comprensión específica de fragmentos, comprensión literal (o lo que el texto dice).

- Elaboración de inferencias.

- Reconstrucción del contenido con base en las imágenes en la estructura y el lenguaje del texto.

- Resumir y sintetizar la información y encontrarse alerta ante posibles incoherencias o desajuste.

- Formulación de opiniones sobre lo leído.

Expresión de experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido.

Relación o aplicación de las ideas leídas a la vida propia (generalizaciones).

La lectura es un proceso de construcción progresivo, mismo que requiere de una intervención educativa. No se espera la orientación coercitiva de aquello que el alumno “debe” aprender, sino se muestran herramientas para que la lectura sea un proceso menos difícil de asimilar y aprendan a disfrutarlo, al tiempo en que obtienen el máximo provecho de esta actividad. La suma de estrategias, modalidades y de proceso mismo de lectura están enfocadas en que los alumnos aprendan a aprender.

2.1.5 Didáctica de la lectura en cuarto grado de primaria

Ya establecido cómo puede ser el proceso de lectura, con la inclusión de estrategias, procesos y definiciones, pregunto ¿qué propone entonces el Plan de estudios de 4° grado de primaria?

Para comprender esto, se debe partir desde el aspecto oficial-curricular, que indica ciertos requisitos o parámetros que deben ser cumplimentados. Por ejemplo, el primero de ellos sería el propósito de la materia encargada (en específico) de desarrollar los aspectos más relevantes, pues así está organizada el currículo en México, a través de pequeñas parcelas de conocimiento llamadas asignaturas.

En este caso, los **propósitos** para el estudio del Español (SEP, 2011) en la Educación Básica son que los alumnos:

- i) Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- ii) Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.

iii) Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.

iv) Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

En todos ellos está inmerso el lenguaje formal y la lectura como medio de conocimiento e inclusión y participación en la sociedad. Por este motivo, resulta importante, también se reconoce su valía en el sector educativo y está plasmado en el plan de estudios del grado.

Posterior a los propósitos, aparecen los **Estándares curriculares** que son un parámetro internacional promovido por la OCDE (2014) para la comparación homogeneizada entre países con instrumentos examinadores como PISA. Sin embargo, a pesar del origen de estos parámetros, sí rescato la viabilidad (aunque con cierta ambición) de algunos de ellos. Los cuáles se muestran a continuación lo que establece el Programa de Estudios 2011 (SEP, 2011)) al respecto:

Estándar curricular 1. Procesos de lectura e interpretación de textos

1.1. Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.

1.2. Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.

1.3. Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).

1.4. Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.

1.5. Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.

1.6. Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.

1.7. Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.

1.8. Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía.

1.9. Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa, y adapta su lectura a las características de los escritos.

1.10. Emplea la cita textual para explicar y argumentar sus propias ideas.

1.11. Interpreta la información contenida en cuadros y tablas.

1.12. Selecciona datos presentados en dos fuentes distintas y los integra en un texto.

1.13. Diferencia entre hechos y opiniones al leer distintos tipos de textos.

1.14. Sintetiza información sin perder el sentido central del texto.

1.15. Identifica y emplea la función de los signos de puntuación al leer: punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación y acentuación.

Cabe aclarar que éste es el objetivo a perseguir durante el tercer ciclo de la educación básica, concerniente a los grados de 4° a 6° de primaria, así que, muchos de ellos, deberían empezar a consolidarse a partir del 4° grado, por lo que son una orientación de aquello que se pide en el ámbito lector en la educación que brinda el gobierno.

De esta manera, no dista mucho de lo ya propuesto antes, sólo faltaría agregar la parte de los procesos y aquella situación del pensamiento crítico, pues no se hace mención como elemento a desarrollar por parte del ámbito oficial. Sin embargo, ya está retomado renglones arriba.

Siguiendo con la línea del Español, debe mencionarse bajo qué **Enfoque** propone desarrollarlo la SEP. Para ellos, el lenguaje en la escuela tiene dos funciones: “es

un objeto de estudio y un instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas” (SEP, 2011).

La lengua, oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social, por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas se dan en contextos de interacción social. Es decir, tiene una función netamente social aunque también se hace ver que se da prioridad a la recursividad del lenguaje (Echeverría, 2003), donde se estudia aquello a partir de lo que se aprende.

De esta manera, ¿cómo saber si manejo estos estándares o si cumplo con el enfoque en el desarrollo de los alumnos? Entran en escena las llamadas **competencias**.

Sin ahondar más en el asunto, pues a estas alturas el concepto ya resulta parte indisociable del léxico del magisterio aún con algunas discrepancias, entiendo que una competencia es la movilización de los saberes necesarios para resolver un problema o aplicar en alguna situación de la vida. Por tanto, si no doy o propicio, como docente, una situación donde los saberes de todo tipo por parte de los alumnos se movilicen, no existirá ninguna competencia, sólo conocimientos, habilidades y actitudes que, separados forman parte del individuo pero siguen estáticos. Ante este panorama, la competencia propuesta para la asignatura de Español que se relaciona específicamente con la lectura es:

- a) Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender

Esta concepción se entiende que el lenguaje (escrito y leído, en el caso de este trabajo), es indispensable y un vehículo para el aprendizaje. Misma comparto y que hace énfasis en la socialización.

En la RIEB (SEP, 2011), a los elementos propios del lenguaje se los denomina **prácticas sociales del lenguaje**, mismos que implican un propósito comunicativo determinado por los intereses, necesidades y compromisos individuales y colectivos. Así, tiene algunas características:

- *Estar vinculadas con el contexto social de comunicación:* determinado por el lugar, el momento y las circunstancias en que se da un evento comunicativo, según su formalidad o informalidad (escuela, oficina, casa, calle o cualquier otro espacio).
- *Consideran a un destinatario o destinatarios concretos:* se escribe y se habla de manera diferente, de acuerdo con los intereses y expectativas de las personas que leerán o escucharán. Así, se considera la edad, la familiaridad, los intereses y los conocimientos del destinatario, incluso cuando éste es uno mismo.
- *Consideran el tipo de texto involucrado:* se ajusta el formato, el tipo de lenguaje, la organización, el grado de formalidad y otros elementos según el tipo de texto que se produce.

De esta manera, le da peso al factor social en el que está inserto el lenguaje y, por obvias razones, a la lectura. Sin embargo ¿cómo llevar a cabo lo propuesto por la RIEB?

En el aspecto técnico, la RIEB propone dos maneras de abordar el asunto de la lectura y del lenguaje en general: Proyectos y actividades permanentes.

En el trabajo por proyectos se intenta que los alumnos se acercaron a la realidad, al trabajar con problemas que les interesan, esto en el sentido que marca la SEP; no obstante, el enfoque, netamente comunicativo impide ver más elementos y limita la interacción con otras áreas del aprendizaje, pues la única consigna es socializar sin un análisis crítico de la misma. Este método permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás y probar nuevas ideas; sin embargo, más adelante presentaré más detalles de esta metodología aunque bajo otro enfoque.

Por otro lado, las **Actividades permanentes**, surgen como complemento del trabajo por proyectos, el programa propone la realización de actividades permanentes con la intención de impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos dirigidas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura.

La denominación de actividades permanentes proviene del hecho que se desarrollan de manera continua a lo largo del ciclo escolar y se realizan de forma

regular; no obstante, pueden variar durante el ciclo, repetirse, o ser objeto de reelaboración, en función de las necesidades del grupo.

Las actividades permanentes se desarrollan antes, durante y después de los proyectos didácticos, pues son elementos complementarios que el docente desarrolla cuando lo considere necesario, en función del conocimiento que tenga sobre las necesidades y el desarrollo particular del grupo.

Más adelante, haré hincapié en un área específica a desarrollar en lo que se determina en la RIEB como actividades permanentes aunque, con algunas diferencias considerables.

2.1.6 Programas de lectura

Esta es una de las formas para trabajar todo el aspecto legal y normativo propuesto por la RIEB, donde se da cierta libertad al docente para adaptar situaciones necesarias para los alumnos con la finalidad de acercar la lectura a ellos y así fomentar la cultura lectora. No obstante, no es la única ni la más completa que propone el gobierno; por el contrario, una parte importante para fomentar este tipo de cultura es el Plan Nacional de Lectura y Escritura 2013 “En mi escuela todos somos lectores y escritores” (PNLE), antes sólo Plan Nacional de Lectura (PNL).

El PNLE, sin embargo, está enfocado en escuelas específicas de los estados con menor puntaje en los exámenes de ENLACE y PISA, así como municipios con alto grado de marginación (SEB, 2013). En éste, se propone hacer énfasis en una cultura escrita ahora como complementos, a diferencia del programa anterior que hacía énfasis en la cultura lectora. Para ello se establecen acciones que fortalecen las prácticas de la cultura escrita en la escuela para que los alumnos sean capaces no sólo de tener un mejor desempeño escolar, sino también de mantener una actitud abierta al conocimiento y a la cultura, además de valorar las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales de México y el mundo. El Programa (SEB, 2013) continuará trabajando en sus líneas estratégicas originales, modificando la tercera y la cuarta, y agregando una más:

1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica.

3. Formación continua y actualización de recursos humanos para la formación de lectores, con un énfasis especial en la figura del supervisor escolar.

4. Generación y difusión de información sobre conductas lectoras, uso de materiales y libros en la escuela, así como su incidencia en el aprendizaje.

5. Movilización social en favor de la cultura escrita en la escuela y fuera de ella, para la participación de la comunidad escolar y de la sociedad.

A pesar de esta modificación y evolución del Plan, considero importante rescatar una estrategia del PNL anterior al expuesto: la Estrategia Nacional 11+5. De esta manera hablaría de la cultura lectora y, como consecuencia de ésta, también se trabajaría para fortalecer o promover, según el caso, la cultura escrita.

Esta Estrategia 11+5 (SEB, 2013), es una serie de orientaciones para lograr la mejora en la apropiación de la lectura y la consolidación de la escritura. Por ello, es una estrategia, donde se trabaja 11 meses y se tienen 5 líneas de acción y también 5 acciones permanentes. Estas líneas son:

- Biblioteca del aula
- Biblioteca escolar
- Vinculación curricular
- Lectura y escritura en familia
- Otros espacios para leer

Mientras que las acciones permanentes están orientadas a:

- Lectura en voz alta a cargo del docente
- Círculo de lectores en el aula
- Lectura de 5 libros en casa
- Lectores invitados al salón de clase
- Índice lector de grupo

Entonces, la misma SEP lanza paliativos a favor de la lectura, pues hace notar que no es suficiente aquello que se ha establecido; por ende, más adelante hago la presentación de mi propuesta, misma que retoma elementos de lo citado hasta la fecha pero envuelto en una sola dinámica y no bajo el sello de varios nombres.

2.2 ¿Qué es cultura?

Desde un inicio, se demarcó que el problema estaba en función de la cultura lectora; no obstante, antes de definir este término poli semántico, parto de la definición propia de lo que es cultura. La propia UNESCO (1982) señala que:

La cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Como complemento, para Plog y Bates (1980), cultura es "el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje". No hay que confundir este concepto, como puede verse, con el nivel de instrucción que puedan tener las personas.

De esta manera la enseñanza misma es parte de la cultura y toma lugar en torno a ella, sin posibilidad de hacerla a un lado. Por ende, es necesario también preguntar ¿es la lectura parte de este sistema entre las comunidades donde viven los alumnos? Como se ha podido ver en el diagnóstico, la respuesta es un rotundo no.

Sin embargo, si para ellos no es importante ¿por qué resulta tan necesario implementar la lectura? ¿Cómo puede hacerse? ¿Por qué debe hacerse?

Antes de dar respuesta a estas interrogantes, menciono elementos que determinan las características de lo que se considera como cultura, para comprender mejor la totalidad del problema y poder darle una solución precisa y contextualizada.

2.2.1 Características de la cultura

En este punto, es necesaria la mención que, si bien existen muchos elementos que pueden considerarse parte determinante de aquello que se considere como cultura, para fines de este trabajo he convenido retomar los propuestos también por Plog y Battes (1980):

1. La cultura es un todo integrado.

Cada cultura está compuesta por diversas instituciones: formas de producción, formas de parentesco o normas sociales de todo tipo. Todos esos elementos están interrelacionados y para entender su sentido hay que tenerlos en cuenta dentro de la cultura de la que forman parte. Cuando se interpreta un elemento de otra cultura desde los parámetros culturales propios, se cae en el etnocentrismo, es decir, se juzgan los elementos culturales desde la propia visión cultural sin poder, entonces, entenderlos.

2. La cultura se comparte diferencialmente.

Dentro de una misma cultura existen identidades diferentes. La edad, la clase social, el nivel socioeconómico, la etnia de origen, crean diversidad dentro de las culturas. Esto vale tanto para las personas inmigrantes como para la sociedad receptora de la migración.

3. La cultura es aprendizaje y se transmite de generación en generación a través del proceso de socialización: lengua, comportamientos, valores, creencias.

En el proceso de aprendizaje pueden participar todas las personas, independientemente de la edad, desde el momento en que entran en contacto con otra cultura diferente a aquella en la que fueron educados. Sin embargo, ese aprendizaje no podrá ser nunca completo, ni la persona podrá abandonar totalmente la cultura en la que creció. En el caso de las segundas generaciones, éstas aprenden elementos de las dos culturas, lo que implica una cierta dosis de conflicto, porque a veces las expectativas de una cultura son diferentes de la otra.

4. La cultura da sentido a la realidad.

Se entiende una cultura o se da una aproximación a ella cuando se atiende a las interpretaciones que las personas hacen de la vida y de los acontecimientos.

5. La cultura es transmitida mediante símbolos, además de actos, comportamientos, valores y formas de pensar.

Existen infinidad de símbolos con los que una cultura se identifica y se expresa, aunque el más destacado es el lenguaje.

6. La cultura es un elemento en transformación continua.

La cultura no es algo que esté definido de una vez y para siempre. Por mucho que se identifique comúnmente con la tradición, las culturas cambian, evolucionan, intercambian elementos. Por eso, las migraciones constituyen un elemento de cambio cultural y de intercambio para todos los implicados en el proceso, es decir, para la sociedad receptora, los inmigrantes e incluso la sociedad de la que parte la migración, por la influencia de aquellos que emigran.

7. No hay culturas mejores ni peores.

Todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. Hay que ser muy cautos ante las culturas, para no caer en el etnocentrismo. Antes de enjuiciar determinados fenómenos, es preciso comprenderlos correctamente dentro de sus propios criterios culturales. Evidentemente, se necesita espíritu crítico con situaciones de discriminación que se pueden dar dentro de cada cultura, pues los derechos de las personas son la norma moral máxima.

2.3 ¿Qué es cultura lectora?

Una vez definidos ambos aspectos, lectura y cultura, ¿qué es la cultura lectora?

La cultura lectora resulta ser un conjunto de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales (Graff, 2008). Es decir, todas las costumbres, materiales y actitudes respecto a la lectura conforman una cultura lectora. De esta manera, toda acción que corresponda a un hecho lector forma parte

de esta cultura, desde leer un panfleto, hasta ser asiduos lectores de revistas, cómics o novelas.

La puesta en práctica y siempre en función de la sociedad en la que se está, define parte de las prácticas culturales lectoras: su constancia, pericia, gustos, tendencias, vicios y maneras de comportarse ante ella; todo constructo social tiene injerencia, ya sea desde lo económico, desde lo político, desde lo social o lo material.

Ante esta circunstancia, presento elementos de esta misma cultura que hace más fácil su identificación.

2.3.1 Elementos de la cultura lectora

Como primer elemento propio de la cultura lectora entran en escena los símbolos. Dice Cassirer (2009) que todo ser humano es un animal simbólico y qué mejor representación del simbolismo humano que la abstracción hecha lenguaje y, sobre todo, lenguaje escrito. Ante esto se presenta el sólo hecho de establecer y estar, como grupo, bajo el mismo simbolismo: la palabra, la palabra en español y un español de la misma zona.

Entonces el primer elemento que detona la cultura es el español; no obstante, hay varias representaciones del español, pues también son varios los orígenes de las familias de los alumnos, lo que lleva a pensar en que son expresiones individuales de una cultura similar aunque no la misma. Esto ya lleva en sí mismo un proceso de choque con él, pues afrontar lecturas y expresar lo que se entiende bajo otro enfoque lingüista ya es un problema cultural.

El segundo elemento es la práctica social, que la RIEB denomina prácticas sociales del lenguaje y Cassany (2008) la menciona como prácticas letradas. Desde este punto de vista, veo la práctica social de la lectura como una característica que forma y es formada en el seno de la comunidad. La manera de comunicarse determina la conceptualización y necesidad de ciertos textos y, por lo tanto, de cierta manera de leer; en la actualidad los libros sí son fuente primaria pero no única de lecturas, pues también existen otras fuentes (electrónicas, digitales, breves,) que implican una manera de leer distinta a la que se ha venido enseñando en la educación formal tradicional.

Las prácticas lectoras comunes se reducen a la interacción con textos educativos en el aula y con productos comerciales (carteles, folletos, lonas); es así como resulta necesario adaptar el ambiente a la variedad de prácticas textuales para dar opción a todos los alumnos de acercarse a la inmediatez de su contexto y a la lectura en sí misma.

Además, las prácticas lectoras también incluyen, desde la perspectiva de esta tesis, la selección de textos, los acompañantes lectores, qué se hace antes, durante y después de la lectura, por qué y para qué se lee. Es decir, dichas prácticas no se limitan a la sola interacción entre un texto y un lector sino todo aquello que se hace a manera ritual, el ritual de la lectura.

Por último, otro elemento inherente de la cultura lectora son las condiciones físicas e infraestructurales que conllevan al acercamiento de portadores de texto; si bien hay otros medios, el fundamental que es el formato impreso, resulta caro de producir y de almacenar; por tanto, es complicado que todos los integrantes de una comunidad tengan acceso a este medio en el sentido de tomar posesión de varios volúmenes de libros y no sólo de panfletos o revistas.

Además de cómo destinar un lugar para los libros, compartir lugares asiduos de lectura, visitar espacios que fomenten la lectura, también forman parte de este elemento, pues se retoma en la consideración de un todo. Así, no sólo hablo del libro físico en cuanto tal, sino de aquello que envuelve a la lectura y que la posibilita en el sentido de condiciones estructurales; por ello también es relevante hacer mención de esto.

Entonces, si conjugamos todos los datos, tenemos que el grupo tiene un problema real en el sentido de no tener desarrollados los elementos de la cultura lectora por todos los factores mencionados y rectificadas ahora. Éstos no son lo suficientemente ricos en estímulos para los alumnos como para propiciar en ellos una cultura lectora o, en algunos casos, ni siquiera existen las condiciones más básicas para ello. Ahora, ¿qué se debe hacer?

2.4 El camino hacia la cultura lectora

Hay, entre todo esto, respuestas específicas ante la cultura y sobre algunas prácticas culturales. Por ejemplo, el rechazo, el aislamiento o la asimilación. Empero, en este sub apartado, me dedicaré a hacer mención de una actitud que permita establecer vínculos entre lectura y los alumnos sin violentar las características de estos últimos: la interculturalidad.

2.4.1 Interculturalidad

Leurin (citado en Aguado, 1991) indica que la interculturalidad es un enfoque, un procedimiento, un proceso dinámico que parte de la naturaleza social propia de los participantes, y de esta manera son impulsados a ser conscientes de su interdependencia. Es decir, se hace conciencia de la necesidad de ambos en un sentido positivo, en este caso, la necesidad de los niños del manejo de la lectura a un nivel crítico y de la lectura misma para evolucionar y adaptarse a los nuevos tiempos.

Por su parte, Vásquez Medina (2007) la entiende como un principio que “promueve el intercambio y las relaciones interpersonales y colectivas, erradicar toda clase de inequidad sin suprimir las diferencias ni las identidades culturales”; es decir, no puede ser la misma para todos pues debe responder a cada escenario de cada contexto debido a la presencia de mayor o menor diversidad así como sus niveles de reconocimiento.

En este sentido, la presencia de estratos, diferencias o de diversidad en la sociedad es una señal inequívoca de aquello que todos ya sabemos: somos distintos y nuestras condiciones también lo son. Pero ¿qué significa esto en realidad?

Ser distintos implica ya una esencia netamente humana; es decir, compleja. Somos distintos en las condiciones fenotípicas que nos representan como personas, somos, además, distintos al momento de nacer en una determinada familia, cuyo origen nosotros no escogimos y desde la cual nos insertan a un mundo de diferencias.

En esa familia, pequeña, grande u ordenada, tenemos nuestro primer contacto con la cercanía a algo y al estar-juntos. Pretendemos pertenecer a esa comunidad de la

cual somos los primeros líderes, pues el llanto de un niño siempre son imperceptibles pero poderosos. Estamos condenados a sufrir una primera ruptura de la realidad, una realidad que se licúa mientras crecemos.

Llegan los niños que se vuelven alumnos, párvulos, aprendices o constructores de su aprendizaje a un lugar que resulta ser una segunda casa. Se encuentran por vez primera los egos desatados de niños-alumnos que no saben ser compañeros, que no saben ser alumnos, que ignoran cómo es otra familia o que existen innumerables casos tan dispares de los suyos como el rostro de cada uno de sus nuevos compañeros.

Ya existe un problema: ¿cómo tratar a cada alumno que llega desde estas condiciones? Tratarlos por igual es siempre lo más fácil de hacer.

Se hace latente la aparición de su manifestación peculiar de la cultura a la que pertenecen; una cultura interpretada. Ante esta situación y entendiendo que la interculturalidad es una de la vías para comprender la situación de confrontación o conflicto entre las condiciones de mis alumnos y la que demanda el Plan de estudios, aún no da muestra de cómo retomar esta última sin violentar a los primeros. Por ello, a continuación presento perspectivas que concuerdan con la interculturalidad: el pacto con actores educativos, la socialización de Vygotsky y el capital cultural.

2.4.2 Pacto con los actores educativos: padres de familia

El Acuerdo 592 Por el que se establece la articulación de la educación básica (SEP, 2009), se presenta en el principio pedagógico diez *renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela*, algunos esbozos sobre cómo se puede dar dicha alianza. Principalmente, retoma las normas elaboradas en conjunto y es una referencia a la convivencia regulada entre todos los actores educativos.

No obstante, yo llevo esta unión más allá de la delimitación de actitudes y comportamientos en el seno de la institución, atraigo este pensar de un pacto en el plano realmente simbólico: la lectura. De esta manera es como se pretende fomentar un desarrollo de la cultura lectora, a través de los elementos que permitan este hecho.

Uno de los principales factores por el que la lectura es (o no) una actividad común en un individuo, es la propia práctica familiar, por ejemplo, para Bourdieu (2015), la adquisición de capital cultural se forja mediante las condiciones formales que ofrece la educación (pero de forma inconsciente) también se lleva a cabo durante la socialización que se da al interior de la familia. Esta situación conlleva la creciente necesidad de incluir dentro del accionar pedagógico a los padres de familia no como espectadores de la construcción del aprendizaje de su hijo, sino como un agente activo en dicha formación.

Por ejemplo, dentro de las líneas de acción del PNLE, aquella que se denomina como *lectura y escritura en familia*, ya retoma cierta noción de esto, pues hace partícipe a la familia del proceso de lectura y escritura. Por tanto, es un elemento que retomo para la consolidación de este trabajo, ya que implica la participación de manera consciente de los actores mencionados.

De cierta manera, los padres de familia lectores cumplirían un rol al estilo de Efecto Arrow, siguiendo a Bourdieu, pues el hecho de efectuar la práctica lectora y compartir espacio y dicha actividad con sus hijos, tiene ya un efecto en los alumnos. Por esto, la necesidad de la inclusión de no sólo la vigilancia de actividades, sino que los padres de familia se involucraran desde la esencia de la acción misma, así como ofrecer experiencias e intercambiar puntos de vista de padres de familia a hijos, proveyeron una experiencia realmente nueva para lo que están todos acostumbrados y generó nuevas expectativas y nuevas realidades a las que se puede acceder a partir de esta propuesta.

2.4.3 Zona de desarrollo proximal

En la medida que los alumnos convivan con otros que representen una oportunidad de acrecentar su bagaje, ellos también lo harán. Por ende, al ser los padres los que estén involucrados, es posible también lograr este hecho y no sólo con los alumnos.

Por otro lado Kohl de Oliveira (2010) señala que en el individuo, el aprendizaje desempeña un papel central para su desarrollo, especialmente en lo que respecta a sus funciones superiores típicamente humanas. El desarrollo de la persona sigue

al aprendizaje, que posibilita la zona de desarrollo próximo (ZDP) (o potencial, según otros autores como Capella y Sánchez Moreno, 1999) con ayuda de la mediación social e instrumental.

El individuo se sitúa en la zona de desarrollo actual (ZDR, o real, según otros autores) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo próximo o potencial, que es inmediata a la anterior. Esta ZDP no puede ser alcanzada sino a través de una acción que el sujeto puede realizar solo, pero se le facilita y asegura si un adulto u otro individuo más desarrollado, le presta su ZDR. Esto permitirá que el sujeto domine la ZDP y la transforme en una nueva ZDR (Vigotsky, 1987).

2.5 Estrategia global: elementos necesarios para la intervención del problema

Definidos los conceptos clave que permiten comprender el problema en sí mismo y cimentar bases para su intervención, es turno de presentar conceptos e ideas en relación a la solución pensada que se expondrá en el siguiente capítulo. Por lo pronto, es necesario acercarse al tema de ambientes lectores o de aprendizaje, sin embargo, a pesar de que esa es parte de la solución ¿qué es en realidad?

2.5.1 Ambiente de aprendizaje

Según Daniel Raichvarg (1994, pp. 21-28), La palabra “ambiente” data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra “medio” era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

El ambiente de aprendizaje está entendido como la interacción de las relaciones pedagógicas, personales, de gestión, de gobierno escolar y las relaciones escuela-comunidad. Se trata de la búsqueda de la convivencia escolar, concebida como proyecto de transformación de la cultura escolar, para que en ella y desde ella, cada uno de sus protagonistas sea respetado y reconocido como actor fundamental y en el encuentro diario se construya y recree la paz. Esta búsqueda incluye el aula de

clase y los ámbitos más amplios de la comunidad local y regional de manera idealista.

El ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Ospina, 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma.

De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora) (Naranjo y Torres, 1996), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse.

Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente. A. C. CEP Parras, México, 1997). Para los realizadores de experiencias comunitarias dirigidas a generar ambientes educativos, se plantean dos componentes en todo ambiente educativo: los desafíos y las identidades. Los desafíos, entendidos como los retos y las provocaciones que se generan desde las iniciativas propias o las incorporadas por promotores, educadores y facilitadores, entre otros. Son desafíos en tanto son significativos para el grupo o la persona que los enfrenta, y con la menor intervención de agentes externos. Los desafíos educativos fortalecen un proceso de autonomía en el grupo y propician el desarrollo de los valores.

Los ambientes educativos también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social.

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en

las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

Por lo tanto, la escuela y el aula en específico, son concebidas de diversas maneras y cada una define estilos diferentes de interacción. Juan Carlos Pérgolis (2000: págs. 33-34) la concibe como un mediador fundamental de la cultura urbana, en tanto puede expresarse en tres dimensiones:

- La escuela como lugar de la ciudad: ¿es parte del barrio, es del barrio, está en el barrio? La escuela explica y propone sus fronteras y su localización. Por lo general ha estado asociada a una idea de lugar con fronteras duras y lejanas de la ciudad, como aislada en un gran territorio.
- La escuela como formación para la ciudad: La escuela parece como lugar de significado. Independiente del territorio y la localización, la escuela se asume como lugar para el todo de la ciudad y ve a ésta como su proyecto. Es una ciudad en pequeño.
- La escuela como punto de encuentro: aquí la escuela opera para ser un foro en el que las diferentes versiones de ciudad se encuentren. Todos los sectores de la ciudad se reúnen y ponen en común sus propias comprensiones. Así, la escuela se ofrece como lugar de transacción hacia la construcción de una ciudad compartida.

En la investigación realizada por María Isabel Cano (1995) en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean ciertos principios que he retomado en este sentido.

Principio N°1: El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes

Principio N° 2: “El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales”

Principio N° 3: “El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos, -ya sean contruidos o naturales dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos”.

Principio N° 4: “El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses”

Principio N° 5: “El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad”.

Siguiendo estos principios (Cano, 1985) puede, entonces, acceder a la posibilidad de un ambiente de aprendizaje dentro del aula donde el alumno desarrolle capacidades para acercarse a la lectura desde su voluntad y, potencialmente, extender estas cualidades a otros espacios no formales, especialmente a la casa del alumno, con el apoyo vertido en la responsabilidad y seguimiento a los padres de familia, como sujetos y actores educativos que son.

2.5.2 Ambiente lector

Si el ambiente de aprendizaje está enfocado en el desarrollo de capacidades bajo una serie de requisitos antes descrito ¿es posible establecer un ambiente lector? ¿Cómo sería ese ambiente lector?

Entonces, bajo un proceso de hermenéutica conceptual, y siguiendo las líneas de ambientes de aprendizaje y de lectura, entiendo, para fines de este trabajo, al ambiente lector como un espacio donde se encuentran los alumnos con los textos de diversa índole y se desarrollan interacciones entre ambos elementos construyendo así, nuevos subescenarios según sus necesidades y características propias, además de manejarse bajo metas afines aunque no exclusivas.

De acuerdo con esta definición y siguiendo a Cano (1995), propongo los siguientes lineamientos para establecer un ambiente lector, ya sea en el aula o la escuela:

- Establecer un espacio destinado para los libros, revistas o portadores de texto en general. Ya sea una biblioteca escolar, del aula o librerías.
- Seleccionar diversos libros, con temáticas, géneros e intenciones distintas pero apropiados y pertinentes para los alumnos.
- Adecuar un espacio cómodo y bien iluminado para leer.
- Generar tiempos para el acercamiento a los diversos géneros y tipos de texto para su revisión espontánea por parte de los alumnos.
- Tener muestras en voz alta de lectura de libros por parte de adultos, ya sea familiares o maestros.
- Efectuar las distintas modalidades y estrategias de lectura, ya sea de manera simultánea o de manera sistemática.
- Comentar las impresiones de los textos leídos y dialogar sobre nuevas opciones de lectura.
- Dar opción de escribir reflexiones, citas textuales o comentarios sobre lo leído.
- Incluir a la comunidad escolar en la participación de lecturas compartidas.
- Fomentar la lectura a partir de compartir textos, libros o sugerir nuevas opciones de lectura a la comunidad escolar y/o grupal.

Estas opciones las presento como líneas bases para un ambiente lector, siendo no las únicas ni las mejores, sólo las necesarias para lo que se pretende seguir en la propuesta de trabajo que más adelante se dará a conocer. Por ende, estas pautas no son excluyentes con otras opciones que se puedan agregar durante el desarrollo del proyecto.

Asimismo, como parte de un ambiente lector, siempre las relaciones personales serán una fuente primordial para que funcione y se tenga una sinergia positiva en el fomento de la cultura lectora; el trato entre los integrantes del grupo o escuela, siempre debe estar supeditado al respeto y la cordialidad, además para con los instrumentos y objetos que conformen el espacio destinado a la lectura.

Esto último también incluye la posibilidad de generar nuevos subescenarios, por ejemplo, leer al aire libre o bajo otras condiciones que se presenten como opciones o necesidades de las personas que integran este ambiente.

Por último, presento los pormenores de la fundamentación teórica para una de las líneas a implementar: los proyecto del aula.

2.5.3 Proyecto Pedagógico para el Aula

Presento así, después de analizar aspectos relacionados con la lectura, una manera de anclar este hecho de los ambientes de aprendizaje y es, justamente, mediante un Proyecto Pedagógico del Aula (PPA). El desarrollo de un PPA es, sin duda, una de las formas más utilizadas en la actualidad para la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto mismo conlleva a la saturación de información con respecto a la metodología de esta modalidad de trabajo o estrategia específica, por lo que, para desentrañar tal situación, Arciniegas, Catalá y Carrillo, cada uno con un enfoque específico intentan dilucidar el hecho en cuestión.

Sin embargo, me apego más al punto de vista de Arciniegas con respecto a la metodología que, entre otros elementos, considera necesarios los siguientes: diagnóstico, elección del proyecto, planeación, implementación y evaluación. Dichos elementos son comunes entre otros que han sido mencionados en distintas propuestas del trabajo por proyectos, por eso, también yo los retomo en un acercamiento a dicha manera de la práctica docente.

Durante el desarrollo de la metodología en el siguiente capítulo hago extensivo el proceso, ahora debo mencionar que el proyecto es la forma en que implementé parte del trabajo, pues, de otra manera, no vería resultados continuos además de dar libertad a los individuos de involucrarse en el proceso y ser parte de su propia construcción del aprendizaje.

CAPÍTULO TRES

ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN

En el presente capítulo, presento el cristal desde el que se observó e intervino, lo que respecta fijar una postura y adaptar todas las características de la intervención a esta visión de la realidad. Para ello, recurrí a un enfoque intercultural, donde se hizo hincapié en la relación entre culturas, mismo que explico durante el capítulo en el problema referente a la cultura lectora.

Además, como parte de la metodología, también escogí un modelo, en relación ya más específica con la estrategia y cómo abordar el problema; por ello, escojo dentro del mismo enfoque, el modelo holístico, que permitió observar y relacionar la totalidad de la realidad y actuar conforme a ello.

Por último, presento mis acciones y estrategia concreta, así como todas sus características, planeaciones, recursos y actividades para la implementación de una intervención al problema de la cultura lectora. De esta manera, realicé mi plan de acción para, siguiendo la línea de enfoque y modelo, abordar un problema y darle solución desde esta perspectiva.

3.1 Enfoque y modelo

Como parte del desarrollo de una propuesta, fue necesario establecer un punto de lanzamiento; es decir, desde qué ángulo y acepción podía llegar a la solución de un problema como el relativo a la falta de cultura lectora. Por esto, fue menester hacer mención de un enfoque que orientara los esfuerzos y marcara ciertas líneas de acción. Entonces, siguiendo la idea de Muñoz Sedano (s/f) retomé el enfoque que marca: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural. En ésta se habla no de una visión estática y separatista de culturas e individuos, sino desde la puesta en movimiento de todos y su inminente encuentro.

Es justo en el encuentro del nosotros con “los otros” que surge oportunidad de convivencia y, en ocasiones, más que la convivencia con otros, es con otras prácticas que se esperan de nosotros, además de la sutil variedad inmersa en cada uno de los individuos donde se ejemplifica la cultura dominante. Ahí, en ese encuentro entre culturas y formas de expresión de la propia cultura entra este

enfoque, pues intenta establecer una simetría entre estas cuestiones diversas; fomenta la balanza cultural en equilibrio, sin cargas hacia ningún extremo por ninguna causa posible.

Aplicando lo dicho al problema en cuestión, se hizo notar entonces que también fue necesario un modelo desde donde se aprecie el enfoque anterior.

Cuando se toca el tema de cultura lectora no es hablar sólo del hecho de descifrar códigos en diversos portadores, va más allá. Es decir, si bien la lectura ya en sí misma es un acto de comprensión pues, al ser un proceso interactivo entre el lector y el texto (Solé, 1992), implica cierta comprensión de lo que se está leyendo, es el alcance en el potencial del ser humano lo que hace que dicho tópico sea preponderante en la sociedad actual.

Actualmente en México las oleadas de violencia, la corrupción en todos los niveles, el desentendimiento del otro y la indiferencia en general son actitudes comunes que se manifiestan en casi todos los lugares del país. En la medida en que no se tenga un desarrollo de pensamiento crítico, con base en el análisis que la cultura lectora puede fomentar, entonces este patrón seguirá reproduciéndose en el seno de la sociedad.

Palpamos la necesidad del cambio: comprender que somos diversos y partir de esto como opción para un mayor aprendizaje, un aprendizaje que desarrolle un pensamiento crítico, que redunde en la selección de una opción que coadyuve al otro como la primera entre el mar de posibilidades que existen. Sin embargo, ¿cómo hacer esto? ¿Cuándo empezar? ¿En dónde?

El lugar: el aula. Entendido no sólo como el espacio físico donde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como la situación que despierte una relación entre individuos que pretenden conocerse a sí mismos mientras fomentan el diálogo con los otros, generando una sinergia de actitudes y desempeño que lo pongan en el sendero hacia el entendimiento mutuo y propio. El “aula” se convierte en posibilidades infinitas no confinadas al salón de clases donde se ponga en juego el desarrollo de las potencialidades de cada alumno.

Este proceso debe empezar, en lo que concierne a la cultura lectora, lo más pronto posible. Claro que en cada oportunidad de fomentar dicha cultura se debe hacer énfasis en las características de los niños, pues no se puede desarrollar un nivel crítico en el alumno en la lectura cuando no ha adquirido familiaridad con la lectura misma. Es decir, el proceso de adquisición de la cultura lectora y de la comprensión, es paulatino y según el ritmo de aprendizaje de cada alumno. Entonces, ¿cómo puedo llevar a cabo este proceso?

La respuesta puede tener tantas opciones como se desee, pues parte de la perspectiva con que se vea el problema; desde mi punto de vista, puede tratarse bajo dos opciones: la compensativa y la holística.

En la primera se hace hincapié en la necesidad de equilibrar la balanza a través de un ambiente lector en el salón de clases, para que yo lograra “compensar”, las “carencias” del contexto inmediato. Sin embargo, la realidad no se sustenta en carencias y excesos, sino en oportunidades y características; es decir, no puedo entablar un proceso meramente compensatorio pues estaría aislando a la realidad del salón, haciendo un experimento y no transformando, desde los propios alumnos, la realidad que existe fuera de los muros escolares.

Este modelo propone parte de la solución, que es dar lo que no poseen; pero queda corto en la medida de las posibilidades de acción ante ello y, por este motivo, no fue el escogido para intervenir en el problema detectado. Por otro lado, está el modelo holístico, que a continuación ejemplifico.

Un modelo holista “implica a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Integra así el enfoque intercultural y el sociocrítico” (Banks, 1986), entonces es bajo la creación de un ambiente con valores democráticos, que reflejen y legitimen la diversidad; además de un currículum con perspectivas también diversas y estilos de enseñanza y motivación acorde al grupo de estudiantes diversos.

Banks incorpora en este modelo el alcance de toda entidad escolar en la educación intercultural, y además, la necesaria contribución de la escuela a la sociedad,

implicando a su alumnado en el análisis crítico de la realidad y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades.

Este modelo supone la creación de un ambiente escolar, en este caso particular, marcado por lo relativo a la cultura lectora, definido, además, por los siguientes rasgos:

- El personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas).
- La escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica;
- Los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social;
- El currículo y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas;
- El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela;
- Se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia;
- Profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo.

Entendiendo esta propuesta de Banks, se debe hacer énfasis entonces en la consolidación de un cambio de actitud desde el docente, además de consideraciones de tipo individual/comunitario, donde se establezca como elemento digno de ser valorado y tomado en cuenta para desarrollar cualquier acción posterior.

Señala que el propio currículum asuma una actitud crítica hacia el sistema mismo donde los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan emitir juicios de opinión válidos con respecto a todo aquello que le rodea. En el caso que compete a este trabajo, despertar una conciencia crítica sobre por qué leer, para qué hacerlo y en qué puede beneficiar este hecho a aquellos que lo realicen.

El proceso para elegir un modelo dio como resultado el análisis de las características en las que se sitúa el problema sólo en la medida en que el contexto sea tomado en cuenta y no sea un aspecto aislado, la posibilidad de obtener resultados a largo plazo será factible. Esto indica, que el modelo que más se ajustó a todas las necesidades planteadas fue el holístico.

3.2 Diseño del proyecto de intervención

Ante el análisis efectuado desde el contexto de mi práctica docente y de mis alumnos, se formuló un problema definido como *los alumnos de 4° "B" de la escuela primaria Enrique C. Rébsamen de Ciudad Mendoza, Veracruz no poseen los elementos propios de una cultura lectora*. Por tanto, hablo del escaso apego a la lectura como parte del área social y cultural de mis alumnos. Entonces ¿cuál será la manera de acercarlos a este hecho sin violentar sus condiciones descritas?

Si hablo desde el enfoque intercultural, es decir, desde el encuentro de realidades diversas entre sí, también hablo de parte de este problema, pues puede ser entendido en la medida en que se analiza la confrontación de dos realidades: la actual condición no lectora de mis alumnos, y aquella realidad lectora, de medios, de oportunidades, de la propia escuela que hace uso de este medio por antonomasia.

Hay ya un conflicto de realidades. Además, estaban las diferencias sociales de los alumnos y su condición respecto a la lectura; es decir, aquellos que poseían un entorno propicio para el desarrollo de una cultura lectora y aquellos otros niños que estén menos favorecidos en este renglón.

Para abordar este problema desde el modelo holístico fue necesario considerar ciertos lineamientos que fueran congruentes con estas miradas. Dichos límites en los cuales se inscribió mi propuesta fueron los siguientes:

- Tomar en cuenta las características socioculturales de los alumnos a fin de ser una estrategia pertinente
- Establecer un trabajo coordinado en el interior del aula y que impacte en su entorno.
- Incluir material que parta de la realidad de los alumnos.

- Vincular la lectura con su uso crítico respecto a la sociedad y en sí mismo.

De esta manera llegué a clarificar mi estrategia; sin embargo, desde la propia elección de este término ya implicaba un problema menor a resolver previo a la propuesta misma. Entiendo la estrategia, en primer lugar, como “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” (Gran Enciclopedia Catalana, 1978). Desde este entorno militar los pasos que conforman una estrategia son llamados “técnicas” o “tácticas”. Sin embargo, dentro del ámbito educativo, considero la estrategia como una guía de acciones a seguir y de origen previo a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Schmeck, 1988; Nisbet, 1991).

Establecí que mi estrategia fuera ***crear espacios propicios para el fomento de la cultura lectora, incluyendo a los actores educativos más próximos***, esto mediante el **proyecto “El camino a la lectura”**, mismo que tuvo como propósito general *fomentar en los alumnos una cultura lectora mediante la creación de ambientes lectores bajo un enfoque holista.*

Diseñé esta estrategia debido al alto índice de alumnos que manifestaron no tener espacios lectores cerca de su casa, además que mi propia práctica docente ha carecido de esto mismo; por ende, fue una oportunidad precisa para interactuar con los alumnos y generar opciones para el acercamiento a la lectura, ya fuese dentro del salón de clases o fuera de éste.

Además, fue una estrategia que considero global, pues desde su faceta de proyecto, ya tenía alcances no sólo al interior del aula, también incluyendo a los agentes educativos como padres de familia, compañeros alumnos y compañeros docentes, en un sentido ambicioso pero mesurable, de tener impacto a nivel institucional.

La duración de este proyecto fue de cuatro meses, donde se llevaron a cabo todas las actividades y modalidades propuestas, desde febrero de 2016 hasta mayo del mismo año. La organización de las actividades se estableció en el cronograma adjunto (anexo 7).

En el siguiente apartado desgloso cómo se aplicó esta estrategia y los elementos que la conformaron.

3.3 Estrategias de acción

Una vez definido el vehículo general en el que intervine en el problema detectado, es turno de hacer explícitos los puntos finos de dicha estrategia. Para empezar, debo hacer notoria la partición dicotómica de la propuesta de intervención: agrego modalidades de trabajo.

Entiendo el término modalidad como modo o forma de ser de una cosa (DRAE, 2016), es decir, lo comprendo como la manifestación de mi estrategia en formas distintas, en esta ocasión, en la modalidad de trabajo por proyectos y en unidades didácticas.

3.3.1 Modalidad de trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos significa una labor globalizada que tiene muchos puntos comunes con los centros de interés y se hace más énfasis en la dimensión práctica y funcional del conocimiento, en la aplicación para la vida y en la implicación investigativa y de construcción. Por lo tanto, todo proyecto gira naturalmente en torno al interés del alumno, ya sea generado o espontáneo.

Todo proyecto implica tres elementos: “una propuesta de hacer o conocer algo, los medios para llevarlo a cabo y un producto o realización que puedo evaluar y mejorar” (Casas, 2009). Es por lo tanto, un proceso válido para cualquier momento, edad y situación vital. Además, el trabajo por proyectos utiliza una metodología apegada al Constructivismo de Lev Vygotsky y también retoma aspectos de la Escuela Activa pregonada por Dewey, Kilpatrick, Montessori y Decroly.

En esta modalidad se debe pasar por ciertas fases, acorde a William Kilpatrick (citado por Casas, 2009), éstas son las siguientes:

1ª FASE. Elección del tema por parte de los alumnos/as a partir de una lista de temas propuesta por el maestro/a. Que en este caso particular, tuvo la adaptación de partir de una Asamblea (Freinet, citado en López, 2011), donde los niños tuvieron la autonomía de elegir un tema a desarrollar.

2ª FASE. Una vez determinado lo que los niños/as querían estudiar e investigar se dio a conocer lo que realmente sabían del tema (detección de ideas previas). Esta fase responde a la pregunta “¿Qué sabemos?”.

3ª FASE. La tercera fase se refiere al “¿Qué queremos saber?”. Fueron, concretamente los propósitos y contenidos que se propuso consigan los alumnos/as a través del análisis e investigación del tema elegido para el proyecto.

4ª FASE. Se refiere a “¿Cómo podemos saberlo?” o fase de “Investigamos y aprendemos”. Aquí se tuvo en cuenta los elementos que componían la metodología en cuanto a organización del espacio y tiempo, materiales y recursos a utilizar, las personas que nos ayudaron, fuentes de información, las actividades, etc.

5ª FASE. Hace alusión al “¿Qué hemos aprendido?” y corresponde a la evaluación. Los niños/as comentaron qué les gustó más, lo que les ha costado más trabajo y reflejamos nuestro trabajo en un documento final para dar mayor valor a nuestro trabajo (informes, cartas, dramatización, libro del proyecto).

Con el desarrollo y aplicación de estas fases acorde a la idea original de Kilpatrick, fue acertado decir que el trabajo por proyectos favorece el acercamiento a la lectura, desde un punto de vista práctico y funcional; de esta manera, se fortaleció un aspecto, atendiendo además las diferencias de alcance y desarrollo lector con el apoyo de los compañeros más experimentados.

De esta manera, presento dos proyectos específicos: “Elige un tema” y “Lectores y autores”, donde el primero tuvo como propósito *inducir a los alumnos en las opciones de lectura que existen para ampliar su percepción de uso de ella*, mientras el segundo hizo énfasis en *generar espacios para la lectura en la escuela y socializar los resultados en la comunidad*.

Así pues, describo de manera breve cada uno de ellos, partiendo del título de la actividad, una descripción teórica de la modalidad y elementos propios de la actividad.

3.3.1.1 Proyecto 1: “Elige un tema”

Este primer proyecto consistió en integrar la lectura dentro de las prácticas sociales; es decir, establecer relación entre lo común y cotidiano del alumno con elementos

simbólicos que reflejen la realidad lectora que envuelven a los alumnos, aún sin que muchos de ellos lo notaran.

A partir de la instauración de asambleas (anexo 8), donde los alumnos escogían temas o problemas para ser abordados en clase mediante el diálogo entre pares, se desarrolló un proyecto para que los alumnos trabajen dicho tópico. Sin embargo, durante el acercamiento a éste, se hizo énfasis en las implicaciones que tiene la lectura y los textos para hacer frente a las condiciones sociales y lo que ello implica para cada uno de los alumnos. De esta manera, se hizo conciencia sobre la implicación de la lectura como medio de comunicación eficaz, ya fuera en portadores convencionales (libros o revistas) o digitales.

Las asambleas se llevaban a cabo los días viernes, durante un máximo de 45 minutos, ahí se establecían de forma autónoma cuáles eran sus intereses y gustos, así como algún problema que hubiera surgido durante la semana y se resolvía en ese momento.

Posteriormente, durante un mínimo de una semana y hasta 10 días, los alumnos seguían los pasos propios de un proyecto para abordar el tema, mismos que ya hube explicado previamente y los niños conocieron y fueron capaces de seguir; ante esto, primero establecieron cuál sería el producto a realizar y con mi ayuda redactaron un propósito; como segundo paso, formularon preguntas respecto al tema y sobre lo que ya sabían y les gustaría conocer. Después, investigaron aquello que faltara y lo compartirían en equipos y al grupo para empezar con el desarrollo del producto en cuestión. Cuando era necesario, se hacían aclaraciones o investigaciones complementarias que permitieron el desenvolvimiento efectivo de este proyecto.

Durante el desarrollo y hacia el final del proyecto, se hizo énfasis mediante preguntas guía en la importancia de la lectura en este proceso; es decir, cómo esta actividad y la búsqueda específica de cierta información permitieron el desenvolvimiento del tema. Ante esto, se intentó que valorizasen esta destreza.

Por último, durante la presentación del producto final, se reflexionó sobre los distintos abordajes que se tuvieron sobre el tema desde la lectura o literatura,

haciendo hincapié en la ductilidad de la lectura. Por ejemplo, verlo desde el punto de vista científico, desde la investigación o como producto literario, un cuento o de divulgación, un folleto.

3.3.1.2 Proyecto 2: “Lectores y autores”

Este proyecto (anexo 9) fue muy específico. No partió de los niños directamente, sino de una pregunta del docente: ¿cómo pueden conocer al autor de un libro? Ante esta cuestión, los niños se dieron a la tarea de investigar el proceso de una presentación de libros o, incluso, de una feria de libros, además de entrar en contacto con textos de algún autor local o regional.

Posteriormente, fueron ellos los encargados de elaborar una invitación personalizada a dicho autor para acudir a una presentación de sus textos y de interactuar con los alumnos desde el punto de interrogación de sus escritos.

Con ayuda del docente, se organizó la presentación del autor en el aula o escuela, y así se entabló el diálogo entre lector, texto y autor. Como fue un proyecto complejo, se realizó sólo una sola vez durante este ciclo 2015-2016.

3.3.2 Modalidad de trabajo por unidades didácticas

Considero que las unidades didácticas realzan la especificación o el logro de un algo, entendido como actitud, valor e incluso conocimiento o habilidad; asimismo, tienen su aparición en mi propuesta como parte del desarrollo de una cultura lectora en los alumnos, porque es indispensable trabajar constantemente aquello que se desea ver como resultado. Por esto, integré esta modalidad que aparece como una parte sustancial de la adquisición de habilidades lectoras.

Cabe destacar que aún con el establecimiento de estas unidades, existió variedad en las actividades que retomé, especifico esto al mencionarlas: taller de creación literaria, área de desarrollo lector y lectura en casa. Todas estas partieron de la misma concepción de unidades didácticas aunque varíen un poco, como a continuación menciono.

3.3.2.1 Taller de creación literaria

El primer subapartado de las unidades didácticas es el taller, mismo que para Gloria Mirebant (citado en Betancourt, 2011), es “una reunión de trabajo donde se unen

los participantes en pequeños grupos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se planteen [...] No se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales”. Por su parte, Natalio Kisnerman (citado en Betancourt, 2011), define el taller como “unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta, para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría-práctica”.

Estableciendo una comparación con las unidades didácticas, ambas pertenecen a la misma rama de especificaciones, donde un alumno desarrolla una habilidad o conocimiento, para establecer una transformación de la realidad desde la crítica de la misma. Por estos motivos, mi primera actividad consistió en un “Taller de creación literaria”, donde se ejerció la redacción.

De esta manera, los alumnos participaron también en el proceso de creación de textos, lo que ayudó a que valorizaran el desarrollo de un libro, así como las implicaciones de ser escritor, entre las que destacó leer para estar informados y tener un panorama amplio respecto a opciones.

Fue así como establecí un taller (anexo 10) donde se invitó a alumnos de 4° a 6° grados para crear textos (narrativa breve y poesía), con el propósito de *generar espacios para la lectura en la escuela y socializar los resultados en la comunidad*, para que los alumnos también formaran parte de la cultura lectora de sus compañeros y así fomentar el aprecio por la literatura. Además, se publicó una antología con los textos de los alumnos.

Así, una vez por semana, se compartieron experiencias al escribir textos variados, se practicó y fomentó la lectura al momento de decirlos al grupo, además comprendieron parte de la complejidad del mundo de la literatura y lo valorizaron al formar parte de él con la publicación de su antología y de todo el proceso de hacerla.

3.3.2.2 Área de desarrollo lector

La segunda actividad tuvo relación con el área de desarrollo lector para lo cual debo precisar que es un área de trabajo. Ésta tuvo su base teórica en pedagogos de la escuela moderna como los son Dewey, Pestalozzi y Freinet. La influencia para crear

las áreas corresponde a los *rincones de aprendizaje* que a su vez, se definen como: “rincones o espacios físicos del ambiente, organizados para que los niños y niñas desarrollen destrezas y habilidades, y construyan conocimientos a partir del juego libre y espontáneo” (PAEBI, 2013). A diferencia de los rincones de aprendizaje, las áreas de desarrollo que propuse en este documento, no partieron de un espacio físico determinado debido a que el tamaño del salón de clases no se prestaba para la organización en “rincones”.

Por esta razón, en vez de solicitar sólo espacios físicos, utilicé espacios temporales para llevar a cabo actividades que complementaran la formación relativa a la adquisición de una cultura lectora. Es así como las áreas de desarrollo permitieron el apareamiento y fortalecimiento de habilidades, conocimientos y también de actitudes, todo a través de actividades que generaron un ambiente de esparcimiento, alejado de la formalidad de las clases previas.

Propuse el término y significado de áreas de desarrollo lector entendido como: el espacio físico y temporal dedicado a construir conocimientos, desarrollar habilidades y trabajar actitudes en un ambiente alejado de la rigidez que se prevé en el ambiente escolar ordinario, retomando siempre lecturas que partieran desde el interés y/o realidad del alumno para así establecer modalidades y estrategias de lectura que les permitan interactuar con el texto de manera fluida y no sólo ser espectadores de la decodificación.

El área de desarrollo lector (anexo 11), tuvo como propósito *diseñar un ambiente lector en el aula con base en las características de los alumnos*. Para ello se dispuso de un espacio adecuado y con material de lectura variado (libros, revistas, imágenes, hojas).

Al término de una actividades y en el lapso que empieza otra, los alumnos pudieron “acceder al tapete” para leer y realizar distintas actividades propuestas semanalmente, donde cada uno de ellos llevó su registro para notar un avance.

3.3.2.3 *Leyendo en familia*

El propósito de esta actividad (anexo 12) fue *compartir experiencias lectoras con los padres de familia y alumnos, desde la casa y en el aula*, de esta manera los padres

de familia se integraron en el desarrollo de la cultura lectora de los alumnos y, de paso, también se intentó hacer un cambio en ellos.

A través de la lectura de textos de diversos tipos en compañía de los padres de familia, los alumnos vieron que también en casa se lee. Para ello, los padres de familia debieron dedicarle 20 minutos al día a la lectura y ellos hicieron un reporte de lo que estuvo leyendo con sus hijos. De esta manera, se presentó de manera semanal en el salón. Los alumnos fueron acompañados por el adulto en este caso.

En familia se eligió un libro para ser leído por ambos desde casa. Posteriormente, cada lunes se entregó un reporte escrito por el padre de familia sobre el avance de la lectura con su hijo. Una vez entregado, se plasmó en la “Pared de lectura” donde la comunidad áulica pudo ver el avance de todos los demás.

3.4 Aplicación de la estrategia

Se explican a continuación las actividades pertenecientes a la estrategia global, misma que estuvo conformada por dos modalidades de trabajo, la primera en unidades didácticas y, después, el trabajo por proyectos. En la descripción de las actividades explico el desarrollo propio de mi propuesta de intervención ante el problema relativo al no fomento de la cultura lectora.

3.4.1 Taller de creación literaria

Primeramente, describo la actividad del Taller de creación literario, misma que, como su nombre indica, trabajé bajo la modalidad de taller, donde se trató de mejorar habilidades con respecto a la redacción y haciendo énfasis en el proceso de creación de los textos.

Realicé 15 sesiones desde enero de 2016, pues ya se tenía contemplada esta actividad como parte de mi Ruta de mejora, sólo que agregué elementos para ser tomada en cuenta para el trabajo de este proyecto de investigación y culminó el 25 de mayo del mismo año. En este espacio empecé con la creación de cuentos y análisis de este género para después partir hacia la concreción de poemas.

Los recursos utilizados fueron una libreta específica para el taller, algunos textos y libros del rincón. Y como producto se tuvo la *plaque* “En la sombra del árbol”.

Dentro de mi rol como docente tuve, en un inicio, la apertura para incluir alumnos de otros grados (4°, 5° y 6°) además de disposición de horario para quedarme después de clase hasta las 2 pm los días miércoles. Los alumnos me aceptaron rápidamente para el trabajo así como mostraron disposición para escribir.

El taller empezó con 19 alumnos y al final quedaron 12 que siguieron periódicamente asistiendo y de éstos, nueve siempre lo hicieron. Mostraron siempre buena disposición en general, aunque en ocasiones llegaban cansados de la jornada. Cambiaron de actitud desde la expectativa con respecto al taller a un serio compromiso mostrado con las actividades, cumpliendo con trabajos en limpio y preguntando sobre las actividades relacionadas con las sesiones, sobre todo, preguntando constantemente si había o no taller.

Otro agente involucrado fue la familia, que en un inicio veía el taller como mera distracción y actividad extra clase; es decir, sin ninguna interacción ni compromiso por parte de los padres, pues no preguntaron mucho más allá de la hora de salida y si tenía algún costo. Posteriormente, cuando se acercó la fecha de presentación de los alumnos en la Feria Iberoamericana del Libro de Orizaba (FILO) 2016 en el pasado 20 de mayo, empezaron a preguntar características del taller ¿qué hacían? ¿Cómo sería la dinámica? ¿Si ellos escribían los poemas? Etcétera.

Al final los padres estuvieron muy entusiasmados con el taller y el trabajo realizado y me hicieron notar diferencias en los alumnos: la fundamental, que la mayoría de ellos “pedían libros” para ser leídos en casa sin “que nadie les dijera qué autores son o de dónde lo conocían”.

Para concluir con los agentes involucrados, la comunidad escolar se mostró impávida ante la propuesta de un taller e incluso, indiferente, sólo preguntaron por los días del taller. Posteriormente, cuando se les pidió apoyo o alguna idea para la inversión inicial para la publicación de los libros resultó en un apoyo grande que incluso salió de su bolsillo, pues en colectivo se decidió, con la intervención oral de tres compañeras, que cada docente “prestara” \$300 para, después de publicar y vender los libros, recuperar la inversión.

Hacia el final se mostraron abiertos a las ideas sobre el taller, igualmente se ofrecieron 5 de 18 maestros para acompañarnos a la FILO, lo que mostró cierta compenetración con el proyecto.

Como parte de mi desempeño docente, en un inicio recurrí a la invitación abierta a los alumnos de 4° a 6° grados para la integración del Taller; sin embargo, hice mayor énfasis en algunos alumnos que ya conocía del año pasado y de mis alumnos para conformarlo.

Durante el desarrollo de las clases sí recurrí a los conocimientos que los niños tenían respecto a algunos temas, por ejemplo, al rescatar experiencias con temas comunes como perro o gato, y las cercanía con estos elementos en el medio de los alumnos; es decir, me resultó más fácil acercarme a los conocimientos y vivencias empíricas de los niños para rescatar aspectos que, después, fueron plasmados en los poemas.

Lo que siento que me faltó incluir en mis clases, fue mayor énfasis en la confrontación con textos poéticos; es decir, me enfoqué más en la creación que en el cuestionamiento de textos para analizar la estructura. Por lo tanto, optamos por una estructura más libre, propia del verso libre que está en boga en el ámbito de la poesía aunque sí faltó mayor análisis.

Además de este hecho, se presentaron algunas situaciones en el desarrollo del taller, una de estas condiciones fue que, al ser posterior a la jornada escolar, los alumnos al inicio de la dinámica, presentaron menor disposición para trabajar e, incluso, me atrevería a decir que fue uno de los aspectos cruciales para la deserción de algunos alumnos. Sin embargo, conforme avanzó el proyecto y se fueron identificando con él, los alumnos ya no sentían el peso de la hora.

La segunda fue una invitación a la FILO, misma que no se tenía contemplada en el plan original del Taller, sin embargo, dicha invitación llegó en un momento previo a la presentación del libro, donde no se tenía prevista ninguna actividad aparte de la creación de más textos y que, por el contrario, fue recibida con beneplácito por los alumnos y padres de familia que pudieron involucrarse más con el proceso del taller,

previo a la presentación del libro oficial en la 1° Feria del libro de la Escuela Primaria Enrique C. Rébsamen.

Debido a la participación en la FILO, tuve que enfocar durante dos sesiones un tiempo específico para la práctica de la lectura en voz alta de los poemas. Asimismo, tuve que apresurar al menos un ejemplar de prueba del libro para poder presentarlo en la Feria y que los alumnos tuvieran acceso a éste para poder leerlo frente a los espectadores. Fue, principalmente, el ajuste más significativo realizado en el Taller.

Para finalizar con esta actividad, con respecto a los propósitos planteados: *Generar espacios para la lectura en la escuela y socializar los resultados en la comunidad y que el alumno valore el desarrollo literario y las opciones que éste representa*, considero que se estableció un avance significativo, pues aunque manifestaban los alumnos cierta apertura a la lectura, ahora, en palabras de las madres de familia, ya son ellos los que “pedían libros” y hablaban sobre la posibilidad de “escribir un libro con muchos poemas” como meta próxima.

Es pertinente mencionar que se pudo abrir el espacio con el apoyo (al menos de oportunidad) por parte de la escuela; asimismo, se pudo expandir más la opción de socializar resultados cuando los alumnos participaron en la FILO, donde compartieron escenario con alumnos de otras escuelas de Huiloapan, Río Blanco y Orizaba, confrontando su realidad con otras (anexo 13).

Igualmente, al momento de la presentación del libro en la Feria Escolar del Libro 2016: Hacia una escuela lectora (Nombre oficial de la feria), los maestros, padres de familia y niños en general se mostraron sorprendidos y gratamente preguntaron si todavía existía el taller, a lo que hice mención que podían ingresar el próximo ciclo escolar. Es decir, noté una compenetración con el taller y su difusión, a través de la presentación del libro, ayudó a que muchas más personas de la comunidad escolar supieran qué y cómo se trabaja en él.

3.4.2 Lectura en casa

Como segunda actividad a describir, presento la que engloba el aspecto del trabajo en casa y con los padres de familia, uno de los agentes que, aunque no es cotidiano en la escuela, sí es necesario e indispensable para el logro de una cultura lectora.

Por ello, organicé una junta con los padres de familia el día 18 de abril, donde expuse las características de la actividad, misma que constó de que los niños y niñas escogieran un libro, de preferencia una novela, para ser leída en casa en compañía de sus padres y/o tutores.

Después, los padres de familia hicieron un reporte de lectura, dando a entender los aspectos más relevantes y las expectativas sobre los avances de la lectura. Respecto a la modalidad de lectura, se les dio libertad para escoger lo que más les conviniera, siendo la participación de los dos agentes las que predominó más; es decir, se turnaban para leer en voz alta y luego comentaban la lectura.

Los días lunes (aunque en muchas ocasiones, por suspensiones fue en los días martes) se entregaban los reportes, mostrando mucho interés en “cumplir” con la actividad y mostrar que estaban realizando la lectura.

Respecto a mi intervención docente, se basó, primeramente, en la sensibilización ante la lectura a los padres, mediante la necesidad y características del contexto de los padres de familia. Durante la junta inicial de esta actividad, partí de las condiciones y prácticas que los padres tienen, preguntando de manera general cuáles eran y con participaciones espontáneas, teniendo como respuestas más repetidas: “no leemos en casa”, “no acostumbro leer porque no tengo tiempo a causa del trabajo” pero también se notó una buena actitud sobre ella: “creo que es importante leer” “sirve para la vida”.

De esta manera, partí de las condiciones reales manifestadas en la junta y que se corroboraban con el diagnóstico inicial. Posteriormente, me dediqué a explicar las condiciones de lectura en las que los niños se veían envueltos en la escuela: al buscar información en los proyectos, lectura en voz alta, contestar y seleccionar información. Además de los aspectos en los que comúnmente se usan en la vida diaria como aquellos carteles, folletos, necesidad de buscar información para resolver problemas y, sobre todo, en las redes sociales.

Una vez planteado el escenario, expliqué las características de la Actividad de “Lectura en casa” que ya he descrito con anterioridad. Di, sobre todo, mayor peso y responsabilidad a las acciones de los alumnos y de los padres de familia, haciendo

énfasis en que los propios niños serían los que invitarían a leer a los padres, por lo que la disposición para ello debía tenerse en cuenta.

Después, mi rol fue sólo para dar recordatorios sobre las fechas de entrega y preguntar de manera verbal cómo iba el avance de la lectura del libro. Los alumnos comentaban sus impresiones sobre el texto y que sí estaban efectuando la actividad, aun cuando a muchos de ellos se les “olvidaba” llevar el reporte, hacían y demostraban mediante citas casi textuales, lo que leyeron durante la semana.

Hacia el final de la actividad me di a la tarea de organizar todos los reportes y pegarlos en un espacio destinado a ello en el salón, para que los niños pudieran acercarse a los reportes entregados por otros compañeros. Así, la organización y la participación de los alumnos también impactaron el ánimo de los demás.

Por su parte, el rol de los alumnos fue muy activo desde el momento que les notifiqué cómo sería la actividad, ya tenían en mente algunos libros que podían leer. Por el contrario, aquellos que no sabían qué leer, se acercaron a preguntarme qué textos eran adecuados para ellos. La mayor parte del grupo (19 de 23), demostraron, con la entrega puntual de sus trabajos, que hacían la actividad en casa. Mediante comentarios sobre el propio libro que estaban leyendo, me daban a entender cómo era la lectura en casa, con quién leían y qué tanto comprendían del propio texto.

Los niños y las niñas del salón mostraron siempre buena disposición por leer, principalmente, porque lo hacían con sus padres. Esta motivación en doble sentido permitió que, en primera, los chicos leyeran por la presencia de los padres y, en segunda, que los padres leyeran por el efecto que mostraban los niños al insistir en la lectura.

Respecto a los padres de familia, si bien en un principio la reacción no fue de aceptación, sino de resignación ante la actividad que les propuse, conforme fueron avanzando las sesiones de entrega se fueron haciendo más conscientes y también acostumbrando a la dinámica de la semana y sus lecturas. La mayoría de los padres de familia (15 de 23) hacían los reportes ellos mismos, mientras que los demás, se les olvidaba la actividad para entregar o lo escribían los niños.

Organicé una junta de seguimiento el día 18 de mayo para escuchar comentarios respecto a la actividad. Comentaron que los niños mostraron interés y eran ellos los que “presionaban” e “iban detrás” de los padres de familia para que leyeran juntos. Asimismo, externaron la dificultad que presentó la actividad misma, no en el sentido de ser complicado sino complejo, pues no estaban “acostumbrados” a leer y mucho menos, un libro en específico con un reporte por semana.

No obstante, hicieron una reflexión sobre las condiciones de avance de sus hijos, pues dieron a conocer sus experiencias con la actividad. Entre éstas, expresaron que muchos alumnos mostraban avances con la lectura (al menos en la lectura en voz alta), además que ya se les facilitaba realizarla y no se veía como una imposición, sino eran ellos los que buscan el libro y presionaban a los padres a leer con ellos. También se notó un gran avance con los padres de familia pues igualmente mostraban gusto por aquello que leían, citando de memoria pequeños fragmentos de su libro o comentando impresiones al respecto.

En términos de mi desempeño, más que de mi rol, fue acertado el proceso de sensibilización, que si bien, no fue muy profundo pues sólo fue durante la exhibición de las características de la actividad en una junta y en la posterior de seguimiento, sí tuvo impacto al momento de incentivar a los padres y, sobre todo, a los alumnos en insistir en la lectura con ellos. Es decir, logré vincular voluntades: tanto el interés de que los niños leyeran por parte de los padres, como el interés de los alumnos en pasar tiempo con los adultos a quienes están a cargo.

Por otro lado, creo que también fue un punto a mi favor el constante interés mostrado y seguimiento (de tipo verbal) a los alumnos respecto a sus avances, esto ayudó a favorecer y mantener el interés mostrado. Sin embargo, creo que faltó hacer más hincapié en motivación verbal más allá del interés y seguimiento; además de no variar las fechas de entrega, aunque esta situación se presentó debido a suspensiones propias del mes de mayo y de la acción del sindicato.

3.4.3 Área de desarrollo lector

En otra actividad perteneciente a la modalidad de unidades didácticas, tocó turno al área de desarrollo lector. La empecé a aplicar desde el día 4 de mayo de 2016

donde, primeramente, planteé al grupo la posibilidad de un espacio destinado a la lectura libre, a lo que ellos contestaron con mucho entusiasmo. Ante este panorama positivo, al menos en actitudes mostradas, decidí implementar la actividad en la fecha mencionada.

Para ello adquirí libros específicos como cómics de *Halo* o pequeñas novelas de saber universal como *Frankenstein* y *Drácula*, así como algunas revistas con datos interesantes y saberes generales (*National Geographic* y *Algarabía para niños*). Además, adquirí tapetes de foami (12 en total) y tuve que replantear la distribución del mobiliario, pues hasta ese momento yo trabajaba en grupos pequeños (equipos de cuatro integrantes) sentados en sus bancas binarias frente a frente. Debido a esta manera de sentarse, se ocupaba mucho espacio y era imposible combinar el área con las otras actividades. Así, decidí hacer dos grandes grupos sentados en dos mesas de trabajo, aprovechando así el espacio físico disponible.

Opté por un rincón del salón donde adaptamos un pequeño estante para ser portador de los libros, además de los tapetes, que se ponían y quitaban todos los días en ese espacio, debido a que no dejábamos materiales en el salón ya que los alumnos del turno vespertino podían causar daños en él. Una vez instaurado el espacio, en grupo decidimos cuáles serían las normas para “acceder” a los tapetes y al área de desarrollo lector.

Se tomaron los siguientes acuerdos en grupo:

Entrar a los tapetes quitándose los zapatos y con los calcetines limpios.

Entrar sólo cuando no hubiese otra actividad pendiente.

Cuidar los tapetes y los libros.

Compartir la lectura y los materiales.

Una vez implementados estos elementos se inició la actividad como tal. Los niños siempre estuvieron al tanto para sacar y colocar los tapetes y los libros (pues había que guardarlos todos los días), no hubo reparo en ello. Igualmente, debo decir que no todos los días pudieron acceder a los tapetes, pues en ocasiones el ritmo del trabajo en otras asignaturas impedía el espacio temporal para ello; no obstante, sí

debo decir que fue constante su uso y participación del grupo en esta actividad que, durante el primer mes de actividad fue totalmente libre, pues hasta el 3 de junio se tenía previsto esta dinámica de trabajo para un acercamiento a la lectura.

Mi rol y participación en un inicio fue de sensibilización y monitor, pues debía supervisar algunas tareas o coordinarlas, sobre todo al comienzo del proceso de apropiación de la actividad: cuando sacaban y metían tapetes, al momento de acomodar las revistas e incluso cuando los niños ingresaban al tapete.

Posteriormente mi rol se fue suavizando, pues ya sabían qué hacer y ahora sólo interactuaba para ver qué leían, cómo lo hacían y qué querían compartirme sobre su experiencia en esos momentos.

El rol de los alumnos fue sumamente activo: desde un inicio se les dio la posibilidad de participar y dar ideas para el espacio y así fue. Una vez que se involucraron con la idea y con la noción del área de desarrollo lector, ellos mismos se hicieron cargo de sacar y guardar los tapetes y libros. Participaron también en la lectura la gran mayoría de ellos (20 de 23) siendo sólo tres alumnos que se mostraron reacios a acercarse a esta área en las primeras ocasiones; no obstante, más que por mi intervención, sus propios compañeros se acercaron a aquellos que no querían con textos que les agradaron: cómics.

Esta relación con la lectura fue más fácil al momento de incluir diversos tipos de texto y no sólo aquellos Libros del Rincón que, si bien son muy buenos en contenido y forma, no siempre suelen llamar la atención inmediatamente. Por ello, recurrí a cómics de temas que a los alumnos les gustaban, sobre todo, los niños. Sin embargo, esto no quiere decir que las niñas no tomaran estos textos, lo hacían aunque en menor medida. Los textos más leídos fueron los cómics, revistas de temas varios, libros con imágenes y, por último, las novelas.

En referencia a algunas cuestiones que fueron preponderantes en el desarrollo de esta actividad, debo hacer mención de tres factores: el primero está en la propia adquisición de los elementos propios del área. Es decir, para adquirir los tapetes y los libros o textos acorde a los gustos de los alumnos dediqué bastante tiempo, cerca de dos semanas y una suma cercana a los dos mil pesos; esto indica que

debió preverse la cantidad involucrada y la dificultad para adquirir algunos números o libros para poder empezar con esta parte del proyecto. En este sentido, esto ralentizó el arranque de la actividad.

El segundo factor fue el espacio compartido con un turno vespertino. Pues en lugar de dedicarle más tiempo a la lectura en sí misma, se restaron algunos momentos en el acomodo de las piezas necesarias para el área de desarrollo lector. Sin embargo, esto también permitió darme cuenta de que los alumnos estaban comprometidos con la actividad pues siempre estuvieron dispuestos a ayudar aun sin que se les solicitara tal ayuda.

Por último, algunas suspensiones durante el primer mes de aplicación de la propuesta vinieron a ser un factor de “bola de nieve” pues aunque se tenían contempladas ciertas suspensiones de clases, otras, por su parte, atrasaron el desarrollo de los proyectos de los niños, situación que también influyó en un menor tiempo en el área de los tapetes.

En una segunda etapa, a partir del 6 de junio, dejamos atrás la lectura totalmente libre para dar algunas recomendaciones para leer. Les expliqué, durante cerca de media hora, cómo podían tener mejores herramientas para la lectura. Para ello, recurrí a las estrategias de lectura: inferencia, predicción, adivinación y el cuestionamiento al texto, en el sentido de coherencia y de trama, si así pudiera ser.

Después les solicité que, en la medida de lo posible, variaran su lectura, a veces solos, otras en equipo o en voz alta. Afortunadamente no tuve que hacer mención de esto varias veces, pues se les facilitó leer en distintas modalidades según su estado de ánimo o interés en el tema.

En esta segunda fase noté algunos cambios, los alumnos no leían sólo hojeando las revistas o libros, sino que se veían más concentrados en la lectura y en su contenido; es decir, puedo decir que, después de un mes de lectura, por fin estaban leyendo y no sólo decodificando (anexo 14).

Asimismo, noté que aquellos que tenían más problemas para la lectura recurrían al trabajo grupal, mientras que aquellos alumnos más avanzados podían rotar; a veces solos, otras en grupos. Esto me hizo recordar el aspecto de la ZDP propuesta por

Vygotsky, pues no sólo leían en grupos por el gusto de la compañía, sino por la necesidad de leer y mejorar.

3.4.4 Trabajo por proyectos

En otro tenor, esta actividad fue parte de la modalidad de trabajo por proyectos, donde los alumnos partieron desde una asamblea grupal para determinar un tema de interés y, posteriormente, desarrollarlo al investigar sobre él y presentar un producto a la clase. Explicué cómo se trabajaría en esta dinámica nueva, aunque previamente ya habíamos trabajado de esta forma; se hizo una mención especial sobre el valor de la lectura y que todos se acercaran a alguna fuente de información para traerla al salón y así poder participar en las actividades del proyecto.

Una vez explicado el proceso, los alumnos se juntaron en dos equipos y escogieron un tema por cada equipo que presentaron dos representantes de cada uno con sus justificaciones sobre la necesidad de llevar a cabo un proyecto bajo ese tema. Los tópicos iniciales fueron: redes sociales y contaminación del agua.

Se desarrolló un breve debate frente al grupo con los representantes, quienes expusieron sus argumentos hasta que se realizó una votación, dando como ganador al tema de las redes sociales. Así, se escogió el tema y, después de esto, elegimos qué querían saber y cómo lo harían; es decir, un propósito y un producto.

En este punto se dieron muchas ideas sobre posibilidades pero la que mayor predominó fue saber si eran buenas o malas y como producto escogieron hacer una representación a manera de obra teatral o sketch. Una vez clarificados estos dos aspectos, se dio paso a la concreción de preguntas para ser investigadas posteriormente por los alumnos; para esta dinámica se trabajó en equipo y establecieron de siete a doce preguntas, se completó la actividad con los comentarios de otros compañeros hacia el final de la actividad.

En sesiones posteriores los alumnos se dedicaron a compartir su información investigada, completarla con aquellos datos que no poseían y empezar a organizar su producto final. Una vez sabiendo qué eran las redes sociales, sus ventajas y desventajas, volvieron a hacer un debate para establecer un punto de vista.

El resultado fue el reconocimiento de ambas condiciones, aunque se hizo énfasis en las bondades de estas redes. Igualmente, se establecieron parámetros de la búsqueda de información y cómo la lectura es necesaria y presenta elementos básicos para solucionar problemas o, como en el caso de este proyecto, ahondar en información que puede cambiar un punto de vista.

Para cerrar el primer proyecto, los alumnos dedicaron dos semanas a la concreción de un guion para su sketch u obra además de ensayos para lograrlo. En este punto nos enfrentamos a las suspensiones y a cambios en los horarios de las clases de manera interna para ver temas que habían quedado pendientes. Todo esto afectó el desarrollo de su obra.

Hacia el final del proyecto, entregaron un borrador de su obra y la puesta en escena donde antes tuvieron dos ensayos generales. El tiempo se prolongó una semana y media más, pues el proyecto estaba contemplado para una semana y media y duró el doble.

No obstante, los alumnos presentaron su producto: una obra sobre las bondades y desventajas de las redes sociales (anexo15). El desempeño en la obra tuvo altibajos, sin embargo, hicieron un gran esfuerzo pues en la investigación también encontraron cómo podía hacer una obra y ocuparon diálogos, características de la escenografía (aunque no muy bien manejada) y, sobre todo, faltó volumen en la voz como todos los alumnos reconocieron al final de la actividad.

Se hizo la reflexión sobre la importancia de la lectura y de los tipos de texto que se consultaron, además de información de internet en artículos o monografías, se consultaron ejemplos de obras breves de teatro para poder hacer un proyecto como el que culminaron. Es decir, entendieron a la lectura como una necesidad para solucionar algunas incógnitas o problemas del día a día.

Por otra parte, mi rol como docente se vio enfocado más en un orientador en las decisiones de los alumnos. Es decir, me vi obligado a contestar algunas dudas sobre qué tipo de textos buscar y cómo hacer para plasmar ideas al momento de escribir la obra, por ejemplo. También dejé que ellos tomaran mayor participación y

responsabilidad en su trabajo, aunque supervisando que las tareas y acciones se cumplieran.

Considero que me faltaron algunas herramientas al momento de la puesta en práctica de la obra, pues al ser varios equipos (4) con obras distintas, el trabajo de coordinación de cada una pudo ser mejor, ya que faltaron varios elementos en los que yo pude haber influido para mejorar.

En este primer trabajo por proyectos, me di cuenta que es posible que la lectura se enlace con temas cotidianos de los niños, al elegir un tema como lo fueron las redes sociales, los alumnos no sólo lo conocen, sino que las dominan; no obstante, el nivel de dominio a partir del proyecto tomó mayor profundidad, tal como se observó al momento de buscar información y apropiarse de ella mediante las actividades como el debate o la obra, llegaron a un estado de conocimiento mayor al que poseían: el aprendizaje. Todo gracias a la lectura como medio de conocimiento y construcción de aprendizaje.

Aunque esto resultó asequible a mi mirada docente, ante los niños siento que faltó más énfasis en el proceso de metacognición; es decir, hacer más consciente del propio proceso de construcción del aprendizaje y cómo, a través de la confrontación con diversos textos, los alumnos lograron construir un nuevo concepto relativo a las redes sociales.

En un segundo momento, los alumnos trabajaron con el proyecto de los dinosaurios. Para ello siguieron el mismo procedimiento anterior, escogiendo un tema por mesas de trabajo, debatiendo el tema ante el grupo y luego tomando una decisión para llevarlo a cabo. Sin embargo, hubo mayor problema en esta elección pues la manera de elegir (votando por el tema de su predilección), ocasionó que ganar el tema de dinosaurios por un solo voto, lo que provocó que algunos no se sintieran a gusto con el tema.

Después de manifestar que ambos temas eran interesantes y hacer énfasis en darle la oportunidad al tema, pudimos seguir adelante. Se dedicaron a escoger el producto, mismo que fue una maqueta. Además hicieron las preguntas de su tema y continuaron con la búsqueda y selección de información durante la semana.

Al final del proyecto se les dio un día completo para hacer su maqueta en el salón de clases y exponerla al grupo. Hubo algunos conflictos al interior de los equipos, pues algunos de los integrantes no hacían nada; por ello, orienté a los equipos a que se repartieran las actividades a manera que todos tuvieran algo que hacer. Esta situación aminoró los conflictos, aunque se siguieron presentando detalles del mismo tipo ya con menos fuerza.

Presentaron ante todo el grupo sus maquetas sobre los dinosaurios (anexo 16), abordando sus características, cómo era el mundo en ese entonces, las etapas que comprendió la vida de los dinosaurios. Fue una presentación breve de cada equipo pero sustancial, dieron a conocer sus maquetas y explicaron los procesos que vivieron los animales citados hasta el punto de su extinción.

Este fue un tema del que todo el grupo tenía conocimiento, si no profundo, por lo menos básico. De esta manera, algunos de ellos hicieron mención que conocían del tema gracias a que habían leído revistas o libros, incluso que veían videos en internet. De hecho, fue grato que a partir de este proyecto un alumno donó un libro del tema al área de desarrollo lector, mismo que fue bien recibido en el grupo y tuvo muchas hojeadas.

3.4.5 Proyecto: Lectores y autores

Esta actividad formó parte de la modalidad de trabajo por proyectos. Se tuvo la idea de que los alumnos fueran los organizadores parciales de la Feria Escolar del Libro 2016 (FEL 2016); sin embargo, en el periodo de aplicación y al momento de explicar los alcances al director de mi institución, la dinámica perdió su efecto en el grupo, pues ante los ojos del director, esta idea estaba para ampliarla, por lo que el grupo no podría hacerla y organizarla.

De esta manera, se cambió la idea original del proyecto al quedar la organización bajo la responsabilidad de un grupo de profesores y del director, a mi grupo no se le incluyó de manera directa. No obstante, fui el coordinador de la feria y, así, tomé en cuenta ya no sólo a mi grupo, dada la apertura que se dio para hacerlo extensivo a toda la comunidad educativa, decidí en conjunto con la comisión, que todos los grupos participaran.

Entonces, al notar que la participación del grupo ya no sería la misma que en el formato original, decidí dejar de lado la idea y me centré sólo en la actividad que me tocó hacer con ellos como parte de la organización de la feria.

La planeación de la feria (ver anexo 17) surgió después de dialogarlo con la comisión encargada y me tocó hacer la redacción de la misma. La idea de la feria trascendió toda idea original, misma que consistió en hacerla en pequeño con la participación de mi grupo y algunos lectores y autores invitados; no obstante, al momento de que la escuela la adoptara como proyecto institucional, crecieron sus alcances significativamente.

En primer lugar, se asignaron a cada grupo y grado comisiones para el evento, tal como hacer invitaciones, lonas, gafetes, adorno, entre otras. De igual manera, nos dedicamos a repartir por grados actividades específicas que fueran *ad hoc* con la idea de una feria del libro, por lo tanto, establecí que las actividades fueran talleres de creación literaria y también stands de promoción de lectura.

Quedando los puntos claros, a mi grupo le tocó el estante de promoción de lectura, donde tuvimos la encomienda de dar a conocer a los visitantes qué libros se leyeron durante el ciclo escolar. Para ello, me apoyé de la actividad de lectura en casa (descrita anteriormente), siendo el trabajo final de ésta. Además organicé a los padres de familia para que participaran en la feria de tal manera que todos pudieran exponer su avance y dar a conocer a todos cómo fue su experiencia lectora.

Debo decir que la participación en esta actividad fue total (22 de 23, un niño enfermo), por lo que fue sumamente enriquecedor ver a los padres de familia compartiendo y llegando a acuerdos con sus hijos sobre cómo exponer y qué decir. Para ello, organicé dos juntas continuas para ver el avance y proceso de la exposición compartida: martes 21 de junio y miércoles 22, los niños trabajaron y ensayaron, tanto dentro del salón, como en condiciones de ruido, el proceso de sus demostraciones.

Mientras esto sucedía, hubo juntas y organización según las comisiones otorgadas para llevar a cabo la feria; al ser mi rol de coordinador, debía estar al tanto de las dificultades o dudas de los compañeros en sus roles respectivos: la gran mayoría

afirmó de manera verbal que era buena idea pero que no sabía cómo hacerlo (14 de 18 maestros lo manifestaron), pues era la primera vez que la escuela participaba u organizaba una feria así.

La FEL 2016: Hacia una escuela lectora (anexo 18) se llevó a cabo el día 23 de junio a las 9:00 hrs. Aunque dio inicio hasta 9:30. Contamos con la presencia del supervisor escolar de la zona 023 profesor Edgardo Odilón Martínez Vázquez, así como un delegado de la Secretaría de Educación de Veracruz, región Orizaba, propuesto por el profesor Rosendo Pelayo Valdés, subsecretario de Educación Básica.

La inauguración estuvo a cargo del Supervisor Escolar y luego a la presentación del libro “En la sombra del árbol”, donde los alumnos del taller de creación literaria (ya descrito) leyeron parte de su obra frente a la comunidad escolar, además de aprovechar el espacio para hacer promoción de su libro. Este hecho tuvo un impacto significativo, no tanto en los alumnos, pues se habían enfrentado a más gente en la FILO; sin embargo, sí lo fue para los presentes: padres de familia, compañeros y maestros, pues vieron el desenvolvimiento de los alumnos y escucharon sus producciones escritas. Al final del evento algunos niños se acercaron a preguntarme si todavía había taller.

Posteriormente se dio paso a un receso y después regresamos a la primera ronda de talleres, donde cada grupo de talleristas (maestros de grupos), divididos en toda la cancha con stands y mesas de trabajo adornadas para la ocasión, trabajó con hasta 40 niños una actividad específica. Después de 30 minutos, regresaron al centro de la cancha a escuchar la lectura en voz alta de poemas a cargo del filósofo Marcos Merino Hernández, que también fue el editor del libro producto del taller, así como tallerista recurrente en la dinámica de creación literaria, y acompañado por música clásica de guitarra en vivo.

Pasado este evento, regresaron a dos rondas más de talleres, donde cada alumno tenía la posibilidad de elegir libremente a qué lugar quería ir. Todos los talleres estaban enfocados para que todos los niños y niñas de la escuela pudieran participar.

Observé al supervisar si algo faltaba en cada stand o taller, que la respuesta de los padres de familia y de los alumnos en general fue muy positiva. Todos participaban en algún taller. Por su parte, mi grupo también tenía éxito con su actividad, presentaron su exposición frente a visitantes, que al principio no eran muchos pero conforme las rondas pasaron, ellos también, y después también se dieron tiempo de participar en los demás talleres. Por último, la actividad terminó a las 12:10 hrs. Aproximadamente y dimos por clausurada nuestra primera Feria del libro.

Al otro día, durante la última sesión de Consejo Técnico Escolar, nos dimos un espacio para hablar de la actividad. En esta charla escuché comentarios muy positivos al respecto: el director estaba contento por el trabajo efectuado y porque el supervisor lo tomó en cuenta para ser mandado como evidencia de trabajo a sus supervisores en Xalapa, los docentes que expresaron su opinión (10) se mostraron motivados, satisfechos y con críticas constructivas respecto a la organización. Además, mostraron, sin que nadie tocara el tema, su apertura para nuevamente organizar este tipo de actividades (feria de ciencias, de historia, etcétera) en el próximo ciclo escolar, además de querer instaurar a la FEL como actividad permanente en la escuela.

Toda esta situación me hizo pensar en cómo se integró e incluyó a toda la comunidad escolar con esta actividad a manera de cierre que, originalmente, no estaba pensada así. No obstante, también noté como se pudo hacer hincapié en la importancia de la lectura ya no sólo en los niños, sino en los padres de familia al hacer que participaran, aunque faltaron algunos por integrarse, aquellos que asistieron podrían convertirse en pioneros en este tipo de actividades.

CAPÍTULO CUATRO

RESULTADOS

Después de la aplicación del proyecto de intervención bajo la estrategia de creación de un ambiente lector siguiendo un modelo holista, es turno de escudriñar todos los datos que arrojó dicha implementación, así como analizar los procesos de desarrollo de la misma al igual que su correlación con el propósito general *fomentar en los alumnos una cultura lectora mediante la creación de ambientes de aprendizaje bajo un enfoque holista*, además de los propósitos específicos establecidos desde un inicio. Es así como este capítulo se configura a partir de una redacción analítica y con fundamento en instrumentos de evaluación al proyecto mismo y no desde el resultado aislado de las actividades.

Este capítulo presenta los hallazgos más significativos y aquellas condiciones que no estaban consideradas en un inicio y que, no obstante, tuvieron injerencia en el desarrollo de mi práctica. Por último, se hace mención de las conclusiones a las que llegué en este proceso de investigación, así como recomendaciones para futuras aplicaciones de éste y otros proyectos similares al tiempo en que se manifiestan las impresiones y logros en mi práctica, el desarrollo de los alumnos y los elementos teóricos que se puedan debatir y contrastar.

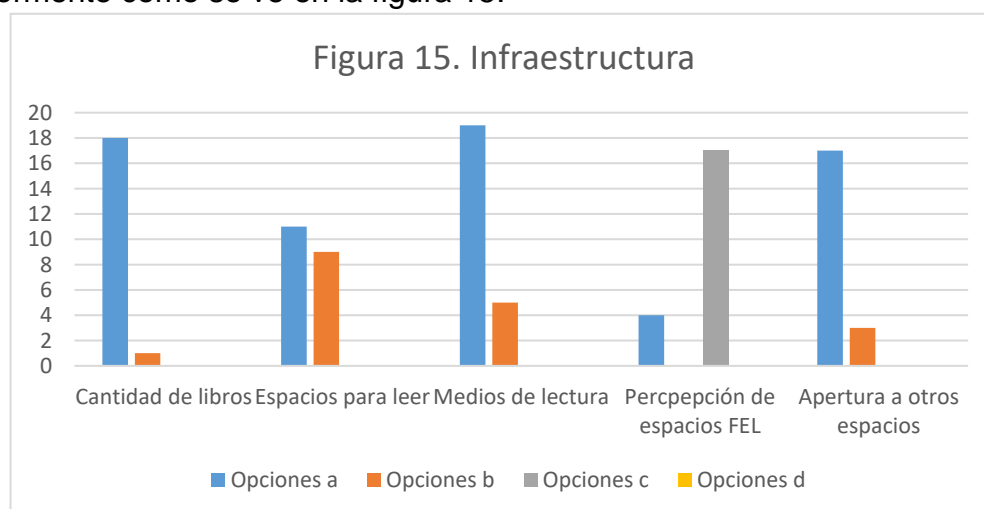
Esta presentación de resultados se divide a su vez, en tres subapartados principales: el primero concerniente a los padres de familia, el segundo a los alumnos y el tercero a mi práctica docente. De esta manera se coteja si se cumplieron o no los propósitos establecidos y en qué medida.

4.1 Padres de familia

Las categorías establecidas en este estudio se relacionan con: la infraestructura, ambiente lector, pertenencia, prácticas lectoras y el desempeño. En este sentido, dichas categorías ayudaron a identificar el avance o caracterización final de los padres de familia después de hacerlos partícipes de esta estrategia global. Además, permitieron demostrar si se cumplieron o no los propósitos enunciados a principio de este documento.

Con la finalidad específica de determinar resultados, retomé como instrumentos de evaluación una encuesta, los productos entregados y la participación en las actividades. Cada uno de estos elementos arrojaron datos que ofrecieron una visión sobre cumplimiento de los propósitos *Compartir experiencias lectoras con los padres de familia y alumnos desde la casa y en el aula, Generar espacios para la lectura en la escuela y socializar los resultados.*

Hacia el final de las actividades, el día 27 de junio contestaron los cuestionarios (ver anexo 19) sobre los aspectos mencionados. Así, los apliqué a 20 padres de familia, mismos que dividí de la siguiente manera: las preguntas del 1 al 5 están enfocadas a la infraestructura, del 6 al 10 al sentido de pertenencia, del 11 al 17 a las prácticas comunes, del 18 al 21 al ambiente lector y 22 a 24 sobre el desempeño. Para fines prácticos desglosaré cada elemento y los analizaré con base en el contexto descrito anteriormente como se ve en la figura 15.



Fuente: Infraestructura (Elaboración propia).

Con referencia al elemento de la infraestructura, encontré que 18 de 20 encuestados (90%) hicieron notar que había más libros no escolares en casa y 55% que manifestaron tener un espacio dedicado específicamente a la lectura. Además, 85% estuvo de acuerdo con que volverían a acudir a un evento como lo fue la Feria del libro y la misma cantidad en el sentido de ver este evento como interesante pero para los niños, dejando sólo un 20% a aquellos que les fue atractivo para ellos mismos esta actividad.

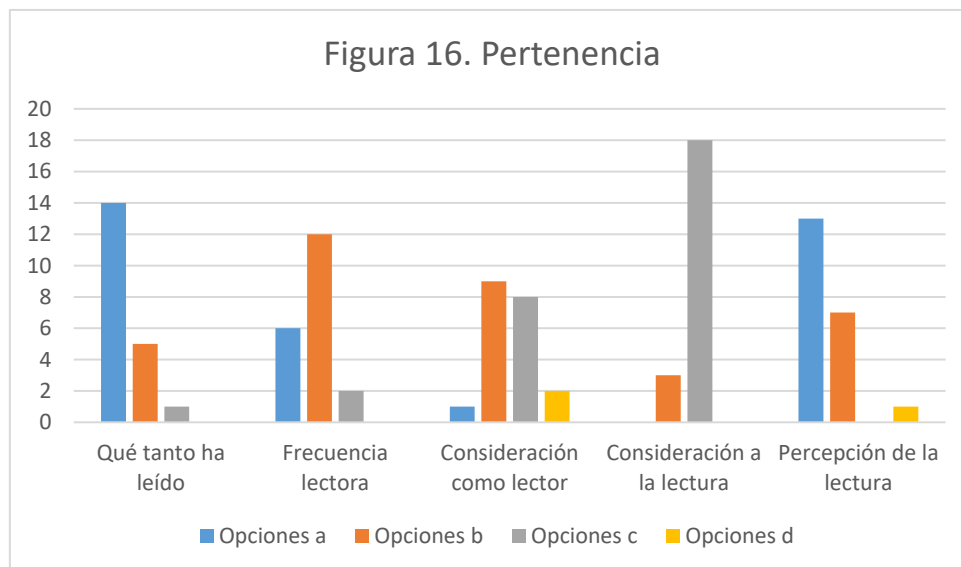
Al hablar de lo material o infraestructura como elemento cultural, debo decir que los altos índices de aceptación y crecimiento en cantidad de libros y de espacios promotores de lectura, me remiten inmediatamente a la consecución de un logro (parcial) sobre el uso de elementos lectores en casa. Es decir, se puede hablar de una modificación de las prácticas e incluso de lugares en el hogar para dar pie a la lectura.

Asimismo, llama la atención que, para el desarrollo de los proyectos educativos, 95% de los padres de familia utilizaron internet para ello, además, al formularse como una pregunta con respuestas no excluyentes, sólo el 25% indicó que utiliza libros, dejando de lado las revistas y otros medios para esto. De esta manera se presentó una realidad donde los alumnos tienen la posibilidad de acceder al contenido digital, donde el volumen y temas de las lecturas en latencia, son tan variadas como el interés del alumno.

Entonces, el primer agente involucrado, respecto a lo material fue positivo, pues se observó un alto índice de transformación y apertura hacia el elemento material de la cultura lectora; no obstante, aún falta cotejar estos datos con la percepción de los alumnos.

Como segundo punto, en las preguntas de la 6 a la 10, se hace énfasis en las actitudes que reflejen un sentido de pertenencia a la cultura lectora en los padres de familia. En este sentido, los datos arrojaron que un 70% manifiestan haber leído poco en los últimos cuatro meses, mientras que el 25% mucho y el restante nada; esta situación llevó al análisis de que aún están en proceso de ser lectores, pues con la actividad de lectura en casa, los propios alumnos fueron los que orillaban a los padres a leer. Es cierto que tal vez no consideren que sea mucho aquello que leyeron (en cantidad), pero sí lo ha sido, en contraste con este instrumento y desde la observación, constante.

En este sentido, remito a que en esta primera fase del elemento de pertenencia a la cultura lectora sea obvia la idea de que no se logrará una identificación total, mucho menos con los padres de familia que aunque sí colaboraron con sus hijos, no eran el destinatario principal de todo el proyecto como se aprecia en la figura 16.



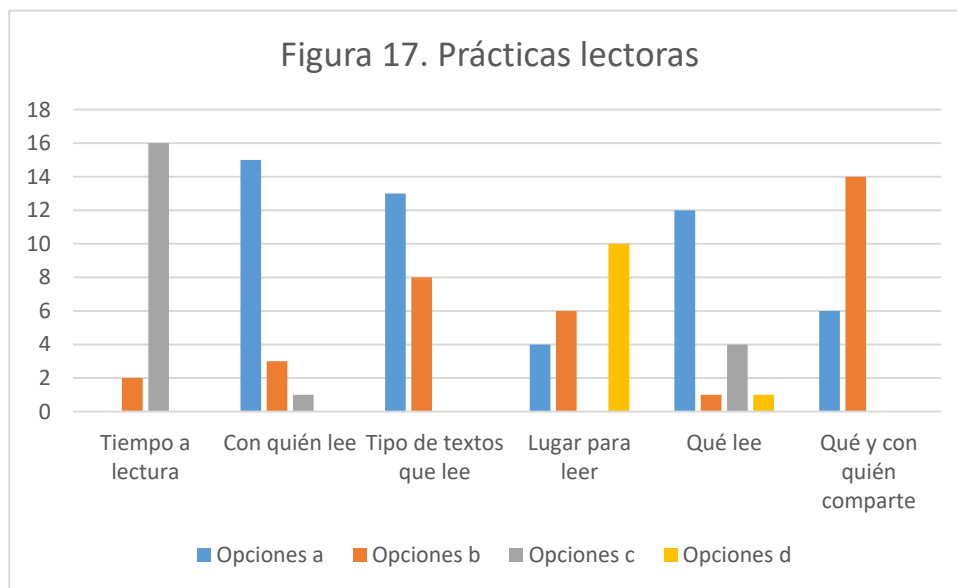
Fuente: Sentido de pertenencia (Elaboración propia).

Como segundo punto, se observó un avance con respecto a la frecuencia con que se lee ahora, el 60% de los padres de familia consideraron que habían leído de dos a tres veces por semana por iniciativa propia, esto conllevó también a la actividad leyendo en familia y cómo, a través del aprendizaje por observación, tanto padres como hijos se hicieron una mutua invitación a la lectura de manera vivencial.

Así, el siguiente rubro marcó que el 45% se considera un lector intermedio, el 40% inicial, mientras que el 5% avanzado y un 10% no se consideraran como lectores. Esta circunstancia da pie a que se rememoren los datos de diagnóstico, donde sólo el 9% de los padres de familia concluyeron una licenciatura, siendo ésta donde más se recurre a la lectura. Ante esta situación, fue un avance significativo que el 90% del grupo de padres se consideró como lectores, aunque de distintos niveles, ya estén involucrados en la cultura lectora.

De igual manera, esta aceptación e identidad como lector que ellos manifestaron tener, se vio también corroborada con un 75% que manejaron que la lectura les gusta y nadie optó por la idea del disgusto a la lectura. Si bien esta situación puede ser propia del instrumento y su configuración que resulta fácil de intuir, se vio contrastada la información con la realidad, pues muchos padres también se acercaron a mí para comentar el avance del libro que leyeron con sus hijos, por tanto, era constatable que sí practicaban la lectura.

En las preguntas de la 11 al 17, que refieren a las prácticas comunes de los padres de familia después de la aplicación de la propuesta. En ellas se encontró que el 80% le dedica menos de 2 horas por semana a la lectura, lo que contrastó con las respuestas de los alumnos. Además de un índice elevado (figura 17) de padres de familia que leen sin compañía por costumbre (75%), así como una predilección por los textos de corte literario y que no hay un lugar específico para el acto lector (50%).

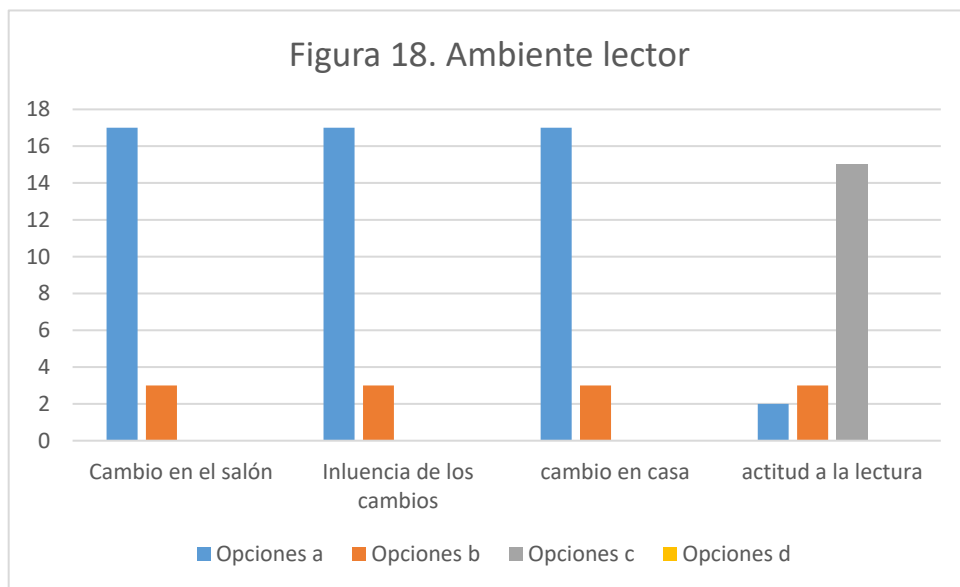


Fuente: Prácticas lectoras (Elaboración propia).

También se presentó un 60% de padres que recurrieron a los libros y un 20% que acudieron a las redes sociales como portadores de texto asiduos. Estas circunstancias en su conjunto arrojaron que los padres de familia, en contraste con lo que se ha expuesto hasta ahora, sí leían, aunque no en gran magnitud. Igualmente se pudo observar que se tiene predilección por los textos literarios, que en el día a día he podido constatar que se trata de novelas o libros de superación personal. Sin embargo, también un 40% leyeron revistas o periódicos de manera recurrente, situación que abre las posibilidades a los alumnos al ver los tipos de lectura que sus padres realizan.

Con relación a la revisión del ambiente lector perteneciente a las preguntas 18 a 21, el 85% de los padres notó que hubo cambios en el salón respecto a la lectura, reconoció que estos cambios influenciaron positivamente el desarrollo de los alumnos y que también manifestaron haber cambiado en casa detalles sobre la lectura. Por su parte el 75% de los padres dijo tener una actitud de interés con

respecto a la lectura y un 15% lo hace por compromiso, pudiendo ser para con las labores escolares o con sus hijos como se aprecia en la figura 18.

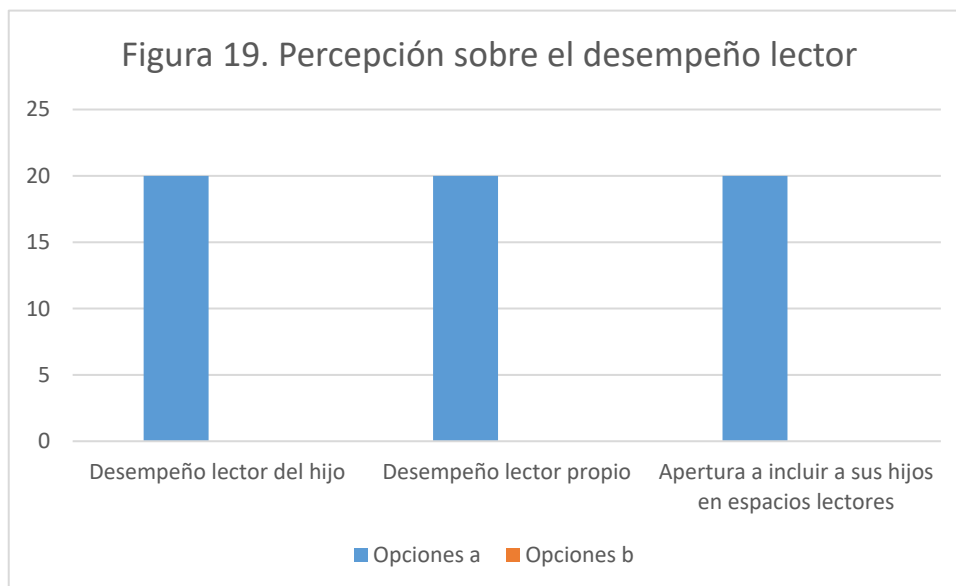


Fuente: Ambiente lector (Elaboración propia).

Toda esta situación hizo notorio el cambio tanto en el aula, como en casa; es decir, se realizaron reformas básicas en los lugares clave (salón y hogar) para que la lectura pudiera incursionar en las prácticas de los alumnos. Por ende, se abrieron los espacios dichos en los propósitos específicos, cumpliendo así con los elementos para llegar al fomento de la cultura lectora al menos, en un principio.

Para finalizar, presento el análisis de las preguntas 22 a 24, se reflejó el aspecto de percepción sobre el desempeño propio y de los alumnos, donde de manera unánime se apreció que todos percibían un cambio para bien en su desempeño lector y que, en el día a día, durante las juntas de seguimiento, manifestaban tener a través de una mejor dicción, mayor fluidez e incluso mayor entendimiento del texto. Es por tanto que el primer agente analizado ha dado buenos signos en relación con la

implementación del proyecto; no obstante, aún quedaba por agregar los elementos que aporten los agentes restantes como se ve en la figura 19.



Fuente: *Percepción sobre el desempeño (Elaboración propia).*

4.2 Alumnos

Respecto al segundo agente evaluado, y sobre quien recae el origen y propósito de este proyecto de intervención, debo mencionar que fue mucho más sencillo llevar a cabo dicha evaluación y seguimiento, debido al tiempo dedicado y sobre todo a la comunicación con ellos, misma que dio la posibilidad no sólo de confiar exclusivamente en instrumentos de aplicación (anexo 20), sino en la propia vivencia y comentarios respecto a las actividades.

Los resultados fueron similares a lo proyectado, pues con relación al gusto por la lectura, el 65% de ellos dice tenerlo, casi un 10% más que en el diagnóstico inicial, mientras que desapareció el elemento de negación a la lectura aunque persiste un 5% de sentido de obligatoriedad. Este primer indicador marcó la pauta para determinar si hubo avance o no en relación con el fomento de la cultura lectora: definitivamente existe, pues se erradicó aquel “no me gusta” y se restó el sentido de leer por obligación como se aprecia en la figura 20, mismo que, más adelante explico con mayor detalle comparativo.

Figura 20. Resultados de encuesta de prácticas lectoras		
Aspectos evaluados	Respuestas	Porcentajes
Uso de la lectura	Para entretenerme	10%
	Para conocer	90%
Gusto por la lectura	Cuando llama la atención	30%
	Sólo porque es tarea	5%
	Me gusta	65%
Cantidad de libros leídos	Ninguno	4%
	1	23%
	2 ó 3	23%
	Más de 4	50%
Cantidad de revistas leídas	1 a 3	32%
	4 a 5	22%
	5 a 10	14%
	Más de 10	32%
Tiempo dedicado a la lectura	Menos de 10 minutos	22%
	De 15 a 20 minutos	55%
	Más de 20 minutos	5%
	Más de una hora	18%
Identidad como lector	No	32%
	Sí	68%
Cantidad de libros en casa	No me he dado cuenta	5%
	Igual cantidad	45%
	Más libros y revistas	50%
Cantidad de textos en el salón	Pocos libros o revistas	4%
	Algunos libros y revistas	18%
	Muchos libros y revistas	78%
Tipo de texto favorito	Novelas	18%
	Cuentos	18%
	Artículos de revistas	5%
	Poemas	9%
	Cómics	45%
	Otro	5%
Con quién comparte la lectura	Nadie	18%
	Hermanos	18%
	Mamá	9%
	Papá	55%
Lugares para leer	Recámara	37%
	Sala	37%
	Comedor	8%
	Otro	18%
Participación futura en la FEL	No	8%
	Sí	92%
Percepción de mejoría en la lectura	Nada	5%
	Poco	10%
	Mucho	85%
Continuidad en la lectura por iniciativa	No	10%
	Sí	90%

Fuente: Resultados de las prácticas lectoras (Elaboración propia).

Por otro lado, el 68% de los alumnos se asumieron como lectores; es decir, tuvieron el sentido de pertenencia con respecto a la cultura lectora, pues ya se habían demostrado a sí mismos que podían hacerlo y, como se dijo antes, a una mayoría relativa ya les gustaba el acto lector. Igualmente manifestaron que por día leían de 15 a 20 minutos situación que, en suma, da menos de dos horas por semana (sin contar fines de semana), hecho que corroboró los datos ofrecidos por los padres de familia.

Asimismo, se hizo evidente que para ellos no pasó desapercibido el cambio en el ambiente lector en casa y en el salón de clases, pues en el hogar 50% dijo tener ahora más libros, mientras que el 45% siguió igual, lo que conlleva a que, al menos, se acrecentó la cantidad de libros en la mitad del grupo, siendo así considerada como una participación activa. Como segundo punto, en el salón de clases los alumnos tuvieron la percepción en un 78% de que hay muchos libros y revistas para ser revisadas, por lo que tuvieron opciones suficientes para acercarse, también en la escuela, a estos portadores.

Sin embargo, lo que más llamó mi atención respecto a estos textos dentro del salón de clases fue que el 45% del grupo prefirió a los cómics, en cambio el 18% de los encuestas escogió cuentos y novelas como los más altos en preferencia. Esto me llevó al análisis de la teoría de los centros de interés, propia del área de desarrollo lector, donde el alumno parte de sus gustos para seguir con alguna actividad. Por lo tanto, la elección e inclusión de este género, por encima incluso de cuentos fantásticos (comunes y recurrentes en los Libros del Rincón), fue un hecho importante para el acercamiento a la lectura por casi la mitad del grupo.

El 90% de los alumnos manifestó que seguirá leyendo por iniciativa y gusto aún después de concluir el cuarto grado de primaria e independientemente de quien sea su maestro o maestra. Esto, sin duda, puede estar sujeto a muchas circunstancias para que sea llevado a la práctica a futuro; no obstante, la disposición y apertura a la lectura es lo que en realidad salta a la vista en este tema, casi la totalidad del grupo piensa en continuar leyendo, es decir, incluir esta práctica en su cotidianeidad, lo que me hizo pensar que el fomento de la cultura lectora ha sido

consumada y apropiada por los alumnos para después formar parte de su cultura, mediante mecanismos de innovación y luego llegar a ser una cultura autónoma.

Esta situación fue representada también por la participación y buena aceptación a las actividades promotoras de lectura como la FEL 2016, ante la cual se tuvo un 92% de aceptación para futuras ediciones, lo que hace ver la avidez de los niños por espacios como este, donde se fomenta, de manera no tradicional, la lectura y escritura en todos.

La aceptación e inclusión de prácticas, infraestructura e identidad lectora en el grupo ha sido muy alto y significativo, por lo que puedo afirmar que se cumplieron los propósitos establecidos que más adelante presentaré como resultados finales.

El 85% del grupo también hace mención que tuvo una mejora en su desempeño lector, lo que contrastado con lo que dicen los padres de familia (100%) hacen una media del 92%, lo que lleva a un alto índice de percepción de mejora. Esta situación también se ha visto en dos aspectos: en comentarios en el grupo cuando se habló sobre los avances de todas las actividades y también en el desarrollo propio de las actividades, tanto de los proyectos como las pertenecientes a la FEL.

Con este proyecto de intervención se buscó promover una lectura que ayudara a los alumnos a identificar y mejorar sus habilidades y, al mismo tiempo, mejorar en las áreas académicas donde se requiera la lectura.

4.3 Mi práctica docente

Luego de la descripción de los resultados y cómo éstos se fueron gestando a partir de la aplicación de la propuesta de intervención, toca el turno de analizar mi práctica docente y cómo ésta también cambió o no. Así, rescato la noción de un trabajo holista donde no sólo es el alumno el que trabaja sino el conjunto de actores educativos, incluyéndome.

Por este motivo, presento una rúbrica de autoevaluación (figura 21) en este sentido, para después dar argumentos que den la pauta de cómo impactó cada acción en los resultados finales.

Figura 21. Rúbrica de autoevaluación					
Indicador	Nivel de desempeño				Puntuación
	1	2	3	4	
Diseño de ambiente lector	No diseñé un ambiente de promoción lectora	Integré lecturas aisladas como actividad promotora de lectura	Establecí un espacio para la lectura en el salón y dediqué tiempo para ello	Establecí un espacio para la lectura dentro del salón y en coordinación con la familia, dediqué tiempo a ello	4
Experiencias lectoras entre padres y alumnos	No propicié ni compartí experiencias lectoras	Integré sólo las experiencias de los alumnos avanzados y no incluí a los padres	Invité a los padres de familia para que nos compartieran sus experiencias lectoras y también las de los alumnos, por separado.	Incluí a los padres en presentaciones periódicas sobre sus experiencias lectoras en colaboración con sus hijos, además de establecer actividades especiales para ello.	4
Uso de la lectura como instrumento de aprendizaje	No utilicé la lectura como instrumento de aprendizaje	Recurrí a la lectura ocasional en voz alta	Establecí actividades donde la lectura fuera el medio ideal para la consecución de propósitos y productos	Establecí actividades donde los alumnos fueran capaces de valorar el proceso de la lectura, los portadores de texto y los resultados de su interacción con ella.	3
Apertura de espacios para la promoción de la lectura	No di apertura a espacios para la promoción de la lectura	Di opción para que se leyera sólo en el salón de clases	Integré a algunos alumnos de otros salones para un círculo lector o taller de redacción	Integré a la comunidad escolar en actividades que promovieran la lectura	4
Apertura de opciones para la conformación de gustos y preferencias lectoras	No di apertura a opciones de lectura	Presenté libros de texto como opciones de lectura	En el salón existen algunos medios distintos de lectura: libros de texto, cuentos y novelas.	En el salón existen varias opciones de textos, desde revistas y cómics, hasta periódicos y novelas.	4
Total					19

Fuente: Rúbrica de autoevaluación (Elaboración propia).

En esta rúbrica se pueden apreciar los indicadores que formaron parte del proceso de construcción del propósito general. En cada nivel de logro plasmé descriptores que manifiestan una etapa del proceso de promoción de la lectura. Así, partí desde el nivel 1, siendo la más sencilla o nula acción docente, como la que manifesté en mi diagnóstico, hasta el nivel 4, siendo una acción compleja que involucrara varios elementos siempre en consonancia con los propósitos. Esta organización no es exclusiva ni pretende tener valor de absoluta; por el contrario, estoy consciente que bajo su conformación hay niveles superiores e incluso elementos que no retomé

pero que para la finalidad de este trabajo investigativo, fueron acorde con todo el marco referencial previo.

Aun sabiendo los elementos a realizar desde la planeación del proyecto tuve algunos fallos, sobre todo en el indicador del uso de la lectura como instrumento, a pesar de que recurrí a los proyectos escolares, así como las demás actividades descritas, parte de mi rol como docente era orientar a los alumnos a lograr una metacognición sobre la lectura y su valoración, situación que no pude lograr, ya que no establecí un mecanismo para ello.

Aunque considero que sí se cumplieron los requisitos del nivel cuatro en los demás indicadores, esto no queda exento de mejoría, sobre todo en la apertura de espacios, pues pese a que el Taller de Creación Literaria y la Feria Escolar del Libro fueron en sí mismos exitosos, faltó mayor conocimiento del tema para llevarlos a cabo de mejor manera. Sin embargo, esto no empaña de ninguna manera todo el avance de este ciclo.

Por otra parte, como elementos fuertes de mi práctica, puedo decir que la inclusión de los agentes escolares (padres de familia, alumnos y comunidad escolar), fueron un punto en el que hice mucho hincapié, sobre todo el de los padres de familia. Dedicar tiempo a hablar con ellos, incluso de manera individual, así como las juntas de información y seguimiento, me permitieron tener un mayor contacto con los padres y un conocimiento más profundo sobre las conductas de los alumnos. Esto me dio la posibilidad de tener más alcance con el grupo, al ser un trabajo compartido entre tres con una misma finalidad, fue más sencillo que si lo hubiera hecho sólo en el salón de clases.

Durante la aplicación de mi propuesta de intervención establecí un parámetro o guía que indicaran las pautas a seguir en el devenir de todo el trabajo, ya fuese de investigación o para obtener resultados concretos, por ende, ahora recupero aquellos propósitos planteados en el capítulo uno para hacer una comparación del grado de avance sobre los mismo. Además, resulta necesario después de presentar mi propuesta y cómo ésta se vincula con los propósitos y hasta qué grado los favorece, así como las condiciones que aún pueden mejorar.

Por tanto, el propósito general fue *Fomentar en los alumnos una cultura lectora mediante la creación de ambientes de aprendizaje bajo un enfoque holista*, donde para lograrlo, debía cumplir con una serie de condiciones previas, los propósitos específicos. Sólo para fines de este apartado, volveré a enunciarlos:

- Diseñar un ambiente lector en el aula con base en las características de los alumnos.
- Compartir experiencias lectoras con los padres de familia y alumnos, desde la casa y en el aula.
- Establecer la lectura como una actividad frecuente entre los alumnos.
- Generar espacios para la lectura en la escuela y socializar los resultados.
- Inducir a los alumnos en las opciones de lectura que existen para ampliar su percepción de uso de ella.

En el primero de ellos estoy consciente que sí se llevó a cabo la reformulación del espacio en el aula para que los alumnos disfrutaran de la oportunidad de un lugar y tiempo para acercarse a la lectura; también partí de sus intereses y características al incluir cómics, tapetes de foami para dar libertad al momento de leer, así como flexibilidad en los horarios, tiempos y formas de lectura. Por ende, se cumplió con este primer propósito; recuperando la información del apartado anterior, 78% de los alumnos mencionaron que hay muchos libros para leer, mientras que sólo el 4% hizo mención que hay pocos (es decir, 96% de los alumnos creen que es un espacio suficiente), así, aunado al cambio que percibí en mi autoevaluación, puedo decir que el **primer propósito se cumplió en un 90%**, pues reconozco que pudo ser aún más atractivo el espacio y la cantidad y variedad de libros mayor; no obstante, sí marcó la diferencia la apertura de este ambiente lector.

En el segundo caso se observó un 90% de participación de los padres y un 95% de los alumnos en actividades que incluyeran prácticas lectoras, por tanto, un 92.5% del grupo estuvo incluido en actividades que propiciaron el desarrollo de una cultura lectora desde casa (con la lectura con padres de familia) y en el aula; además, se presentaron opciones aún más grandes como la feria del libro, en que un 92% de los alumnos pidió volver a participar, remarcando lo dicho. Así, el **segundo propósito avanzó en un 92%**, ya que aún faltaron algunos padres de familia por

ser integrados o que continuaran con la actividad, esto afectó a los alumnos donde dejaron de lado estas actividades.

El tercer punto abarca la diferencia significativa que hay en el gusto por la lectura en un inicio y al final de la aplicación, como se muestra en la figura 22:

Figura 22. Tabla comparativa sobre el gusto por la lectura		
Rubro sobre la lectura	Diagnóstico	Después de la intervención
Gusta	55%	65%
Por obligación	5%	5%
Cuando le llama la atención	27%	30%
No gusta	13%	0%

Fuente: Resultados sobre el gusto por la lectura (Elaboración propia).

Así, se puede analizar que se eliminó el no gusto por la lectura y ese 13% se dispersó en alumnos con gustos variados, siendo el mayor avance en el gusto por la lectura con un 10% del grupo. Esto indica que se avanzó un 22% con relación en el gusto por la lectura del grupo previo a la propuesta, pues restaba un 45% del grupo para llegar a este rubro y se llegó hasta el 65% de la totalidad de los alumnos. Por ello, puedo decir que en el **tercer propósito se avanzó un 22%** aunque la percepción general indicó un poco más, los datos arrojaron este hecho.

En el cuarto propósito, con relación a la creación de espacios, al no tener ninguno previo la aplicación de la propuesta y después de ella tener dos en la escuela (la FEL y el Taller de creación literaria) y uno en el salón de clases, basta decir que el **cuarto propósito cumplió en un 100%**.

Por último, el quinto propósito específico, con relación a la presentación de opciones de lectura, presenté ante los alumnos 6 tipos de textos distintos, de los cuales el 45% de los alumnos desarrollaron o manifestaron un gusto por los cómics como medio principal de lectura; por tanto, pasar de la lectura de los libros de texto

exclusivos para este hecho en el salón, a tener seis veces más opciones de tipos de texto, considero que **el quinto propósito se cumplió en un 100%** también.

En suma, el propósito general de *Fomentar en los alumnos una cultura lectora mediante la creación de ambientes de aprendizaje bajo un enfoque holista*, **se cumplió, siguiendo los datos anteriores, en una media de 80%**, lo que determina que sí se ha fomentado dicha cultura y se retomaron los elementos de la creación de ambientes de aprendizaje (lectores, en este caso) y se incluyó a los agentes educativos; aún quedan elementos por rescatar y mejorar, mismos que serán tratados en la conclusión de este documento. A continuación presento aquellos elementos que no estuvieron pensados en un inicio y que se hicieron presentes determinando parte del rumbo de mi propuesta de intervención.

El diseño de la propuesta de intervención tuvo como propósito el fomento de la cultura lectora en mi grupo de 4° grado. Sin embargo, algunas circunstancias que rodearon el desarrollo de la implementación de la propuesta no estaban contempladas y, por lo tanto, se denominan hallazgos.

Entre tales situaciones puedo incluir tres: el impacto que tuvo en los padres y alumnos la participación en la FILO 2016, la integración de la comunidad docente a raíz de intereses múltiples para el proyecto de Autores y Lectores (transformado en la FEL 2016) y el uso de cómics como base de acercamiento a la lectura para los alumnos con un desinterés por la lectura.

En una primera instancia, como parte del Taller de Creación Literaria se tenía previsto organizar una presentación del libro (producto del taller) “En la sombra del árbol”; no obstante, gracias a la intervención del filósofo Marcos Merino, responsable de la editorial La Cosa Escrita, donde se publicaron los libros, se extendió una invitación por parte de la Feria Iberoamericana del Libro de Orizaba 2016 para los alumnos del taller, lo que me llevó a replantear algunas actividades. Nos dedicamos a la lectura de los poemas en voz alta, así como apresuramos la edición de algunos ejemplares para presentarlos en la feria.

A raíz de esta invitación de la que tuve que hacer partícipes a los padres de familia (madres, sobre todo), fue como ellas comprendieron que este taller no era sólo una

actividad más, sino que tenía un propósito específico: escribir para publicar. Así, les expliqué la dinámica de la FILO, donde compartiríamos escenario con otras escuelas de la región (Orizaba, Río Blanco y Huiloapan) y leerían sus poemas frente a un público bastante amplio. La respuesta todavía fue escasa. Ante esto sólo me dediqué a decir cuándo y a qué hora tenían que estar presentes.

Luego, en el momento de la presentación, con la participación de nueve alumnos de los doce constantes que eran y la presencia de sus padres ahí, llegó el cambio. Sentir la mirada de, literalmente, decenas (un par de centenas, diría) de espectadores, saber que muchos de ellos también escriben, ser nueve frente a grupos completos de otras escuelas y que la voz saliera fuerte, clara y con entonación, sí, definitivamente ahí llegó el cambio para las madres de familia.

Posterior a ello, organicé una junta con las mamás donde me expresaron todo su apoyo para cualquier otra actividad y, sobre todo, su agradecimiento por el desarrollo que habían tenido sus hijos. La participación en la feria de Orizaba cerró la brecha entre el desinterés y el desentendimiento, dando como resultado mucho mayor apoyo para los niños y respaldo para la actividad en general.

La socialización de los resultados del taller fue el pretexto ideal para que las madres de familia supieran, se interesaran y valoraran el trabajo de sus propios hijos.

Por otra parte, el segundo hallazgo tiene que ver con la integración de los compañeros para hacer la Feria Escolar del Libro. Después de la participación en la FILO, que también se le expuso a los compañeros cómo fue, presenté la iniciativa de hacer una breve presentación de autores foráneos a mi grupo y también la idea de la presentación del libro producto del taller. Ante esto surgió, por parte del director, la idea de hacer un evento en grande, para que tuviéramos la oportunidad de tomarlo como acción promocional de la escuela, con el propósito de aumentar la matrícula.

Esta situación de la feria de ser tomada como pretexto me pareció bastante buena, pues daba pie a un evento de mayor envergadura. Para ello, el director nombró una comisión de dos maestras que trabajaron en aspectos de organización de comisiones y yo fui el coordinador de la logística y operación de la Feria escolar.

Dada luz verde para este proyecto me di a la tarea de incluir a todos los grupos con alguna actividad como da fe la planeación del evento, siendo el resultado bastante bueno.

En palabras de los compañeros era la primera vez que se organizaba un evento cultural de esta magnitud por y en la escuela; además yo nunca había visto a todo el colectivo participar por igual en una actividad. Fue, desde mi punto de vista (impulsado también por gran parte del colectivo) la primera actividad bajo un trabajo cooperativo.

Además, se le sumó la buena recepción en la comunidad escolar y los buenos comentarios que dejó el supervisor escolar; todo ello, en conjunto, dio un balance positivo y dejó motivado al colectivo. De esta manera, no se esperaba un resultado así, sino que se fue formando con la suma de voluntades y la disposición de todos, que aunque pasivos en inicio, terminaron cumpliendo con creces sus roles.

Por último, debo hacer énfasis en el tercer hallazgo, mismo que pertenece no a lo general y de socialización sino al gusto de los alumnos de mi salón: los cómics. No es la primera vez que veía algo así, primas pequeñas y algunos otros niños con los que convivo en el día a día me comentan sobre cómics; por ende elegí este género para abastecer el área de desarrollo lector. Sin embargo, más allá de la recepción positiva (todos algunas vez leyeron un cómic durante la actividad), hago mención que ahora es el género favorito del 45% de los alumnos (en su mayoría hombres) pero sobre todo, de aquellos a los que no mostraban interés por leer y que, de hecho, tenían algunos problemas lectores.

Y es que ya con el análisis resulta obvia esta decisión: textos breves, imágenes coloridas, tramas sencillas y un poco de acción son elementos que combinan perfectamente con los niños de mi grupo (y algunas niñas también). Así, me resultó particularmente atrayente el concepto del acercamiento a la lectura mediante cómics ¿por qué no hay libros de texto así? El formato ayuda mucho, si bien queda corto para los que ya exigen lecturas más complejas, es un muy buen sparring para aquellos que buscan sus primeros conflictos con el mundo de las letras.

Además, siguiendo con la idea de los cómics, debo partir también del término llamado *cronolecto*, (UNESCO, 2009) definido como la diferencia de lenguaje determinada por el momento histórico en que una determinada generación se incorpora al total de hablantes, pues también resultó que los alumnos ya dominaban el lenguaje empleado en los cómics, pues éstos son una extensión de videojuegos que los alumnos han jugado, por tanto, el lenguaje que se utiliza, a pesar de ser una traducción del inglés, es ampliamente dominado. Esto suele pasar con los videojuegos de Halo o Minecraft, así como la proliferación de elementos de los cómics de la era de oro y plata de las editoriales Marvel y DC en medios de comunicación masiva.

Y así, siguiendo la idea del académico Felipe Garrido (1998) en su *Guía para contagiar la afición a leer* sobre la lectura y como, concuerdo justamente, en quien no lee más allá de sólo historietas o fotonovelas no es un lector real; sin embargo, el acercarse a la lectura en los términos especificados en este trabajo de investigación, en un primer paso mediante las historietas o cómics, representa una muestra del camino y del proceso que se debe seguir, pues este no es el final de dicho desarrollo, sino sólo la punta de lanza de donde se parte para nuevos retos y descubrir un mundo más allá de las nubes y los globos de texto.

Lejos de ser hallazgos simples, resultaron elementos determinantes para el desarrollo y curso que tomó mi propuesta de intervención, pues sin alguno de estos elementos, quizá hubiera tenido menos alcance o éxito el proyecto general. Además, cada uno de estos aspectos, tiene que ver directamente con elementos teóricos: la zona de desarrollo proximal y los centros de interés, por ejemplo, son conceptos que se relacionan con cada elemento dicho aquí.

Una vez descritos los resultados y hallazgos, sólo queda decir la suma de todo aquello que acaeció, las sensaciones a futuro así como posibles recomendaciones para mejorar el trabajo existente y los elementos que este documento aportó. Por consiguiente, el apartado que está a continuación recoge las conclusiones del trabajo.

CONCLUSIONES

En el recorrido de estos cuatro capítulos he abordado las características de mi escuela y grupo, las condiciones legales y pedagógicas que hacen posible (o no) lo referente a la cultura lectora y también la propuesta y resultados que tuve con respecto al tema citado. Por ende, ya hacia la culminación de este trabajo, presento las siguientes conclusiones que obtuve a partir de mi proyecto de intervención en el grupo de 4° grado grupo “B” de la escuela primaria “Enrique C. Rébsamen” de Ciudad Mendoza, Veracruz.

En esta sección hago énfasis en rescatar varios elementos, pues no sólo es un punto final sino varios nodos que llegan a su parte culminante en este documento. Ante esta situación, abordo estas conclusiones a manera de cierre de la siguiente manera: sobre la cultura lectora, sobre el proceso de redacción de este trabajo y, por último, las impresiones particulares del proceso y aquellos elementos que pueden rescatarse o mejorar, así como recomendaciones generales a aquel que se acerque a este texto.

Siendo así, la primera aseveración que retomo como cierre es que *la cultura no es fija, sino dinámica*; si bien en relación con la teoría y la búsqueda de información al respecto resulta ser redundante u obvio, no es sino hasta el hecho de confrontar las realidades cuando este fenómeno sucede frente a nosotros. Como ejemplo de ello queda este documento, que si bien no otorga datos definitivos sobre un cambio total en la cultura local, sí da testimonio que es posible hacer propias otras prácticas, otros espacios, otros productos y darles un sentido desde lo que se vive en el día a día.

En esta línea, comprendo también que es fácil pensar como alternativa para que esto ocurra la imposición, situación que, en el magisterio, es la opción preferente, debido a que es más sencillo tener a la mano la rudeza y la censura, así como hacer uso de la “autoridad” que nos confiere ser los docentes para hacer lo que “queremos” hacer. Por otra parte, un proceso donde las opciones se presenten y sean los individuos quienes les den sentido desde su interacción y otorguen esa

significatividad al acto de, por ejemplo, leer, resulta ser mucho más complejo y tardado.

Por eso mismo, la segunda aseveración que obtengo de este trabajo es que *la cultura lectora se puede fomentar sólo en coordinación con los actores escolares*. No existe un trabajo holista o un cambio real que tome sólo un elemento o aspecto de la totalidad de la realidad escolar; resultaría falso decir que con el trabajar con los alumnos en el salón de clase se logra todo lo dicho. Más allá del salón y de las paredes que confinan a la escuela, se halla justamente el otro mundo en el que se desarrollan los alumnos (ahí, simplemente niños) y donde toda la dinámica social y cultural cambia en relación con lo visto en el aula o la escuela.

Por ello, se debe recurrir a un cambio también en ese espacio. Un espacio dedicado a la lectura en casa así como adquisición de libros, leer en familia, compartir la lectura y saber que no siempre se lee por obligación sino que es una opción de entretenimiento. Todo ello lleva a un cambio ya no sólo momentáneo del salón, sino que trasciende la escuela y se vuelve real.

Además, se debe remitir a la importancia que tienen todos los docentes, pues son también ellos, dentro del marco del respeto y de las indicaciones propias de un consejo técnico escolar, los que también marcan una pauta a seguir. En una escuela como la presentada en el trabajo, donde existe un número amplio de compañeros docentes, es importante señalar el hecho de la continuidad.

Tal vez el próximo ciclo los demás compañeros no hagan las mismas actividades en sus salones, quizá no le den tanta importancia a la lectura en casa y no lleven un control sobre qué y cómo se lee. Sin embargo, la inquietud e iniciativa de este proyecto debe perdurar con mi próxima generación y los espacios que se abrieron no deben cerrarse; esto es un proceso gradual. El transcurrir del tiempo, con los elementos propicios, conlleva un cambio cultural.

Así, también puedo hacer mención que *la significatividad y su relación con el contexto son elementos que facilitan la promoción y apropiación de la lectura*. Pude notarlo en dos situaciones: el uso de cómics y también al escribir y leer sobre lo que ellos viven en el día a día. Esta aseveración tiene importancia al momento de

reconocer que se puede partir de elementos que los alumnos tengan en común con la lectura, por ejemplo los videojuegos, y establecer una relación con textos más complejos que partan de ese centro de interés. Si bien no es el último nivel deseable de elección de la lectura, sí es un primer paso en el caso de alumnos que no se acercan a los textos.

De esta manera, se está tomando en cuenta al alumno y que él también tiene la posibilidad de elegir qué leer y hacerlo por gusto, no como un requisito académico solamente. Tiene entonces, la noción que existen más opciones que las que se plantean de manera regular en la escuela.

Además, cuando se empieza también a escribir sobre los hechos cotidianos, como sucedió en el taller de creación literaria y muchos de los poemas, también se hace cotidiana a la lectura. En este trabajo llegué a la conclusión que la lectura se hizo para todos; es decir y parafraseando el mensaje del programa de lectura gubernamental, todos tienen la posibilidad de ser lectores y también escritores, pero sólo lo serán en la medida que existan los medios, los recursos y el planteamiento de hacerlo.

En este sentido, se entiende por último que *la cultura lectora no sólo es el acto lector, lo trasciende*. Es decir, al contrario de otras tesis que tuve oportunidad de revisar e incluso de documentación teórica que respalda este documento, el acto lector forma parte de algo mucho más grande: de la cultura que lo respalda o no. Ante esto, voltear la mirada más allá del libro y ver qué está detrás del acercarse o no a él y el porqué de esta decisión es lo que me motivó a desarrollar esta tesis.

Un libro por sí solo no cambia la realidad por completo, son las relaciones, las acciones, los espacios destinados y la noción sobre él lo que determina si se cambia o no la realidad. El libro es un producto que puede o no ser consumido, pero la lectura y todo lo que de ella se desprende está inmerso en nuestra cotidianidad, por ende ya se establece una dependencia de ella, de saber leer para insertarnos al mundo, de conocer los elementos propios de la simbología humana por excelencia y de abrirnos paso entre la sociedad a raíz de la lectura.

Simplemente, en ocasiones se le menosprecia o se le ignora, negando nuestra propia tradición de escribir y leer para conservar la memoria colectiva, una consciencia colectiva. La realidad de la cultura lectora yace ahí, en medio de todos nosotros, donde tenemos la oportunidad de elegir entre fomentarla o no, entre participar de ella o no, de acrecentarla o no.

Definitivamente la cultura lectora trasciende el acto lector, también trasciende la vista humana y por ello no lo notamos, pues nos abraza con su mundano vicio de ser común, de ser obviedad; por ello es difícil notarlo; sin embargo ahí está, esperando a que seamos partícipes de ella.

Después de ahondar sobre las implicaciones de la cultura lectora y las reflexiones en torno a ella, ahora hago énfasis en el proceso de construcción de este documento. Definitivamente esta tesis fue un proceso de descubrimiento.

Noté mis vicios de docente que, ahora que tengo conciencia de ellos, ya resultan molestos (porque sigo cometiendo algunos, todavía). También tomé consciencia de la importancia de estar en constante transformación al momento de estar actualizado respecto a ideas, corrientes de pensamiento o posibles cambios en el sistema educativo; se hizo también evidente mi incompetencia para varios temas y me enfrenté a ellas hasta el punto en que dejé de serlo.

También se hizo notar que la implementación de un proyecto como el expuesto aquí cambia la forma en que miramos la realidad y, con ello, modificamos parte de esa realidad con nosotros mismos. Por ello es que fue tan importante emplear todo lo aprendido en el transcurso de la maestría en educación básica además de todo aquello que fui aprendiendo en el proceso, pues fue el detonante para cumplir los propósitos establecidos desde un inicio y, además, dan también una línea sobre la cual me puedo manejar a partir de ahora.

De ninguna manera fue un trabajo sencillo: leer, releer, escribir, reescribir, armar, rearmar y todo proceso que se quiera añadir fue parte de este documento, por lo que implicó ciertos sacrificios. Sin embargo, nada se compara con el poder observar cómo los niños se acercaron a la lectura, cómo se publicó una primera *plaque* en

la zona escolar o ver cómo los padres también leían y se comprometían con sus hijos.

Entender los procesos de los otros y las características de cómo hacerlo en la especialidad de Pedagogía de la diferencia e Interculturalidad fue uno de los puntos fuertes para lograr este trabajo. Pues las herramientas que brindó, tanto técnicas, aspectos teóricos y filosóficos, así como la base para trabajar un cambio cultural, sólo fue posible a partir del rescate de estos elementos.

Asimismo, debo reconocer que, aunque este proceso es complejo, también es reproducible en otros contextos que, antes, deberán ser analizados. No es una receta única sobre cómo enseñar a leer a los niños. Por el contrario, esta propuesta está muy alejada de esto. Lo que se pretendió fue mostrar cómo se pueden introducir elementos de la cultura lectora en la comunidad escolar a partir de las características de los propios alumnos de este contexto, claro está que si quiere retomar en otras latitudes, primero deberán analizarse las condiciones de todo aquello que rodea esa comunidad escolar.

Lo que sí aporta este trabajo es una reflexión sobre los elementos contextuales, sobre la vinculación de la escuela con la comunidad, sobre la importancia de la lectura y de la cultura lectora. Estos tópicos sí son relativos a este trabajo y podrán ser objeto de análisis y escrutinio para mejorar o refutar las ideas aquí expuestas, pues todo trabajo escrito, a fin de cuentas, pasa a formar parte de esa memoria colectiva que cité anteriormente y, con ello, deja de ser propio para ser de todos, siendo ya información a la espera de ser conocimiento.

Igualmente, a manera de aporte, creo necesario hacer comentarios específicos a aquellas pautas que propone el gobierno con respecto a la lectura, como lo puede ser el programa Todos somos lectores y escritores, como parte del Plan Nacional de Lectura y Escritura. Si bien retomé aquí parte de la estructura de este plan, también hago énfasis en el cambio de enfoque: el plano funcional en el que se maneja este plan termina siendo escaso, pues no tiene un peso específico al momento de cambiar las prácticas lectoras previas y tampoco logra ser un punto de inflexión.

Es desde este punto donde yo propuse, justamente, una visión distinta, más local, más asequible a las intenciones y características de los alumnos y no desde la lejanía de un programa que no retoma diferencias. Así, no estoy peleado contra estos planes y estrategias, pero sí manifiesto que quedan por debajo de las necesidades de los distintos grupos, pues cada uno reclama aspectos distintos. Es ahí donde mi propuesta se centra, en atender desde esa diferencia la lectura y manejarla no sólo como un aspecto técnico o mecánico (el acto lector) sino como la cultura lectora y todo lo que esto conlleva.

Por último, reconozco mis limitaciones en cuanto a lograr un cien por ciento de los propósitos, pues, recordando el propósito general de *Fomentar en los alumnos una cultura lectora mediante la creación de ambientes de aprendizaje bajo un enfoque holista*, puedo decir que se ha cumplido en un 80% como expliqué en el apartado de resultados. Así, aunque este propósito no se alcanzó en su totalidad, así como tampoco lo fue la propia asimilación y práctica (sobre todo) de la idea de interculturalidad, es menester trabajar en la mejora continua, personal y laboral para tener un mejor desempeño y para, simple y llanamente, ser una persona más consciente de mí y de los otros.

Cada nodo desarrollado en este apartado de conclusiones explica justamente por qué no se alcanzó la optimización de los propósitos. También analiza los elementos que pueden ser considerados para, en primer lugar, seguir trabajando este proyecto y, como segundo elemento, avanzar en la consecución de lo planificado.

No existe un cambio automático y total en las prácticas culturales, mucho menos en un periodo tan corto de tiempo. Sin embargo, siempre que exista la disposición y las herramientas para lograrlo, el cambio se irá produciendo de manera gradual. Sólo resta seguir trabajando.

REFERENCIAS

- Aguado, M. (1991). *Lecturas de pedagogía diferencial* (Coord. Ma. del Carmen Jiménez Fernández). Madrid, Dykinson, 1991 pp. 89-104 Seminario de Educación Multicultural en Veracruz.
- Backhoff, E. (2011). *La inequidad educativa: diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en la educación básica*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado Vol. 15 No. 3
- Barton, D. (1994). "The Social Impact of Literacy", en L. Verhoeven (ed.), *Functional Literacy. Theoretical issues and educational implications*, vol. 1, Amsterdam y Philadelphia, John Benjamin's Publishing Company.
- Betancourt, R. (2011). *El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos*. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá.
- Bourdieu, P. (2015). *Los tres estados del capital cultural*. Sociológica (5).
- Cano, M. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Serie Práctica N 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.
- Capella, J., & Sánchez–Moreno, G. (1999). *Aprendizaje y constructivismo*. Ediciones Massey and Vanier. Lima.
- Cardoso, D. (2013). *Hábitos de lectura en estudiantes de México, 2000-2012*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Número 11
- Casas, M. (2009). Revista Enfoques Educativos, número 38, obtenido de la base de datos http://www.enfoqueseducativs.es/enfoques/enfoques_38.pdf#page=42
- Cassany D. (2009). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta. México
- Cassirer, E. (2009). *Antropología filosófica*. FCE.

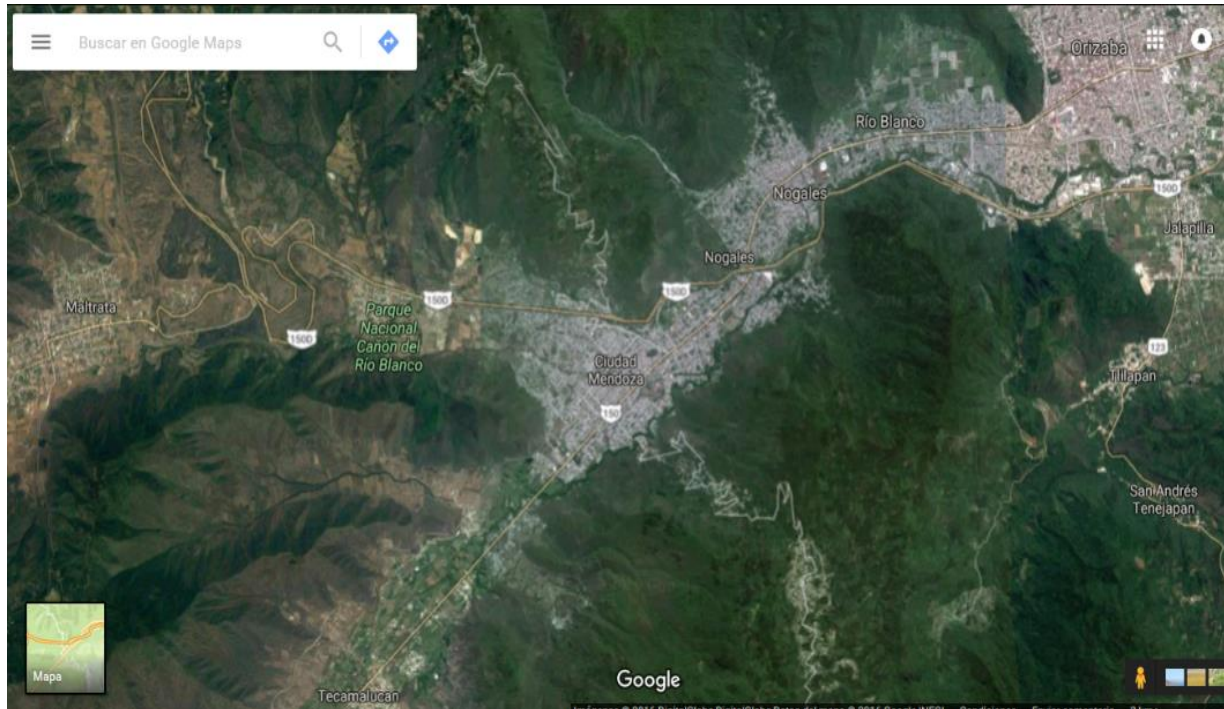
- Centro de educación en apoyo a la producción y al medio ambiente A.C. CEP México, Parras. (1997). *Los ambientes educativos. ¿Generadores de capital humano?* Revista Debate en Educación de Adultos 7: 15-18.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2015) *Artículo 3°*.
- Delors, J. (1996). “*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. pp. 91-103.
- Duarte, J. (s/f). Revista Iberoamericana de Educación AMBIENTES DE APRENDIZAJE UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Docente de la Universidad de Antioquia, Colombia.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. JC Sáez editor.
- Federal, P. E. (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. Diario Oficial. Recuperado de <http://www.SEP.GOB.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>.
- García Márquez, A. (2011). *Historia y cultura de un municipio veracruzano: Ciudad Mendoza*
- Gómez Palacios M. (1996). *La lectura en la escuela*. México: SEP, pp. 19-20
- Gutiérrez A. y Montes de Oca, M. (2003). *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la universidad Juárez autónoma de Tabasco (México)* Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México Revista Iberoamericana de Educación
- Herrera Fuentes, J. L., y De la Uz Herrera, M. (2010). Enfoques y tendencias contemporáneas de las ciencias pedagógicas, desde la impronta de Vigotsky. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 7, (14). Recuperado el 11, marzo de 2016} a partir de: http://www.odiseo.com.mx/2010/7-14/herrera_delauz-enfoques_vigotsky.html
- Kohl, M. (2010). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Muñoz Espejo, F. (2006). *Camino real Veracruz-México por las veredas de la historia*. En *Patrimonio cultural y turismo cuaderno núm. 15* CONACULTA, México D.F

- Muñoz Sedano, A. (2001). *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. Encounters on Education* (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba Canadá), 1, 81-106.
- Murillo, F. (2007). *Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones Nacionales UNESCO/OREALC*
- Naranjo, J., Torres, A. (1996). *Ciudad educativa y pedagogías urbanas. Aportes 45*. Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.
- Nava Gómez, G.; García Ávila, C. (2009). *Análisis de la cultura lectora en alumnos universitarios*. Educación, vol. 33, núm. 1, pp. 41-59 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica
- OCDE, (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México RESÚMENES EJECUTIVOS*
- Ospina, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Pansza, M. (1996). *Fundamentación de la didáctica. Escuela tradicional, nueva, tecnocrática y crítica*. México, Edit. Gernika sexta edición
- Peredo, M. (2005). *De lectura, lectores, textos y contextos*. Un enfoque sociocognoscitivo, Guadalajara, Universidad de Guadalajara
- Pérgolis, J.C. (2000). *Relatos de ciudades posibles. Ciudad educadora y escuela: la práctica significativa*. Bogotá: Fundaurbana
- PRONALEES (1998). *Los cuatro componentes*, en Revista del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica, año 4, número 2, abril-junio, México.
- Quiroz, R. (2013). *Coatepec Contribuciones desde La lectura en México, un problema multifactorial* Rosa
- Raichvarg, D. (1994). *La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha*. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela, 2-28.

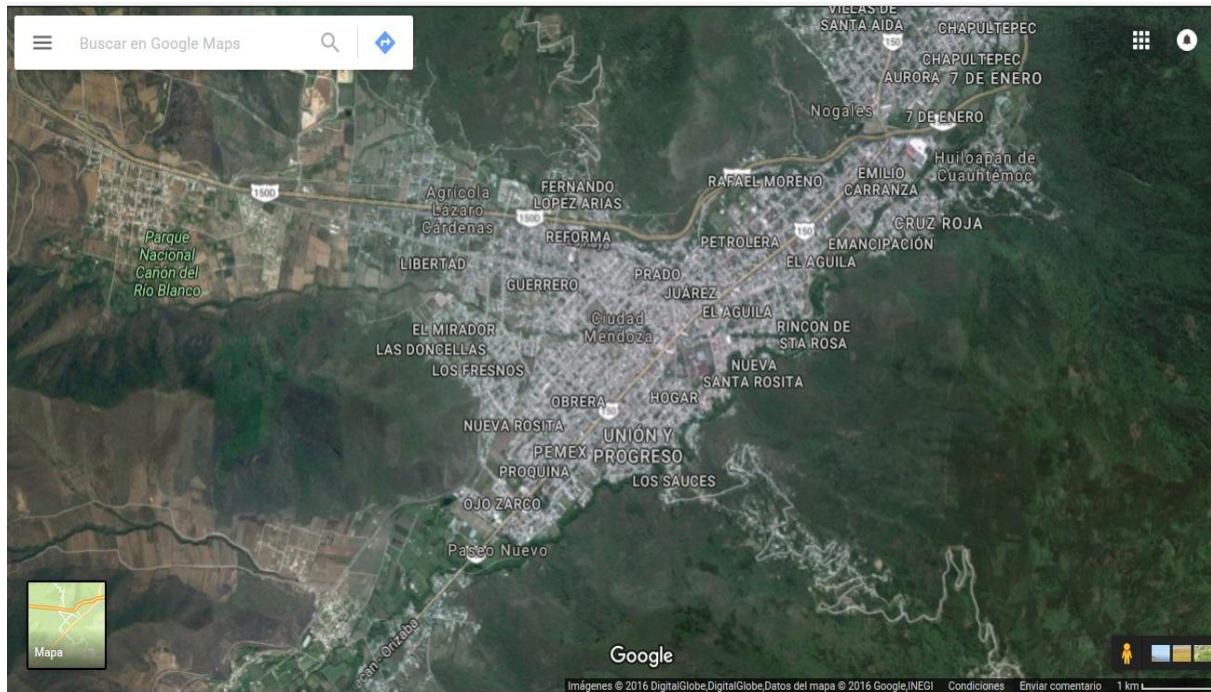
- Rockwell, R (2001). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares* Educação e Pesquisa, vol. 27, núm. 1, enero-junio, 2001, pp. 11-26
Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil
- Salazar Embarcadero, J. (2011). *Leer o no leer (Libros, lectores y lectura en México)*, México, celta Amaquemecan.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2011). *Acuerdo 592. Articulación de la educación básica*. México, D.F SEP
- Secretaría de Educación Pública, SEP A (2011). *Programa de estudio. Guía para el maestro. 4° grado*. México, D.F SEP
- Secretaría de Finanzas y Planeación del Estado de Veracruz, SEFIPLAN (2015). *Sistema de información municipal. Cuadernillos municipales, 2015*. Camerino Z. Mendoza.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Edit. Grao
- Subsecretaría de Educación Básica (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México D.F SEP
- Subsecretaría de Educación Básica SEB, (2015). *Estrategias Globales de Mejora Escolar. Orientaciones para su diseño*. México, D.F SEP
- UNESCO (1982). *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales*. México.
- Vásquez Medina, J.A. (2007). *Enfoque intercultural. Para una educación básica regular intercultural y bilingüe*. Disponible:
<<http://interculturalidad.org/numero04/0202dfo.htm>
- Vygotsky, L. (1987). *Zone of proximal development*. Mind in society: The development of higher psychological processes, 5291, 157.
- Yubero, S.; y Larra, E. (2010). *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños*, en Revista OCNOS nº 6, 2010, p. 7-20. ISSN 1885-446X.

ANEXOS

Anexo 1. Ciudad Mendoza

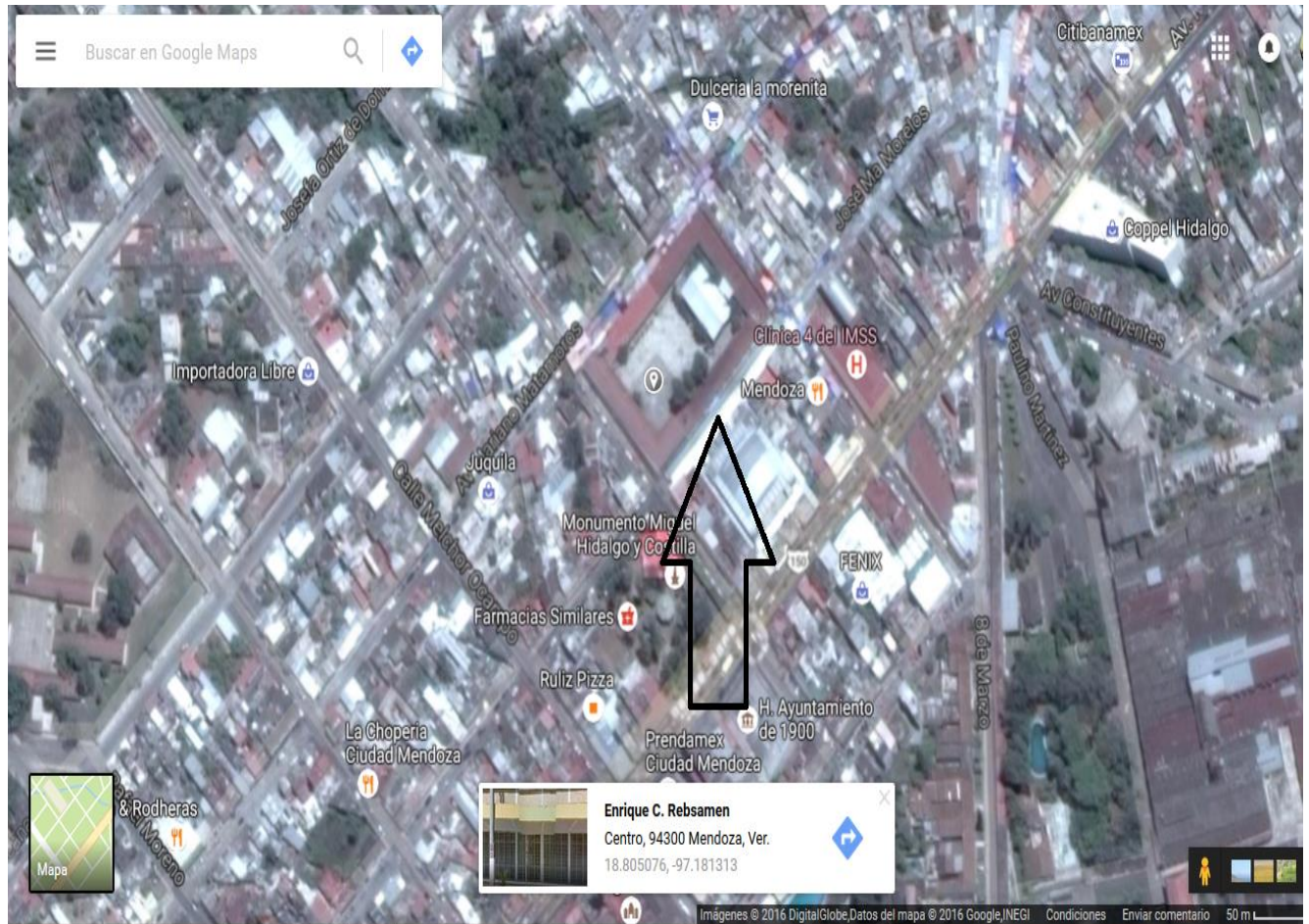


Ciudad Mendoza y sus alrededores



Colonias de Ciudad Mendoza

Anexo 2. Ubicación de la Escuela Primaria Enrique C. Rébsamen



Ubicación de la escuela Enrique C. Rébsamen en Ciudad Mendoza, Veracruz

Anexo 3. Cuestionario para padres de familia



ESCUELA PRIMARIA URBANA
ENRIQUE C. REBSAMEN
CLAVE: 30EPR0394S



CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

Datos Personales

Nombre completo del padre o tutor: _____

Número de hijos en la escuela: _____

Domicilio: _____

Número de teléfono: _____

CURP: _____

INDICACIÓN: Conteste según corresponda, subrayando la respuesta o tachando sobre la línea.

1.- ¿Cuál es su nivel de estudio?

- a) Primaria b) Secundaria c) Bachillerato d) Universidad

2.- Cuenta en casa con los servicios básicos como: energía eléctrica, agua potable, drenaje: Sí ___

No ___

3.- ¿Cuánto tiempo está lejos de casa debido al trabajo?

- a) 4-5 horas b) 6-8 horas c) más de 8 horas d) menos de 4 horas

4.- ¿De quién es la casa donde vive?

- a) Alquiler b) Propia c) Prestada

5.- Cuenta en casa con internet: Sí _____ No _____

6.- Cuenta con algún apoyo del gobierno: Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____

7.- ¿Cuánto dinero le dan a su hijo para gastar en el recreo diariamente?

- a) Menos de \$10 b) \$10 c) Más de \$10

8.- ¿Cuántos ingresos hay en casa?

- a) 1 ingreso b) 2-3 ingresos c) Más de 3 ingresos

9.- ¿Cuántas personas dependen del ingreso económico que hay en casa?

- a) Menos de 3 personas b) Entre 3 y 4 personas c) Más de 5 personas

10.- ¿Cuántas personas viven en casa?

- a) Menos de 3 personas b) Entre 4 y 5 personas c) Más de 6 personas



GOBIERNO
DEL ESTADO
DE VERACRUZ



adelante

ESCUELA PRIMARIA URBANA
ENRIQUE C. REBSAMEN
CLAVE: 30EPR0394S



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE VERACRUZ

- 11.- ¿Viven papá y mamá juntos? Sí _____ No _____
- 12.- ¿Quién toma las decisiones en casa?
- a) Mamá b) Papá c) Otro
- 13.- ¿Cuántos hijos tiene?
- a) 1 hijo b) 2-3 hijos c) Más de 4 hijos
- 14.- ¿Cómo considera que es el ambiente en casa para el desarrollo del niño?
- a) Es propicio, fomenta el desarrollo armónico del niño
- b) Aunque hay problemas, el niño se puede desarrollar íntegramente
- c) El ambiente en casa no propicia el desarrollo del niño
- 15.- ¿Qué tiempo le dedica a las tareas escolares de su hijo?
- a) Menos de 2 horas b) Entre 2 y 3 horas c) Más de 3 horas
- 16.- ¿Quién viene a dejar al niño a la escuela?
- a) Papá b) Mamá c) Otro
- 17.- ¿Quién es el tutor del niño en la escuela?
- a) Mamá b) Papá c) Abuelos d) Otro
- 18.- ¿Cómo considera que es el desempeño escolar del niño?
- a) Sobresaliente b) Regular c) Deficiente
- 19.- ¿Considera que su hijo tiene problemas de conducta? Si _____ No _____
- 20.- ¿Cuál es la actitud de su hijo para con la escuela?
- a) Negativa b) Indiferente c) Positiva
- 21.- De 1 al 10 ¿cuál es su opinión de la escuela? _____
- 22.- ¿Qué factor cree que se debe mejorar en la escuela?
- a) Enseñanza de los maestros b) Relación con los padres de familia c) Infraestructura

Anexo 4. Inteligencias múltiples

s. Anexos

- Test para estudiantes

INVENTARIO DE LAS INTELIGENCIAS MULTIPLES PARA NIÑOS

Nombres y Apellidos: Domic Albertop Grado y sección: _____

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

ITEMS	SI	NO
Te gusta producir textos en forma creativa		✓
Inventas cuentos exagerados, cuentas chistes o relatos	✓	
Tienes buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas o los datos de cultura general		✓
Disfrutas la lectura de libros como pasatiempo		✓
Tienes naturalmente buena ortografía		✓
Disfrutas de los versos graciosos y los trabalenguas	✓	
Te gusta resolver crucigramas, pupiletras o sopa de letras	✓	
Te gusta oír hablar de: cuentos, programas de radio.	✓	
Tienes un buen vocabulario para tu edad	✓	
Te destacas en el colegio en las materias que se basan en la lectura y la escritura		✓
TOTAL	5	5

Anexo 5. Test de estilos de aprendizaje

TEST DE SISTEMA DE REPRESENTACION FAVORITO

Nombre del alumno: Dominic Alberto G.p.

Elige la opción a), b) o c) más adecuada:

1.- Cuando estás en clase y el profesor explica algo que está escrito en la pizarra o en tu libro, te es más fácil seguir las explicaciones:

- escuchando al profesor A
- b) leyendo el libro o la pizarra
- c) te aburres y esperas que te den algo que hacer a ti

2.- Cuando estás en clase:

- a) te distraen los ruidos K
- te distrae el movimiento
- c) te distraes cuando las explicaciones son demasiado largas.

3.- Cuando te dan instrucciones:

- a) te pones en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer. A
- te cuesta recordar las instrucciones orales, pero no hay problema si te las dan por escrito
- recuerdas con facilidad las palabras exactas de lo que te dijeron.

4.- Cuando tienes que aprender algo de memoria:

- a) memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (por ejemplo, la página del libro) A
- memorizas mejor si repites rítmicamente y recuerdas paso a paso
- c) memorizas a base de pasear y mirar y recuerdas una idea general mejor que los detalles

5.- En clase lo que más te gusta es que:

- se organicen debates y que haya dialogo A
- b) que se organicen actividades en que los alumnos tengan que hacer cosas y puedan moverse.
- c) que te den el material escrito y con fotos, diagramas.

6.- Marca las dos frases con las que te identifiques más:

- Cuando escuchas al profesor te gusta hacer garabatos en un papel. U
- b) Eres visceral e intuitivo, muchas veces te gusta/disgusta la gente sin saber bien porqué.
- c) Te gusta tocar las cosas y tiendes a acercarte mucho a la gente cuando hablas con alguien.
- d) Tus cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados, te molestan los tachones y las correcciones.
- e) Prefieres los chistes a los cómics.
- f) Sueles hablar contigo mismo cuando estás haciendo algún trabajo.

Anexo 6. Cuestionario diagnóstico para alumnos

Cuestionario

Edad: 9

Marca la opción que consideres responde según tus características

1.- Escribe números del 1 al 5, siendo el 1 lo más importante y el 5 lo menos importante, a las acciones presentadas

- a) Hacer tarea 3
- b) Ayudar en labores de la casa 2
- c) Jugar Xbox, Tablet o ver T.V 1
- d) Leer un libro 5
- e) Salir de casa 4

2.- ¿Para qué crees que sirve leer?

- a) Para casi nada
- b) Para entretenerme
- c) Para conocer nuevas cosas
- d) Es una pérdida de tiempo

3.- A ti la lectura:

- a) Te gusta mucho
- b) Lees porque es tarea
- c) Lees en ocasiones algo que llama tu atención
- d) No te acercas a los libros

4.- ¿Cuántos libros crees que estaría bien leer al mes?

- a) 1
- b) 2 o 3
- c) más de 4
- d) Ninguno

5.- ¿Cuántas horas al día ves televisión o juegas en Tablet o videojuegos?

- a) Menos de 1 hora
- b) 2 o 3 horas
- c) Más de 4 horas
- d) Toda la tarde

6.- ¿Hay una biblioteca cerca de tu casa?

- a) Sí b) No

7.- Cerca de tu casa hay:

- a) Anuncios, carteles, bardas pintadas con letras
- b) Bibliotecas, casa de la cultura, anuncios
- c) Algún cartel, pocas palabras
- d) Casi nada escrito que se pueda ver en la calle

8.- Crees que en tu casa hay:

- a) Muchos libros que puedes revisar
- b) Algunos libros para revisar
- c) Pocos libros para leer
- d) 2 o 3 libros nada más.

9.- La religión que practicas es:

- a) católica
- b) cristiana
- c) mormona
- d) testigo de Jehová
- e) Otra _____

10.- Escribe números del 1 al 5, siendo el 1 lo más importante y el 5 lo menos importante, a las acciones presentadas:

a) Practicar algún deporte. Di cuál

- b) Quedarte en casa a ver T.V 1
- c) Salir a pasear 2
- d) Leer en tus tardes libres 3
- e) Jugar con algún familiar 4

Anexo 7 Cronograma de la Estrategia “Un camino hacia la lectura”

Cronograma de Estrategia "Un camino hacia la lectura"																					
Actividad	Tiempo de aplicación	Tiempo de aplicación																			
		Enero				Febrero			Marzo		Abril				Mayo				Junio		
		7 y 8	11 al 15	18 al 22	26 al 29	1 al 5	8 al 12	15 al 19	1 al 4	7 al 11	4 al 8	11 al 15	18 al 22	25 al 29	2 al 6	9 al 13	16 al 20	23 al 27	1 al 3	6 al 10	13 al 17
Taller de creación literaria	Miércoles de Enero a Abril																				
Elige un tema	Abril y Mayo																				
Lectores y autores	Mayo																				
Área de desarrollo lector	Abril y Mayo																				
Lectura en familia	Abril y Mayo																				

Donde cada actividad tiene las siguientes características:

Taller de creación literaria: sólo los días miércoles de 12:45 a 14:00 hrs.

Elige un tema: Cada tono del color azul representa un proyecto elegido y llevado a cabo por los alumnos con una duración máxima de dos semanas.

Lectores y autores: Este proyecto será de 3 semanas y se empalmará en tiempos con el último proyecto de “Elige un tema”

Área de desarrollo lector: Se llevará a cabo todos los días si el alumno termina las actividades encomendadas.

Lectura en familia: Lectura de un texto por semana y entrega de un producto (Reporte de lectura) los días lunes.

Anexo 8. Proyecto 1 “Elige un tema”

Propósito: Inducir a los alumnos en las opciones de lectura que existen para ampliar su percepción de uso de ella

Tiempo de aplicación: 7-10 días cada proyecto (previsto para empezar en abril 4 y terminar mayo 7)

Competencia: Establece relaciones entre las actividades cotidianas y el uso del lenguaje escrito

Conocimientos:

Reconoce conceptos como: inferencia, predicción, análisis, resumen

Habilidades mentales:

Infiere conceptos y situaciones a partir de textos

Predice situaciones a partir de elementos predeterminados en textos

Analiza los elementos propios del tema en cuestión.

Resume la información relevante.

Destrezas:

Lee de manera comprensiva

Redacta textos donde muestre la comprensión de la realidad y de los textos

Critica los textos y los interroga

Actitudes:

Valora la lectura como elemento importante para comunicarse

Secuencia didáctica

Sesión 1

Se reúne en Asamblea (previa explicación del docente) y eligen mediante votos al presidente y secretario. Después escogen un tema que sea de su agrado.

Establecen cuál será el producto a elaborar.

En lluvia de ideas identifican un propósito (con la ayuda del docente).

Establecen los pasos que deben seguir para hacer su proyecto y los escriben en su libreta.

Realizan en plenaria, comentarios sobre lo que recuerdan de ese tema y sobre el producto. Posteriormente, escriben preguntas acerca de cómo hacer el producto y sobre el tema de investigación.

Sesión 2

En equipos, comparten la información obtenida en sus preguntas y se organiza para hacer el producto final.

Sesión 3

Con orientación del docente, realiza el producto escogido.

En caso de alguna duda, se pueden implementar espacios de aclaración de dudas, donde se exponen en grupo y el maestro coordina respuestas del grupo y de él.

Sesión 4

Se presenta el primer ejemplo o borrador de su propuesta de producto. El docente corrige de ser necesario y se pasa en limpio el trabajo

Sesión 5-7

Se presenta cada producto por equipo y se realizan exposiciones dentro del salón para presentar sus avances.

Sesión 8-10

Se realiza otra Asamblea para hablar sobre los avances del proyecto ¿Se cumplieron los propósitos? ¿Por qué? ¿Qué faltó para hacerlo mejor? ¿Qué se puede hacer para tener un mejor desempeño? El maestro guía las preguntas en la Asamblea.

Los alumnos realizan una tabla de autoevaluación

Evaluación

Autoevaluación (según los indicadores o propósitos que indiquen en plenaria)

Producto (características propias del producto, ya sea folleto, cartel, carta, etc.)

Materiales y recursos

Hojas blancas, de color, información a la mano

Anexo 9. Proyecto 2 “Lectores y autores”

Propósito: Generar espacios para la lectura en la escuela y socializar los resultados en la comunidad

Tiempo de aplicación: 7-10 días (previsto para empezar en mayo 10 y terminar mayo 24, previendo suspensiones)

Competencia: Utiliza el lenguaje para comunicarse y aprender

Conocimientos:

Identifica conceptos como: encuentro, feria, exposición, interrogar

Habilidades del pensamiento:

Genera preguntas sobre los textos del autor

Organiza ideas para redactar invitaciones.

Destrezas:

Redacta invitaciones para los autores de la zona

Entabla un diálogo con el autor de los textos

Argumenta ideas para debatir con el autor

Actitudes:

Critica con argumentos la obra del autor invitado

Valora el trabajo del autor invitado

Secuencia didáctica

Sesión 1

Comenta las respuestas a las preguntas del maestro ¿Alguien ha ido a una feria del libro? ¿Cómo son? ¿Qué se necesita?

Establecen la posibilidad de hacer una feria del libro y realizan preguntas sobre qué es necesario para hacerla y a quién se puede invitar.

Escribe los propósitos del proyecto en su libreta con ayuda del maestro.

Sesión 2

Establecen con orientación docente que una de las maneras es mediante una invitación a un autor regional y se les sugieren 5 posibilidades.

Realizan preguntas sobre cómo hacer una invitación y lo investigan

Sesión 3

Comentan sus respuestas con el grupo. Después establecen, en equipos, a quién harán la invitación y cómo la harán.

Realizan el primer borrador de la invitación.

Sesión 4

Muestran al grupo su borrador y en plenaria se hacen correcciones pertinentes con base en la investigación realizada.

Pasa en limpio la invitación ya lista para ser enviada.

Sesión 5

En equipos, mediante una lluvia de ideas, dan opciones para organizar la feria del libro y presentación de los autores invitados como fecha, lugar, modo, tema, adorno, entre otras cosas.

Escriben sus ideas en un papel bond y lo exponen al grupo.

En grupo y con ayuda del docente, toman en consideración las mejores ideas.

Después se sortean las comisiones y empiezan a trabajar en su organización con supervisión docente.

Sesión 6

Se espera la confirmación de alguno de los autores y se continúa con la organización del evento.

Se solicita apoyo a la dirección explicando el proyecto que se tiene y, de manera escrita, se solicitan las cosas necesarias.

Sesión 7-8

Lee un texto del autor invitado y, mediante estrategias como la inferencia, la predicción y la interrogación, se analiza el escrito.

Analiza la biografía del autor e infiere si hay alguna relación entre sus hechos biográficos y los temas de sus textos

Sesión 9

Termina de ver detalles sobre la organización con ayuda docente.

Realiza en equipo, un breve guion de entrevista, donde se pregunte lo básico sobre la vida de los autores así como se interrogue su texto.

Sesión 10

Efectúa la feria del libro con los autores invitados y los entrevista.

Sesión 11

En Asamblea establecen los logros del proyecto y qué pueden hacer para mejorar

Evaluación

Autoevaluación (según los propósitos de los alumnos)

Escala estimativa

Materiales y recursos

Mesas, sillas, cartulinas, papel bond, plumones, investigaciones, libros de autores varios.

Anexo 10. Unidad didáctica 1 “Taller de creación literaria”

Propósitos: Generar espacios para la lectura en la escuela y socializar los resultados en la comunidad

Que el alumno valore el desarrollo literario y las opciones que éste representa

Tiempo de aplicación: una vez por semana, de 12:45 a 14:00 hrs (desde enero hasta abril)

Competencia: Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas

Conocimientos:

Reconoce conceptos como: cuento, relato, poema, metáfora

Habilidades del pensamiento:

Imagina elementos reales y los mezcla con otras realidades

Organiza sus ideas para establecer imágenes secuenciadas

Destrezas:

Plasma sus ideas

Manifiesta inquietudes y dudas

Compara realidades dentro de sus textos

Actitudes:

Valora la implicación de redactar textos

Escucha con atención a sus compañeros

Secuencia didáctica

Sesión 1

Se presenta ante el grupo y elabora una breve descripción de sí mismo ¿Qué es lo que hace? ¿Qué le gusta? ¿Dónde vive? Etc. Presenta sus resultados al grupo

Sesión 2

Leen el cuento de “Caperucita roja”. Analizan cuál es el argumento del cuento y después inventan una historia basándose en el mismo argumento. Presenta su cuento al grupo.

Realiza las correcciones hechas por el grupo y el maestro.

Sesión 3

El docente les da el tema de “algo perdido” y desarrolla un cuento breve con esa temática. Al terminar comparte su relato y hace comentarios sobre los demás.

Realiza las correcciones pertinentes.

Sesión 4

Lee el cuento de Hansel y Gretel. Analiza los personajes y, retomando uno de ellos, elabora una biografía ficticia. Comparte con el grupo su cuento y hace las correcciones pertinentes.

Sesión 5

Elabora un texto libre sobre algún tema o situación que le haya ocurrido en el día. Lo comenta al grupo y realiza correcciones.

Sesión 6

Lleva un objeto pequeño al salón. Describe sus características utilizando la mayor cantidad de adjetivos que encuentre.

Observa objetos en el salón de clases y repite la dinámica.

Después, utiliza algunos de esos adjetivos para hacer el primer “poemínimo” con previa descripción del docente.

Sesión 7

Describe tres objetos del salón utilizando metáforas. Al final, comparte y corrige.

Sesión 8

Elabora un breve poema sobre el tema “El cielo”, donde ocupe lo visto en clases anteriores. Comenta y corrige

Sesión 9

El maestro presenta varias preguntas al grupo escritas en pliegos de papel. Genera respuestas de manera metafórica, haciendo un poema de cada pregunta.

Sesión 10

Revisan los textos de la sesión anterior y los pasan en limpio tratando de mejorarlos. Los vuelven a entregar para revisión del docente.

Sesión 11

Lee una página al azar de un libro del rincón y escoge 10 palabras que le llamen la atención. Después escoge un tema y escribe 10 palabras para describir ese tema.

Posteriormente mezcla las realidades al hacer un poema donde ocupe las 20 palabras hablando de un mismo tema. Presenta al grupo sus textos y corrige.

Sesión 12

Resuelve otra ronda de preguntas generadoras y realiza poemas en concordancia. Los entrega para revisión.

Sesión 13

Realiza poemas con temáticas de “El ave” “Los ojos” y “Amigo”. Comparte con sus compañeros y aporta críticas constructivas.

Sesión 14

Elabora “poemínimos” con temas que ellos propongan. Comenta y corrige.

Sesión 15

Elabora “Haikús” previa explicación y ejemplificación del docente.

Evaluación

Coevaluación: corrección de textos al instante entre pares o, en su defecto, por el maestro.

Producto final: Antología de textos del taller

Materiales y recursos

Libreta, lápices, plumones, hojas blancas.

Anexo 11. Unidad didáctica 2 “Área de desarrollo lector”

Propósito: Diseñar un ambiente lector en el aula con base en las características de los alumnos.

Tiempo de aplicación: Diario, después de acabar actividades previstas (abril a mayo)

Competencia: Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.

Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Conocimientos:

Identifica sopa de letras, crucigrama, resumen, lectura rápida o escaneada, lectura de comprensión, lectura en voz alta.

Habilidades mentales:

Identifica información en los textos.

Infiere contenidos no textuales

Destrezas:

Resuelve crucigramas y sopas de letras

Lee en voz alta

Resume la información importante

Registra avances

Actitudes:

Respetar sus avances y los de los demás

Identifica la importancia de leer.

Secuencia didáctica

El docente coloca textos varios en el área de desarrollo lector. Además, deja una tabla de registro donde cada alumno puede ver su avance y el de sus compañeros.

Al terminar alguna actividad puede “entrar” al tapete, cuidando siempre no llevar zapatos y mantener su higiene personal bien atendida.

Realiza las lecturas que desee en las modalidades explicadas por el docente.

La siguiente semana cambiarán textos y actividades y se repetirá el proceso.

Evaluación

Observación de actitudes

Materiales y recursos

Tapete de foami, revistas, libros, textos impresos

Anexo 12. Unidad didáctica 3 “Lectura en familia”

Propósito: Compartir experiencias lectoras con los padres de familia y alumnos, desde la casa y en el aula.

Tiempo de aplicación: dos meses; una vez por semana (abril y mayo)

Competencia: Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones

Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.

Conocimientos:

Reconoce conceptos como: análisis, resumen

Habilidades mentales:

Infiere conceptos y situaciones a partir de textos

Predice situaciones a partir de elementos predeterminados en textos

Analiza los elementos propios del tema en cuestión.

Resume la información relevante.

Destrezas:

Lee de manera comprensiva

Redacta textos donde muestre la comprensión de la realidad y de los textos

Critica los textos y los interroga

Compara análisis con su hijo

Actitudes:

Valora la lectura como elemento importante para comunicarse

Escucha activamente las opiniones de su hijo

Cumple con las actividades en tiempo y forma

Secuencia didáctica

En parejas padre-hijo (madre-hija), escogen un libro que pueda ser leído en casa como ejercicio diario.

En casa, el niño y el padre leen juntos durante la semana el tiempo que ellos le hayan destinado.

Todos los lunes se recibirá un reporte de lectura hecho por el padre de familia y se pegará en la “Pared de lecturas” expuesto ante todo el grupo y padres de familia.

Se repetirá esta dinámica durante los dos meses (8 reportes de lectura); en caso de acabarse algún libro, se empezará otro nuevo.

Evaluación

Autoevaluación

Registro de entrega

Materiales y recursos

Libro y hojas para el reporte; Pared de lecturas

Anexo 13. Evidencias Taller de Creación Literaria y FILO 2016



Participación en el Taller de Creación Literaria



Acompañamiento de los padres de familia a la Feria Iberoamericana del Libro de Orizaba 2016



Grupo del taller que participó en la FILO 2016



Reconocimiento por la participación en la FILO 2016

Anexo 14. Evidencias del área de desarrollo lector



Lector de cómics



El grupo escogiendo su lectura



Modalidades de lectura: binas, en grupo

Anexo 15. Evidencias Proyecto 1



Preparando escenografía para su sketch



El sketch tardó en comenzar, pero se logró después.

Anexo 16. Evidencias Proyecto 2



Los equipos preparando su maqueta y exposición



Presentación de los productos al grupo

Anexo 17

Planeación de la Feria Escolar del Libro 2016

Feria Escolar del Libro 2016: Hacia una escuela lectora

Lugar y fecha: Instalaciones de la Escuela Primaria “Enrique C. Rébsamen” el día jueves 23 de junio de 2016

Horario: de 9:00 a 12:00 hrs.

Responsables: Personal docente, de apoyo y directivo de la Escuela Primaria “Enrique C. Rébsamen”

Descripción del proyecto

La *Feria Escolar del Libro 2016 Hacia una escuela lectora* organizada por la Escuela Primaria Urbana “Enrique C. Rébsamen” es un espacio de promoción de lectura dirigido principalmente a niños y familias, donde se dispone de la experiencia de docentes y participación de los propios alumnos para hacer que la cultura lectora esté al alcance de todos.

Mediante un programa sencillo, fluido y preciso, se pretende atraer la atención de los invitados a través de la implementación de talleres de fomento a la lectura, de escritura creativa, dramatización de cuentos, acercamiento al proceso de ilustración de textos, música y charla con escritores.

A partir de esta primera experiencia se tiene contemplado ser, desde el centro de la sociedad, la célula que enlace a la comunidad con la lectura. De esta manera, se espera que con un ambiente lúdico, cargado de sensibilización de la lectura, promoción de libros y autores de la propia institución, los participantes de la FEL 2016 queden invitados a volver y ampliar los horizontes de esta primera experiencia.

Además, teniendo en cuenta que los alumnos en este punto del ciclo escolar cuentan con un bagaje considerable en relación con el tema de la lectura, también se sustenta esta actividad desde el Plan de Estudios 2011, que cometa:

A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros, comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas de textos.

Con esto, consideraremos como médula central el proceso de lecto-escritura, articulándose desde el interés del alumno con cada una de las actividades propuestas, generando así un acercamiento a la escritura, permitiendo con ello la toma de consciencia de la complejidad y riqueza del mundo literario, fomentando así elementos para la adquisición de una cultura lectora.

Nuestro propósito

Fomentar en la comunidad escolar una cultura lectora a partir de la participación en la Feria del Libro Escolar 2016: Hacia una escuela lectora.

Metas específicas

Atraer a la comunidad escolar para compartir experiencias lectoras y escritoras en los talleres, stands y presentaciones que se tienen programadas como parte de la FEL 2016.

Promover las competencias de lectura y escritura a través de la participación en los talleres de la Feria.

Dar a conocer a la comunidad escolar el proceso de creación literaria y sus implicaciones para la redimensión de la cultura lectora.

Presentar ante la comunidad escolar el libro “Bajo la sombra del árbol”, producto del Taller de creación literaria y de los alumnos de la institución como parte de la promoción y motivación por la lectura y escritura.

Dinámica de difusión y promoción del evento

Mediante invitaciones formales se hará público este evento a aquellas personalidades del municipio para que sean integradas en este proyecto de alcance considerable.

Además, mediante carteles se hará extensiva la invitación a la comunidad escolar y aquellas personas que deseen asistir al evento.

Cronograma de actividades

En el desarrollo de la FEL 2016 se contarán con algunos puntos que cabe la pena clarificar. Primeramente la Feria está constituida en *bloques*: uno de ellos hará énfasis en la presentación de libros y lectura por parte de autores y voces experimentadas, para que de esta manera, se acerquen a nuevas experiencias lectoras con guías que han vivido ya procesos más largos sobre el tema. En el segundo bloque se hará hincapié en el aspecto práctico: los talleres y stands.

En este punto los asistentes a la Feria participarán en algún taller y/o stand durante la duración de ese bloque, posteriormente regresarán a escuchar la puesta en común de la lectura y, para terminar, volverán a la actividad en otro taller, distinto al anterior.

De esta manera, se estará cumpliendo la dinámica de *rotación* que se pretende implementar en esta Feria del Libro Escolar.

Por último, queda de la siguiente manera el listado de actividades, siendo también propenso a cambios y ajustes de hora según las condiciones que se presenten.

Cronograma de actividades	
Hora	Actividades
9:00 – 9:45	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mensaje de bienvenida a la Feria Escolar del Libro por el Director de la escuela convocante Profr. Héctor Mateos Cruz 2. Presentación del Presidium 3. Inauguración de la Feria del Libro Escolar 2016 4. Presentación del libro “Bajo la sombra del árbol”, realizado por alumnos de la institución convocante. Lectura en voz de los autores.
9:46 – 10:15	<ol style="list-style-type: none"> 5. Primera ronda de talleres y stands
10:16 – 11:00	<ol style="list-style-type: none"> 6. Primera intervención de Lectura de poemas musicalizados a cargo del grupo coordinado por el Fil. Marcos Merino 7. Espacio para desayuno
11:01 - 11:30	<ol style="list-style-type: none"> 8. Segunda ronda de talleres y stands
11:31 – 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 9. Segunda intervención de Lectura de poemas musicalizados a cargo del grupo coordinado por el Fil. Marcos Merino 10. Clausura de la Feria Escolar del Libro 2016

Descripción de los stands y talleres

La siguiente es una lista con las características de los talleres y stands, donde se establece la mecánica de participación y conducción de los mismos por parte de los responsables. Igualmente se presentan los nombres, los responsables y los materiales necesarios para efectuar cada una de las actividades propuestas.

Todos estos talleres se llevarán a cabo en las rondas donde corresponda según el cronograma ya establecido anteriormente. También se hace mención que los participantes deberán rotar en los talleres; es decir, participar en dos talleres y/o stands como mínimo. Como parte de la modalidad de la FEL 2016. A continuación la descripción y pormenores de cada uno de ellos:

A) Taller DibujArte

Responsables: *Prof. Matildo del Ángel Moncada y Profa. Araceli Carrasco Flores*

Este taller consiste en partir de un cuento o una historia breve leída ante el público y, posteriormente, en mesas de trabajo, que ellos expresen mediante un dibujo lo que más les fue significativo o representativo del texto.

Hacia el final de la actividad, explican su trabajo algunos participantes de manera espontánea y las cuelgan en un tendedero didáctico.

Materiales

Hojas blancas o de color

Tendedero didáctico

Cuento seleccionado previamente de extensión breve.

B) Taller de escritura creativa: cuentos con tarjetas

Responsables: *Profesoras Claudia Medrano Zepeda, Andrea Martínez López e Iltze Velázquez García*

Para este taller se necesitarán tarjetas con imágenes en ellas, distribuidas en las siguientes categorías: personajes, objetos, lugares. El propósito del taller es generar un texto (cuento, fábula o leyenda, ya sea escrito o dibujado, según las características de los participantes) a partir de las imágenes presentadas, respetando las características de dicho texto.

Para su puesta en práctica, se explica el objetivo del taller y también se presentan brevemente las partes del cuento. Posteriormente, con la participación de alguien del público, se selecciona las primeras tres tarjetas (una de cada categoría) que se utilizarán para hacer la primera parte del cuento (la presentación)

Después se procede a hacer una segunda ronda donde se escogen otras tres tarjetas y se procede a hacer el nudo del cuento, posteriormente se repite el procedimiento para el desenlace.

Por último se ilustran los cuentos y se presentan en la “Pared del cuento” y, de dar tiempo, se comentan algunos productos.

Materiales

Tarjetas con imágenes (divididas en tres categorías)

Hojas blancas o de color

Papel kraft u otro para hacer la Pared del cuento.

C) Taller de escritura creativa: ¡soy un monstruo!

Responsables: *Profesoras Maricela Cortés Domínguez, Mónica Canaán Ramírez y Angélica María Brenis Beristain*

Para este taller se necesitará una tabla con características de un monstruo (ver anexo 1). El propósito de este taller es generar un texto (descripción y/o breve relato) a partir de adjetivos y sustantivos que correspondan con algún dato de los participantes.

Para su puesta en práctica es necesario explicar la tabla anexa a los participantes y trabajar la descripción del monstruo que corresponde a las características de los asistentes. Después, se realiza el dibujo pertinente.

En caso de dar tiempo o, según las características y/o habilidades de redacción, se puede proceder a hacer un breve relato con el personaje descrito anteriormente. El trabajo se expone en un tendedero didáctico.

Materiales:

Ampliación de la tabla anexa

Hojas blancas o de color

Tendedero didáctico

D) Taller de Dramatización de cuentos

Responsables: Profesoras Silvia Monterrosas Rojas, Mayra Vera Abuerto, Marlene Sánchez Villanueva

En este taller se considera la participación de un breve cuento o fábula dramatizada por parte de los coordinadores del taller. Posteriormente los participantes deberán realizar una máscara del personaje que más les gustó para así participar en una dinámica de cómo actuar como ese personaje según el cuento.

Para la aplicación de este taller se debe tener en cuenta que se parte de, en vez de una narración, una dramatización de un cuento. Después de la representación, los participantes deberán elaborar una máscara del personaje que más les gustó; para ello, los coordinadores darán consejos sobre cómo poder hacerlas de manera sencilla y práctica. Pintarán y recortarán su máscara y, para finalizar, los participantes, portando su máscara, harán sonidos y/o movimientos acorde a su personaje cuando se narre una segunda historia breve.

Materiales

Lo necesario para la dramatización

Hojas blancas

Un segundo cuento (breve) para la dramatización de los participantes

E) Stand de Lotería literaria

Responsables: Profesores Mayra Ramos Rodríguez, Martín Sánchez González y Monserrat Ocejo Cisneros

Este stand consiste en leer un cuento de extensión intermedia (una fábula, un cuento corto) y, mientras se lee en voz alta, los participantes del taller deberán poner atención a dicho cuento, pues deberán identificar si las palabras coinciden con las imágenes que se les darán en un cartón propio de una lotería, sólo que adaptado con imágenes del cuento.

De esta manera, todos los involucrados deberán prestar atención hasta el final del cuento para ver quién ha sido el que lo escuchó todo e identificó todas las palabras de la lotería. El que las reconozca deberá gritar: ¡Lotería!

Materiales:

Lotería literaria con base en un cuento ya escogido. (Para 30 personas)

F) Stand La vuelta al libro en 80 mundos

Responsables: Profesores Irma García Martínez, Ricardo Rojas Mora, Tomás Groo Morales, Bibiana Cruz Fuentes, Reyna Amador López

En este stand, algunos de los grupos que leyeron un libro como parte de sus actividades al interior de clase, muestran reseñas de éstos para invitar a los participantes a adquirirlos o leerlos.

La mecánica de este stand está en función de varias mesas o sub-stands donde cada grupo elegido será responsable de presentar el título, autor, breve reseña y una imagen que resulte más impactante del libro, así como una breve lectura de ese fragmento. De esta manera, todos los involucrados conocerán diversos libros y propuestas de lectura que los propios alumnos y/o padres de familia, promueven y recomienda.

Hacia el final del tiempo se les pedirá a los participantes su opinión en una encuesta ¿qué libro de los presentados les gustaría leer? ¿por qué?

Materiales:

Exposición de cada libro con los datos señalados

Recomendaciones generales

A los participantes de la FEL 2016

- Llevar colores, lápices, goma y sacapuntas.

A los responsables de los talleres

- Informar cuanto antes a los alumnos sobre la importancia de la participación en la feria.
- Incentivar de la forma que se considere para su asistencia y participación en los trabajos que se llevarán a cabo en el taller.
- Tener en cuenta el material (en caso de que se requiera elaboración previa favor de considerarlo).
- **Decoración atractiva** del stand para la realización de la actividad.
- Establecer el espacio adecuado con ***mesas de trabajo*** para los participantes.

- Los productos producidos o realizados por los alumnos se exhibirán a la vista de todos
- La duración de los talleres y stands es de máximo 30 y un mínimo de 20 minutos. Tener en consideración para sus actividades.
- La cantidad de participantes por taller y/o stand no podrá ser superior a 30 personas. De ser así, se les invitará a pasar a otros talleres y/o stands.
- Aunque cada participante deberá acudir con materiales, en cada stand y taller se deberán tener algunos materiales extra (lápices, colores o tijeras) para ser usados en caso de faltante.

Este proyecto se realiza con las intenciones previamente mencionadas y con la colaboración, disposición y entrega de toda la plantilla docente, apoyo de la plantilla escolar y de los agentes educativos más próximos. Además de estar en vías de ser un punto de referencia no sólo para la escuela sino para la comunidad.

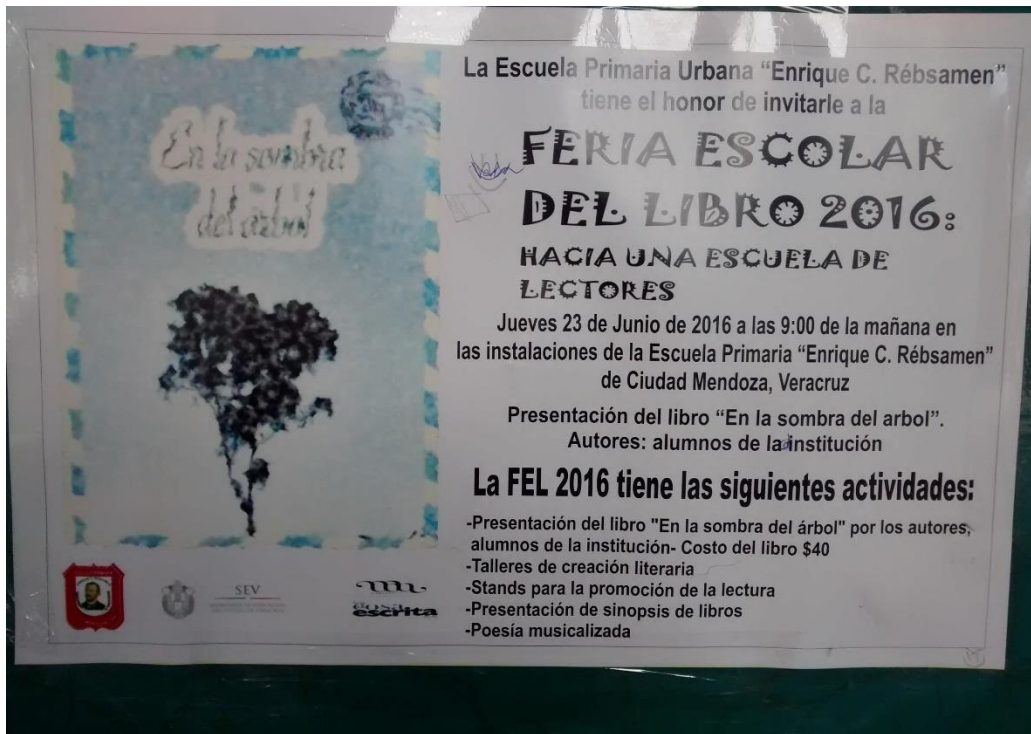
Coordinador de la Feria Escolar del Libro 2016

Profr. Ricardo Rojas Mora

Director de la Escuela Primaria “Enrique C. Rébsamen”

Mtro. Héctor Mateos Cruz

Anexo 18. Evidencia Feria Escolar del Libro 2016



Cartel de invitación a la FEL 2016



Escenario principal de la FEL 2016



Lectura musicalizada de poetas invitados



Participación de los padres de familia con recomendaciones del libro leído en casa

Anexo 19. Encuesta de evaluación final de padres de familia

Cuestionario sobre cultura lectora

Indicaciones: Conteste tachando o completando según se pide.

1.- ¿Hay más libros o revistas (sin relación con los de texto escolar) en casa ahora que al inicio de ciclo?

- a) Sí b) No

2.- ¿Existe un espacio dedicado a la lectura en casa? Sí b) No

¿Cuál? en las tardes

3.- ¿Qué medio es más utilizado para buscar y realizar los proyectos escolares con su hijo?

- a) Internet b) libros c) revistas d) otros (especifique)

4.- ¿Qué le pareció la Feria Escolar del Libro?

- a) Atractiva b) Aburrida c) Interesante para niños d) Poco útil

5.- ¿Acudiría por su voluntad a otra Feria Escolar del Libro u otras similares?

- a) Sí b) No

6.- ¿Qué tanto considera que ha leído en estos últimos cuatro meses?

- a) Poco b) Mucho c) Nada

7.- De enero a la fecha, ¿con qué frecuencia diría que lee por iniciativa propia?

- a) Una vez por semana b) Dos a tres veces c) Más de cuatro veces por semana

8.- ¿Cómo se considera como lector?

- a) Avanzado b) Intermedio c) Inicial d) No me considero lector

9.- ¿Cómo considera a la lectura?

- a) Pérdida de tiempo b) Útil para la escuela c) Un instrumento de transformación

10.- Considera que la lectura:

- a) Le gusta b) No me desagrada c) Me disgusta d) Es por obligación

11.- ¿Qué tiempo dedica a la lectura por gusto a la semana?

- a) Más de 3 hora b) Entre 2 y 3 horas c) Menos de 2 horas d) No leo

12.- Suele leer:

- a) Solo b) Acompañado c) En grupos d) No suelo leer

13.- ¿Qué tipo de textos lee con mayor frecuencia:

- a) Literarios (Novelas, cuentos, poemas) b) Informativos (Periódicos, revistas) c) No leo

14.- ¿Dónde suele leer?

a) En una recámara b) En la sala c) Espacio destinado para ello d) No hay un lugar específico

15.- ¿Qué lee durante más tiempo a la semana?

a) Un libro b) Revistas c) Redes sociales d) Textos en línea

16.- Después de leer ¿qué suele hacer?

a) Pensar en lo que leyó c) Escribir algo sobre el texto

b) Comentarlo con alguien d) Nada

17.- Clasifique del 1 al 5, siendo 1 lo que hace con mayor frecuencia y el 5 el de menor frecuencia, las siguientes actividades:

4 Ver T.V 5 Tomar una siesta 3 Platicar con su familia 2 Leer 1 Salir de paseo

18.- ¿Observó algún cambio en la organización de trabajo en el aula con respecto a la lectura?

a) Sí b) No ¿Cuál?

19.- ¿Considera que ese cambio influyó en el desarrollo lector de su hijo o hija?

a) Sí b) No ¿En qué lo nota?

20.- ¿Considera que cambió el entorno en casa con respecto a la lectura? Especifique

a) Sí le yama la atención en leer b) No

21.- ¿Cuál es su actitud frente a la lectura?

a) De molestia b) Por compromiso c) Con interés d) No me importa

22.- ¿Cree que su hijo ha mejorado en la lectura?

a) Sí b) No

23.- ¿Cree que usted ha mejorado en la lectura?

a) Sí b) No

24.- ¿Considera que sería buena opción para su hijo que ingresara a un taller de lectura?

a) Sí b) No

Anexo 20. Evaluación final de los alumnos

A-20

4

Cuestionario

Edad: 10 años

Marca la opción que consideres responde según tus características

1.- Escribe números del 1 al 5, siendo el 1 lo más importante y el 5 lo menos importante, a las acciones presentadas

- a) Hacer tarea 1
- b) Ayudar en labores de la casa 3
- c) Jugar Xbox, Tablet o ver T.V 2
- d) Leer 5
- e) Salir de casa 4

2.- ¿Para qué crees que sirve leer?

- a) Para casi nada
- b) Para entretenerme
- c) Para conocer nuevas cosas
- d) Es una pérdida de tiempo

3.- A ti la lectura:

- a) Te gusta
- b) Lees porque es tarea
- c) Lees en ocasiones algo que llama tu atención
- d) No te acercas a los libros

4.- ¿Cuántos libros has leído desde enero?

- a) 1
- b) 2 o 3
- c) más de 4
- d) Ninguno

5.- ¿Cuántas revistas, periódicos o cómics has leído desde enero?

- a) 1 a 3
- b) 4 a 5
- c) 5 a 10
- d) más de 10

5.- ¿Cuántos minutos al día lees textos no escolares?

- a) Menos de 10
- b) 15 a 20
- c) Más de 20
- d) Más de una hora

6.- ¿Te consideras un lector?

- a) Sí
- b) No

7.- Desde enero, en tu casa hay:

- a) Más libros y revistas
- b) Igual cantidad
- c) Menos libros y revistas
- d) No me he dado cuenta

8.- En el salón hay:

- a) Muchos libros o revistas que puedes revisar
- b) Algunos libros o revistas para revisar
- c) Pocos libros o revistas para leer
- d) 2 o 3 libros o revistas nada más.

9.- Tus textos favoritos son:

- a) Novelas
- b) Cuentos
- c) Artículos de revista
- d) Poemas
- e) Cómics
- f) Otro Cuentos

10.- ¿Con quién compartes la lectura en casa?

- a) Papá
- b) Mamá
- c) Hermanos
- d) Nadie

11.- ¿Dónde lees con mayor frecuencia?

- a) En una recámara
- b) En la sala
- c) En el comedor
- d) Otro En la sala

12.- ¿Te gustaría participar en otra Feria Escolar del Libro? ¿Por qué?

- a) Sí
- b) No

13.- ¿Qué tanto crees haber mejorado en tu lectura?

- a) Veo mucha mejoría
- b) Veo sólo un poco de mejoría
- c) Creo que nada
- d) Empeoré

14.- ¿Crees que seguirá leyendo aún en el próximo grado?

- a) Sí
- b) No

15.- ¿Crees que sigas leyendo por tu propia cuenta?

- a) Sí
- b) No