



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE LETRAS ESPAÑOLAS
ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN DE LA LECTURA



SEDE: XALAPA

**Fomento de la lectura con alumnos de
telesecundaria: creando espacios para
disfrutar la literatura**

TRABAJO RECEPCIONAL

Para obtener el diploma de Especialista en Promoción de la Lectura

Presenta:

Iveth Teodora Castañeda Ramírez

Directora:

Mtra. Edna Laura Zamora Barragán

Xalapa, Veracruz, agosto de 2016.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido realizado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo a los lineamientos del programa de estudios correspondiente, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutora: Mtra. Edna Laura Zamora Barragán
Miembro del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 1: Dr. Efrén Ortiz Domínguez
Profesor de la Facultad de Letras Españolas
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 2: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez
Miembro del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 3: Mtra. Nadia Medina Muro
Profesora de la Facultad de Idiomas (Jubilada)
Universidad Veracruzana

Dedicatorias

Agradezco fervientemente a Dios por guiarme en cada uno de mis pasos y rodearme de tantas personas especiales a las que agradezco su amor, amistad, confianza, ánimos y compañía en cada eslabón de mi vida. Algunas están conmigo y otras residen en mi corazón a raíz de los recuerdos vividos. Sin importar la ciudad, el estado, el país o el continente en dónde se encuentren, todos estamos debajo del mismo firmamento iluminados por el mismo resplandor del sol y de la luna, respirando el mismo aire; quiero que sepan, no tengo forma de agradecerles por compartir su valioso tiempo conmigo. Por todo esto: Dios los colme de bendiciones y nos permita seguir unidos.

A la familia que te acoge, te frena y orienta, a los maestros que te ubican y transmiten un cúmulo de experiencias.

A los niños que participaron en esta propuesta de fomento a la lectura, experiencia llena de crecimiento, de momentos de lectura que nos hicieron reír, disfrutar, gozar.

A las personas que me acompañaron en el intempestivo tiempo de elaboración de este trabajo.

ÍNDICE

Introducción	5
1 Marco referencial	8
1.1 Marco conceptual.....	8
1.1.1 Lectura	8
1.1.2 La lectura en voz alta	9
1.1.3 La lectura por placer y la promoción de la lectura.....	14
1.2 Revisión de antecedentes: programas internacionales que fomentan la lectura	17
1.2.1 Venezuela.....	19
1.2.2 Chile	21
1.2.3 Finlandia.....	26
1.2.4 España	28
1.2.5 Alemania	30
1.2.6 Programas de lectura en México.....	31
1.2.7 El sistema educativo telesecundaria.....	36
2 Marco teórico y metodológico	42
2.1 Marco teórico.....	42
2.1.1 Interaccionismo simbólico	42
2.1.2 Constructivismo social.....	44
2.1.3 Teoría del desarrollo	47
2.1.4 Teoría de la lectura.....	48
2.2 Metodología.....	52
2.2.1 Planteamiento del problema.....	52
2.2.2 Objetivos	55
2.2.3 Hipótesis de intervención.....	55
2.2.4 Enfoque de intervención	56
2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención	56
2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos	57
2.2.7 Metodología de análisis	58
3 Descripción de la propuesta y resultados	60
3.1 Diagnóstico del grupo y diseño de la estrategia	60
3.2 Desarrollo de la estrategia.....	64
3.2.1 Propuesta de fomento de lectura creando espacios para disfrutar la literatura ..	64
3.2.2 Seguimiento de las estrategias	67
3.2.3 Resultados: “Propuesta de fomento a la lectura con alumnos de telesecundaria: creando espacios para disfrutar la literatura”	69
4 Discusión y recomendaciones	78
5 Conclusiones	79

Referencias 82

Anexos..... 93

Introducción

“La lectura agrupa los mundos complementarios de la imaginación y de la realidad en el universo unificador de la palabra y, cuando es atenta, proporciona una felicidad más intensa, más honda, más completa y mejor repartida entre los hombres. Los textos escritos son puentes levadizos de encuentros y desencuentros, y constituyen pruebas patentes de amor y de respeto: por eso en nuestra conclusión enseñar a leer es el mejor regalo y expresión más elocuente de gratitud y de afecto”.

José A. Hernández

El presente documento expone el reporte final para la Especialización en Promoción de la Lectura; la intervención de referencia fue encausada a desarrollar diversas actividades de fomento a la lectura con alumnos de telesecundaria. Los jóvenes habitan en una zona periférica de la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz. El interés por llevar a cabo este proyecto surgió, en un primer momento, de la condición personal que me ha permitido conocer el contexto social de esta zona de la ciudad y el de la escuela, en la cual se registra un estímulo exiguo a la lectura a pesar de los planes y programas estatales vigentes. En segundo lugar, considero de importancia conocer la lectura como una actividad accesible, lúdica, indiscutiblemente constructiva, y que catapulta a la imaginación además de proporcionar -no solamente a los adolescentes, sino a todo ser humano- claridad de pensamiento, expectativas, visión del mundo además de crecimiento personal.

No se debe olvidar la importancia de la formación lectora en los jóvenes, apoyada en la figura del mediador con los múltiples objetivos de fomentar, incentivar y reforzar el hábito lector mediante la orientación, establecimiento de planes y actividades específicos que promuevan y refuercen la enseñanza y por ende, la formación e inclusión de nuevos adolescentes lectores.

La necesidad por acercar la lectura, no solo en los diferentes sistemas educativos sino también en los distintos niveles socioeconómicos, ha llevado a muchos países a poner en marcha, como veremos en los apartados siguientes, diversos planes y

actividades enfocados hacia diferentes entornos con el fin de coadyuvar y difundir la lectura desde otras perspectivas.

Este trabajo se estructura en distintos capítulos, secciones y subsecciones; en el Capítulo I se presenta, en un primer apartado, el marco conceptual, que contiene las principales definiciones respecto a la lectura y la lectura en voz alta; otro apartado está dedicado a la revisión del estado del arte; a los diferentes programas internacionales que se han realizado de fomento a la lectura, dándole prioridad a la lectura en voz alta, programas que han dado resultados positivos durante su realización; trascendiendo en réplicas en otros países. Posteriormente, se describen los programas de lectura realizados en México en educación básica, en específico, en la escuela telesecundaria.

El capítulo II incluye el marco teórico y metodológico, en el cual se concentran las distintas corrientes psicológicas en las que está basado el diseño de este proyecto de intervención: el constructivismo social, el interaccionismo simbólico y la teoría del desarrollo. En cada apartado, se esboza la importancia que tiene cada teoría para el desarrollo de la propuesta.

El capítulo III corresponde a la metodología; al planteamiento de problema, a la detección de las carencias en torno a la lectura del grupo foco. Después, se revisan los objetivos que se tienen propuestos para subsanar las dificultades encontradas. Al enfoque de intervención que se refiere a la forma de abordar la descripción, a la estrategia escogida para llevar a cabo la propuesta que fue la lectura en voz alta, ésta usada como principal elemento de fomento.

En el mismo capítulo, se reúne el desarrollo de la propuesta. La forma de presentar y llevar a cabo las actividades, la selección de las lecturas, del material, la forma de planeación y el registro de las observaciones diarias. Además, se presentan los resultados obtenidos.

El capítulo IV, se dedica a la discusión y recomendaciones. Éste es el espacio de diálogo y reflexión de la propuesta, en él se describen las dificultades que se presentaron durante las sesiones y las opciones de mejora para los contenidos, las lecturas, dinámicas y las formas de exponer la propuesta a los alumnos.

En el V se concentran las conclusiones finales de la propuesta, desde su comienzo hasta la escritura de este reporte final. La transformación de la idea de un cambio en un sector de la sociedad hasta la redacción del proyecto llevado a cabo. Finalmente se adjunta material que se considera de interés.

1 Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura

La lectura implica más que descifrar un código, más que interpretar el mensaje; leer va más allá de estar alfabetizados, más allá de poseer los rudimentos de la lectura y la escritura en nuestra lengua; leer se concibe como comprender lo que leemos: hacer inferencias y relaciones, crear lazos que permitan integrar el contenido de la lectura con nuestro entorno y con nosotros, con lo que hemos vivido, con lo que pensamos, con lo que sentimos. En este sentido, el aprendizaje de la lectura requiere la lectura misma, pero no una lectura mecánica, sin motivaciones; a este respecto un promotor de la lectura nos dice:

Se aprende a leer leyendo. Las habilidades que necesita el lector se forman con la propia lectura. La enseñanza de la lectura no puede reducirse a una simple alfabetización, a la mera adquisición de la habilidad de reconocer las letras y las palabras; debe incluir el desarrollo de la capacidad de entender y sentir, así como de la afición a la buena lectura (Garrido, 1997, p. 10-11).

Entonces, formar futuros lectores implica que se encuentren alfabetizados, que sepan decodificar en un primer plano para después dotarlos de las herramientas para iniciarlos en el camino de la lectura, de la literatura, sumergirlos en nuevos mundos que permitan explorar otras posibilidades; como lo comenta Garrido en su concepto de leer:

Leer significa adquirir experiencias, información; ser activo. Se lee atribuyendo a los signos escritos o impresos un sentido; se lee organizando las palabras, las frases y la totalidad de una obra en unidades de significado. Por otra parte, este proceso contribuye enormemente al desarrollo de las facultades de intelecto, las emociones y la imaginación (Garrido, 1997, p. 11).

Para cerrar la idea de la lectura es indispensable conocer las posibilidades que permite leer; en los siguientes apartados se hablará de ellas. Solamente cerramos con una cita más: “La lectura es una actividad placentera que contribuye de manera muy importante al enriquecimiento espiritual y cultural, a la consolidación de la identidad personal y nacional” (Garrido, 2003, p. 25).

1.1.2 La lectura en voz alta

La lectura en voz alta es una herramienta que será de apoyo transcendental en la implementación de la propuesta; por eso veremos algunas nociones de este concepto: “Leer en voz alta a los niños es esencial para ayudarlos a convertirse en lectores” (Chambers, 2013, p. 77).

Un estudioso de la lectura en voz alta es Jim Trelease quien menciona lo siguiente:

¿Cómo puede ser tan efectivo algo tan simple como leerle a un niño? Les leemos a los niños por las mismas razones que les hablamos: para tranquilizarlos, para entretenerlos, para crear lazos; para informarles o explicarles algo, para despertar su curiosidad, para inspirarlos (Trelease, 2004, p. 38).

Cabe hacer mención que la lectura en voz alta también permite: Condicionar el cerebro del niño para que asocie la lectura con el placer, para crear bases del conocimiento, para construir su vocabulario y ofrecer un modelo lector (Trelease, 2004, p. 38).

Al escuchar leer a alguien se nos brinda una nueva oportunidad para aprender, para experimentar, para encontrarnos: Cada vez que oímos una historia, un poema o cualquier otro tipo de texto leído en voz alta, adquirimos un nuevo ejemplo de cómo “trabaja” ese tipo de texto, como está constituido. Qué esperar de él (Chambers, 2013, p. 77). Es por ello que no sólo escuchamos y conocemos la historia, a los personajes, las situaciones, los conflictos; en este sentido, cada nueva lectura en voz alta es un ejercicio

que nos sirve de experiencia para nuestra formación como lectores, por eso la debemos apreciar y usar todas las veces que podamos.

Trelease menciona que la mejor forma de estimular la lectura es realizarla en voz alta; estudios que ha revisado dejan ver que los países con mayor índice de estudiantes lectores son los finlandeses, seguidos de los americanos, y de los suecos, resultados de los estudios determina que existen dos factores que son fundamentales para producir estos desempeños.

La frecuencia con que los profesores les leen en voz alta a sus estudiantes y la frecuencia de las sesiones de lectura silenciosa sostenida, los estudiantes con más sesiones de este tipo de lectura obtienen puntajes mucho más altos que quienes tienen solo una sesión semanal (Trelease, 2004, p. 41)

Es por esto que ya sea en el aula o en el hogar sea una práctica frecuente y sirva de catalizar para que todo niño quiera leer por sí mismo. A través de la lectura en voz alta se fomenta el gusto por la lectura: leer en familia, con amigos, en la escuela, en el recreo, con el motivo de compartir una lectura que nos haya fascinado, enganchado; leer en voz alta nos permite simpatizar con otras personas, acercarnos; es decir, aceptar que una emoción proveniente de una lectura se transmite.

Casi todo lo aprendemos por imitación: caminar, hablar, leer, echarse clavados, incluso, en alguna medida, tocar un instrumento; estas acciones se observan y son comprendidas por nuestro cerebro; sabemos que este tipo de proceso es llevado a cabo por un tipo de neuronas conocidas como las neuronas espejo y que muchos autores han utilizado como recurso en sus trabajos literarios. Volpi (2007) nos da un ejemplo cavernario de cómo este proceso ha constituido al ser humano. Por otro lado, en una entrevista con un neurobiólogo se nos detalla más respecto de este tipo de células:

Por ejemplo, la imitación. ¿Cómo podemos imitar? Cuando se observa una acción hecha por otra persona se codifica en términos visuales, y hay que hacerlo en términos motores. Antes no estaba claro cómo se transfería la información visual en movimiento. Otra cuestión muy importante es la comprensión. No sólo se entiende a otra persona de forma superficial, sino que se puede comprender hasta lo que piensa. El sistema de espejo hace precisamente eso, te pone en el lugar del otro. La base de nuestro comportamiento social es que exista la capacidad de tener empatía e imaginar lo que el otro está pensando (Boto, 2005).

Ahora bien, si realizamos la lectura en voz alta frente a nuestros hijos, o si los maestros leen en voz alta a sus alumnos, en distintos días u horarios pero con frecuencia, si se continúa en esta práctica, se inculcará a quienes escuchan por imitación, la curiosidad, el interés, y el gusto por la lectura; y por ende, los muchos beneficios de esta práctica. Si el acto de leer se vuelve un acto placentero, gozoso, si la persona se acompaña de libros, de buenas historias, de conocimiento, aprenderá de su mundo, del entorno en el que vive y buscará opciones de mejora para él y su núcleo familiar.

La lectura en voz alta es un tipo de hechizo; hablar, narrar, contar, dialogar con el texto, es crear atmósferas; los textos no tienen instrucciones de cómo ser leídos (a excepción de los textos dramáticos, de instructivos, o algún texto en específico que se deba leer en voz alta), por ello es importante que la persona que converja ante un texto, sea un buen lector, porque esto permite un desarrollo fluido de cualquier texto. “El problema con la letra impresa es darle vida, los resultados van dentro de la cabeza del lector. No se pueden sacar y desplegar” (Chambers, 2013, p. 79). Debemos saber cómo transformar la palabra escrita a través de la lectura en voz alta; leer en voz alta es una habilidad que se debe cultivar.

Vienen a colación los textos dialogados o las lecturas dramatizadas, formas de abordar la lectura que permiten la interacción con las personas que leen e interpretan el texto y con las que lo escuchan. Hacer este tipo de dinámicas permite sociabilizar la lectura. “Un grupo de personas [...] prepara un texto para varias voces, lo ensayan juntos y luego lo interpretan” (Chambers, 2013, p. 83).

Para hacer una lectura en voz alta debemos conocer el texto, saber su contenido, los personajes, la anécdota; así el abordaje, la forma y el fondo; entonces la manera de compartirlo resultará mucho más satisfactoria y con ello evitamos que el texto nos de sorpresas al desconocer su contenido. Si se conoce el texto, podemos también conocer a los personajes, su conducta, su forma de pensar y así aproximarnos a una mimesis con la anécdota, por ello se dan las siguientes recomendaciones:

Trate de dar expresión a la voz, para que se comprenda el sentido de la lectura. Dramatice un poquito los diálogos. Ajuste el ritmo a la acción de la historia. Subraye ligeramente los sentimientos expresados. Siga el sentido que marcan los signos de puntuación. En los

momentos más emocionantes, lea más despacio o más deprisa, según haga falta, para crear una atmósfera de suspenso y acrecentar el interés. Ajuste el ritmo, el tono y el volumen de acuerdo a las necesidades del relato. No tenga prisas por terminar. (Es posible que todo esto les cueste trabajo. No se desespere. Siga leyendo en voz alta. Con la práctica, cada vez lo irá haciendo mejor.) Muchos son los beneficios de la lectura si la lectura se vuelve un acto placentero, gozoso, la persona se acompañará de libros, de buenas historias, de conocimiento, aprenderá de su mundo, del entorno en el que vive y buscará opciones de mejora para él y su núcleo familiar (Garrido, 2003, p. 18).

La propuesta de estrategia para promover la lectura va encaminada a formar nuevos lectores, personas que se interesen por la lectura, que muestren señales de aprecio por una historia, por conocer una novela, por saber más del mundo. Para llegar a los corazones de las personas a través de la literatura colocamos en este párrafo a los formadores, a los promotores de lectura, estos deben tomar en cuenta estas opciones, además de tener aptitudes para su desarrollo, como la paciencia, la tolerancia, la búsqueda de estrategias de lecturas; deben ser capaces de innovar, y con ello gozar el texto que se va a leer; deben transmitir ese genuino sentimiento al público. Con su trabajo estarán contribuyendo a la formación de ciudadanos más plenos, más completos, porque:

Mejorar la lectura aumenta la capacidad de aprender, favorece el desarrollo del lenguaje, la concentración, el raciocinio, la memoria, la personalidad, la sensibilidad y la intuición. Mejorar la lectura nos muestra la diversidad del mundo y hace más amplios nuestros horizontes. Mejorar la lectura nos ayuda a vivir mejor (Garrido, 2003, p. 19).

Trelease, en sus diferentes publicaciones hace hincapié en esta forma de lectura, a continuación se mencionan algunos puntos de importancia:

- Cuando vuelva a leer un libro predecible, de vez en cuando suspenda la lectura en una palabra o frase clave, y deje que la diga su oyente.
- Lea cada vez que usted y su hijo (o estudiante) tengan tiempo para hacerlo.
- Establezca por lo menos un momento habitual de lectura diaria.
- Recuerde: el arte de escuchar se adquiere. Debe enseñarse, cultivarse, gradualmente. No se adquiere de la noche a la mañana.
- Empiece con álbumes que contengan pocas oraciones por página. Gradualmente, pase a libros con cada vez más texto y menos ilustraciones, hasta llegar a los libros por capítulos y las novelas.
- Varíe la extensión y los temas de sus lecturas.
- Para animarlos a integrarse en la lectura, invite a los niños a que vuelvan las páginas cuando sea el momento.
- Antes de empezar a leer, diga siempre el título del libro y los nombres del autor y del ilustrador, no importa cuántas veces haya leído el libro.

- La primera vez que lean un libro, converse con ellos de la ilustración de la portada. « ¿De qué crees trata esta historia?»
- Durante la lectura, comprometa a quienes lo escuchan, preguntando: « ¿Qué creen que va a pasar en la próxima página?» (Bibliotecas Escolares CRA, 2013, pág. 95-96).

Estas son algunas de las sugerencias que nos proporciona para impulsar la lectura en voz alta, una guía que da pauta para proporcionar la lectura.

- Si los capítulos son largos o hay poco tiempo para leer un capítulo completo cada día, pare la lectura en un punto de mucho suspenso. Deje a su audiencia a la expectativa, esto hará que cuenten los minutos hasta la próxima lectura.
- Dé a sus oyentes unos minutos para que se relajen y estén en disposición mental y física de oír la historia. Si está leyendo una novela, pregunte qué ocurría en ella al final de la sesión anterior. El estado de ánimo es un factor importante al escuchar. Un autoritario « ¡Paren ya y cálmense! ¡Siéntense derechos! ¡Pongan atención! », creará una atmósfera poco receptiva. (Bibliotecas Escolares CRA, 2013, pág. 98).

Es así como Trelease aporta el qué hacer y el qué evitar cuando se realiza la lectura. Una contextualización previa a la lectura, establecer un horario, hacer de la lectura una oportunidad para realizarla en tercera dimensión, antes o después de la lectura pueden degustar un aperitivo que vaya en armonía con la narración.

La lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. Su práctica se debe iniciar en el hogar y continuar en la escuela para favorecer, no sólo el desarrollo del lenguaje del niño, sino también su desarrollo integral (Cova, 2004, p.59).

Con la práctica de la lectura en voz alta, los jóvenes pueden mejorar su atención ya que centran su interés en una historia, lo que a su vez permite que ejerciten su imaginación, lo cual se logra de manera eficaz si el lector, es un buen lector; de tal manera que logre que los alumnos se sientan interesados en lo que se está leyendo. La lectura en voz alta, realizada correctamente, favorece la comprensión del texto, pues la lectura consiste en dar vida a la palabra escrita.

El leer en voz alta, permite darle interpretación a un texto escrito, pero no basta con leer de cualquier modo, sino que la lectura debe favorecer la comprensión del texto,

actividad que requiere de una lectura en voz alta atenta y eficaz. De esta manera, se puede decir que el principal propósito de la lectura en voz alta es el de comunicar algo escrito a los demás, seguido por el de formar buenos lectores. Tal y como lo describe Garrido (1999), una de las técnicas para captar y formar lectores que hagan esta actividad por placer es la lectura en voz alta. Se trata de una ceremonia de iniciación y encantamiento.

1.1.3 La lectura por placer y la promoción de la lectura

La lectura permite sociabilizar “Aquellos que leen juntos sienten que pertenecen a una comunidad [...]” (Chambers, 2013, p. 84). La lectura permite el acercamiento con otras personas, cede la posibilidad de intercambiar opiniones, de abrir diálogo, de compartir otras experiencias, es decir, la lectura permite crear espacios de interacción.

Con respecto a lo anterior Chambers (2013) acota:

Los niños se sientan cerca unos de otros, con frecuencia abrazando a la maestra o al lector. Se relajan y se dejan llevar. Al tiempo que escuchan, disfrutan de la seguridad de pertenecer. Después usan palabras, frases, ideas, personajes de la historia en su propia conversación: puntos de referencia lingüística, marcas personales que, para aquellos que compartieron la experiencia, dicen mucho más de lo que otros pueden imaginar (p. 84).

La lectura abre posibilidades, crea expectativas, permite liberarse, llevarte a otros sitios.

Aprender a leer es conseguir la llave para entrar en un mundo nuevo, hasta entonces hermético. Proporciona una alegre sensación de poder y de libertad, que experimentan sobre todo las personas mayores que aprenden. Ser analfabeto es un modo de esclavitud o de ceguera (Marina y de la Válgoma, 2008, p. 22).

Muchos son los beneficios de la lectura, si esta se vuelve un acto placentero, un acto cotidiano, la persona se acompañará de libros, de buenas historias, de conocimiento, aprenderá de su mundo, del entorno en el que vive y buscará opciones de mejora para él y su núcleo familiar.

Mejorar la lectura aumenta la capacidad de aprender, favorece el desarrollo del lenguaje, la concentración, el raciocinio, la memoria, la personalidad, la sensibilidad y la intuición. Mejorar la lectura nos muestra la diversidad del mundo y hace más amplios nuestros horizontes. Mejorar la lectura nos ayuda a vivir mejor (Garrido, 2003, p. 12).

El fomento de la lectura se encamina a despertar, incentivar, promover el interés por ésta; a formar identidades y formar criterios; una persona que se encuentra alfabetizada puede continuar su formación lectora, pero si no existe estímulo que lo propicie o la persona piensa que la lectura no es fundamental o provechosa en su cotidianidad, difícilmente seguirá leyendo.

Es por ello que existen iniciativas que promueven la práctica de la lectura por placer, y su disfrute.

Nos interesa crear lectores que disfruten leyendo cuentos, poemas, novelas, y todo lo que está relacionado con la imaginación, la fantasía, y la experiencia interior. Una literatura que les ayude al niño y al joven a ampliar su experiencia y conocimiento de la vida, que le ayude a descubrirse a sí mismo, que le propicie a usar con mayor facilidad su lengua y a escribir mejor (Gómez, 2002, p. 80).

Para incentivar el gusto por la lectura, debe darse en cantidades pequeñas, digeribles que puedan ser absorbidas y asimiladas en todos los aspectos: cognoscitiva, emotiva, psicológicamente, entre otros, y de manera paulatina, con ayuda de técnicas lúdicas y didácticas. Un ejemplo puede hallarse en la literatura, el cómo Sherezada narraba historias noche tras noche al sultán, le contaba un nuevo cuento pero no contaba el final, se lo prometía para la noche siguiente y éste lo llevaba a otra historia, y así sucesivamente.

Gradualmente se va adquiriendo la conciencia de que la lectura, más que la posibilidad de descifrar símbolos, es un esfuerzo que depende de numerosos factores, personales, ambientales y que es un hábito que si se desea que dé frutos, debe estimularse y alentarse con cariño, constancia y durante mucho tiempo (Gómez, 2002, p. 81).

Una forma de promover la lectura y que describe Trelease (2004) es recurrir a la recomendación de libros, el autor americano recopila en su manual, un estudio realizado

por Mirian Martínez y William Treale (1988), que consistió en lo siguiente: en un jardín de niños, durante 8 semanas tanto los alumnos como los maestros tenía acceso a una buena biblioteca en el aula y un profesor que leía en voz alta diariamente. En esta biblioteca se encontraban tres clases de libros: los muy familiares, (muy leídos), los familiares, (leídos con menor frecuencia) y los desconocidos, (los que no se leían). Al evaluar cuáles elegían los niños en su tiempo libre, los investigadores descubrieron que escogían tres veces más los muy familiares. Además, estos niños imitaban al profesor y trataban de “leer” y no sólo pasar las hojas como en los libros desconocidos. Es decir, los niños elegían los que el maestro leía.

Algo muy similar resultó del estudio aplicado a secundaria al analizar sus prácticas lectoras y resultó que estos jóvenes leían dos tipos de libros: los de las series y los recomendados. La importancia o el papel decisivo para que se inclinaran por los recomendados fue por la propaganda que vieron y escucharon en clase.

Debemos prestar oídos y sentidos para poder escuchar, para conocer más sobre qué podemos leer. Y para este apartado es relevante recurrir a Pennac (1996), que nos da la pauta de qué hacen los lectores y los derechos: se tiene derecho a elegir sus lecturas, conocer a varios autores, comenzar a leer y conocer a otro autor, a no terminar una lectura, a leer donde sea, pautas que permiten un acercamiento placentero de la lectura.

La lectura es el acompañante del hombre, la pauta de mejora en todos los aspectos que lo hacen humano, la lectura es amistad, como nuestro amigo canino que siempre estuvo con nosotros en todo tipo de momentos siempre fiel acompañante; es por ello que debemos cultivarla, mantenerla cerca y llevarla a lado nuestro.

A través de esta propuesta se espera que los alumnos miren con otros ojos a la lectura, que vean que puede haber una transformación, tanto en quien lee como en quien comparte lo que lee.

La animación a la lectura debe plantearse en el campo de los sentimientos y no del conocimiento. Ponderar con machacona insistencia el gozo y los beneficios que la lectura proporciona a los ya aficionados puede resultar contraproducente, pues no se trata de convencer sino de hacer sentir, no de enseñar sino de experimentar, de modo que de las actividades realizadas en grupo pasen al ejercicio de la lectura voluntaria y privada que los convierta en buenos lectores (del Amo, 2005, p. 35)

1.2 Revisión de antecedentes: programas internacionales que fomentan la lectura

Desde distintas instancias gubernamentales se han gestionado planes y proyectos con la finalidad de proporcionar una enseñanza de calidad. En el ámbito de la lectura, diversos son los países que han realizado estrategias de alfabetización y de fomento, logrando así sumar esfuerzos con las labores de los docentes, padres y directivos alcanzando con ello una mejora en la educación; y hacer de ésta una educación de calidad. Cabe mencionar que las diferentes propuestas aquí descritas no están ceñidas a un público en específico, ya que la lectura es una actividad que se realiza todos los días de nuestro existir, desde las primeras etapas de la gestación, cuando una madre le lee o cuenta historias a su futuro hijo, hasta cuando alcanzamos una etapa de madurez.

Algunos de los programas que se presentarán tienen objetivos de mejora en los índices de comprensión lectora de acuerdo a los parámetros internacionales, otros se encaminan a crear individuos críticos, agentes sociales de cambio, a generar hábitos de lectura en la población, a formar lectores. Dichos programas se esbozan en los siguientes apartados.

Una organización mundial de servicio comunitario presente en 206 países, con origen en Estados Unidos, son los Clubes de Leones. A ellos pertenece un programa de iniciativa privada llamado “Programa Lectura en Acción”, el cual promueve el gusto por la lectura en distintos estratos sociales y en todas las edades. El objetivo primordial del programa es aumentar las tasas de lectura y alfabetización. Se emplea como una invitación a todos los Clubes de Leones a organizar actividades y proyectos de servicio que destaquen la importancia de la lectura, además, de coadyuvar en las necesidades relacionadas con la alfabetización en su región. “Lectura en Acción” consiste en reunir a un grupo de personas y realizar actividades en pro de la lectura, acompañarlos con ejercicios o hacer donaciones de libros; crear vínculos a través de los libros... (Club de Leones, 2015).

Otro de los tantos programas que maneja esta organización es “Ser un buen lector de voluntarios” el cual consiste en invitar a personas con ganas y ánimo de leer para

ofrecer una experiencia positiva y grata a los niños que se encuentran hospitalizados y a las familias que cuidan de ellos. Los padres también pueden participar leyendo en voz alta. Cabe destacar que estos programas continúan vigentes.

En la página electrónica del Diario Metropolitano (Metropolitano, 2015) se encuentra una nota que evidencia el trabajo en nuestro país del Club de Leones con el “Programa Lectura en Acción” en la ciudad de Xalapa, Veracruz. El programa se conformó con las siguientes actividades llevadas a cabo el Día Nacional del Libro: entrega de libros a un jardín de niños de la colonia Constituyentes y presentación del libro *Eternamente*, de Piedad Hernández, actividades realizadas del 9 al 13 de noviembre del 2015.

En el sitio web del Club de Leones se pueden consultar testimonios del mismo programa como el aquí rescatado: “El Club de Leones Montclare Elmwood Park, de los suburbios de Chicago, Illinois. EE.UU., organizó una feria de lectura para más de 100 niños, donde se les invitaba a escuchar cuentos, ver teatro de marionetas, pintarse la cara, hacer manualidades...” (Club de Leones, 2015). Estas actividades se llevaron a cabo en el año 2013. Otra actividad fue la entrega de libros en el mismo año a jóvenes y niños en condiciones vulnerables de Kansas, en Estados Unidos.

Un ejemplo más del “Programa Lectura en Acción” se implementó en la ciudad de Greensboro, en el estado de Carolina del Norte. Durante el verano, los integrantes del Club de Leones se dieron cuenta que en el receso escolar los niños tenía tres meses libres de tareas escolares, esto preocupó a los integrantes dado que la zona en particular tenía altos índices de violencia además de ser una población de bajos recursos (Club de Leones, 2015). Si no se implementaban acciones que regularan las condiciones adversas de convivencia, estas llevarían a que los jóvenes se integraran en pandillas y se vieran propensos a irrumpir en alguna falta grave. Por fortuna el panorama mejoró después de la intervención del Club dado que, desde la primera interacción, la impartición del taller ha sido constante. Más ejemplos y testimonios de este proyecto se encuentran en la página electrónica del Club de Leones; también se anexa la liga de varios videos reportados del mismo programa. <https://www.youtube.com/watch?v=ssabYShKPN0>.

1.2.1 Venezuela

Un programa más enfocado a la promoción de la lectura proviene del país del autor de *Oficios Difuntos*, Arturo Uslar. En Venezuela existe un proyecto en el que participan los distintos actores de la sociedad, como son los estudiosos y conocedores del tema: los especialistas además de los niños, principales elementos de soporte ya que son los que serán formados para convertirse en el recurso que mantendrá a este país funcionando.

El proyecto “Tendiendo puentes con la lectura” surge al percatarse de la situación social, económica del país y de la crisis que permanecía en él. La Organización Banco del Libro decidió poner en marcha acciones para coadyuvar algunas de las carencias de la sociedad venezolana en el ámbito de la lectura y la escritura, con la finalidad de promover actitudes sanas a partir de la promoción de una lectura con miras hacia una conciencia crítica. “Desde esa perspectiva hemos elaborado proyectos orientados en la línea de la promoción de lectura y ciudadanía, conscientes de que la literatura nos ayuda a crear escenarios de transformación individual y social” (Banco del Libro, 2005, p. 34).

“Tendiendo puentes con la lectura” dio inicio en 2002 como resultado de un programa llevado a cabo previamente en comunidades marginadas de la capital venezolana; cabe mencionar que las características de esta sociedad eran los conflictos y dificultades para convivir. El plan estaba enfocado en la lectura como su principal motor, consistía en una reunión semanal con cuentacuentos en las que se abordaban diferentes temáticas como la identidad, la tolerancia, las diferencias, la ciudadanía y el miedo, creando un espacio a la reflexión, teniendo presente el fomento de la cultura nacional (Banco del Libro, 2005). A partir de estas actividades se logró que los jóvenes asistentes de entre 11 a 15 años mantuvieran conexiones afectivas con sus familias.

A la fase anterior le siguieron dos más, una; la de promover un acercamiento con escritores y la formación de promotores de lectura es decir, personas capacitadas para implementar talleres en su comunidad. La tercera fase fue dedicada a la asesoría, tutoría de los nuevos grupos de promotores. Los resultados fueron los siguientes.

Perfilar un niño más dispuesto a expresarse, compartir dentro de un espacio abierto a la imaginación, al diálogo y a relacionarse con una variedad de géneros literarios, la lectura seguida de actividades, orales o plásticas, ha favorecido la expresión individual de los niños, los libros sí son puentes para ayudarnos a reconocer un mundo interior, pleno aún entre la mayor violencia. (Banco del Libro, 2005, p.35).

Un programa más del país de Bolívar es “Palabras por y para la no violencia”, sobre el cual se rescata una nota del periódico El Universal del país venezolano, que dice más al respecto: “un proyecto de formación docente y estudiantes que consiste en valerse de la lectura y por ende de la literatura para tratar de incidir positivamente en problemas como la violencia escolar” (Universal, 2012, p. 2).

Continuando con los planes y programas de fomento a la lectura hallamos la “Campaña Nacional de Promoción de la Lectura”, ésta sigue los fundamentos teóricos de investigadores como: Daniel Goldin, Domingo Argüelles, Silvia Castrillón y Elsa Ramírez Leyva quienes presentan diversas propuestas y percepciones sobre la lectura, en ellos convergen la idea de lectura entrelazada con la idea de acceso a la educación, la sinergia de crear individuos críticos. La campaña se concibe como un derecho a la cultura, el cual da acceso a la población al disfrute de los libros (CENAL, 2014), sin olvidar las ideas fundamentales de los libertadores de aquella nación; Simón Bolívar y Simón Rodríguez que se sumaron a las ideas de Luis Beltrán Prieto y cuenta con los siguientes objetivos:

Persigue incentivar la lectura y la escritura en los ciudadanos y ciudadanas de la República, para contribuir en el desarrollo del conocimiento sobre lo desconocido, la creatividad e inventiva y el pensamiento crítico, que incida favorablemente en elevar sus condiciones intelectuales, económicas, sociales y culturales (Centro Nacional del Libro, 2014).

El fomento de la lectura con los adolescentes es importante y en la campaña se pretendió incentivar la producción literaria en este núcleo de la población mediante concursos, premiaciones y ediciones juveniles. También se recurrió a las ferias del libro y otras actividades que sirvieron de estímulo tanto a la lectura como al quehacer escritural. Este programa permitió, “El desarrollo del sentido estético, la inventiva, la imaginación, la creatividad, la sensibilidad y el espíritu crítico en nuestras niñas y niños” (Centro

Nacional del Libro, 2014, p. 15). En llanas palabras, estimular la lectura desde la escuela y la sociedad.

Cabe señalar que Venezuela no participa en la prueba Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), dirigida a los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), dadas las circunstancias e ideología políticas del país. Una nota del Universal del año 2013 nos comenta al respecto: Venezuela no participa en la evaluación porque el Gobierno alega que la misma responde a los intereses de los países desarrollados, agrupados en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y no pondera otros factores pedagógicos (Méndez, 2003).

1.2.2 Chile

Chile ha logrado importantes avances en el desarrollo de las competencias de Lectura. Así lo demuestra el proceso de alfabetización de la población, el cual se desarrolló con fuerza desde comienzos del siglo XX. Según la información reportada por el Censo Nacional de Población y Vivienda, en 1895 la tasa de alfabetización era de un 32%, ya entrada la década de 1940 el porcentaje aumento al 75% y en 1960 bordeaba el 85%. Según los datos del Censo del 2002, el porcentaje de la población alfabetizada correspondía al 96% (CNCA, 2015).

En los últimos años, tanto Chile como los países de América Latina han manifestado un especial interés en favor de la promoción de la lectura, con la finalidad de formar comunidades lectoras. Desde 1993, con la promulgación de la Ley del Libro y la creación del Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, se han impulsado diversas campañas mediáticas para mejorar los hábitos lectores y los niveles de lectura en el país. En 2004 se sentaron las bases y las acciones concretas para un Plan de Fomento de la Lectura, cobrando mayor importancia en 2005 cuando la Asociación de Editores de Chile, en conjunto con la Fundación Chile XXI, publicó *Una política de Estado para el libro y la lectura*, la que presentó propuestas para mejorar y ampliar el acceso al libro para toda la población, así como fomentar la lectura y escritura en el país, impulsando la

generación de la Política Nacional del Libro y la Lectura, promulgada por el Consejo de la Cultura en 2006 (Berríos, A. et al. 2010).

A raíz de este proceso surgieron diversas iniciativas, entre las que destacan *Chile Quiere Leer* (2004), la campaña de sensibilización ciudadana “Yo Leo” (2007) los programas “Quijotes de la Lectura” (2005), “Nacidos para Leer” (2008-2010) y “Maletín Literario” (2008-2010). En 2010 se retomó la idea de implementar un plan que abordara el fomento lector, naciendo el Plan Nacional de Fomento de la Lectura *Lee Chile Lee* conformado bajo cuatro líneas de acción: Acceso, Formación, Desarrollo y Difusión. El Plan de fomento conformó programas que a la fecha siguen vigentes, tales como *Diálogos en Movimiento*, *Plan de Animación Lectora en Educación Parvularia*, *Bibliotecas Regionales*, *Red de Bibliomóviles*, *Salas de Lectura en Espacios no convencionales*, *Biblioteca Pública Digital*, entre otros, los que constituyen los principales logros del Plan *Lee Chile Lee* (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015).

Como se describe en el Plan de lectura, 2015-2020 (CNCA, 2015), actualmente la educación chilena vive un momento histórico, con la convicción de que el país solo podrá superar sus profundas desigualdades si cuenta con un sistema educativo de calidad para todos y todas, independientemente del nivel socioeconómico, para lo cual se ha implementado una reforma educacional que pone a las escuelas en el centro del cambio social; dicha reforma reconoce la lectura como una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos y aprendizajes que fortalecen el desarrollo humano y el acceso a la diversidad sociocultural, considerándola en su aporte en los procesos cognitivos y afectivos de las personas, en la formación del gusto estético y el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad.

Hacer leer, como se come, todos los días, hasta que la lectura sea, como el mirar, un ejercicio natural, pero gozoso siempre. El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer.

(Gabriela Mistral. *Pasión de leer*, 1935).

A continuación se presentan algunas de las iniciativas o programas, pertenecientes a los diferentes planes de fomento a la lectura, en los cuales se ha utilizado como eje fundamental la Lectura en Voz Alta.

El programa “Nacidos para Leer”, llevado a cabo desde 2008 hasta 2010, formó parte del Plan Nacional de Lectura y del Sistema Nacional de Protección Integral a la Infancia, *Chile Crece Contigo*, del Gobierno de Chile. “Nacidos para Leer” consistió en dotar de bibliotecas a jardines infantiles a lo largo de todo Chile y capacitar como mediadores de lectura al personal docente, educadores y técnicos de estas instituciones. Sus objetivos fueron: estimular la lectura desde la primera infancia, abordando las distintas etapas de desarrollo lector, para convertirla en una actividad de recreación que involucrara coordinadamente a las familias y los educadores, e instalar competencias técnicas entre los educadores para iniciarlos como mediadores de la lectura.

La principal recomendación al equipo educativo para el desarrollo de este programa fue el uso de la lectura en voz alta, para la cual se dieron las siguientes sugerencias:

1. Leer el texto previamente antes de leerlo a los demás. Tratar de distinguir y realzar los distintos momentos de la historia y sus sensaciones: peligro, emoción, suspenso, ternura, sorpresa.
2. Encontrar un ritmo propio. No se debe leer rápido, se debe leer lentamente, dejando que se disfrute de las palabras e imágenes que los pequeños construyen en sus mentes.
3. No perder contacto visual con los niños. Se trata de conocer sus emociones para reforzar alguna parte de la historia.
4. Incorporar a los niños al acto de leer. Permitirles que pregunten en medio de la historia, invitándolos a nombrar personajes, colores u objetos; dejándolos adivinar qué sucederá.
5. Uso de los matutines. Aquellos encabezados y finalizaciones que ayudan a iniciar y terminar el cuento; por ejemplo: “Soplen, soplen, soplen para que llegue el viento y con el viento llegó este cuento” y “Colorín colorado, este cuento ha terminado”. (CNCA, 2012).

En la primera etapa del programa, años 2008 y 2009, los beneficiados fueron 200 jardines infantiles, con una cobertura de 15.000 niños y niñas de primera infancia. En la segunda etapa, de principios de 2010, el programa se extendió a 400 jardines infantiles en todo Chile, logrando beneficiar a 50.000 niños y niñas. En su tercera etapa, se tuvo como

finalidad estimular la lectura en los niños y niñas hospitalizados. El programa no contempló una etapa de evaluación que permitiera reestructurar esta experiencia y asegurar su continuidad (CNCA, 2012), para mayores detalles consultar: Nacidos para leer. Guía para fomentar la lectura en niños y niñas desde 0 hasta los 4 años, que se encuentra en el apartado de referencias.

“Estaciones de Lectura” fue una iniciativa de promoción de la lectura basada en la metodología *Gente y Cuentos*, referente creado por la filósofa y licenciada en literatura de origen lituano Sarah Hirschman, modelo educativo de acercamiento a la lectura que aspira a la generación de comunidades de lectores en contextos no tradicionales.

El proyecto “Estaciones de Lectura” se extendió durante 2013 y enero de 2014. Estuvo orientado a trabajar exclusivamente, en talleres, con usuarias y profesionales del Centro de la Mujer de Santiago. Cada taller realizado comprendió 4 sesiones de trabajo. En cada sesión del proyecto, se llevó a cabo la lectura de un cuento en voz alta, seguido inmediatamente de una discusión orientada a incorporar las experiencias de vida de los participantes en el diálogo literario. Cada encuentro fue guiado por una pareja de coordinadores, quienes previamente prepararon cada lectura y diseñaron preguntas abiertas para favorecer la discusión grupal.

Como detalla Gallardo (2013), la lectura en voz alta fue considerada clave en el desarrollo del proyecto. El o la responsable debía preparar el texto con antelación, leerlo y practicar previamente la lectura en voz alta, interpretando el texto en la lectura. La elección de esta herramienta se debió a los diversos beneficios que ofrece, en el libro se destacan tres en particular:

1. Leer grupalmente en voz alta promueve el desarrollo de habilidades lectoras en los oyentes.
2. La escucha de un texto leído en voz alta ofrece seguridad y protección a los oyentes. Es otro quien debe conquistar el texto y mantener la atención de quienes escuchan.
3. La lectura en voz alta permite la generación de vínculos sociales y el desarrollo de conversaciones sustantivas donde procesar vivencias y emociones de forma protegida.

Durante la permanencia del proyecto, la idea del equipo fue probar la metodología en nuevos contextos y continuar su formación en relación con la promoción lectora, al mismo tiempo de convocar a nuevos mediadores para difundir la experiencia más allá del equipo.

Desarrollado desde 2014, el “Concurso Nacional de la Lectura a viva Voz. El placer de oír leer” es un concurso de lectura en voz alta para niños y jóvenes en etapa escolar. La iniciativa se propone recuperar el hábito y fomentar el placer de la lectura en voz alta como una forma de dar voz a los libros y estimular a jóvenes y niños en su contexto familiar y educativo a relacionarse con la literatura, los libros y sus autores.

“El placer de oír leer” consiste en convocar a alumnos de entre tercero y sexto básicos para leer en voz alta, durante tres minutos, un texto de ficción (de su propia elección), por el cual serán evaluados. Se desarrolla en 4 etapas: Comunal, Provincial, Regional y Nacional. En primer lugar, el profesor debe inscribir a su curso completo, el cual competirá hasta definir un sólo representante. Posteriormente, los ganadores por cursos se enfrentarán para encontrar al ganador comunal, luego provincial, y finalmente, los 15 mejores regionales participarán en la final nacional (Fundación la Fuente, 2015).

Marco Montenegro, Director de la Fundación *Yo te leo*, explicó la importancia de este concurso, y señaló que “la lectura en voz alta permite darle voz a los libros, sacarlos del silencio y viralizar el hábito la lectura” (Fundación la Fuente, 2015, párr.3).

Bajo la misma línea, Catalina García Huidobro, Productora de la Fundación *Yo te leo* explicó que “los que oyen leer también son lectores y los niños que oyen leer tendrán la oportunidad de conectarse con los libros en el futuro”. Lo cual se relaciona con que hay un efecto muy lindo de contagio entre los papás, los niños y quiénes los escuchan (Fundación la Fuente, 2015, párr.5)

El concurso se basa fundamentalmente en una iniciativa francesa, “Les Petits Champions de la Lecture”, que replica a su vez las iniciativas alemana y holandesa, que tienen una gran presencia en las sociedades que les dieron origen. El concurso pionero, sin duda, es el alemán que se inicia en 1959 y que alcanza en la actualidad a 600,000 estudiantes. La sociedad alemana ha querido dar realce a su lengua, obviamente, pero

también se ha preocupado de medir la presencia de la lectura en voz alta en la sociedad, a través de encuestas periódicas dedicadas específicamente a este tema, que considera relevante y a cuyo fortalecimiento este tipo de iniciativa ha contribuido en forma importante.

La experiencia piloto que realizamos durante el 2014 nos permitió reafirmar nuestra convicción de que esta iniciativa resulta muy atractiva, tanto para los niños como para sus padres y profesores. Entendemos que el compromiso que mostraron los directores y docentes de los establecimientos y la coordinación que hubo entre miembros de una misma comunidad, junto al entusiasmo de los Encargados y Coordinadores CRA, contribuyeron enormemente al desarrollo del concurso (Fundación la Fuente, 2015, párr.16).

1.2.3 Finlandia

Un país miembro de la OCDE y que además encabeza los resultados favorables de la prueba PISA es Finlandia, los programas de educación en este país se definen con las siguientes particularidades: los niños tienen el mismo maestro durante toda su educación primaria, se busca que todos los alumnos marchen al mismo ritmo evitando excluir a alguno de las actividades y se fomenta su estabilidad emocional; se trata de evitar conflictos, discriminación y acoso entre compañeros; no se busca fomentar una competencia, se busca la unión de grupo. (Consejo Finlandés Nacional de Educación y por sus siglas en inglés FNBE, 2013).

Si hablamos de la educación en este país, es importante señalar algunos de los elementos que marcan la diferencia. La educación básica es gratuita, “incluye las clases, el comedor, los libros y hasta el material escolar” (Arrizabalaga, 2013, p. 3). Los motores que hacen girar el reloj de la lectura son la escuela, la familia y los centros de lectura, todos estrechamente unidos para el beneficio de los estudiantes. Las familias están conscientes del apoyo que deben tener para sus hijos. Los padres tienen la convicción de ser los responsables de la educación de sus hijos, por delante de la escuela (Arrizabalaga, 2013).

Los maestros también son parte de este éxito en la formación de los alumnos, cada uno está altamente calificado, deben pasar numerosos exámenes y entrevistas donde hacen evidente sus motivaciones, inclinaciones y demás características ideales para el ejercicio de la enseñanza, (FNBE, 2013). Se debe tomar en cuenta que para ser maestro en este país, se necesita una calificación superior a nueve, los requerimientos más arduos para esta labor. Como bien lo dice una referencia del Secretario de Educación de Finlandia: “la educación es la llave para el desarrollo de un país” (Arrizabalaga, 2013, p.4).

A la unidad y equidad del sistema escolar finlandés y la selección y formación del profesorado, claves del éxito de este país en materia de educación, se deben agregar sus recursos socio-culturales. Con 2000 bibliotecas públicas Finlandia se sitúa en los países de cabeza en la oferta bibliotecaria mundial, ofreciendo 7,226 volúmenes por cada 1000 habitantes. Si alguien quiere un libro y no está, la biblioteca lo pide y cuando llega le avisa a la persona. Por eso no son tantos los libros que la gente compra en Finlandia como los que se leen gracias a los préstamos bibliotecarios. Y si alguien, por ejemplo, quiere consultar al librero de la centenaria Biblioteca Nacional, puede hacerlo en persona o por Internet. Es por ello que leer es el verbo preferido de los finlandeses y un libro es una de sus compañías favoritas (Manrique, 2014). Por todo esto, y como bien dice la consejera técnica del Gabinete de la Secretaria de Educación y Formación Profesional de España: “El secreto del éxito del modelo finlandés radica en su amor por la lectura... A buenos lectores, mejores redactores y también mejores conocedores del mundo” (Manrique, 2014, párr. 5).

Ahora nos toca reflexionar, pensar en estrategias y debemos considerar nuestros recursos y limitaciones, entre otros aspectos para poder modificar nuestras concepciones sobre la educación y sobre la lectura, puesto que si se fomenta, si se hace llegar a los jóvenes y a los niños veremos un cambio paradigmático en la sociedad.

1.2.4 España

En el país ibérico nos situamos en la comunidad autónoma de Castilla -La Mancha, en la Universidad de esta comunidad encontramos un caso más que operó en torno a la lectura, hablamos del trabajo de investigación del profesor Leandro Molina (2006) titulado *Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Este trabajo da preponderancia a los objetivos establecidos en el currículo además de seguimiento a los cambios de las reformas legislativas:

Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal, descubrir las posibilidades de la lectura como fuente de placer y fantasía, de información y de saber. (2º ESO), disfrutar y recrearse en la lectura afianzando progresivamente el hábito lector. (2º ESO), cuando se refiere a 4º curso de la ESO, se recoge de forma más comprometida: leer de forma habitual y continua obras y textos diversos, apreciar y valorar la importancia de la lectura como forma de comunicación y fuente de enriquecimiento cultural (Molina, 2006, p. 16).

Esta investigación se llevó a cabo a través de la implementación de un cuestionario, en el cual interesaba conocer los niveles de conocimientos que los alumnos tenían en áreas de Lengua castellana y Literatura, en particular saber las causas del escaso hábito de lectura que los adolescentes de esa región presentaban.

La finalidad del estudio fue conocer los hábitos lectores de jóvenes estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a tres contextos educativos diferentes. La hipótesis planteada se dirigió a que “el ámbito social no es un elemento que determine completamente las actitudes lectoras de los alumnos. Existe una relación muy estrecha entre el hábito de lectura y el rendimiento académico” (Molina, 2006, p. 17).

La metodología fue la siguiente: la implementación de un cuestionario diseñado y evaluado por estudiosos en el campo de la Literatura y Lengua Castellana, posteriormente la aplicación con un encuestador que se encontró presente en todo momento, quien comprobó que todas las preguntas fueran respondidas. El trabajo se realizó con alumnos de 2º (13-14 años) y de 4º curso (15-16 años), pertenecientes al primer y segundo ciclos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Molina, 2006).

Las encuestas se llevaron a cabo en instituciones ubicadas en la localidad de Ciudad Real, es decir, escuelas provenientes de una zona urbana; y una perteneciente a la zona rural de Bolaños de Calatrava. Con la encuesta aplicada se pretendió:

Conocer los grados de afición por el estudio y la lectura de los estudiantes, así como los lectores y los géneros literarios preferidos, además de establecer un marco comparativo entre los tres contextos educativos estudiados: urbano / rural, público / concertado, confesional / aconfesional (Molina, 2006, p. 15).

A través de la encuesta se consiguió información referente al conocimiento y uso del libro, del tiempo libre que tiene los estudiantes, también algunas referencias en torno al estudio y la lectura, es decir sus hábitos lectores.

Las conclusiones fueron las siguientes: Se demuestra que el hábito lector y la afición por la lectura no dependen estrictamente de la presencia omnímoda de un entorno urbano o de la disponibilidad inmediata de unos recursos culturales imprescindibles y próximos al potencial joven lector, sino también de otros factores quizá de mayor consistencia, como son: la comunidad educativa, la labor de animación a la lectura que los profesores practiquen con sus alumnos desde edades tempranas, la predisposición ambiental, familiar y social del joven escolar y el óptimo aprovechamiento de su ocio, entre otros (Molina, 2006, p.19).

Molina (2006, p.117 citado en Gómez, 2002) plantea una profunda transformación en las pautas y modos sociales de lectura. Define este fenómeno social como el drama cultural de la era contemporánea. La semejanza de gustos y aficiones es evidente en los resultados de las encuestas, en donde se debe dar empuje a un entorno de lectura tanto en casa como en la escuela.

De modo que con este análisis se confirma que el hábito lector y el aprecio por la lectura tienen una incidencia determinante en el rendimiento intelectual del alumno, en su aprovechamiento curricular, en sus capacidades de comprensión y expresión, en la asimilación de conocimientos, en su propio beneficio cultural, en el desarrollo de sus facultades comunicativas y, sobre todo, son la mejor garantía para una formación integral como futuros protagonistas de una sociedad tan exigente como la que les aguarda (Molina,2006, p. 121).

Gracias a investigaciones que conllevan un análisis comparativo entre distintos entornos educativos podemos darnos cuenta de los niveles de lectura que mantienen los jóvenes de esta edad, de sus gustos, de sus hobbies, de sus quehaceres durante el tiempo libre, y conocer las relaciones entre el hábito lector, el gusto por la lectura y el rendimiento escolar con la finalidad de tomar en cuenta las necesidades de cada grupo para poder potencializar las capacidades de cada joven en formación.

1.2.5 Alemania

En Alemania, en el estado de Baja Sajonia situado al norte de aquel país, se encuentran varios programas que pertenecen a La Academia de Fomento a la Lectura de la Fundación Leer, de la Biblioteca Gottfried Wilhelm Leibniz. La biblioteca es una institución central que se ha encargado de brindar apoyo a todas las figuras involucradas en el fomento a la lectura desde el año 2000, recopilando varios programas y propuestas con adolescentes y niños.

Dentro de las actividades del Instituto Goethe de Alemania encontramos a *Antolín*, programa de fomento a la lectura basado en una red para grupos escolares y que se ha diversificado a otros continentes como Asia y el continente americano. Es muy atractivo porque combina las TIC con el trabajo presencial. Este, se encuentra dirigido a niños y jóvenes de hasta 16 años.

Los niños y jóvenes tienen la oportunidad de escoger un libro de un acervo de cerca de 20,000, según sus intereses y sus edades. Después de la lectura contestan en Internet preguntas sobre el contenido del libro en forma de opción múltiple. Se les da un punto por cada pregunta que contestaron correctamente. El maestro tiene un acceso especial, lo cual le permite conocer los intereses de lectura de sus alumnos y definir al ganador del grupo en función a los puntos. ¿Quién leyó, cuántos libros? ¿Quién tuvo más respuestas correctas? (Mark, 2011, p. 32).

A partir de lo descrito, se puede observar el impulso hacia los alumnos a la participación a leer, incentivándolos a continuar con esta práctica a partir de una sana competencia, con la finalidad de conocer sus intereses en el ámbito de la lectura. Otro

programa es: “Los lectores expertos. Los mejores, haz tu reseña”. Este se define por lo siguiente: se deben seleccionar y leer cinco libros, posteriormente se deberá emitir una opinión sobre tres y elegir uno para elaborar una reseña; el proyecto es un ejercicio que se realiza en grupos escolares. Como recompensa se les regala el acervo y se publican las mejores reseñas concluyendo las actividades con una fiesta.

Otro programa de la Academia de Fomento a la Lectura es el denominado: “Espanta a tus maestros, lee un libro”, actividad que ha sido sumamente replicada en todo el país alemán. Consiste en un club de lectura realizado en verano dirigido a jóvenes de entre 11 y 17 años. Lo asertivo de este programa es la inclusión de otras actividades que incentivan la interacción entre los jóvenes, para que hablen de los libros que leen y, desarrollen aptitudes en actividades como clases de cocina o deportivas.

Las propuestas mencionadas son sin duda experiencias exitosas de fomento, cada una mirando las necesidades de su entorno e innovando las prácticas que aviven el gusto, la motivación por leer, por ser cómplices de nuevas aventuras y con ello generar conciencia en nuestras sociedades por incluir esta práctica desde jóvenes.

1.2.6 Programas de lectura en México

En México se han realizado esfuerzos para subsanar muchas de las carencias de su población y el aspecto de la lectura no se queda atrás, llevándose a cabo desde programas masivos de alfabetización hasta iniciativas privadas que destinan recursos para hacer proyectos de lectura que inciten el gusto, el contagio por leer.

Hemos hablado de PISA o en inglés Programme for International Student Assessment, estudio comparativo de evaluaciones de los resultados de distintos sistemas educativos que coordina la OCDE, el cual mide la competencia (Literacy) es decir, el nivel de habilidades de los estudiantes.

Una definición de Literacy la encontramos en la página del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación:

Literacy se refiere, por un lado, a la capacidad para aplicar conocimientos y destrezas en situaciones diversas y, por otro, a la consecución de procesos cognitivos complejos, tales como analizar, razonar, comunicarse de manera efectiva; así como plantear, resolver e interpretar diferentes problemas (INEE, 2013).

México es uno de los países que integran la organización (OCDE), por lo cual participa en la prueba PISA que se realiza cada 3 años y es aplicada a jóvenes de 15 años de edad. En ella se mide el desempeño en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura. Respecto a los últimos resultados de esta evaluación, una nota del diario El Universal en su edición virtual, comenta:

México obtuvo 413 puntos en matemáticas, 424 en lectura y 415 en ciencias, lo que implica que los estudiantes mexicanos se desempeñan en los tres rubros “homogéneamente mal”, advirtió Gabriela Ramos, jefa de gabinete de la OCDE, durante la presentación del informe sobre los resultados de la prueba PISA (Martínez, 2013).

Así pues, el hecho de que México ocupe uno de los últimos sitios en niveles de comprensión de lectura “indica que están siendo menospreciadas y devaluadas sus potencialidades como herramienta de desarrollo social e individual” (OECD/UNESCO, 2012). Por lo tanto el país puede quedar excluido en dimensiones globales para generar desarrollo pues no sabrá hacer uso del conocimiento e información, y mucho menos será capaz de aplicar éstos o relacionarlos con otros para mejorar muchos de los aspectos que se necesitan además, de las condiciones de vida de los habitantes de este país.

Ante los datos vistos líneas atrás, surge una pregunta: ¿es necesario, entonces, empezar a entender y fomentar la lectura desde otra perspectiva? La respuesta es contundente. ¡Por supuesto! Como se puede observar, la alfabetización es solo el primer eslabón de la cadena para desarrollar lectores; lectores que comprendan su lectura, sean críticos y disfruten lo que lean.

Fomentar la lectura debe ser visto desde una perspectiva superior, no sólo para la élite o los grupos de poder, una política de alfabetización ya no puede limitarse a abatir la tasa de analfabetismo; el desarrollo, el fomento de la lectura debe proponerse estimular a las personas de todos los estratos sociales, sobre todo a los jóvenes; ya que si estos

transitan esta etapa se verá rodeados de otras experiencias, de otros panoramas. La lectura desarrolla habilidades intelectuales.

La lectura no debe concebirse como la transformación de grafías en fonemas sino en un nivel más amplio, en donde el entendimiento y la reflexión de los textos deben ser parte inherente en la lectura, para que ésta retome su papel como factor de desarrollo social e individual (Latapí, 1996, p. 54).

La lectura debe funcionar como catalizador positivo del desarrollo social, es decir incentivar a los jóvenes a leer, a comprender y además a reflexionar sobre los contenidos de sus lecturas; por ello, retomo las ideas de este pensador mexiquense en torno a este tema: “esta debe ser la principal meta de todo lector y sólo de esta forma la lectura alimentará a sus adeptos de la fuente de conocimiento y de la información” (Latapí, 1996, p. 54).

La lectura y su comprensión sirven de soporte para elevar el nivel de formación de los alumnos. Por un lado, la lectura es necesaria ya que facilita el aprendizaje y la adquisición del conocimiento; mientras que la comprensión lectora permite elaborar un significado al aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con conceptos que ya tienen un significado para el lector. Lo que se observa durante la formación escolar, siendo un elemento recurrente, es que todas las materias que comprenden los planes de estudios, en buena medida, están basadas en la lectura de textos: en geografía, la información de las características de los volcanes, de los ecosistemas; en historia nos narra cada uno de los eventos sociales, políticos entre otros; en ciencias, en español. El aprender a leer constituye una necesidad para el éxito escolar.

El estudio realizado por Castro (2014) da luz a las investigaciones que se realizan en México en cuanto a la formación de lectores. En el artículo que presenta comenta lo siguiente: “en esbozar patrones de comportamiento que manifiestan los alumnos mexicanos y su relación con el nivel de desempeño alcanzado en la Prueba de Lectura de PISA 2009” (p. 29).

Específicamente se analizó el constructo “leer por placer” del Cuestionario del Estudiante. El abordaje fue fundamentado desde dos aproximaciones: como objeto semiótico y entidad hipotética. En la primera se realizó un análisis del sentido del término

“placer” a partir de las teorías y del sistema conceptual del que forma parte, concluyendo que dicho término debe comprenderse como un sistema de aspectos motivacionales, actitudinales y conductuales evitando así que la palabra funcione didácticamente como un significante vacío. Para el análisis como entidad hipotética “se reconstruyó el proceso operacional del constructo”, lo que facilitó la identificación de las categorías y de las variables, para posteriormente vincular las opiniones de los alumnos con su nivel de competencia alcanzado en la prueba de Lectura de PISA del 2009, confirmando que existe una relación entre las actitudes positivas que tienen los alumnos frente al proceso lector (Castro, 2014).

Las conclusiones que podemos rescatar de este trabajo son que las siguientes: se debe realizar una práctica didáctica encaminada a fomentar la motivación y actitudes positivas ya que así se externalan los deseos, inquietudes y el sentido de la seguridad. También, se debe tener conocimientos de las experiencias pasadas de los alumnos, puesto que son determinantes, por lo que es importante poner en consideración la aplicación de estrategias lectoras que ayuden a potencializar las existentes. Además, menciona que se debe dar lugar a la negociación para que, con base en el convencimiento, el alumno aprecie la actividad de leer.

Tras muchos ajustes en los planes y programas de educación en México a lo largo de su historia, recuperamos el ejemplo de la Reforma Integral de la Educación Básica que inició en 2004, pero su antesala fue la respuesta de la política educativa ante los resultados de la primera aplicación de la prueba PISA en el 2001. Es así como surge El Programa Nacional de Lectura (PNL) que opera en las aulas de educación básica de las escuelas de México tanto públicas como privadas. Se detallará más ampliamente en los siguientes apartados.

Existen actualmente en México programas de desarrollo social, uno de ellos es el PNL, que se encuentra enfocado en fortalecer e impulsar las habilidades comunicativas en la educación básica. Para darle sustento al plan, se tomó como elemento base el programa denominado los Libros del Rincón (cabe mencionar que el acervo es editado por la Secretaría de Educación Pública (SEP)) a partir de este programa se establecieron

bibliotecas de aula y una biblioteca escolar, en la que se encontraban los libros de la colección, distribuidos en la República Mexicana.

El programa de los Libros del Rincón se enfoca en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en la educación básica. Su antecesor es la primera colección de los Libros del Rincón con sus series: Al sol solito, encaminada a los infantes; Pasos de Luna, para los que empiezan a leer; Astrolabio, para los que leen con fluidez y Espejo de Urania, dedicado a los lectores autónomos (Fundación SM, 2010).

Con ellos, se estableció la Biblioteca Escolar que:

Es una herramienta didáctica que apoya el proceso de aprendizaje de los alumnos y la diversificación de estrategias de enseñanza de los docentes, contribuye a que los integrantes de la comunidad educativa se consoliden como buscadores críticos, sujetos informados que aprendan y conocen ayudados por los libros, los medios tecnológicos y las estrategias que se les ofrecen (Fundación SM, 2010, p. 73).

El PNL utiliza la biblioteca de aula para la realización de actividades con el fin de fortalecer el proceso de formación de lectores en el ámbito familiar; con la participación de los padres para la creación de vínculos, se les invita a la asistencia de actividades de lectura con sus hijos, se les hace participar dando su opinión sobre un tema, leyendo un libro o realizando comentarios, esto depende de la actividad programada, así como de buscar otros espacios para leer, fuera del entorno escolar.

Y bibliotecas de aula:

Son colecciones de libros, distintos de los de texto, instalada en el salón de clases para el uso cotidiano e inmediato de los alumnos y maestros. Se selecciona según las necesidades de lectura académicas y personales del grado al que pertenecen los alumnos (Fundación SM, 2010, p. 73).

El acervo implementado para dichas actividades son la Colección Libros del Rincón, que desde sus inicios (hace más de veinte años), colabora de manera significativa en la formación de lectores en la escuela de educación básica. La colección condensa la siguiente visión sobre los libros: que deben acompañar y desarrollar las competencias lectoras en la formación del alumno (SEP, 2006).

Otra estrategia implementada es “En mi escuela todos somos lectores y escritores” que se encuentra dentro del PNL. Contiene los objetivos de promover una comunidad de lectores a través del material para lectura que se encuentra en las bibliotecas. El programa, con los recursos y la planeación del docente, da la pauta para crear un ambiente a favor de la circulación de la palabra escrita con diferentes propósitos para los estudiantes y los maestros a fin de que se interesen por los libros y su lectura.

Los objetivos de la colección Libros del Rincón son formar lectores y escritores por medio de la lectura tanto individual como colectiva y con el material de bibliotecas, poner al alcance de los alumnos títulos para la realización de la lectura tanto en la escuela como en casa a través de la modalidad de préstamo a domicilio. Gracias a las distintas colecciones de la biblioteca se incentiva no sólo la lectura de narrativa, sino todos los tipos de texto; ya que el catálogo tiene un amplio material de diversos saberes científicos.

Un programa más que se trabaja actualmente en México es “La Estrategia Nacional 11+5, con acciones para ser mejores lectores y escritores” (SEP, 2001). Dicho programa propone trabajar a lo largo de once meses durante el periodo escolar con distintas actividades, donde se hace hincapié en las fechas conmemorativas y las relacionan con la literatura, con los Libros del Rincón. Estas actividades se vinculan a los planes con las materias de historia y geografía, obteniendo también un producto escrito, logrando en algunos casos que, a través de las acciones, se promueva la participación de la familia. Esta estrategia se encuentra a cargo de la SEP en colaboración con la Subsecretaría de Educación Básica.

1.2.7 El sistema educativo telesecundaria

En México la necesidad de llevar la educación a las comunidades rurales dio origen al proyecto denominado Teleaulas, que surge de la mano con el gran desarrollo tecnológico que se gestaba en ese entonces, para ser más precisos el de la televisión. Esta fue vista como una herramienta idónea para la educación, pero para llegar a conocer cómo opera hoy en día, se debe traer a colación al predecesor de este proyecto “El Programa de Alfabetización por Televisión, iniciado en 1965, cuyo éxito alentaría a las autoridades

gubernamentales para iniciar la propuesta de una política en materia de educación y con ello emprender el ambicioso proyecto de telesecundaria” (Jiménez, Martínez, y García, 2010, p. 23).

Durante la década de los setenta, (Encinas, 1981 citado en Jiménez et al. 2010), el índice de analfabetismo era de 37.8%, por este motivo la SEP anunció el plan educativo con el propósito de dar solución al rezago en la alfabetización, se creó una comisión cuyo objetivo era recopilar la información de la experiencia en diferentes modelos educativos, es decir aquellos que integraran los medios audiovisuales en la enseñanza, los más importantes se hallaron en Italia, Estados Unidos y Brasil.

Teleaulas fue el resultado de las investigaciones. Este modelo proviene del italiano “telescuola” del cual fue adaptado. Se consideró para este plan un programa piloto que consistió en el equipamiento de un aula con televisor y mobiliario de un salón escolar a través de clases en vivo. Al frente de los grupos se dispuso de un maestro monitor cuya función era de organizar las clases conforme a las actividades y tiempos reglamentados.

La actividad consistía en lo siguiente: 10 minutos eran empleados para la revisión de la clase anterior, 20 minutos más para atender la clase televisada, la presentación del tema, de los cometidos, otros minutos para la discusión del tema visto y 10 minutos para un descanso previo a la nueva sesión; las sesiones se llevaban a cabo durante la jornada escolar (Jiménez et al., 2010).

Jiménez y otros (2010) comentan las modificaciones de formación y consolidación de este proceso; pasada la fase experimental y el proceso de reclutamiento y entrenamiento para el personal, comenzó el proyecto a nivel nacional. Las personas especializadas en las diversas áreas del plan de estudios se encargaban de adaptar los programas de aprendizaje a las exigencias de la televisión educativa; estos fueron llamados telemaestros es decir, eran los que exponían la lección frente a las cámaras. Por su parte el monitor era la persona encargada de coordinar las actividades antes, durante y al finalizar las emisiones, era el maestro que llevaba el control de la puntualidad, asistencia y comportamiento de los alumnos. Asimismo, tenía que evaluar

sistemáticamente las actividades, llenar documentos y elaborar informes correspondientes al funcionamiento escolar.

Al expandir el proyecto, los estados beneficiados fueron Morelos, Veracruz, Puebla, entre otros; esto dependía de las solicitudes para la apertura de una nueva escuela. En la telesecundaria se impartían seis lecciones por día en turno matutino y una clase en sábado con el propósito de asesorar a los maestros coordinadores en su desempeño frente a grupo. Además de las clases televisadas se creó de complemento un libro con ejercicios y lecturas conocido como Guía para las lecciones televisadas. “Los primeros espacios que se implementaron para las telesecundarias fueron sacristías, trastiendas, salones de juntas sindicales o cualquier otro sitio equipado con el mínimo para llevar a cabo las teleclases” (Jiménez et al., 2010, p. 23). Las características de cada teleaula eran distintas dependiendo de las necesidades de la comunidad y de cada región; se fundaron patronatos o sociedades de padres de familia, incluso agrupaciones donde participaban todos los integrantes de la comunidad que apoyaban a las telesecundarias y se encargaban del mantenimiento del espacio adaptado para las clases, que en muchos casos eran donaciones de la comunidad.

Con el paso del tiempo, y con el uso de la tecnología, este sistema se consolidó y cambió su nombre al de Modelo Fortalecido de Telesecundaria, el cual se encuentra en el marco de la Reforma de Secundarias, del plan y programas de estudios 2006.

Se han integrado nuevos elementos como el CD de recursos para la clase (que contiene videos, audiotextos, textos modelo, canciones e imágenes), se trabaja con el modelo por competencias, con el cual se pretende formar alumnos autónomos que sean capaces de desarrollar sus habilidades en el aprendizaje. En los albores del nuevo siglo acontecieron diversos sucesos relacionados en gran medida con la autocrítica de la telesecundaria y los cambios inmediatos que se llevaron a cabo para solventar las carencias con miras de un proyecto a largo plazo (Jiménez et al., 2010, p. 44).

A finales de la década de los noventa se habían efectuados algunos estudios acerca de la eficiencia de este servicio. Esto se debió en mayor medida a los resultados del examen de ingreso al nivel medio superior donde mostraba que, como nos comenta (Jiménez et al., 2010), en promedio los alumnos de esta modalidad obtenía calificaciones más bajas. Dichos resultados se observaron en el programa Medición de Estándares

Nacionales (1998) realizado por la Dirección General de Evaluación de la SEP. Además, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) realizó una investigación sobre las telesecundarias en zonas rurales para identificar y dimensionar las fortalezas y debilidades del sistema.

Se detectaron problemas de infraestructura como la falta de antenas parabólicas, de bibliotecas y de laboratorios en algunos planteles, se pudo constatar que muchas telesecundarias tenían un solo maestro para más de un grado; en casi todas las escuelas estudiadas, el director atendía a un grupo y era muy poco visitado por los supervisores. Además, se presentaba un intenso movimiento rotatorio de profesores, generando que los proyectos no tuviesen continuidad (Santos y Carvajal, 2001, p. 12).

Por todo lo anterior, a lo largo de su historia las perspectivas de telesecundaria se han ido adaptando a los tiempos y problemas que enfrenta renovándose y aprendiendo de los nuevos sistemas educativos.

La conclusión del estudio de Santos y Carvajal, 2009 (citado en Jiménez et al., 2010) acerca de que este servicio educativo, es que los más pobres son los que menos aprenden, pero sin otra alternativa para continuar su formación, qué se puede esperar; es decir, la educación secundaria sin el servicio de telesecundaria sería inmensamente excluyente. La telesecundaria es un espacio comunitario donde se desarrollan actividades que de otro modo no habría en la comunidad. Por ello, su eficiencia debe medirse más por la elevación del nivel de vida de la comunidad que por sus calificaciones.

La educación secundaria, en la modalidad de telesecundaria, ha jugado un papel relevante y sumamente valioso en el desarrollo de los jóvenes dentro del sistema educativo mexicano, ya que otorga un beneficio no sólo a los jóvenes sino a la comunidad y al contexto donde la escuela se localiza. La mayoría de las escuelas telesecundarias se ubican en poblaciones rurales y en las áreas de la periferia de las ciudades, lo cual es congruente con la idea inicial de permitir el acceso a la educación a personas que viven en contextos limitados.

El acceso a la educación telesecundaria es una posibilidad para las personas que viven lejos de las grandes escuelas, como las secundarias técnicas o generales, por lo que es más factible ir a una escuela cerca de su domicilio. La telesecundaria ha representado

la única opción de seguir estudiando después de la primaria para muchos jóvenes mexicanos, sin embargo, lo han conseguido con limitaciones reales.

Los alumnos que asisten a este tipo de escuela son, por lo general, de recursos limitados. La ubicación de estas escuelas se encuentra en la periferia de las ciudades o en zonas rurales, para propósitos de esta propuesta, la escuela seleccionada se encuentra en la primera descripción. El contexto de los alumnos es de un bajo rendimiento escolar, por lo que tienen difícil el acceso a la lectura y demás asignaturas. Cabe mencionar que algunos jóvenes trabajan, son empacadores o cargadores, otros más cuidan de sus hermanos menores después de la escuela.

La modalidad de telesecundaria es ocupada en muchos países de Latinoamérica como Guatemala en donde se conoce con el mismo nombre mientras que en Honduras se llama telebásica. Una nota del diario El País en su versión electrónica nos detalla más de este tipo de educación: “en Guatemala más de 105,000 jóvenes asisten a la secundaria bajo esta modalidad” (Ojeda, 2014, p. 3). La telesecundaria persigue los mismos fines que los establecidos en México, trata de establecer y captar al público con las nuevas tecnologías conocidas como Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), e incentiva a los jóvenes a continuar sus estudios. La nota alude a la condición previa de los estudiantes. “Antes de la telesecundaria, los jóvenes terminaban la primaria, se dedicaban a las actividades de campo y las mujeres se quedaban con sus mamás preparando tortillas y ayudando en tareas domésticas” (Ojeda, 2014, p. 4).

Tras describir el panorama de otros países que siguen el modelo presentado rescatamos los siguientes datos.

La realidad educativa de Guatemala no es ajena a lo que pasa en la región. De acuerdo a los últimos exámenes del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) 2012 de la OCDE, el desempeño de los ocho países participantes de Latinoamérica se ubicaron en el fondo de la lista de países de ingreso medio. Por otra parte, un reciente estudio del Banco Mundial explica que la baja efectividad de los docentes en el salón de clases es una de las principales razones detrás de este resultado (Ojeda, 2014, p. 4).

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), esta modalidad educativa atiende alrededor de 1.2 millones de alumnos en todo el país, en 16 mil 581 escuelas, lo que representa 22 por ciento de la matrícula de este nivel educativo.

En su informe “La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual”, revela que seis de cada diez planteles públicos de este nivel son de telesecundarias, lo que la ubica como la modalidad educativa que más ha crecido en número de alumnos y planteles (Poy, 2008, p. 4).

Fundada en 1968 para elevar la cobertura educativa en comunidades rurales alejadas y poblaciones marginadas, la telesecundaria llega a su 40 aniversario sumida en una profunda crisis, pero también como un “claro referente para los alumnos más pobres, pues están vigentes los objetivos que le dieron origen, al ser la única opción para continuar sus estudios (Poy, 2008, párr. 1).

2 Marco teórico y metodológico

2.1 Marco teórico

Señalaremos las teorías que sustentan el andamiaje teórico de este reporte. Es importante el eje que corresponde a la asignación de significados, a la interacción con los individuos y la sociedad, a los procesos o etapas que el hombre se enfrenta a lo largo de su vida. Las seleccionadas fueron: el interaccionismo simbólico, las teorías del desarrollo, la teoría del ciclo vital y el constructivismo que propone que el joven disponga de las herramientas para resolver situaciones a las que se enfrenta, pueda resolverlas de la manera más adecuada y aprenda de cada experiencia todo a través de un proceso dinámico y participativo.

2.1.2 Interaccionismo simbólico

La corriente sociológica del interaccionismo simbólico fue desarrollada en un principio por George Herbert Mead, quien era un psicólogo social interesado en desarrollar una teoría de la acción que diera cuenta de cómo los individuos interactuamos y nos comunicamos a través de una comunicación simbólica. Después de su fallecimiento, su legado lo siguieron sus estudiantes Charles Morris y Herbert Blumer quienes recuperaron los planteamientos de la comunicación simbólica de Mead. (1966) con esta teoría se puede dar respuesta a los cambios sociales de pequeños grupos, ya que se enfoca en la visión y en la vivencia de los miembros para dar una explicación a los diversos fenómenos que enfrentan, y que tienen una repercusión en los diversos ámbitos de la vida de los individuos.

La “comunicación” es una forma en que el individuo se convierte en objeto para sí. Se habla y contesta; no sólo se escucha, sino que se platica y replica, tal y como lo haría en una relación con otra persona de su grupo social; “comunicación en el sentido de símbolos significantes, comunicación que está dirigida no sólo a los otros, sino también al individuo mismo” (Mead, 1973, Pág.170).

La socialización es un proceso dinámico que permite a las personas desarrollar la capacidad de pensar de una manera distintivamente humana. Constituye no sólo un proceso unidireccional en el que el actor recibe información; se trata de un proceso dinámico en el que el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades (Ritzer, 2001).

Para Blumer (1966), la interacción es el proceso en el que se desarrolla y, al mismo tiempo, se expresa la capacidad de pensamiento. Es decir, todos los tipos de interacción, no sólo la interacción durante la socialización, refinan nuestra capacidad para pensar. Esto comienza a partir de la unidad mínima que Mead denomina acto, el cual corresponde a todos los procesos implicados en la actividad humana. La unidad de estudio, que comprende tanto aspectos encubiertos como aspectos descubiertos de la acción humana. Dentro del acto, se encuentra la totalidad de las diferentes categorías de las psicologías como la atención, la percepción, la imaginación, el razonamiento, la emoción, etcétera.

Mead identificó cuatro fases fundamentales e interrelacionadas del acto social: las cuatro representan un todo orgánico. La primera es la fase del impulso, la necesidad de hacer algo como respuesta. El actor responde inmediata e irreflexivamente al impulso se debe tomar en cuenta, que no sólo depende del actor sino del entorno en el que se desarrolla, es decir, la existencia de la interrelación (Miranda, 2013). La segunda fase es la percepción. Las personas perciben a través de los sentidos. Implica no sólo estímulos, sino también imágenes que crean. No se trata de una respuesta automática; existe un proceso de selección entre todos los estímulos, de elección entre todos los que se perciben. Y la tercera la fase de la manipulación que se refiere a la acción que la persona emprende con respecto al objeto que ha sido percibido. En esta fase se encuentra un proceso en el cual se da una elección de las experiencias pasadas, pero también del futuro, es decir, las consecuencias de su acción. (Miranda, 2013).

Mead concebía al acto social como un todo dinámico, un complejo proceso orgánico: “que se halla implícito en cada estímulo particular y en cada reacción individuales involucrados en él” (Blumer, 1982, pag.47).

Debemos a traer a colación conceptos necesarios para comprender esta teoría: el gesto, la inteligencia y la comunicación, que va desde la unidad mínima de significación que es el gesto hasta la cima con la comunicación. Puesto que como menciona Mead, “los gestos pueden expresar emociones internas, su función fundamental es social: los gestos son el principio de los actos sociales, dado que sirven de estímulos para que otros puedan responder” (Úriz, 1993 citado en Miranda, 2013, pág. 101).

El ser humano se distingue por su capacidad para utilizar gestos significantes. Es decir, gestos que requieren la reflexión por parte del individuo. De todos los gestos significantes, las vocales son particularmente importantes ya que hace posible al ser parte del sistema del lenguaje puesto que el gesto vocal está adaptado para la comunicación. “El lenguaje es parte de la conducta social” (Mead, 1993, citado en Miranda, 2013, pág. 105).

Podemos decir entonces que el ser humano utiliza el lenguaje y que a través de él puede compartir significados con otros miembros de su comunidad. Surge así la tesis de esta teoría, la interacción recíproca entre la sociedad y el individuo.

Estos son algunos de los principios básicos de esta teoría:

1. En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana.
2. Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de una manera distintivamente humana.
3. Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación.
4. Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debidas, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno.
5. La pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades (Miranda, 2013, pág. 110).

2.1.3 Constructivismo social

Nacido en Suiza, en 1896, Jean Piaget pensaba que el sujeto construye activamente su conocimiento interactuando con el medio, poniendo constantemente a prueba su

conocimiento con los nuevos hechos y objetos a los que se ve expuesto, por lo que el verdadero foco de atención de su trabajo se localizaba sobre la forma en la que se adquiere el conocimiento o cómo el sujeto aborda los problemas y propone soluciones. (Meece, 2000).

Piaget fue un teórico del desarrollo discontinuo, esto último porque dividió el desarrollo cognitivo en una serie de etapas que el sujeto atraviesa desde los primeros meses de vida, hasta los años posteriores a la adolescencia. De estas etapas nos interesan la etapa sensoriomotriz, etapa preoperacional, etapa de operaciones concretas y etapa de operaciones formales.

En cada etapa se supone que el pensamiento del niño es cualitativamente distinto al de las restantes. Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cuantitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento (Meece, 2000, p.101).

“La cognición es el término general que abarca todos los diferentes procesos mentales: atención, percepción, juicio, memoria, noción y motivación. A partir de ellos se genera el aprendizaje” (Piaget, 1981, p.49).

La etapa de las operaciones formales son las que tienen preponderancia para el desarrollo de las dinámicas dado que los alumnos se encuentran en esta etapa, la cual consiste en lo siguiente.

La etapa de operaciones formales amplía el pensamiento operacional concreto. Los niños ya no se enfocan exclusivamente en lo tangible, ahora son capaces de pensar en situaciones hipotéticas. Las capacidades de razonamiento mejoran y los niños piensan en múltiples dimensiones y en propiedades abstractas. El egocentrismo surge en los adolescentes cuando comparan la realidad con lo ideal; en consecuencia, a menudo muestran un pensamiento idealista (Schunk, 2012, p. 255).

Lee por sí mismo y sin necesidad de lecturas ilustradas. La extensión de las mismas puede ser muy larga de contenidos de gran complejidad. En esta etapa, puede dotarse por sí mismo del material de lectura y es totalmente autónomo y autodidacta (Klausmeier, 1977, p. 216).

El constructivismo se configura por distintas perspectivas, es decir, distintos puntos de vista, los cuales son: exógena, endógena y dialéctica. Según

Bruning et al., Moshman, 1982; Phillips, 1995, citado en Schunk, 2012. Para este trabajo, la forma dialéctica fue la seleccionada, sin embargo, describieron todas que fueron necesarias para la construcción de la implementación. El constructivismo exógeno se refiere a la idea de que la adquisición del conocimiento representa una reconstrucción de las estructuras que existen en el mundo externo. Este punto de vista sugiere una fuerte influencia del mundo externo sobre la construcción del conocimiento, como las experiencias, la enseñanza y la exposición a modelos.

En contraste, el constructivismo endógeno destaca la coordinación en acciones cognoscitivas (Bruning et al., 2004, citado en Schunk, 2012.). Las estructuras mentales se crean a partir de estructuras anteriores y no directamente de la información que proviene del ambiente; por lo tanto, el conocimiento no es un espejo del mundo externo que se adquiere por medio de las experiencias, la enseñanza o las interacciones sociales. El conocimiento se desarrolla a través de la actividad cognoscitiva de la abstracción y sigue una secuencia generalmente predecible.

Por último, la perspectiva que se encuentra en medio del camino, la dialéctica, la cual sostiene que el conocimiento se deriva de las interacciones entre las personas y sus entornos. Las construcciones no están ligadas invariablemente al mundo externo ni son el resultado único del funcionamiento de la mente; más bien, reflejan los resultados de las contradicciones mentales que se generan al interactuar con el ambiente.

Un supuesto del constructivismo es que los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social.

2.1.4 Teoría del desarrollo

Para darle sustento a nuestro trabajo práctico, una teoría que permite el abordaje del grupo foco son las etapas del desarrollo propuestas por el psicoanalista Erik Erickson con respecto a la adolescencia. Este describe los estados psicosociales del ciclo completo de la vida.

Erickson (1993) define ocho etapas del ser humano que se desarrollarán durante todo el ciclo de vida:

1. Confianza frente a Desconfianza (de los 0 a los 2 años).
2. Autonomía frente a Vergüenza y duda (de los 2 a los 3 años).
3. Iniciativa frente a Culpa (de los 3 a los 6 años).
4. Laboriosidad frente a Inferioridad (de los 6 a la pubertad).
5. Búsqueda de identidad frente a Difusión de identidad (en la adolescencia).
6. Intimidad frente a Asilamiento (aproximadamente de los 20 a los 25 años).
7. Generatividad frente a Estancamiento (de los 35 a los 60 años).
8. Integridad del yo frente a Desesperación (en la vejez).

Cada etapa aporta cualidades o defectos importantes en el desarrollo humano. Si alguno de los ciclos son apresurados o atrasados, podría haber importantes consecuencias en el desarrollo del adulto; podría dar como resultado que una habilidad no se desarrollara correctamente. Así cada etapa se identifica con un periodo etario.

Para el caso que nos interesa podemos hablar de la etapa 5, es decir, la adolescencia. En ésta se da un proceso de búsqueda de identidad frente a difusión de identidad. Se caracteriza por la búsqueda de afirmación de la identidad a través de los demás. Se pone en duda la propia experiencia y confianza adquiridas a través de procesos anteriores. Se busca la aceptación de los otros de manera fundamental, lo que puede llevar a la asunción de roles perjudiciales o la adquisición de hábitos dañinos.

Para Erikson ocurre lo siguiente.

En la mayoría de los casos, sin embargo, lo que perturba a la gente joven es la incapacidad para decidirse por una identidad ocupacional. Para evitar la confusión, se sobre identifican temporariamente, hasta el punto de una aparente pérdida completa de la identidad, con los héroes de las camarillas y las multitudes (Erickson, 1993, p. 240).

Otro de los peligros de la adolescencia es caer en la discriminación o la exclusión de otras personas, sólo por ser distintos, por ejemplo, usar ropa distinta.

La gente joven también puede ser notablemente exclusivista, y cruel con todos los que son “distintos”, en el color de la piel o en la formación cultural, en los gustos y las dotes, y a menudo en detalles insignificantes de la vestimenta y los gestos que han sido temporariamente seleccionados como los signos que caracterizan al que pertenece al grupo y al que es ajeno a él (Erickson, 1993, p. 240).

2.1.5 Teoría de la lectura

No pocos autores abonan con sus textos nuevas perspectivas sobre el problema de la lectura en México (Domingo, 2011; Dubois, 1989). Sin embargo, es tanto o más relevante, antes que conocer los vaticinios sobre la infranqueable naturaleza de la pobre cultura lectora, comprender los modelos teóricos que explican el acto lector. Estos son: modelo abajo-arriba (bottom-up), modelo arriba-abajo (top-down) y modelo interactivo (interactive) (Tejeda, 2001).

El modelo abajo-arriba de procesamiento ascendente privilegia aspectos estructurales del código escrito, pues la decodificación del texto se da en una serie de etapas en una sola dirección, desde la unidad mínima de representación del sonido a través de la forma gramatical (las sílabas y letras) pasando por la formación de palabras que, a su vez, permiten la estructuración de frases que, por último, darán origen a las oraciones (Tejeda, 2001).

“Según este punto de vista, la decodificación de la información se genera desde abajo, a partir del texto, y es impulsado por los datos que hay en el texto, es decir, el estímulo impreso.” (Tejeda, 2001, p.116). Sin embargo, la capacidad de decodificación también depende de “la profundidad ortográfica del sistema de escritura” (Muñoz y Schelstraete, 2008, p.2). De los cuales se distinguen tradicionalmente tres tipos: sistemas logográficos, silábicos y alfabéticos. En este último, como lo es el caso del español, se encuentran las lenguas cuya unidad mínima de representación gráfica es el fonema (Muñoz y Schelstraete, 2008).

Siguiendo con el español, esta lengua se sitúa entre los dos extremos de un continuo donde en un polo se encuentran las lenguas transparentes (cuya relación entre las unidades gráficas y sonidos es unívoca) y, en el otro, las lenguas opacas (que priorizan la morfología sobre la fonología). Así, en esta lengua encontramos una gran mayoría de grafemas que se corresponden unívocamente a un sonido, pero también grafonemas inconsistentes que, de acuerdo al contexto, deben ser leídos de forma diferente como lo es el caso de la letra *g* o la letra *c* (Muñoz y Schelstraete, 2008)

En este caso, y de acuerdo a lo expuesto por Muñoz y Schelstraete (2008), es esencial la adquisición del principio alfabético o aplicación de reglas de correspondencia grafo-fonémicas que subyacen al conocimiento de la estructura fonológica interna de las palabras, para el desarrollo adecuado de la lectura. Tal conocimiento, aunque puede ser aprendido implícitamente a través de la exposición a la lengua escrita, se enseña de forma explícita a través de la educación formal.

En efecto, los niños que se inician en la lectura deben adquirir conciencia de que las palabras están compuestas por letras, cada una de las cuales representa (por lo general, en nuestra lengua) un sonido. Por otra parte, el proceso de recodificación fonológica consiste en utilizar las correspondencias grafo/fonémicas para encontrar la pronunciación correcta de la palabra” (Muñoz et al., 2008, p. 2).

De acuerdo a lo expuesto por Tejeda (2001), algunos autores consideran que durante la decodificación, lo que en realidad se pone en juego son habilidades cognitivas de bajo nivel, ya que el lector juega un papel relativamente pasivo al entrar en contacto con el texto, reduciendo su trabajo al reconocimiento y verbalización de los elementos que forman parte de la estructura de la lengua escrita.

No obstante que saber leer implica, por fuerza, decodificar, el objetivo ulterior de este proceso es la construcción de un modelo mental coherente con el sentido del texto, es decir, una construcción o representación mental de lo que el texto evoca (Kitsch, 1985 citado en Muñoz y Schelstraete, 2008). Tal representación se forma secuencialmente en ciclos de tratamiento del texto, de tal forma que existen tres niveles de representación o comprensión de la información. A saber: nivel superficial, nivel de construcción de la base textual y nivel de representación (Muñoz et al, 2008).

En el primer nivel son representadas las palabras y la sintaxis del texto. En el segundo se construye la base del texto a través del análisis semántico del mismo. Y el tercero que, a su vez, es el nivel más profundo de representación, se logra sólo en la medida en que el lector es capaz de, al mismo tiempo, hacer uso de la información textual explícita y evocar y construir la representación mental del texto decodificado para lo cual es menester hacer uso de su conocimiento del mundo y que no es otra cosa que el bagaje de experiencias personales y conocimientos previos que posee el lector, así como de tener en mente sus objetivos sobre la lectura (Muñoz et al, 2008).

Este modelo influyó ampliamente en los lingüistas estructuralistas quienes depositaron en los aspectos formales o gramaticales del texto el componente determinante del procesamiento lector. Asimismo influyó en las teorías conductistas, pues centran su interés en eventos directamente observables en detrimento de la explicación de los procesos mentales que ocurren durante la acción de leer, así como la limitada importancia puesta a la influencia de otros componentes del texto tales como el autor, los ya mencionados procesos mentales del lector, el contexto, etc.

La propuesta del modelo arriba-debajo de procesamiento descendente surge desde la psicolingüística y la psicología cognitiva, en respuesta a las limitaciones del modelo de procesamiento ascendente. Deposita la importancia en las habilidades cognitivas, analíticas e interpretativas de alto nivel del lector, mientras soslaya las habilidades cognitivas de bajo nivel empleadas en el proceso mecánico de reconocer los aspectos formales del texto tales como letras, palabras y frases (Tejeda, 2001).

De acuerdo a esta postura, leer es interpretar, por lo que el papel del lector es activo. Así, este debe hacer uso de sus conocimientos previos tanto lingüísticos como del mundo para elaborar la representación adecuada del texto elaborando hipótesis, inferencias, predicciones, etc. (Tejeda, 2001).

Esta perspectiva descendente, si bien reivindica el papel activo del lector, en la comprensión, interpretación y valoración del texto, a través de sus habilidades cognitivas de alto nivel, sus experiencias y conocimientos previos (lingüísticos, de contenido y sobre la realidad), desconoce de plano la importancia de los aspectos formales, los cuales, como se señaló previamente, también juegan un papel importante, en la medida en que la

actividad de decodificación o reconocimiento de las formas es uno de los puntos de partida hacia la comprensión e interpretación del texto escrito (Tejeda, 2001, p. 118).

Al respecto, tanto el modelo de procesamiento ascendente como el descendente, polarizan la importancia supuesta sobre uno u otro aspecto del proceso lector; mientras en el primer caso lo hacen sobre los aspectos formales del texto, en el segundo lo hacen sobre las habilidades cognitivas de alto nivel, siempre en una sola dirección. Así, en una interpretación extensa de las palabras de Spiro (1979 citado en Tejeda, 2001), el significado no está únicamente en el texto como tampoco lo está en el lector.

El modelo interactivo como una síntesis de las dos propuestas arriba mencionadas (modelo ascendente y modelo descendente), considera que la comprensión del texto surge tanto de sus características formales y la información expuesta en el mismo, como de los conocimientos previos y habilidades cognitivas del lector, mediante la acción del lector sobre el texto y del texto sobre el lector (Tejeda, 2001).

Así, el lector debe hacer uso de sus conocimientos de la lengua, las convenciones del discurso y del mundo, para construir la adecuada representación del contenido del texto (Tejeda, 2001). “Los modelos interactivos consideran que quien lee con fluidez predice cuando lee, y obviamente, no lee palabra por palabra, pero también identifica formas gramaticales cuando lee” (Tejeda, 2001, p.120).

Tal identificación de las formas gramaticales, de acuerdo con Tejeda (2001), de forma recíproca, se apoya en las predicciones, al tiempo que ayuda en la construcción de estas. Es decir, por anticipación, un buen lector puede predecir de qué trata un texto que se encuentra en un contexto muy específico, sin embargo, habrá un amplio margen de error si tal predicción no está supeditada en las pistas obtenidas a través de las formas gramaticales de la estructura del texto (título, subtítulos, extensión y tipo de texto), por ejemplo.

La predicción no recae exclusivamente en la identificación de los aspectos formales del texto tales como las palabras o frases, para esto basta la decodificación que, además, es más económica en cuanto a recursos cognitivos y tiempo, sino a formas más complejas que atañen a la estructura misma del texto, a su contenido (Tejeda, 2001). “Estos modelos interactivos han alcanzado un mayor refinamiento con la teoría de los

esquemas, según la cual, la comprensión de un texto es un proceso interactivo entre el conocimiento previo del lector y el texto” (Tejeda, 2001, p. 120).

Esto último, de acuerdo al principio según el cual todo *input* se coteja con esquemas previamente existentes y que todos los aspectos de tales esquemas deben ser compatibles con la información entrante, da por resultado las dos formas de procesamiento de la información planteadas hasta el momento: ascendente, proveniente de los datos y características del texto; y descendente, proveniente de los conocimientos previos y habilidades cognitivas del lector.

Ambas ocurriendo de forma simultánea. Sin embargo, hablar de habilidades cognitivas y conocimientos previos puestos en marcha de forma simultánea con el reconocimiento de las formas gramaticales, sugiere hablar, a su vez, de lectores experimentados y hábiles lectores que leen con mayor fluidez. Esto, evidentemente, excluye a los lectores con menos experiencia, aquellos en las primeras etapas del desarrollo del proceso lector, para quienes el procesamiento de las formas ascendente y descendente no es ni tan simultáneo, ni tan automático (Tejeda, 2001). “Por ello, conviene preguntarse a qué tipo de lector se refiere el modelo y qué tipo de lectores participan en las prácticas pedagógicas reales” (Tejeda, 2001, p. 120).

2.2 Metodología

2.2.1 Planteamiento del problema

La escuela telesecundaria es una modalidad de secundaria que se caracteriza por la emisión de sus contenidos a través de un canal satelital, con una cápsula educativa correspondiente a un tema dentro de una secuencia didáctica de cada asignatura; aunado a estos se utilizaba también para reforzar y cimentar los conocimientos un libro de apoyo con ejercicios.

Este modelo de educación se instituyó en la década de los sesenta con el objetivo de impartir la educación secundaria en las zonas rurales o de difícil acceso del país, así

como para abatir el analfabetismo imperante en ese tiempo, objetivos que persisten en la actualidad. Siendo una opción educativa para la población proveniente de estratos sociales bajos, la modalidad telesecundaria cuenta con un gran número de alumnos. Dadas las condiciones en las que se encuentra la educación de los jóvenes en ese sector de la población, fue pertinente el desarrollo de una propuesta que permitiera un mayor acercamiento de los jóvenes a la lectura.

La escuela seleccionada para la aplicación de la propuesta de fomento a la lectura fue la Telesecundaria Guadalupe Victoria, ubicada en la Colonia Rotaria, en la calle Berenjenas s/n de Xalapa, Ver. Los jóvenes que asisten a esta escuela viven en la misma colonia o en algunas cercanas como Lomas del Sumidero, el Tanque, Lomas de Casa Blanca, la Ermita, entre otras. Se trata de colonias, muy pobladas, con servicios limitados de agua, drenaje, luz eléctrica y limpia pública. La calle que da acceso a la escuela es de terracería, por lo que en días de lluvia se hacen charcos y lodo lo que dificulta el paso.

A los adolescentes de esta zona, la biblioteca más cercana les queda a unos 50 minutos en camión de servicio urbano e incluso este no los deja cerca de ella. Las bibliotecas del centro les quedan a una hora y minutos en camión. La zona no cuenta con infraestructura que favorezca la lectura, mucho menos que la fomento.



Figura 1: Escuela Telesecundaria Guadalupe Victoria.

La escuela cuenta con tres aulas de clases y un espacio para la dirección. Cada salón tiene una biblioteca de aula con máximo 30 libros cada una, las cuales, por lo que me comentaron los profesores, son poco frecuentadas tanto por ellos como por los alumnos. Se cuenta también con una biblioteca escolar ubicada en la dirección, motivo por el cual es poco utilizada. La pintura de los muros luce gastada, no hay material audiovisual, conexión a internet ni equipo de cómputo, no tiene jardín ni canchas deportivas.

Elegí aplicar mi propuesta de fomento a la lectura al grupo de primer grado, ya que los adolescentes en esa etapa comienzan un periodo de formación en un nuevo nivel educativo, circunstancia provechosa para realizar la intervención, es decir; es un buen momento para promover la lectura, en particular la lectura en voz alta.

Esta propuesta se presentó a principios del mes de mayo de 2015, momento en que los jóvenes llevaban medio ciclo escolar cursado. Al indagar sobre las actividades de fomento realizadas en la escuela, la profesora encargada del grupo me comentó que desde hace dos ciclos escolares, con el Programa Nacional a la Lectura, no se ha desarrollado alguna actividad de fomento en esta institución además de que, a pesar de que el plan de estudios de la materia de Español contiene varias actividades que vinculan a los jóvenes con la lectura, éstas no se llevan a cabo en su totalidad y no se les da la debida importancia.

Al observar el contexto y al dialogar con los jóvenes es muy fácil darse cuenta que las actividades que se realizan en clase (a favor al fomento de la lectura) no son suficientes para despertar el vínculo por ésta, ya que elementos como: la mala escritura, la falta de participación y la carencia en el lenguaje, son característicos en los alumnos; sin olvidar, el contexto nada favorecedor en el que se encuentran.

Una propuesta de fomento a la lectura para jóvenes de primer grado permitiría un mayor acercamiento, o en algunos casos una introducción de éstos al mundo de la lectura. Tendrían un mayor contacto con libros en físico, diferentes tipos de lecturas, nuevos personajes con diferentes problemáticas, y temas adolescentes con los cuales se puedan enlazar. Con el fin de incentivarlos para que desarrollen el gusto por la lectura, además de conocer opciones de lectura para recreación o para las distintas necesidades escolares.

2.2.2 Objetivos

Objetivo general

Propiciar, en el grupo de primer grado de la Escuela Telesecundaria Guadalupe Victoria, el descubrimiento del gusto por la lectura a través del desarrollo de una propuesta de fomento lector que les permita a los estudiantes apreciar la lectura como fuente de conocimiento y evolución personal, les despierte el placer por leer.

Objetivos específicos

- Conocer las prácticas lectoras, los intereses y motivaciones del grupo.
- Coadyuvar en un cambio en su interés hacia de lectura, modificar la barrera frente a ésta, es decir, crear una aproximación que les permita acercarse con gusto.
- Contribuir a que los jóvenes adquieran un gusto al leer, creando vínculos con las lecturas, apropiarse de ellas y con ello darle sentido a una experiencia.
- Promover a través de la lectura en voz alta la interacción entre los jóvenes, sus padres, sus profesores y los miembros de la comunidad directamente involucrados en su educación básica.
- Construir un espacio de reflexión y de diálogo a través de las actividades de fomento de la lectura.
- Promover la expresión de las opiniones de los jóvenes respecto de las actividades realizadas

2.2.3 Hipótesis de intervención

Que los jóvenes de primer grado de educación telesecundaria, a partir de la estimulación de diversas actividades de fomento de la lectura, principalmente la lectura en voz alta, logren un acercamiento a diversos tipos de textos literarios y con ello generar un interés y afición por ella.

2.2.4 Enfoque de intervención

El tipo de estudio realizado en este proyecto es el conocido como “investigación-acción”, el cual es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales. El término fue definido por Kurt Lewin, reconocido como el fundador de la psicología social moderna, quien se interesó por la investigación de la psicología de los grupos y las relaciones interpersonales.

El modelo Lewin propone:

Descongelamiento, movimiento, recongelamiento, dicho proceso consiste en: Insatisfacción con el actual estado de cosas, identificación de un área problemática, identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción, formulación de varias hipótesis, selección de una hipótesis ejecución de la acción para comprobar la hipótesis, evaluación de los efectos de la acción, generalizaciones (Garza, 1996, p.87).

En las ciencias sociales, investigación-acción es un método muy recurrido en los procesos de transformación actuales, permite estudiar una situación y alcanzar las modificaciones deseadas en el entorno social de aplicación, constituyendo una importante alternativa en los métodos de investigación cualitativa. El método es utilizado en investigaciones lingüísticas, en análisis del discurso, en estudios etnográficos, de educación, entre otras más.

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención

Desde tiempos antiguos el hombre se ha reunido en torno a una fogata a bailar, a cantar, a escuchar historias, relatos de viajes o de los grandes guerreros, y con ello se creaba una interacción con los miembros de esa tribu, se narraban historias, se dramatizaban escenas

de luchas, se enseñaba a los jóvenes. Las reuniones dieron inicio a la interacción entre los habitantes dando la pauta a congregarse, hermanarse, crear lazos.

Para el trabajo de fomento a la lectura, la metodología seleccionada fue la interacción a través de la implementación de diferentes estrategias de animación a la lectura, basadas en la lectura en voz alta. Teniendo en cuenta que la principal forma de lectura que se practicaba en el grupo a trabajar era la lectura silenciosa, el primer reto en esta intervención fue lograr que los jóvenes participaran activamente y se sintieran seguros al leer en voz alta. Atendiendo las indicaciones de los modelos anteriores descritos se ocupará el modelo interactivo para dar seguimiento de la práctica de la lectura.

“Si un maestro desconoce o no practica las técnicas para darle color a la voz, lo que seguramente generará en sus estudiantes es la apatía, cuando no el desgano y la desidia”

Fernando Vásquez (1991)

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos

Una vez conocido el contexto escolar y social de los alumnos era necesario conocer sus prácticas lectoras, por tal motivo elaboré una serie de preguntas enfocadas a conocer la situación lectora de los jóvenes antes y después de la intervención. Como instrumentos para una evaluación inicial y final del grupo elegí los cuestionarios. Estos son ideales para obtener información precisa de lo que se pretende conocer; permiten la compilación de información de las áreas involucradas en el problema.

El cuestionario inicial constó de 10 preguntas abiertas orientadas a conocer los gustos de los jóvenes, tanto sobre la lectura como de otras actividades. Ejemplos de preguntas utilizadas son: ¿Te gusta leer?, ¿Qué tipo de lectura practicas?, ¿Con qué frecuencia lees?, ¿En tu casa hay material de lectura?, ¿Te gusta contar historias?, ¿Qué haces en tu tiempo libre?

Como se sabe, el análisis de preguntas abiertas en un cuestionario es más difícil de interpretar, pero como se puede observar, la mayoría de las preguntas realizadas en el primer cuestionario implican respuestas de fácil análisis, ya que las que no tengan respuestas de SÍ o NO, tendrán pocas variaciones en ellas.

El cuestionario final lo elaboré con la ayuda del equipo estadístico de alumnos de la Facultad de Estadística de la Universidad Veracruzana. El grupo me otorgó asesoría respecto de la dinámica correspondiente al análisis de datos, apoyando a la generación de un nuevo cuestionario; para lo cual se revisaron los objetivos y la hipótesis de la propuesta. Esta última encuesta la apliqué cinco meses después de haber realizado las actividades, tiempo prudente para observar que de haber habido un cambio en las prácticas de lectoras en los jóvenes, este se mantenía vigente. El cuestionario final constó de 20 preguntas (la mayoría de opción múltiple), algunas de las cuales ya se habían utilizado en la primera encuesta, otras de ellas estuvieron enfocadas a conocer el cambio que hubo en las prácticas de lectura de los jóvenes al finalizar la intervención, también se incluyeron preguntas dirigidas a conocer los comentarios sobre las actividades realizadas durante la propuesta.

2.2.7 Metodología de análisis

En este apartado describo la metodología que utilicé para la evaluar a los alumnos y propiamente para conocer el resultado obtenido de la intervención.

Considerando el origen de las respuestas derivadas de las encuestas, recurrí al campo de la Estadística con la finalidad de llevar a cabo un análisis que me permitiera conocer los valores de tendencia central de la población (grupo de jóvenes) con respecto al tema en cuestión (lectura).

El análisis estadístico se llevó a cabo mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 22, software característico por su gran utilización para el análisis de problemas sociales contando con herramientas básicas que permiten un manejo accesible al usuario y con esto un mejor entendimiento de los resultados.

Para el análisis de la información solicité una consultoría con el propósito de percibir el comportamiento lector de estudiantes de la escuela telesecundaria. El análisis de los datos consistió en primer lugar en un estudio descriptivo uni-variado y posteriormente bi-variado con el fin de observar el comportamiento de los datos en conjunto, para esto se crearon gráficas para su representación y se realizaron las llamadas nubes de palabras para poder ver los comentarios y opiniones de los alumnos. Estas nubes consisten en realizar un conglomerado de palabras donde se remarcan en mayor tamaño las palabras que más se mencionen en un texto.

La metodología fue la siguiente:

Una vez realizadas las dos encuestas descritas anteriormente, continué con la organización de los datos obtenidos, en un primer paso elegí las preguntas que servirían para el análisis estadístico; posteriormente, considerando los errores que pudo haber en dichas respuestas, capturé los datos elegidos en Excel, conformando así la matriz de datos de entrada para el software estadístico.

El siguiente paso fue indicarle al programa las variables (preguntas) que se analizarán, así como las medidas estadísticas a calcular, para finalmente elegir el tipo de gráfica que se requiere para presentar las distribuciones de las variables. Los resultados obtenidos están principalmente basados en la media aritmética, también conocida como promedio, la cual proporciona el valor característico de una serie de datos.

Como es notorio, el proceso del análisis estadístico es bastante sencillo. El reto fue la implementación adecuada de la propuesta de fomento de lectura con el fin de inducir el gusto por ésta en los jóvenes seleccionados. La aplicación de la Estadística me ayudó a diseñar el instrumento de medición más adecuado para lograr obtener los datos necesarios de la población bajo estudio permitiendo, mediante su análisis e interpretación convertirlos en información significativa para que inicialmente permitiera tomar decisiones en lo concerniente a las actividades que llevaría a cabo durante la intervención y finalmente, se llegara a una conclusión sobre los resultados de ésta.

3 Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Diagnóstico del grupo y diseño de la estrategia

El diagnóstico es de suma importancia, ya que permite conocer las características del grupo a intervenir, sus fortalezas y debilidades, entender el porqué de sus acciones y lo más importante, lo que quiere y necesita para lograr el desarrollo integral de sus capacidades, para que el promotor de lectura pueda registrar cómo recibió al grupo y así diseñar actividades y planificar (cartografía lectora), lo que se realizó en las jornadas de intervención con el propósito de poner en práctica las estrategias más aptas para el grupo de acuerdo con sus características.

El grupo de primer grado de la Escuela Telesecundaria Guadalupe Victoria está conformado por jóvenes de edades que oscilan entre los 11 y los 15 años. En relación a la fisiología promedio de acuerdo a su edad, son de una talla más baja a la correspondiente. Las características del grupo se articulan de esta manera: los alumnos son delgados, su higiene y arreglo personal es buena, aunque en algunas sesiones llegaron con los zapatos o el uniforme sucios, otras veces no llegaron lo suficientemente abrigados de acuerdo con las condiciones meteorológicas. En su mayoría llegaban desayunados y con un almuerzo en la mochila; algunos de ellos llevaron dinero para comprar algún alimento a la hora del receso, otros no.

La profesora encargada del grupo, sobre el rendimiento académico, me comentó que en general es bajo, a excepción de cuatro o cinco que son los que cumplen con las actividades y tienen un promedio superior a los demás compañeros. Con respecto a la lectura me dijo que los jóvenes tienen problemas de lectura, de dicción, se saltan algunas palabras, las cambian, o evitan leer, no tienen la confianza, ni las ganas para hacerlo, tienen problemas con la escritura, en la construcción de oraciones, al elegir las palabras adecuadas para la realización de sus tareas diarias y trabajos.

En el primer contacto que tuve con el grupo observé que es homogéneo en cuanto a su rendimiento escolar y su actitud, pierden la atención muy fácilmente y se dispersan platicando con el compañero más cercano. La dinámica del grupo es pasiva, contenida en

ocasiones. En cuanto al comportamiento son tímidos, hablan poco, si lo hacen es en voz baja. Al preguntarles sobre sus intereses, las respuestas más comunes fueron: jugar fútbol, ver la televisión y escuchar música. Debo hacer mención, que la maestra de grupo me comentó que entre los jóvenes se encuentran unos casos de violencia en el entorno familiar y en el salón lo que se manifiesta en el uso de palabras altisonantes, burlas y señas ofensivas que utilizan entre ellos al interactuar.

Una vez conocidas las características en las que se encontraba el grupo, el siguiente paso era conocer el contexto lector de los jóvenes, para lo que realicé una encuesta. Esta encuesta, como ya se ha mencionado, estaba conformada por 10 preguntas abiertas; algunas de ellas, dirigidas a conocer el tipo de lectura que los jóvenes practican y la frecuencia con que lo hacen; otras, a conocer los principales pasatiempos de los muchachos.

A partir de estos resultados llevé a cabo la planificación de las actividades correspondientes a las diferentes sesiones, con la flexibilidad de ser cambiadas de acuerdo con la respuesta del grupo. Las primeras dinámicas de cada sesión estuvieron orientadas a la integración del grupo, a fomentar la autoconfianza y despertar el ánimo a través de la gimnasia cerebral, para posteriormente comenzar con actividades propias del taller. Dependiendo del ánimo del grupo, se continuaba con las actividades programadas para la sesión o, en dado caso, se adecuaban para que los jóvenes se interesaran en participar.

La siguiente tabla se muestra los ejercicios que se utilizaron al inicio de las sesiones. Los ejercicios fueron tomados del libro de Ibarra, Aprende mejor con gimnasia cerebral del 2011.

Ejercicios de gimnasia cerebral utilizados al comienzo de cada sesión		
Ejercicio	Actividad	Beneficios
La lechuza	Poner una mano sobre el hombro del lado contrario, apretándolo firme, y girar la cabeza hacia ese lado. Respirar profundamente y botar el aire girando la cabeza hacia el hombro contrario. Repetir el ejercicio con el otro lado.	-Estimula la comprensión lectora. -Libera la tensión del cuello y hombros.

Gateo cruzado	Tocar enérgicamente la rodilla izquierda con el codo derecho y viceversa.	-Activa el cerebro para mejorar la capacidad media visual, auditiva, kinesiológica y táctil. -Favorece la concentración. Mejora los movimientos oculares. -Mejora la coordinación.
Doble garabateo	Dibujar con las dos manos al mismo tiempo, hacia adentro, afuera, arriba y abajo.	-Estimula la escritura y la motricidad fina.
Bostezo enérgico	Poner la yema de los dedos en las mejillas, simular un bostezo y hacer presión con los dedos.	-Estimula la expresión verbal y la comunicación. -Oxigena el cerebro, relaja la tensión del área facial.
Ocho perezoso o acostado	Dibujar imaginariamente o con lápiz y papel, un ocho grande ‘acostado’ (de manera horizontal: ∞). Se comienza a dibujar en el centro y se continúa hacia la izquierda, se vuelve al centro y se termina el ocho al lado derecho.	-Estimula la memoria y la comprensión.
Sombrero del pensamiento	Poner las manos en las orejas y tratar de “quitarle las arrugas” empezando desde el conducto auditivo hacia afuera.	-Estimula la capacidad de escucha. -Ayuda a mejorar la atención, la fluidez verbal y a mantener el equilibrio.

Figura 2: Tabla con lista de ejercicios de gimnasia cerebral.

Para articular las actividades le di importancia a la lectura en voz alta como eje fundamental de esta propuesta, reuní la información teórica y conjugué en la planeación las siguientes dinámicas de lectura en voz alta: lectura coral, lectura individual, lectura en silencio y círculos de lectura; siempre tomando en cuenta la teoría del desarrollo para la selección apropiada de las lecturas y la forma de abordar cada una de ellas. Llevé a cabo la calendarización de las actividades, una sesión por semana, donde se utilizaron diversos materiales audiovisuales, por ejemplo se leyeron diferentes cuentos y novelas, lecturas apropiadas para mantener la atención de los jóvenes; también se les impartieron fotocopias de dichas lecturas con el afán de relacionar las imágenes con las historias que se abordaban en las sesiones.

Planeación de lecturas			
Sesión	Lecturas	Actividades	Objetivo
1	Las zancadas de papá	Lectura grupal en voz alta.	Crear confianza en el grupo para lograr la participación de todos.
2	Rumpelstiltskin El gato con botas	Lectura en voz alta alternando por equipos.	Lograr la entonación apropiada cuando los alumnos leen y trabajar con la comprensión lectora cuando los alumnos escuchan.
3	Peces rojos El abominable hombre de la selva	Lectura silenciosa para posteriormente comentarlo con una pareja seleccionada.	Desarrollar ideas, expresarse, perder el miedo a hablar en público.
4	El almohadón de plumas	Lectura en voz alta individual. Cada alumno leía un párrafo.	Identificar deficiencias individuales en la lectura.
5	El desayuno El baile de Akiko	Lectura dialogada.	Lograr darle el énfasis correspondiente al contexto de la lectura
6	El informe negro	Lectura silenciosa utilizando música de fondo (la banda sonora de James Bon 007). Se eliminó el final del cuento, para que los alumnos desarrollaran su propio final y lo leyeran en voz alta.	Contextualización, seguimiento y comprensión de la lectura.
7	Fragmento de la novela La ciudad de las bestias	Lectura individual en voz alta a través de la dinámica de círculo.	Interacción entre los alumnos.
8	La zarpa	Lectura por parejas en voz alta y por turnos.	Que los alumnos logran darle la entonación a la lectura dependiendo las características de los personajes.
9	Ensalada de lecturas	Elegir un cuento, leerlo en silencio y argumentar porque recomendaban el cuento elegido.	Reflexión sobre el texto, crear una opinión propia y mejorar la capacidad de argumentación.
10	Cómo ayudar a Pedro	Lectura individual en voz alta con una amplitud de texto	Reafirmar las habilidades que se trabajaron durante las sesiones anteriores.

Figura 3: Lista de lecturas implementadas.

Después de un periodo de haber concluido la intervención, con el propósito de conocer los cambios generados en los alumnos en torno a la lectura, diseñé y regresé a la escuela para aplicar un nuevo cuestionario. Para este momento los jóvenes ya cursaban el 2do año, sus habilidades escolares, de alguna manera, habían tenido un crecimiento. Era un buen momento para conocer si la estrategia implementada influyó de algún modo en los jóvenes, y que de haber logrado un cambio en sus intereses sobre la lectura, estos se mantenían vigentes.

3.2 Desarrollo de la estrategia

3.2.1 Propuesta de fomento de lectura creando espacios para disfrutar la literatura

Para el desarrollo de la propuesta me apegué a la metodología investigación-acción. El primer paso consistió en expresar la inquietud por un problema social, la escasa atención a la lectura en la escuela telesecundaria. Un segundo paso fue la identificación del área problemática que se ha definido en apartados anteriores. En tercer lugar, la identificación del problema específico: escasa actividad lectora y la falta de interés por ejercerla en los adolescentes de primer grado de telesecundaria. La oportunidad de cumplir con la hipótesis que indica la coyuntura entre una propuesta de fomento de lectura que vincule y acerque distintas formas de lectura al grupo seleccionado y descrito el cual carece de cualquier estímulo de encuentros con los libros. Por las dificultades anterior señaladas se procurará reivindicar el sentido de leer, y con ello provocar un cambio en las prácticas de lectura en los jóvenes.

Las actividades de la propuesta comenzaron con la gestión del lugar, con las pláticas de convencimiento al director de la escuela y a la maestra encargada del grupo, les comuniqué la propuesta de fomento, la noción de las actividades que se realizarían y las lecturas propuestas sin olvidar mencionar los beneficios que proporciona la lectura. Ambos profesores aceptaron llevar a cabo la intervención, me permitieron el espacio de

diez sesiones, una por semana, con una duración de una hora, con inicio el día 6 de mayo y finalizando el 14 de julio de 2015.

Una vez evaluado el grupo y diseñada la estrategia, comencé a trabajar con los jóvenes. El desarrollo de la estrategia diseñada se llevó a cabo en sesiones divididas en cuatro etapas:

1. Fase de calentamiento. Daba comienzo con ejercicios de gimnasia cerebral, que se realizaban a un lado de su banca, con el cuidado de no entorpecer ni dañar al compañero de al lado.
2. Organización y realización de la lectura. Dependiendo de las características de la sesión, la lectura podía ser individual, en grupos o pares. Se les entregaba el material y se daba las instrucciones para su lectura; silenciosa, individual, grupal, en voz alta, lectura coral, lectura dialogada, según los objetivos y alcances establecidos. Se ejecutaba la instrucción, algunas veces el texto requería de una segunda lectura que se realizaba, a veces, con una dinámica distinta.
3. Práctica en torno a la lectura. Variando en cada sesión se les pedía a los jóvenes llevar a cabo una discusión, un comentario, un escrito, un dibujo o un poema.
4. Comentarios. Para cerrar la sesión se pedía, a cada alumno, un comentario ante el grupo del trabajo elaborado.

En cada sesión, se tuvo la fundamentación teórica del interaccionismo simbólico contemplando los actos comunicativos y significativos que en conjunto permitieron crear una reflexión de cada lectura e ir modificando la percepción de la lectura en los adolescentes. Por su parte, de acuerdo con el constructivismo, el grupo con el que se trabajó está dentro de la etapa de las operaciones formales, con capacidad para decodificar la información de un texto, por lo que las prácticas en torno a la lectura eran viables.

Respecto a la Fase del Calentamiento, en las primeras sesiones la mayoría de los alumnos se mostraban apáticos, renuentes a realizar los ejercicios. Poco a poco, con la

propia dinámica de los ejercicios, el grupo se fue integrando llegando a ser una actividad divertida para los jóvenes.

Para la segunda fase, organización y realización de la lectura, la planeación realizada anteriormente fue la guía durante cada sesión. La forma en que planeé las lecturas fue adecuada ya cada día fue notorio un avance en el nivel de participación viendo una mejora en las habilidades lectoras de los jóvenes.

Las primeras lecturas realizadas en grupo permitieron que los alumnos más introvertidos se integraran con mayor facilidad, ya que muchos estaban renuentes a leer en público, les daba vergüenza la falta de fluidez en su lectura. Siguiendo las actividades planeadas para cada sesión, trabajé en mejorar la fluidez y la entonación en la lectura, haciendo uso de algunas de las técnicas que Garrido (1997) menciona en su libro, *Cómo leer (mejor) en voz alta*:

- Comenzar leyendo textos cortos e ir alargándolos poco a poco para aumentar la capacidad de atención de quienes escuchan.
- No comenzar a leer una obra sin conocerla, para evitar descubrir que a media lectura que no es lo suficientemente interesante para el grupo.
- Darle expresión a la voz para que se comprenda el sentido de la lectura. Dramatizar un poco los diálogos. Acuerdas el ritmo a la acción de la historia.

En las sesiones finales la mayoría de los alumnos pedían participar en las lecturas (considerando que éstas eran lecturas individuales), las comprendían y les daban el énfasis que se necesitaba.

En relación a la práctica en torno a la lectura, dependiendo del tema tratado, se llevaba a cabo una actividad subsecuente que podía consistir en una discusión, un producto escrito (reescribir el final, realizar un poema) o simplemente un cuestionamiento sobre lo que entendieron. Estas actividades me permitieron conocer el nivel de atención y comprensión de los jóvenes. Al principio, a muchos les costaba trabajo retener la idea principal, se les olvidaban los nombres de los personajes, se les dificultaba hacer conclusiones de los cuentos. Conforme se dieron cuenta de la dinámica

que llevaban las actividades, trataban de poner mayor atención en lo que se leía; en las últimas sesiones se logró mejorar su comprensión lectora, lo que se vio reflejado en que la mayoría terminaba las actividades propuestas.

Al finalizar cada sesión les pedía a los jóvenes sus comentarios sobre la lectura y las actividades del día, de la misma forma que en las etapas anteriores fue notoria la aceptación que fueron teniendo con respecto al programa de fomento.

3.3.2 Seguimiento de las estrategias

Para darle continuidad a las actividades realizadas, llevé un registro fotográfico y registré las actividades en bitácoras. En ellas anoté la planeación de cada sesión, los ejercicios de lectura que se ponían en práctica, la participación, los aportes y las ideas de los jóvenes, así como la actitud de ellos ante cada actividad por ejemplo, si las terminaban o si cumplían con ellas.

Todo lo anterior, lo realicé con la finalidad de hacer una evaluación a partir de la cual pudiera contemplar, en caso de no estar funcionando, un cambio en las actividades. Afortunadamente, todas las actividades planeadas se llevaron a cabo, con algunos problemas al realizarlo como la falta de espacio, algunas veces la apatía o falta de ganas de los jóvenes, pero se moduló de manera que cada sesión se animara a la lectura.

Bitácora			
Sesión	Lecturas	Actividades	Observaciones
1	Las zancadas de papá.	Lectura grupal en voz alta.	-Al principio los alumnos se negaban a participar. -La lectura grupal ayudó a integrar a los más introvertidos. -A la mayoría se les dificultó el entendimiento de la lectura, por lo que hice que relacionarán la lectura con experiencias propias.
2	Rumpelstiltskin	Lectura en voz alta alternando	-Los jóvenes mostraron interés al

	El gato con botas	por equipos.	integrar sus equipos (no para realizar la lectura). -Hubo mucho desorden al realizar la lectura. -Opté por volver a formar los equipos, logrando que se tomara con más seriedad la actividad. -Al finalizar la lectura, dibujaron a los personajes, actividades que les gusto.
3	Peces rojos El abominable hombre de la selva	Lectura silenciosa para posteriormente comentarlo con una pareja seleccionada.	-Los alumnos se sienten cómodos con la lectura en voz baja, comprenden la lectura y tienen argumentos para debatir. -La actividad de colorear el cuadro de los peces rojos les gustó. -Todos participaron comentando sobre su objeto de mayor valor
4	El almohadón de plumas	Lectura en voz alta individual. Cada alumno leía un párrafo.	-El tema tratado en la lectura fue de su interés. -Participaron bien en los cuestionamientos. -La lectura individual en voz alta a algunos se les dificulta.
5	El desayuno El baile de Akiko	Lectura dialogada.	-A los alumnos les costó darle el énfasis adecuado a lectura. -Este tipo de lectura les facilitó la comprensión del texto.
6	El informe negro	Lectura silenciosa utilizando música de fondo. Se eliminó el final del cuento, para que los alumnos desarrollaran su propio final y lo leyeran en voz alta.	-A los alumnos les gustó la idea la leer con música de fondo. -Comprendieron la lectura, no hubo necesidad de volver a leer. - Hubo una buena participación al momento de discutir el texto.
7	Fragmento de la novela La ciudad de las	Lectura individual en voz alta a través de la dinámica de círculo.	-La actividad en círculo permitió una mayor interacción entre los alumnos, al momento de comentar la lectura. -Aunque se les dio la opción de

	bestias		pasar la lectura a su compañero siguiente en caso de no querer leer, la mayoría participó en la lectura.
8	La zarpa	Lectura por parejas en voz alta y por turnos.	-A los jóvenes aún les cuesta trabajo darle la fuerza y personalidad a la lectura. -Con una segunda lectura se les apoyó para que identificaran los cambios en la voz que la lectura conllevaba.
9	Ensalada de lecturas	Elegir un cuento, leerlo en silencio y argumentar porque recomendaban el cuento elegido.	-Los alumnos se mostraron interesados al momento de elegir su lectura. - Voluntariamente algunos alumnos expusieron y recomendaron su lectura.
10	Cómo ayudar a Pedro	Lectura individual en voz alta con una amplitud de texto	-Los alumnos participaron muy bien en la lectura, pude notar que ya no les costaba leer frente a sus compañeros, intentaban darle el énfasis necesario de acuerdo al contexto del texto.

Figura 4: Ejemplo de bitácora.

Finalmente, para tener un registro más de lo realizado durante la intervención, llevé a cabo unas tablas que describen con mayor detalle, tanto las actividades como mis observaciones realizadas en cada sesión. Estas tablas se pueden ver en los Anexos, al final del trabajo.

3.2.3 Resultados: “Propuesta de fomento a la lectura con alumnos de telesecundaria: creando espacios para disfrutar la literatura”

Considerando todas las herramientas utilizadas para registrar los avances que se dieron en cada sesión, presento los siguientes resultados.

La primera encuesta, como he mencionado, me permitió tener un contexto lector de los jóvenes. A pesar que la mayoría respondió que sí les gusta leer (86%), sus respuestas a otras preguntas me dejaron entrever, fuera del ámbito escolar, la poca

actividad lectora que tienen. Por ejemplo, solo el 14% practicaban una lectura diferente a los libros de texto necesarios para consultas de las tareas escolares; además, a pesar de que la mayoría de ellos tenían material de lectura en su casa (67%), el mayor porcentaje de la frecuencia con la que los jóvenes leen, es poca o nula.

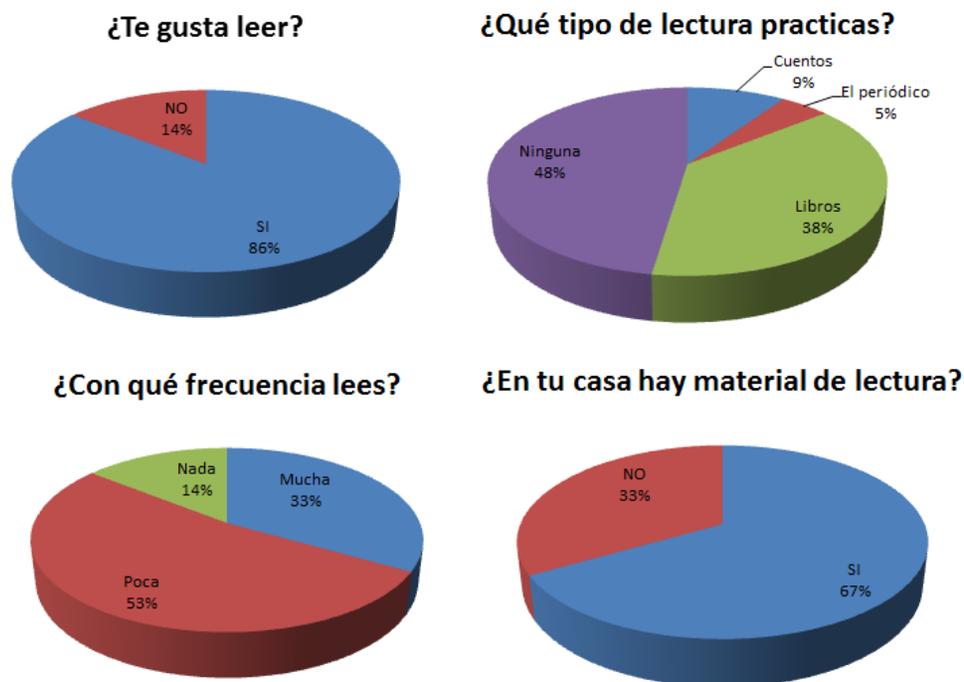


Figura: 5 Resultados de la encuesta realizada al principio de la intervención.

Al ver los resultados de la primera encuesta, me quedó claro que uno de los principales objetivos a alcanzar con la intervención de fomento debía ser el aumentar, o en algunos casos crear, el interés en los jóvenes hacia la lectura. Cabe mencionar que la encuesta consta de más preguntas, mismas que se pueden ver en su totalidad en los anexos.

Durante el desarrollo de las actividades, muchos fueron los retos con los que me encontraba día a día, pero también los resultados obtenidos. Los avances que se lograban en cada sesión, además de plasmarlos en la bitácora y en las tablas, los podían ver en los comentarios que los alumnos me hacían al verme llegar a la escuela “¿Qué vamos a leer hoy maestra?, ¿Por qué no viene más días?”.

A partir de las bitácoras y las tablas que realicé, en las siguientes gráficas muestro las observaciones representativas sobre las actitudes de los alumnos que se tuvieron en cada sesión.

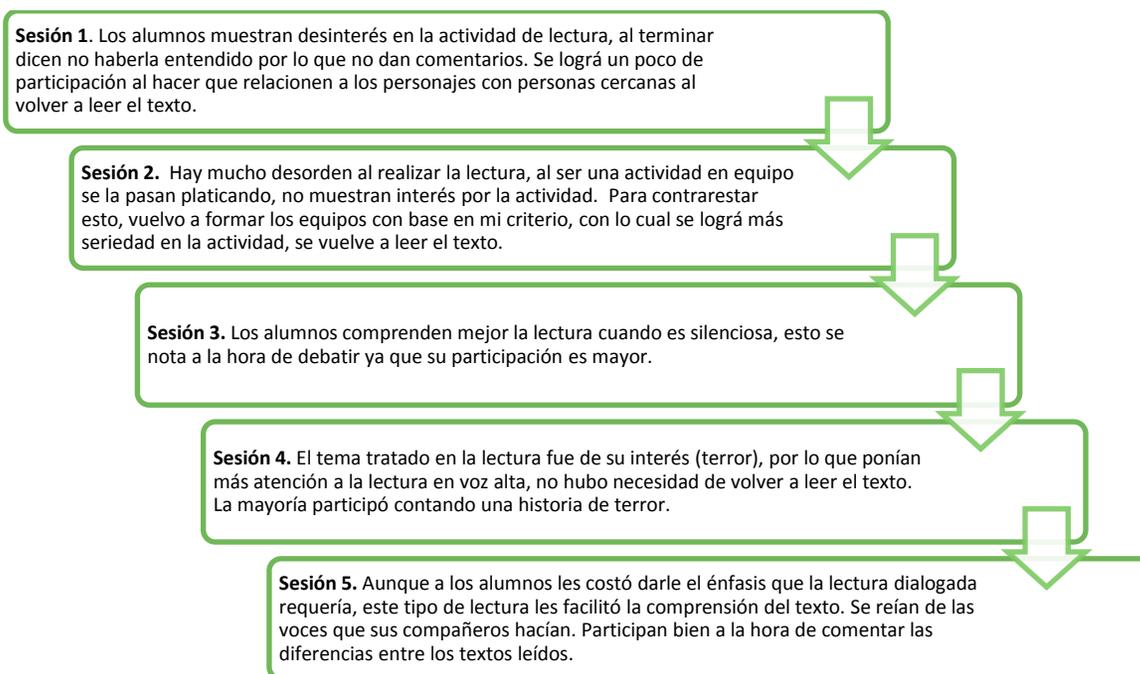


Figura 6: Sesiones.

En la primera mitad de las sesiones vi una evolución en la actitud de los jóvenes, pasaron del desinterés a participar en las actividades voluntariamente. La incomodidad o vergüenza de participar se les fue quitando poco a poco con las actividades realizadas, traté de que las lecturas les resultaran amenas y que las actividades posteriores fueran divertidas. Es decir, retomamos las recomendaciones del maestro Garrido al ir introduciendo la lectura en voz alta y los textos de poco a poco, ya que era bastante claro que ¡se sentían más cómodos con la lectura silenciosa!, comprendían mejor el texto y por ende, participaban más al momento de debatir o comentar la lectura. Cuando se hacía una lectura en voz alta traté de guiarlos para que le dieran la entonación apropiada que facilitara a sus compañeros que escuchaban, la comprensión de lo que se leía. En cada párrafo nos deteníamos y se hacía un comentario para que los muchachos no perdieran la atención.



Figura 7: Actividades, Peces Rojos.

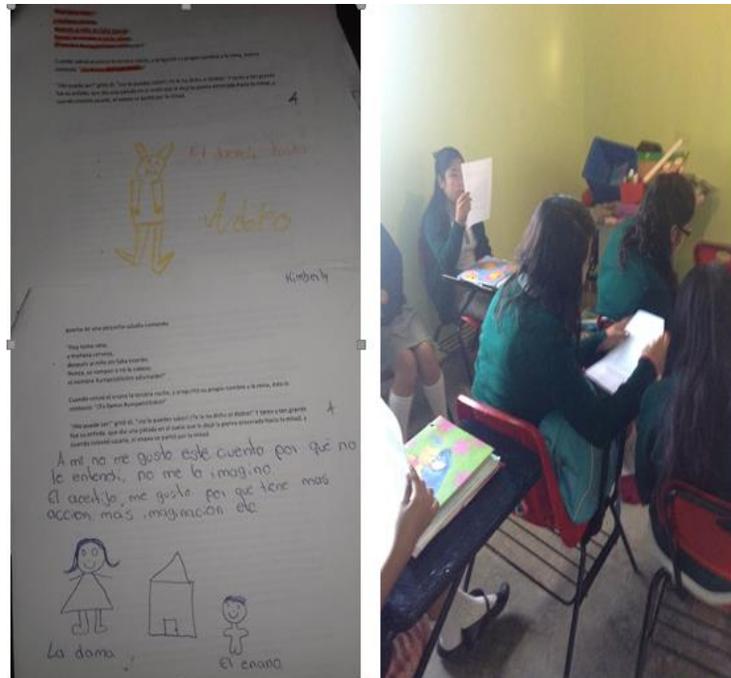


Figura 8: Lectura de cuentos clásicos.

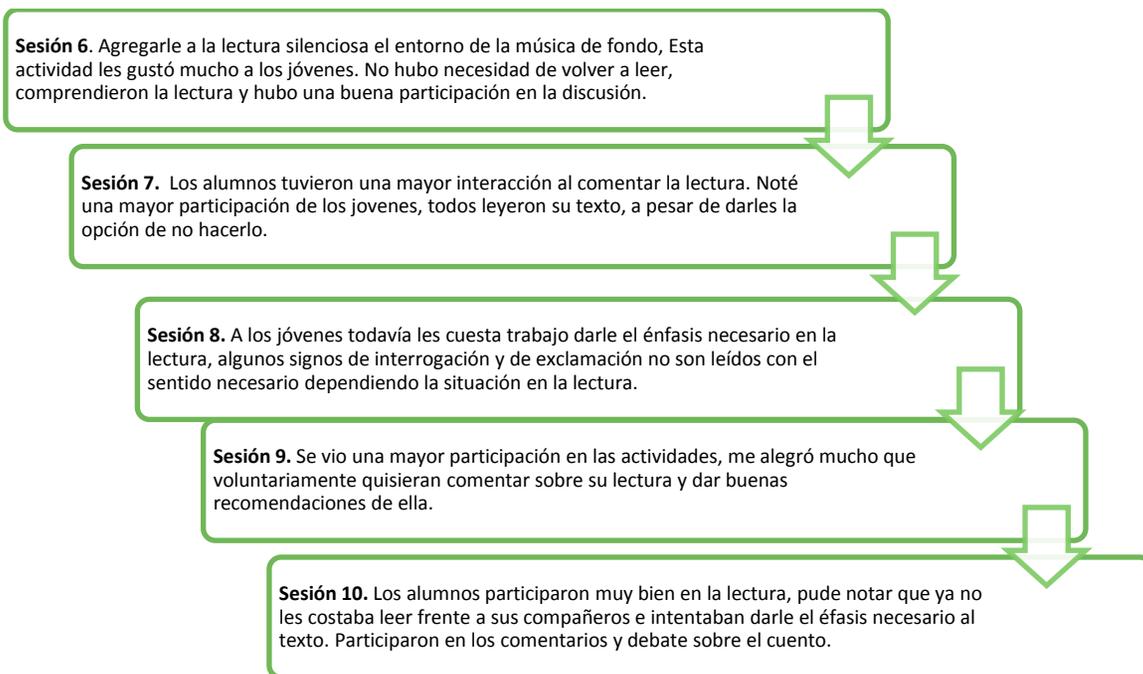


Figura 9: Sesiones.

En la segunda mitad de las sesiones fui notando un mayor interés por los jóvenes en relación con las lecturas que se leían. Hubo un avance en su comprensión lectora cuando la lectura era en voz alta, lo que implicó una mayor participación al comentar o debatir el texto. Lo que me dio mucho gusto fue que en las últimas sesiones, al pedirles que expusieran sus lecturas y las recomendaran, la participación fue de manera voluntaria, la mayoría quería pasar a comentar al grupo sobre su selección de lectura.

La evolución de la lectura en los jóvenes a través de la intervención, se notó en los cambios de voz que aplicaban al leer en las últimas sesiones, tal vez el énfasis a veces no era el adecuado de acuerdo al contexto del texto, pero se vio una diferencia positiva con respecto a las lecturas de las primeras sesiones. También se utilizaron los recursos propuestos por Trelease para promover la lectura a través de la propaganda, la recomendación por parte de los mismos compañeros.

98. Al detenerse el Mercedes, el primero en bajar fue Richard, seguido por las cuatro espaldas de la Policía. Y tras ellos, nosotros: Cornelio, desafiante, y Francisca, temerosa, bajo mi hombro.

99. Cuando estaba llamando a la policía le dijo que si podía venir para sacar a Manola porque ella había cometido un crimen.

100. Cuando los policías entraron dijeron a Manola usted está arrestada por cometer un suicidio. Al final todo quedó tranquilo y Manola que do en la cárcel.



Figuras 10: Participaciones.



Figura 11: Fotografía grupal

En la primera y en la última sesión les pedí a los jóvenes que me describieran con pocas palabras lo que pensaban sobre la actividad de leer, lo primero que se les viniera a la mente. A continuación muestro las respuestas que obtuve, en las dos diferentes sesiones, condensadas en nubes de palabras.

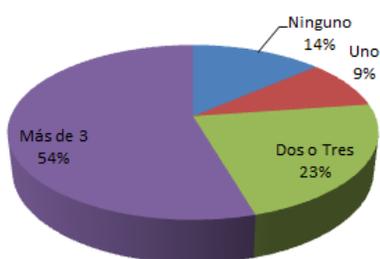


Figura 12: Percepción de los alumnos con respecto a la lectura al comenzar (izquierda) y finalizar (derecha) la intervención.

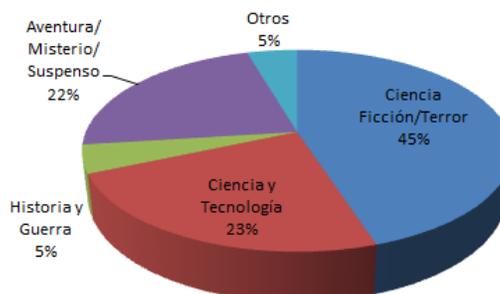
De las nubes de ideas se puede percibir que ellos veían a la lectura como una actividad tediosa, la relacionaban con la escuela, con las tareas. Estas formas de ver la lectura se plasmaban, en las primeras sesiones, en no querer participar, no querer leer, no argumentar sobre los textos, no comentar nada. Poco a poco con las actividades seleccionadas para cada sesión, como ya se ha mencionado, el grupo se fue integrando. El día que tocaba sesión, se veían interesados por las actividades que íbamos a realizar. En el globo de la derecha se pueden ver los comentarios que los alumnos realizaron en la última sesión, ellos identificaron la lectura con las actividades que llevábamos a cabo, las cuales les parecían divertidas.

También en la última sesión, al comentar sobre el final de la intervención, les pedí a los jóvenes propuestas para mejorar las actividades. De sus comentarios, se extrajeron las ideas principales y se condensaron en el árbol que se muestra a continuación, de donde se puede ver que para mejorar la propuesta ellos creen pertinente leer más

A partir de julio ¿Cuántos libros has leído?



¿Qué tipo de lectura prácticas?



¿Te gustó el taller?

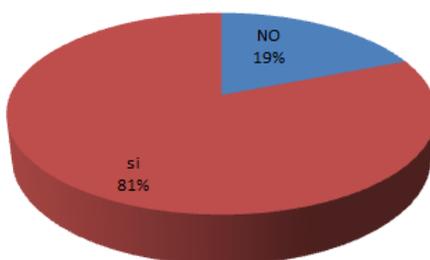


Figura 14: Resultados del taller.

De las respuestas obtenidas en el cuestionario final, los muchachos comentan que han seguido leyendo en sus ratos libres, la mayoría ha leído más de 3 libros en 5 meses, les llaman la atención los cuentos de terror, ciencia ficción, suspense; algunos alumnos me comentaron que han utilizado herramientas que se usaron en el taller, como poner música de fondo, mientras leen.

Respecto al cuestionario inicial se puede notar que la frecuencia con la que leen aumentó, al menos en estos 5 meses, y que sus gustos por la lectura se volvieron más variados. Fuera del cuestionario, algunos jóvenes me comentaron que les gustaría que hubiera otro taller y traer a sus hermanos más pequeños, también me pidieron recomendaciones sobre dónde puede conseguir libros, especialmente de aventuras, suspense y terror.

4 Discusión y recomendaciones

El desarrollo de la propuesta de fomento de la lectura trajo consigo la aceptación y disposición de otorgar el tiempo y el espacio para la continuación a las actividades de fomento en esa institución. La autoridad a cargo fue testigo de los logros en los alumnos, se le hizo la recomendación de la inserción de los demás grupos al proyecto para que todos sean partícipes y puedan percibir los beneficios de realizar una lectura por gusto.

Una encomienda más es gestionar material didáctico: libros, revistas y otros medios impresos y ¿por qué no? audiovisuales, ya que ésta es la base de la educación de estos jóvenes.

Una recomendación más es ponerse en contacto con las autoridades para hacer uso de las bibliotecas de aula y escolares. En la biblioteca existe este material, pero no se utiliza, es decir, llevar el material a los salones y ponerlos al alcance de los estudiantes. De la misma forma hacer las solicitudes oportunas para poder actualizar el material con la autoridad correspondiente. Otra recomendación es ampliar el horario de las actividades. La emisión realizada de las sesiones fue de una hora. Sería recomendable solicitar espacio de veinte minutos más de tiempo, lo que permitiría concluir todas las actividades sin prisas por el tiempo.

También se podría realizar publicidad e invitar a los demás grados para incorporarse a las actividades de la propuesta de fomento. Una idea es lanzar una convocatoria para la realización de un cartel que haga alusión a la propuesta; está sería premiada y se incitaría a los alumnos a jugar y estimular su creatividad.

Se puede invitar a profesionistas o personas con diversos conocimientos y habilidades y con ello apoyar a la implementación de ciertas actividades que sirvan para enriquecer la propuesta de fomento a la lectura, como actividades plásticas, de acondicionamiento físico, de música, teatro, entre otras.

5 Conclusiones

Mi estadía en la Especialización, me permitió conocer y labrar el camino del fomento a la lectura, las herramientas necesarias para organizar, equipar y asumir el control de las actividades; también, me permitió contribuir, colaborar y aprender de los jóvenes a través de la lectura y cómo la literatura nos permite conocernos, aprender del otro, tener otra perspectiva del ahora.

La propuesta de fomento permitió un acercamiento, un despertar, un conocimiento de la lectura, una percepción distinta del concepto, hubo una aproximación a otras fuentes de lectura, como narraciones de misterio, aventuras, descripciones, cuentos de viajes, lo que permitió que conocieran y generaran un gusto por leer. En la edad que se encuentran, como lo describe Ericsson, los jóvenes tienen el conocimiento y las herramientas así como la madurez para recibir el estímulo de la lectura, además en los meses en los que se trabajó fue de gran ayuda para vincular los aprendizajes con algunos contenidos de la escuela.

La encuesta inicial me proporcionó un panorama de cómo se encontraba el grupo respecto a su percepción de la lectura, esto aunado a sus comentarios me permitió generar una cartografía sobre los libros que podrían interesarles a los muchachos, siendo estos la base para elaborar las dinámicas y estrategias que se implementaron en el programa.

Se utilizaron las propuestas teóricas de lectura que se implementaban en los ejercicios al leer, decodificábamos el texto, se leía palabra por palabra y en conjunto se agrupaban para generar las ideas del texto, siguiendo las pautas de los modelos anteriores descritos, generábamos la idea del texto, creábamos inferencias y se proponía una asociación con algún objeto o experiencia de nuestra cotidianeidad, además se utilizaba el recurso del interaccionismo: significar un texto, significar una experiencia y es con ello el resultado del proceso, el modelo interactivo.

El grupo conformado adquirió un sentido de gusto al leer, este queda evidenciado al realizarse la lectura por placer. Los alumnos esperaban la clase cada semana, preguntaban qué leerían para la clase, se motivaban a la práctica. Algunos participaban e

iteraban su participación. Las lecturas propuestas fueron aceptadas a medida que avanzaba la propuesta.

La visión de esta propuesta fue la de generar interés por el gusto de leer, el cual se realizó con las lecturas llevadas de acuerdo con los intereses de los alumnos. Se llevaron cuentos de terror, de suspenso, clásicos, modernos con temáticas de su interés, las personalidades, la apariencia, los sueños, la naturaleza, los conflictos, los viajes. Al intercambiar sus lecturas y elegir una para realizar la exposición como se menciona en la sesión 9, en la cual el joven pudo elegir del compendio y hacer un comentario de acuerdo a su percepción.

Se observó que pese a las condiciones adversas en que se encuentran estos chicos la propuesta tuvo una respuesta positiva. Los alumnos convivieron, intercambiaron, conocieron, actuaron, vivieron la lectura, vivieron las emociones de un viaje al Amazonas; bailaron con un conde francés un encantador vals; siguieron las pistas y reescribieron el final de una historia, ganaron el caso, lograron inferir quién fue el asesino. Escribieron sobre sus gustos, también un cuento. Sus propuestas y comentarios siempre fueron recibidos, escuchados y replicados. La comunicación se llevó a cabo exitosamente.

La propuesta fue mediadora y conciliadora de las concepciones captadas al inicio, las sesiones constituyeron y reforzaron los objetivos de revalorar la lectura, ver sus beneficios y dejar que los jóvenes lo descubrieran. Nos damos cuenta de las limitaciones que hay y las deficiencias en el grupo; sin embargo, hubo un acercamiento con la lectura que permitió echar a volar la imaginación de los alumnos, que les permitió ver más allá de su contexto, les permitió leer, releer, expresarse, ser un personaje, interpretar al joven que se sumergió en el Amazonas, entre otras más.

A través de la lectura completamos el sentido de encontrarnos en las palabras de un texto, dando significado a nuestra vida y entablando una relación con los otros. Este proyecto fue una contribución y un buen incentivo para crear vínculos por medio de la palabra hablada.

A pesar de que en el cuestionario final, estadísticamente podría decir que a los alumnos les gusto el taller y que éste fue exitoso dado que un gran porcentaje leyó más de 3 libros cinco meses después de haber terminado la intervención, personalmente me

quedo con los comentarios que los muchachos y sus maestros me hicieron, que es donde realmente se ve un cambio tanto en actitudes como en interés.

Referencias

- Aguirre, Á. (1998). *Psicología de la adolescencia*. Bogotá: Alfamoega.
- Amo del, M. (2005). *La narración oral y la lectura en voz alta como técnicas de animación a la lectura*. México: CONACULTA.
- Arrizabalaga, M. (2013). Así consigue Finlandia ser el número 1 en Educación en Europa. *ABC.ES*, 6.
- Bahloul, J. (1998). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "pocos lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Banco del Libro. (2005). Tendiendo puentes con la lectura. *Educación y biblioteca*, 145.
- Bazán, J. (2000). Evaluación psicométrica de las preguntas y pruebas *CRECER 96*.
- Boto, A. (19 de octubre 2005). Las neuronas espejo te ponen en el lugar del otro. *El País*.
- Bulnes, F. (2011). Educación y trayectoria lectora: un compromiso con el desarrollo social del país. en C.N. Artes, *Plan Nacional de Fomento a la Lectura Lee Chile Lee*. Venezuela: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Butlen, M. (2005). Paradojas de la lectura escolar. *Revista de Educación*, 139-151.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico*. Barcelona, España: HORA.
- Blumer, H. (1966). Sociological Implications of the Work of G. H. Mead. *American Journal of Sociology*, 78, 535-544.
- Brewster, J., Dunham, A., Mead, G., Miller, D., y Morris, C. (1938). *The Philosophy of the Act*. Chicago: University of Chicago Press.

- Bruning, H., Schraw, J., Norby, M. y Ronning, R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4a. ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cadena, P. (2005). *Los buenos Libros: un puente hacia la elaboración personal*. International Federation of Library Associations & Institutions, 3.
Recuperado de: <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/ifla-journal/ifla-journal-3-2005.pdf>.
- Cárdena, A., y Rodríguez, L. (2008). Aspectos teóricos conceptuales dirigidos a la promoción de la lectura en niños y jóvenes. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 2(39), 3-14.
- Castro, D. (2014). Motivaciones, actitudes y prácticas lectoras de los alumnos mexicanos y el nivel de desempeño en lectura de la prueba de PISA (Análisis del constructo "ler por placer"). En U. A. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, *Tendencias pedagógicas, el nuevo estudiante en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pág. 348). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cebrian, M. J. (1972). *Educación ayer, hoy y mañana*. Madrid: Escuela Española.
- Centro Nacional del Libro. (2014). *cenal*. Obtenido de cenal: <http://www.cenal.gob.ve/formacion/campana-de-lectura/>.
- CERLAC. (octubre de 2012). *CERLAC.ORG*. Recuperado el 13 de 05 de 2015, de CERLAC.ORG: <http://cerlalc.org/hola-mundo/>.
- Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Chance, R., & Lesene, T. (2012). Rethinking reading promotion. *Teacher Librarian* , 26-29.

- Chance, R., & Lesesne, T. (2012). Rethinking reading promotion-Old school meets technology. *Teacher Librarian*, 26-29. Obtenido de <http://www.teacherlibrarian.com/>.
- Chase, W. (2016). Naturalistic Epistemology. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, ISSN 2161-0002, <http://www.iep.utm.edu/>. Recuperado de: <http://www.iep.utm.edu/mead/>
- Club de Leones. (2015). Blog. Recuperado de: <http://lionsclubs.org/blog/2013/09/12/international-literacy-day-recap/>.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, diciembre, 53-66.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes . (2011). *Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Lee Chile Lee*. Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Dezcallar, T., & Mercè, C. (julio-diciembre de 2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de. *OCNOS, Revista de Estudios sobre Lectura*(12), pp. 107-116. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2591/259132660005.pdf>.
- Dirección General de Materiales Educativos, D. G. (2012). *Estrategia Nacional 11 + 5 Acciones*. México: SEP.
- Domingo, A. J. (2011). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y jóvenes*. México: Océano.
- Dubois, E. (1989). Las teorías sobre la lectura y educación superior. *Lectura y Vida*, 10 (3), 1-4.
- Erickson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Argentina: Ediciones Hormé.
- Figuroa, M. A. (11 de septiembre de 2015). Invitación "Lectura en Acción". *Metropolitano en línea*. Recuperado de:

<http://www.metropolitanoenlinea.com/2015/11/09/invitacion-a-lectura-en-accion/>.

Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14, 117-134.

FNBE. (2013). Finlandia: la educación Estructura única (primaria integrada y la educación secundaria).Eurypedia Recuperado de: http://www.oph.fi/english/education_system/basic_education.

Fuentes, L. (26 de mayo de 2015). México social: un país sin libros ni lectores. *Excélsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional>

Fundación La Fuente. (2015). Marco Montenegro, director de la fundación Yo Te Leo. Recuperado de: <http://www.fundacionlafuente.cl/marco-montenegro-director-de-la-fundacion-yo-te-leo/>

Fundación SM. (2010). *Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México: IDEA.

Gallardo, G. (2013). "Estaciones de lectura". Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del Ministerio de Cultura del Gobierno de Chile. *Revistaterminal.cl*

Garrido, F. (1997). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*. México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C.,

Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Ariel.

- Garrido, F. (2003). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta Mexicana.
- Garza, A. (1996). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México: Colegio de México.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, (14(1)), 117-134.
- Godino, J. y Linares, S. (2000). El interaccionismo simbólico en educación matemática. *Revisa Educación Matemática*, 12(1), 70-92.
- Gómez, K. (2002). *Biblioteconomía: conceptos básicos de gestión de bibliotecas*. Murcia: DM.
- Gómez, P. (1990). *Senderos hacia la lectura*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Ibarra, L. (2011). *Aprende mejor con gimnasia cerebral*. México: Garnik Ediciones
- INEE. (2013). *INEE*. Obtenido de INEE:
<http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/pisa/que-es-pisa>.
- Javier, G. F. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14, 117-134.
- Jiménez, Fernando, R., Mainé, A. d., Romero Oliva, M. F., & Salvador Rosa, a. (2011). *la lectura expresiva en el aula, propuestas de textos dialogados*. Madrid: Visión libros.
- Jiménez, J., Martínez, R., y García, C. D. (2010). *La Telesecundaria en México, un breve recorrido por sus datos y relatos*. México: Secretaria de Educación Pública.

- Klausmeier, H. J. (1977). *Psicología educativa: habilidades humanas y aprendizaje*. México: Harla.
- Krotoski, A. (2010). Serious fun with computer games. *Nature*, 466(7307), 695.
- Latapí, P. (24 de 04 de 1996). De la lectura al pensamiento. *Proceso*, 22.
- López, J. (2014). Diseño de un instrumento para evaluar la comprensión lectora de estudiantes universitarios (Tesis de licenciatura). Universidad Veracruzana. México.
- Loyo, D. (2015). Descripción de una tarea visoespacial, para comprobar la activación diferencial de la corteza visual primaria (Tesis de licenciatura). Universidad Veracruzana. México.
- Manrique, W. (3 de octubre de 2014). Finlandia, el país que ama los libros. El País. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2014/10/02/babelia/1412266622_185872.html
- Marina, J. y de la Válgoma, M. (2008). *La magia de leer*. México: Plaza y Janés.
- Martínez, M y Teale, W. (1988). "Reading in a Kindergarten Classroom Library". *The Reading Teacher*, 72, p. 568
- Martínez, N. (3 de diciembre de 2013). *El Universal mx*. Obtenido de El Universal mx: <http://archivo.eluniversal.com.mx/primera-plana/2013/impreso/-8220educacion-sigue-siendo-mediocre-8221-43657.html>
- Märk-Bürman, A. (2011). Clubes de lectura en verano y alumnos mentores Proyectos en bibliotecas para fomentar la lectura en los jóvenes En Ramírez, E. (1), *La lectura en el mundo de los jóvenes ¿Una actividad en riesgo?* (pp. 32) México: UNAM.

- Maslow, A. (1948). Higher and lower needs. *Journal of Psychology*, 433-436.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: SEP.
- Méndez, G. (4 de diciembre de 2003). Otro año sin conocer la calidad del sistema escolar. *El Universal*, pág. 1.
- Merino, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes Educativos*, 16, 49-61.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). A viva voz, Lectura en voz alta. Santiago de Chile: Bibliotecas Escolares SRA.
- Ministerio del Poder Popular para la Cultura. (2013). *Proceso Revolucionario de Lectura en Venezuela*. Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
- Miranda, M. (1913). *De la caridad a la ciencia II Influencias del Pragmatismo y el Interaccionismo Simbólico en el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *OCNOS*, 2, 117-128.
- Morales, L. (Coord.). (2008). *Informe final evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007*. México: UPN.
- Muñoz, C y Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de la lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-8.

OEDC. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OEDC Publishing.

Ojeda, M. (2014). *En aulas de Latinoamérica, un televisor logra triplicar la matrícula*. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2014/10/22/actualidad/1413992764_641151.html.

Otero, J. (1990). Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el papel de la propia comprensión. *Investigación y experiencias didácticas*, 8(1), 17-22.

Paredes, J. (2006). Decodificación y lectura. *Revista Electrónica "actualidades investigativas en educación"*, 6(2), 1-22 Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44760207.pdf>.

Pennac, D. (1996). *Como una novela*. Bogotá: Norma.

Piaget, J. (1981). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

PNSL. (2015). *Programa Nacional de Salas de Lectura*. (CONACULTA, Editor) Recuperado el 2015, de Programa Nacional de Salas de Lectura: <http://programanacionalsalasdelectura.conaculta.gob.mx//que-hacemos>.

Programa Nacional Salas de Lectura. (3 de junio de 2015). Obtenido de Secretaria de Educación Publica: http://www.sep.gob.mx/Es/sep1/sep1_Programa_Nacional_de_la_Lectura#VYtRTmzH-B0.

- Programa Nacional Salas de Lectura*. (3 de junio de 2015). Obtenido de Secretaría de Educación Pública:
http://www.sep.gob.mx/Es/sep1/sep1_Programa_Nacional_de_la_Lectura#VYtRTmzH-B0.
- Poy, L. (1 de enero de 2008). La telesecundaria cumple 40 años; vive una “crisis profunda”. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx>.
- Ritchie, S., & Bates, C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science*, 24(7), 1301-1308.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría sociológica moderna*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, C. (s/n). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?). *Ocnos*(4), 74-81.
- Rodríguez, C. (2002). La socialización docente en las prácticas de enseñanza. Estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, diciembre, 151-165.
- Santos, A., y Carvajal, E. (2001). Operación de la telesecundaria en zonas rurales y marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=270&numero=1023>.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ª. ed.). México: Pearson.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *La Estrategia Nacional 11+5, acciones para ser mejores lectores y escritores*. Recuperado de <http://www.iea.gob.mx/webiea/biblos/archivos/ESTRATEGIA%20NACIONAL%2011+5/ACCIONES%20SECUNDARIA.pdf>.

- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Programa Nacional de Lectura. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1_Programa_Nacional_de_la_Lectura#.VYtTRmzH-B0
- Silva, E. T. (2002). *O Ato de ler: fundamentos psicologicos para uma nova pedagogia da leitura*. Brasil: Cortez.
- Storni, P. (2009). "Los jóvenes y la lectura: la construcción de nuevas formas de sociabilidad desde la prácticas lectoras". *III Jornadas de Jovenes Investigadores*. Argentina: Universidad de Tucumán. Recuperado de <http://scait.ct.unt.edu.ar/pubjornadas2009/pdf>.
- Tejeda, H. (2001). Metáforas y modelos de comprensión de lectura. Aspectos teóricos e implicaciones prácticas. *Lenguaje*, 28, 108-131.
- Trelease, J. (2004). *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá, Colombia: Fundalectura.
- Truffello, I., Pérez, F., Rodríguez, C., Icaza, G., (1993). "Prácticas de Trabajo y Socialización en Estudiantes de Educación Media", Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE).
- Universal. (7 de marzo de 2012). La UNESCO premia al Banco del Libro de Venezuela. *EL Universal*, pág. 1.
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*(10), 71-89.

- Venezuela, B. d. (08 de 20 de 1999). *Programa de fomento "Tendiendo puentes a la literatura*. Obtenido de <http://www.bancodellibro.org/programas/>.
- Vidal, M. L., & Rivera Michelena, N. (4 de 12 de 2015). *Escuela Nacional de Salud Pública*. Obtenido de Escuela Nacional de Salud Pública: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_4_07/ems12407.html.
- Volpi, J. (2007). *Leer la mente*. México: Alfaguara.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa* (Novena edición ed.). México: Pearson.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. y. (2010). El valor de la lectura y su relación con los hábitos lectores y el éxito escolar en niños inmigrantes. *Educación*, 51-63.
- Yunes, E. (2008). *Tejiendo al lector*. México: Ríos de tinta.

Anexos

Anexo A Participantes

Aquí se muestra la lista de los alumnos de primer grado que fueron los asistentes a las sesiones.

NOMBRE	FOLIO
Mario Alberto	001
Román Mejía	002
Sonia Cruz	003
Isaí Carrillo	004
Daniel Adrián Velázquez	005
Alejandro Ramos	006
Leonardo Benítez	007
Jonathan Francisco	008
Ana Rivera	009
José Olivares	010
José Miguel Sánchez	011
Citlalli Zamora	012
Mayra Yamileth Trujillo	013
Luis Mario García	014
Danilo Ladrón de Guevara	015
Lilia Andrade	016
Gabriel Said Hernández	017
Kimberly Mota	018
Luis López	019
Mario Landa	020
Adolfo Herrera	021
Aldair Pérez	022

Anexo B Evidencias

En este apartado muestro las tablas que sirvieron de formato en cada sesión para llevar un registro de todas las actividades que se iban realizando. En las tablas describo las actividades, el material y la bibliografía utilizados, así como las observaciones de como los alumnos respondían a cada actividad.

Anexo fotografías de cada sesión, en ellas se evidencia el trabajo realizado con los jóvenes, en algunas se pueden ver los resultados de las actividades posteriores a la lectura.

Sesión I.

Actividad	-Presentación y bienvenida, el camino lector, nuestras experiencias con la lectura. -Lectura grupal en voz alta “ <i>Las zancadas de mi papá</i> ”
Duración	60 min
Objetivo	Conocer la experiencia lectora de los alumnos. Crear confianza en el grupo para lograr la participación de todos.
Materiales necesarios	Hojas, lápices, copias
Descripción de la actividad	Me presenté con el grupo, les describí todo lo relacionado con el proyecto. Realicé una introducción acerca “del camino lector”, como lo dice Devetach (2010). Les pedí a los alumnos que me comentarán un poco de sus experiencias con la lectura, las actividades que realizan, que les gusta leer, etc. Se hicieron ejercicios de gimnasia cerebral, poniendo yo el ejemplo. Llevé a cabo la aplicación de un cuestionario, con la finalidad de tener constancia de sus prácticas lectoras, sus gustos e intereses. Se llevó a cabo la actividad de lectura en voz alta, lectura grupal: “ <i>Las zancadas de mi papá</i> ”. Al finalizar la lectura les pedí la relacionarán con sus propias experiencias y comentarán algo al respecto.
Bibliografía	Devetach, L. (2008) <i>La construcción del camino lector</i> . Buenos Aires: Comunicarte Gómez, N. (2013). <i>Kipatia. Cuentos para tratarnos igual</i> . México: Libros del rincón Ibarra, L. (2011). <i>Aprende mejor con gimnasia cerebral</i> . México: Garnik Ediciones.
Observaciones	Al presentarles la propuesta, pude percibir la inquietud del grupo con preguntas, sobre mi formación, sobre qué tipo de lecturas haríamos y si habría juegos. Sobre sus experiencias lectoras no comentaron mucho. La encuesta la terminaron rápido. En la lectura fueron muy desordenados, no llevaban un ritmo, su actitud no fue buena. Al cuestionarlos, dijeron no haber entendido. Traté que relacionaran a los personajes del cuento con personas cercanas y comenzamos a relacionar la historia. Sentí un poco más de interés de parte de los alumnos con la última actividad.



Figura 15: sesiones de lectura

Sesión II.

Actividad	Lectura en voz alta alternando por equipos “ <i>Rumpelstiltskin</i> ” y “ <i>El gato con botas</i> ”
Duración	60 minutos
Objetivos	-Que el alumno desarrolle la capacidad crítica al conocer un texto. -Transmisión de un texto literario. -Lograr la entonación apropiada cuando los alumnos leen y trabajar con la comprensión lectora cuando los alumnos escuchan.
Materiales necesarios	Colores, fotocopias, libros.
Descripción de actividad	Se comenzó con ejercicios de gimnasia cerebral. Los alumnos hicieron comentarios de los lugares donde podemos encontrar textos literarios, dieron ejemplos de cuáles son y cuales conocen. Les comenté sobre la vida de los Hermanos Grimm y de C. Perrault para dar pie a la lectura. Dividí al grupo en dos equipos y comenzamos con la lectura en voz alta alternando entre cada equipo. Se leyó “ <i>Ruperstinski</i> ” y posteriormente “ <i>El gato con botas</i> ”. Al final se hicieron comentarios sobre el cuento. La actividad posterior consistió en que los jóvenes crearan un nuevo título para uno de los cuentos, además de dibujar la escena que más les haya gustado y dar un comentario acerca del porqué de su elección en ambos casos.
Bibliografía	Grimm, J. Grimm, W. (1986). <i>Cuentos</i> . Madrid: Cátedra Disponible en: http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/index Ibarra, L. (2011). <i>Aprende mejor con gimnasia cerebral</i> . México: Garnik Ediciones
Observaciones	Los jóvenes mostraron interés al integrar sus equipos (no para realizar la lectura). Hubo mucho desorden al realizar la lectura, por lo que volví a formar los equipos, logrando que se tomara con más seriedad la actividad. Al finalizar la lectura, dibujaron a los personajes, actividades que les gusto.

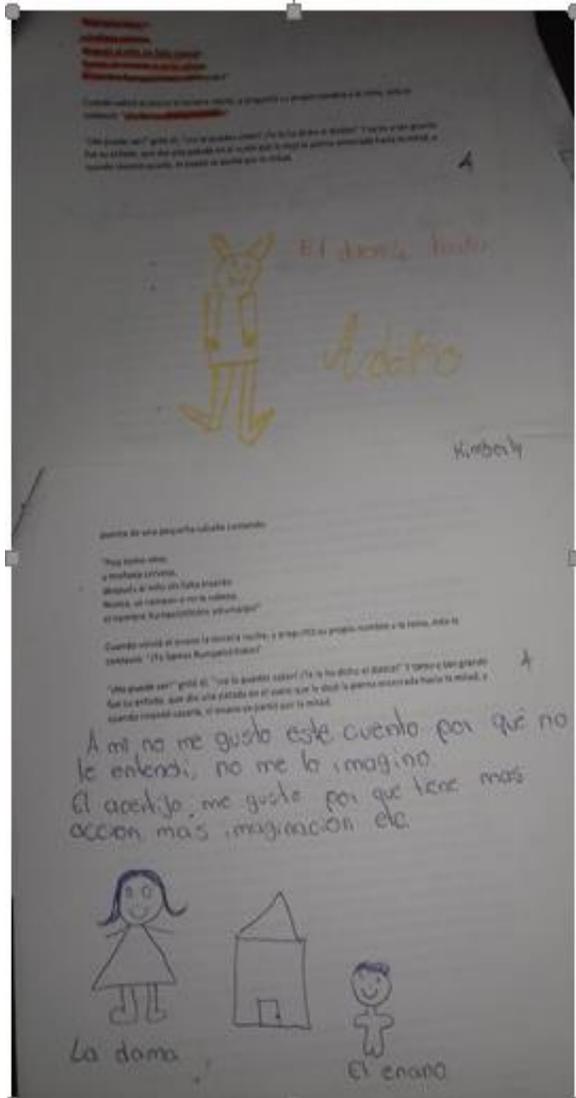


Figura 16: Lectura de cuento y apreciación



Figura 17: Lectura de cuento

Sesión III.

Actividad	Lectura silenciosa “ <i>Peces rojos</i> ” y “ <i>El abominable hombre de la selva</i> ” para posteriormente comentarlo con una pareja seleccionada.
Duración	60 min
Objetivos	-Desarrollar ideas, expresarse, perder el miedo a hablar en público. -Crear un espacio de discusión y diálogo generado a partir de la lectura con miras críticas.
Materiales necesarios	Fotocopias
Descripción de actividad	Después de las actividades de gimnasia cerebral, les hable a los jóvenes sobre la vida de dos personajes. Sergio Pitol y Monet, ambos personajes sobrepasaron momentos críticos en su juventud. Se llevó a cabo la lectura de los “Peces Rojos” y un capítulo de “El abominable hombre de la selva”. Formé parejas, repartiendo lecturas distintas a cada uno de ellos para realizar una lectura en silencio, para posteriormente llevar a cabo una discusión que giró en torno a las diferencias de los textos, ambos compartieron la anécdota de su lectura y la intercambiaron. Al finalizar su discusión en pareja, les pedí que colorearan el cuadro de los peces rojos, para después exponer que objeto de valor tenían que consideraban especial.
Bibliografía	Allende, I. (2002). <i>La ciudad de las bestias</i> . Barcelona: Random House Mondadori. Pitol, S. (2000). <i>El viaje</i> . México: Era 40. Cuadro de Matisse Disponible en: es.pebeo.com/Bellas...de.../MATISSE-de-los-peces-rojos-a-los-sirenios .
Observaciones	Noté que los alumnos se sienten cómodos con la lectura en voz baja, comprenden la lectura y tienen argumentos para debatir. La actividad de colorear les gustó y todos participaron comentando sobre su objeto de mayor valor



Figura 18: Lectura de cuento "Los peces rojos"



Figura 19: Actividad de lectura

Sesión IV.

Actividad	De miedo y otros cuentos Lectura en voz alta individual. Cada alumno leía un párrafo. “ <i>El almohadón de plumas</i> ”
Duración	60 min
Objetivos	Utilizar la lectura entre los jóvenes como un punto de interacción fuera del entorno escolar, despertar el interés por la escritura. Identificar deficiencias individuales en la lectura.
Materiales necesarios	Fotocopias, colores, libretas.
Descripción de actividad	Se cambió la gimnasia cerebral por los ejercicio con práctica de yoga, ejercicios de estiramiento y concentración, animar a los chicos a realizar tareas de movimiento. Se hizo una ronda de preguntas sobre historias de terror: ¿Les gustan los cuentos de terror? ¿Conocen historias de este tipo? Se llevó a cabo la lectura en voz alta, un párrafo por alumno, de “ <i>El almohadón de plumas</i> ”. Al finalizar pedí sus opiniones sobre el cuento, posteriormente algunos jóvenes contaron historias de terror que conocían.
Bibliografía	Ibarra, L. (2011). <i>Aprende mejor con gimnasia cerebral</i> . México: Garnik Ediciones. Stavans, I. (1993). <i>Antología de cuentos de misterio y terror</i> . México: Porrúa.
Observaciones	Esta sesión presentó dificultades dado que los alumnos se encontraban inquietos y con la prisa de terminar las clases e irse a casa, el último viernes de cada mes en las escuelas de educación básica hay una junta llamado Consejo técnico, es decir al día siguiente ellos no irían a clases, sin embargo el tema tratado en la lectura fue de su interés y participaron bien en los cuestionamientos. La lectura individual en voz alta a algunos se les dificulta.



Figura20: Lectura de "El almohadón de plumas"



Figura 21: Lectura y escritura de un cuento

Sesión V.

Actividad	De países, de lecturas Lectura dialogada. “ <i>El desayuno</i> ” y “ <i>El baile de Akiko</i> ”
Duración	60 minutos
Objetivos	-Utilizar la lectura entre los jóvenes como un punto de interacción y a su vez que la lectura sirva de puente para conocer costumbres de distintos países. -Lograr darle el énfasis correspondiente al contexto de la lectura.
Materiales necesarios	Copias, hojas blancas, colores
Descripción de actividad	Después de las actividades de gimnasia cerebral, se llevaron a cabo las lecturas del cuento “El desayuno” de Julio Cortázar y de “El baile de Akiko” de Ryunosuke Akutagawa. Se repartieron los papeles de los personajes para realizar una lectura dialogada, se hizo énfasis a las actitudes de los personajes, los jóvenes que no tenían personaje fueron argumentando la secuencia del cuento. Relectura en grupos conformados por las líneas conforme a la organización del salón, filas de 5 alumnos, se les repartió una lectura por hilera, se les pidió que se leyera en voz alta, un párrafo por alumno así hasta concluirlo, después se continuó con el siguiente con la misma dinámica, se les preguntó que había en común o las diferencias entre los textos.
Bibliografía	Akutagawa, R. (1990) <i>Rashomon y otros relatos</i> . Puebla: Universidad Autónoma de Puebla. Ibarra, L. (2011). <i>Aprende mejor con gimnasia cerebral</i> . México: Garnik Ediciones. Pescetti, L. (2003). <i>LA MONA RISA: LOS MEJORES RELATOS DE HUMOR: ANTOLOGIA</i> . México: Alfaguara.
Observaciones	A los alumnos les costó darle el énfasis que la lectura requería. La lectura en grupo ya se escucha más homogénea. Este tipo de lectura les facilitó la comprensión del texto.



Figura 22: Lectura de “El baile de Akiko”



Figura 23: Lectura del “El desayuno”

Sesión VI.

Actividad	La literatura y la música Lectura silenciosa utilizando música de fondo. “El informe negro”
Duración	60 minutos
Objetivos	-Contextualización, seguimiento y comprensión de la lectura.
Materiales necesarios	Hojas, colores, fotocopias, grabadora o dispositivo de audio portátil con bocinas.
Descripción de actividad	Se comenzó con los ejercicios de gimnasia cerebral. La lectura se realizó en forma silenciosa pero acompañada de una selección de música, para lograr que los alumnos contextualizaran el texto. Se les pidió que no leyeran el final. Se llevó a cabo una ronda de discusión del cuento y posteriormente les pedí que escribieran un final a su gusto. Finalmente algunos alumnos leyeron su final y se hizo una discusión de éstos.
Bibliografía	Hinojosa, F. (1995). <i>Informe negro</i> . México. FCE Ibarra, L. (2011). <i>Aprende mejor con gimnasia cerebral</i> . México: Garnik Ediciones Newman, T. (2012). Shanghai Drive. En Skyfall. [CD]. E.U: Sony Classical _____ (2012). Brave New World. En Skyfall. [CD]. E.U: Sony Classical _____ (2012). Chimera .En Skyfall. [CD]. E.U: Sony Classical
Observaciones	-A los alumnos les gustó la idea la leer con música de fondo. -Comprendieron la lectura, no hubo necesidad de volver a leer. - Hubo una buena participación al momento de discutir el texto.

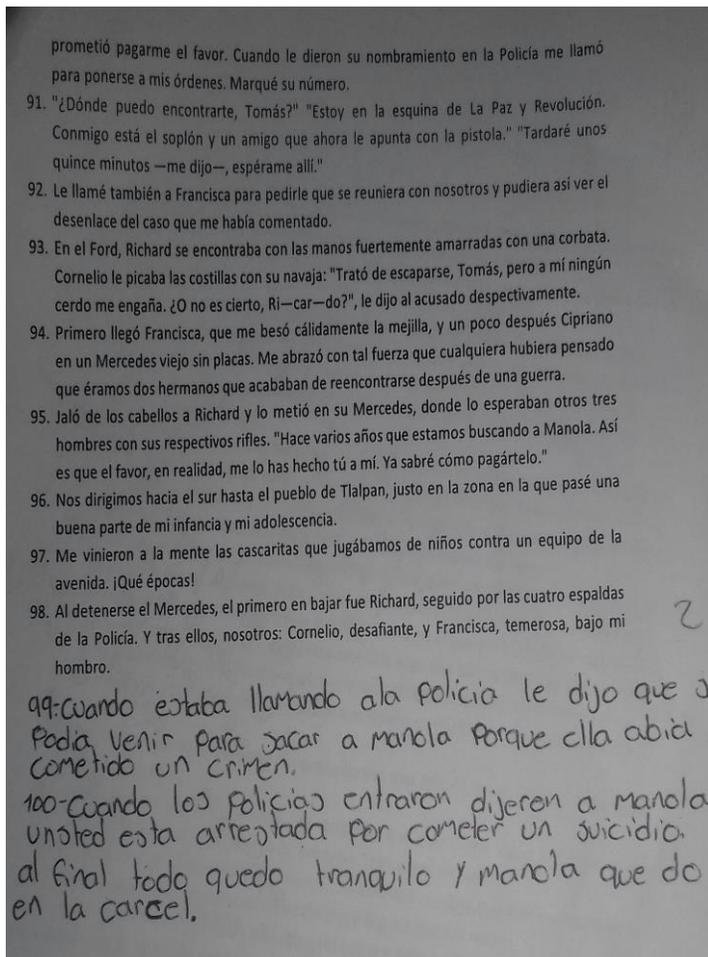


Figura 24: Lectura del informe negro

Sesión VII.

Actividad	El mundo en la literatura Fragmento de la novela “ <i>La ciudad de las bestias</i> ” Lectura individual en voz alta a través de la dinámica de círculo.
Duración	60 minutos
Objetivos	Enriquecer el acervo cultural de los participantes mediante diversas lecturas y actividades. Interacción entre los alumnos.
Materiales necesarios	Frutas, plátanos, ciruelas, colores, hojas, lápices, libros.
Descripción de actividad	Posterior al ejercicio de gimnasia cerebral, con los materiales que llevé se hizo una apreciación de la naturaleza. Les pedí a los alumnos acomodarse en un círculo, para comenzar la lectura del fragmento La idea Invisible, se fue leyendo de manera individual, después se debatió sobre el texto. Finalmente les pedí a los alumnos realizar un poema, obteniendo una buena participación de su parte.
Bibliografía	Allende, I. (2002). <i>La ciudad de las bestias</i> . Barcelona: Random House Mondadori Ibarra, L. (2011). <i>Aprende mejor con gimnasia cerebral</i> . México: Garnik Ediciones
Observaciones	-La actividad en círculo permitió una mayor interacción entre los alumnos, al momento de comentar la lectura. -Aunque se les dio la opción de pasar la lectura a su compañero siguiente en caso de no querer leer, todos participaron en la lectura. -Los poemas que realizaron al final fueron pequeños, pero todos los entregaron.



Figura 25: Entrega de trabajo



Figura 26: Participación de los alumnos

Sesión VIII.

Actividad	¡Gimnasia, destreza, lectura! <i>La zarpa</i> Lectura dialogada por parejas en voz alta y por turnos.
Duración	60 minutos
Objetivos	Que los alumnos logran darle la entonación a la lectura dependiendo las características de los personajes.
Materiales necesarios	Hojas, colores, lápices, libros.
Descripción de actividad	Se comenzó con los ejercicios de gimnasia cerebral. Posteriormente se formaron equipos de 2 personas para la realización de la lectura. Les pedí a los alumnos un comentario grupal e individual del texto. Se releyó el texto, apoyando a los jóvenes con una lectura pausada, con el fin de lograr una buena lectura.
Bibliografía	Ibarra, L. (2011). <i>Aprende mejor con gimnasia cerebral</i> . México: Garnik Ediciones Pacheco, J. (1997). <i>El principio del placer</i> . México: Era Cadena, A. (s/f). Repoleas. México. Recuperado de: http://repoelas.com/colaboraciones/relato-02_ACA.htm
Observaciones	A los jóvenes les cuesta trabajo darle el énfasis necesario en la lectura, con una segunda lectura se les apoyo para que identificaran los cambios en la voz que la lectura conllevaba.

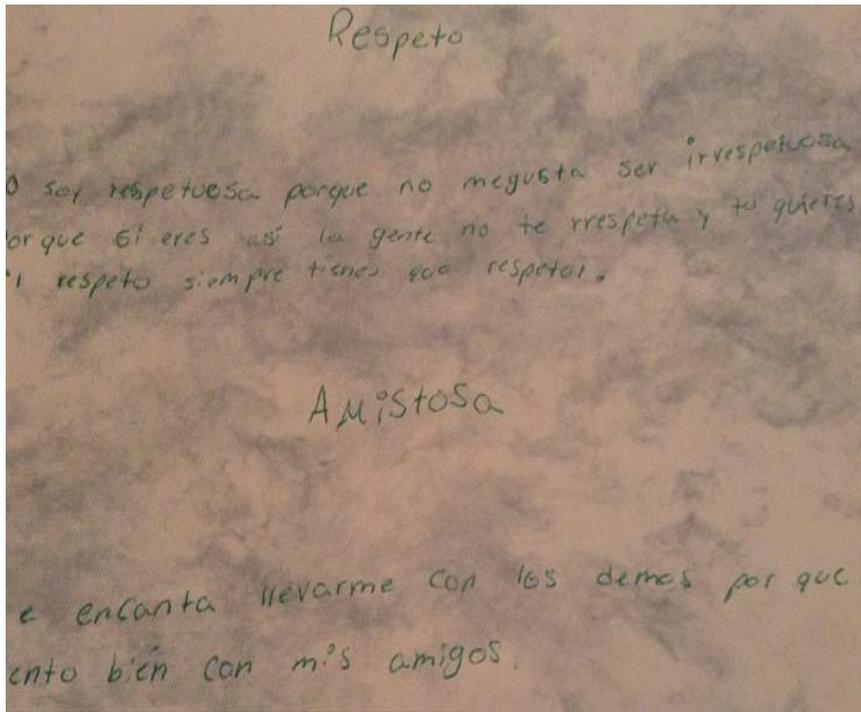


Figura 27: Lectura de cuentos

Sesión IX.

Actividad	<p>Ensalada de lecturas: “Microbios de luz” Gerardo Cornejo “El acertijo” los hermanos Grimm “El gato negro” de Edgar Allan Poe “Fiesta brava” José Emilio Pacheco “Ptosis” Guadalupe Nettel “Pétalos” Guadalupe Nettel</p> <p>Elegir un cuento, leerlo en silencio y argumentar porqué recomendaba el cuento elegido.</p>
Duración	60 min
Objetivos	Reflexión sobre el texto, crear una opinión propia y mejorar la capacidad de argumentación.
Materiales necesarios	Libros, copias, hojas, plumones.
Descripción de actividad	<p>Comenzamos con los ejercicios de gimnasia cerebral. Les pedí a los jóvenes seleccionar una lectura para posteriormente exponerla frente al grupo.</p> <p>Voluntariamente algunos muchachos expusieron su lectura y la recomendaron.</p>
Bibliografía	<p>Ibarra, L. (2011). <i>Aprende mejor con gimnasia cerebral</i>. México: Garnik Ediciones</p> <p>Cornejo, G (2005). <i>Microbios de luz</i>. México: CONACULTA.</p> <p>Nettel, G. (2008). <i>Pétalos y otras historias incómodas</i>. México: Anagrama</p> <p>Pacheco, J. (1997). <i>El principio del placer</i>. México: Era</p> <p>Poe, E. (1968) <i>Cuentos</i>. México: Oasis</p>
Observaciones	<p>Los alumnos se mostraron interesados al momento de elegir su lectura.</p> <p>Los chicos que pasaron a exponen su lectura, hicieron muy buenas recomendaciones de ella.</p> <p>Me gustó mucho que voluntariamente quisieron participar en las actividades de este día.</p>



Figura 28: Exposiciones de lecturas elegidas



Figura 29: Lectura y Exposiciones

Sesión X.

Actividad	El impacto de lectura en los jóvenes “Como ayudar a Pedro” Lectura individual en voz alta con una amplitud de texto
Duración	60 min
Objetivos	Reafirmar las habilidades que se trabajaron durante las sesiones anteriores.
Materiales necesarios	Lápices, plumones, colores, libros.
Descripción de actividad	La última sesión se comenzó como todas las anteriores con la gimnasia cerebral. La lectura fue más larga que las de días anteriores, los alumnos debían leer una mayor parte del texto. Al finalizar les agradecí su participación en la realización de todas las actividades durante la duración de la propuesta.
Bibliografía	Ibarra, L. (2011). <i>Aprende mejor con gimnasia cerebral</i> . México: Garnik Ediciones Escorza, O. (2003) <i>Historias de lectura...historias de vida</i> . México: CONACULTA
Observaciones	-Los alumnos participaron muy bien en la lectura, pude notar que ya no les costaba la lectura frente a sus compañeros, todos comentaban sobre el cuento. -Intentaban darle el énfasis necesario al texto.



Figura 30: Lectura de cuento “Cómo ayudar a Pedro”



Figura 31: Foto grupal

Anexo C Cuestionarios

Los cuestionarios son los elementos que fueron utilizados para este proyecto, con ellos se apreciaron las practicas lectora, los intereses y necesidades del grupo, se valoraron aspectos al inicio y al final de la aplicación de la propuesta de fomento a la lectura.



Esta encuesta tiene como objetivo conocer la situación lectora de los estudiantes de esta institución escolar. Las respuestas que proporcione serán tratadas única y exclusivamente para fines estadísticos, garantizando el tratamiento anónimo de las mismas.

¡Gracias por su colaboración!

Folio: _____

1. Sexo: 0) F 1) M

2. Edad _____

3. ¿Cada cuánto utilizas los libros de la biblioteca?

4. ¿En tu casa hay material de lectura como libros, periódicos, revistas?

5. ¿Te gusta leer?

6. ¿Qué tipo de lectura practicas (historias, caricaturas, noticias, libros de la escuela, etc...)?

7. ¿Con qué frecuencia lees?

8. ¿Te gusta contar historias?

9. ¿Qué es lo que más haces en tus tiempos libres?

10. ¿Te gusta la música?

¡¡Muchas gracias por participar!!



Esta encuesta tiene como objetivo conocer la situación lectora de los estudiantes de esta institución escolar. Las respuestas que proporcione serán tratadas única y exclusivamente para fines estadísticos, garantizando el tratamiento anónimo de las mismas.

¡Gracias por su colaboración!

Folio: _____

1. Sexo: 0) F 1) M 2. Edad _____

3. ¿Te gusta leer? Explica el porqué de tu respuesta:

0	Sí	1	No
---	----	---	----

4. ¿Tienes libros en tu casa? (Si respondiste Sí pasa a las 2 siguientes preguntas si respondiste No pasa a la pregunta 7.)

0	Sí	1	No
---	----	---	----

5. ¿Cuántos libros tienes en tu casa?

0	De 0 a 5	1	De 6 a 10	2	De 11 a 20	3	Más de 20
---	----------	---	-----------	---	------------	---	-----------

6. Menciona al menos un libro que has leído de tu casa:

7. ¿En tu casa te leen tus papás?

0	Sí	1	No
---	----	---	----

8. Aproximadamente ¿Cuánto tiempo al día le dedicas a leer en tu casa (libros que no sean escolares)?

0	Menos de 1 hora	1	De 1 a 2 horas	2	Más de 2 horas
---	-----------------	---	----------------	---	----------------

9. ¿Normalmente terminas de leer los libros que empiezas a leer?

0	Nunca	1	A veces	2	Siempre
---	-------	---	---------	---	---------

10. Explica el porqué de tu respuesta a la pregunta anterior:

11. ¿Qué tan frecuente te reúnes con compañeros o maestros para compartir lo que has leído?

0	Nada frecuente	1	Poco frecuente	2	Regularmente frecuente	3	Muy frecuentemente
---	----------------	---	----------------	---	------------------------	---	--------------------

12. ¿Qué tan frecuente te reúnes con tus padres para compartir lo que has leído?

0	Nada frecuente	1	Poco frecuente	2	Regularmente frecuente	3	Muy frecuentemente
---	----------------	---	----------------	---	------------------------	---	--------------------

13. A partir del mes de julio de este año ¿Cuántos libros, cuentos u otras lecturas has leído (completamente)?

0	Ninguno	1	uno	2	De dos a 3	3	Más de 3
---	---------	---	-----	---	------------	---	----------