

Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación
Especialización en Promoción de la Lectura



Universidad Veracruzana

Sede: Xalapa



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

Proyecto de fomento de la lectura con padres de familia de niños en edad preescolar

**Trabajo recepcional
(Reporte)**

Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta Especialización, presenta:

Nayanith Rivera Murrieta

Directora

Mtra. Edna Laura Zamora Barragán

Co-Directora

Dra. María Antonia García Moreno

Xalapa, Veracruz, marzo 2017.

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:

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

Co-Directora: Dra. María Antonia García Moreno
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Lector y sinodal 1: Dra. Gabriela Suárez Franco
Integrante del Núcleo Académico Básico
Especialización en Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 2: Mtra. Judith Guadalupe Páez Paniagua
Editora y Profesora Universitaria
Investigación en Didáctica de la Lengua y de la Literatura
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 3: Mtra. Roselia Osorio Armenta
Profesora Lectura y Redacción a Través del Análisis del
Mundo Contemporáneo
Universidad Veracruzana

Algunos datos de la autora

Nayanith Rivera Murrieta es Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana y Licenciada en Educación Especial por la Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.

De 2007 a la fecha, labora en nivel básico de educación especial. Durante los años 2007, 2011 a 2013 se desempeñó como asesora en un Centro de Recursos para la Información y la Integración Educativa (CRIE), en el año 2014 fungió como directora de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y de manera intermitente desde el 2008 como docente de apoyo. En dichos servicios, uno de los principales proyectos es el Programa Nacional de Lectura y Escritura. A partir de 2009, también trabaja como catedrática en el nivel de licenciatura. Desde el 2008 se dedica a la práctica privada del psicoanálisis.

Para enriquecer el presente trabajo realizó una estancia en la Universidad Complutense de Madrid, con la Dra. María Antonia García Moreno, directora del Grupo Biblioteca y Sociedad (BiSoc).

ÍNDICE

Introducción	5
1. Marco referencial	7
1.1 Marco conceptual.....	7
1.1.1 Estudios sobre lectura	8
1.1.2 Nociones de lectura y escritura	9
1.1.3 Formación de lectores	11
1.1.4 Beneficios de la lectura en la infancia	15
1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión.....	16
2. Marco teórico y metodológico	22
2.1 Una aproximación psicoanalítica de la lectura	22
2.2 Metodología	25
2.2.1 Planteamiento del problema.....	25
2.2.2 Justificación	27
2.2.3 Objetivos	28
2.2.4 Hipótesis de intervención.....	29
2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención	29
2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos	30
2.2.7 Metodología de análisis	31
3. Descripción de la propuesta y resultados	33
3.1 Diagnóstico del grupo y diseño de la estrategia	33
3.2 Implementación de la estrategia	42
3.2.1 Taller lectura con padres	42
3.2.2 Seguimiento de las estrategias	45
3.3 Resultados	57
4. Discusión y recomendaciones	65
5. Conclusiones	69
Referencias	72
Anexos	78

Introducción

Desde finales del siglo pasado en México, se ha reconocido la importancia de la lectura, dando paso a investigaciones al respecto, ya sea como proceso o actividad en la vida de los ciudadanos. Mucho se ha dicho que la lectura es necesaria en la existencia de las personas; la información y el conocimiento se reconocen como fuentes de riqueza cultural pero también de poder, se considera como una actividad ineludible para que las personas sean productivas y activas en sus comunidades, logrando con ello la posibilidad de generar un cambio social. Sin embargo, de acuerdo con FunLectura (2012), los datos demuestran lo poco que se lee en México; la lectura como forma de acceso a la cultura es un asunto restringido, que además, sigue siendo una cuestión estrictamente escolar para la mayoría de la población, a esto se agrega que, la lectura no siempre es aceptada como un hábito de disfrute.

Por lo anterior, el presente reporte surge ante el planteamiento de cómo hacer que la lectura sea una actividad de placer, pensando en cómo eliminar o minimizar aquellos obstáculos de ideas en relación con la lectura como una actividad aburrida o de poca utilidad frente a tareas consideradas más apremiantes. Por ello se recurrió a planteamientos de autores como Sigmund Freud (2007), Michèle Petit (2009, 2003), Bruno Bettelheim (1994), John Spink (1990) y José Guimón (1993), en quienes se encontró sustento y orientaciones para llevar a cabo la tarea de promover la lectura como un acto que cobra sentido en la vida de las personas. Además, dado que el presente documento conjunta, a manera de reporte, la experiencia realizada con padres de familia, es importante señalar que se consideró que trabajar con ellos podría brindar una oportunidad para que dicha actividad se replicará en casa con sus hijos, no como una acción de imitación pasiva de los niños hacia los padres, sino como una actividad en la que están implicados fenómenos psíquicos; de ahí que se tomara como premisa la necesidad de que los padres encontraran en la lectura algo significativo para sus vidas y que a partir de ello pudieran transmitir a sus hijos, por otros caminos, lejos de cuestiones conductistas, el valor de la lectura.

De esta manera, este reporte inicia con el marco conceptual y la revisión de antecedentes, señalando los conceptos principales que dan sustento al trabajo, como las

experiencias previas y similares en relación con el fomento de lectura con padres de infantes, ya que se considera importante hacer una revisión general de qué ha interesado a los investigadores con respecto al tema y cuáles han sido los aportes de los estudios realizados. En este marco, se plantea las nociones de lectura, escritura y cómo se conceptualizan hoy en día.

El trabajo continua con el marco teórico y metodológico, en el que se hace una revisión de los principales planteamientos del psicoanálisis sobre la lectura, a partir de los cuales se realizó el Proyecto de fomento de la lectura con padres de niños en edad preescolar. En este apartado también se presenta el planteamiento del problema, caracterizando la situación específica abordada en el proyecto, así como algunas de las características de la población con la que se trabajó; se definen los objetivos, la hipótesis de la mencionada intervención, así como la descripción de las estrategias metodológicas que se emplearon.

En el siguiente apartado se prosigue con la descripción de la propuesta y los resultados, donde se aprecian las estrategias de fomento a la lectura, las lecturas que se emplearon y el desarrollo de la propuesta, desde la gestión del espacio para llevar a cabo el taller, hasta la exposición de resultados en relación con los objetivos y la hipótesis de intervención, los cuales se consideran positivos, pues se logró que los padres brindaran valor a la lectura cuando encontraron que esta añade algo inestimable a su vida. Una vez conseguido esto, los padres aumentaron los tiempos destinados a la lectura individual y con sus hijos, transmitiendo de este modo el amor por la lectura, legitimando la actividad como parte de su vida cotidiana.

En el apartado de discusión y recomendaciones se hace un balance en relación con el sustento teórico y el estado del arte empleados, reconociendo el valor de esta propuesta, a la vez que se plantea algunas medidas para su mejora.

Por último se anota conclusiones derivadas del desarrollo del taller de lectura con padres de niños en edad preescolar, lo que nos lleva a resaltar la importancia del fomento a la lectura en nuestro país.

1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

La lectura actualmente es percibida como un proceso más complejo que el desciframiento del código escrito. Ante las nuevas formas de leer, buscar información en la red de Internet, leer sobre diferentes disciplinas e incluso leer en diferentes idiomas, la alfabetización funcional no permite dar respuesta. Para la orientación sociocultural al respecto, según Cassany (2006):

Leer no es solo un proceso psicobiológico, realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse... (p. 38).

Vista la lectura de esta manera, se requiere que el lector haga uso de todo lo relacionado con el empleo del alfabeto y de las capacidades de razonamiento más complejas asociadas a la escritura. Para que dichas habilidades se pongan en juego, es necesario que quien lee lo haga con asiduidad y que en principio manifieste el gusto por lectura. Es por ello que relacionamos esta idea con la teoría psicoanalítica, la cual brinda una aproximación hacia el factor emocional de la lectura, como veremos en el siguiente apartado. De manera general, podemos mencionar ahora que, para que exista una aprehensión de la práctica de la lectura, es necesario que las personas encuentren algo significativo en ella, algo que conecte con su vida, con sus afectos, con su existencia. Pero, además, para que una persona llegue a la lectura se requiere de un otro que lo acerque a esta práctica, que muestre el gusto por la lectura y que estimule directa o indirectamente dicho placer, ya sea acompañando en la lectura al novato, o bien mostrando que esta es una actividad digna de disfrutarse de manera habitual. De acuerdo con Hermida y Cañón (2009), los niños adquieren el hábito de la lectura cuando en casa y en la escuela han escuchado una variedad de cuentos, cuando los libros han formado parte de su

vida, cuando han jugado con ellos, cuando los han manipulado, ojeado, hojeado, leído; pero también es importante la mediación de un adulto que acompañe al niño en la lectura y en la narración de textos. Dicha afirmación es corroborada por otros autores como Garrido (2005) y Ferreiro (2000), cuyos planteamientos los abordaremos con mayor profundidad en el consiguiente apartado.

1.1.1 Estudios sobre lectura

Los cuestionamientos con respecto a la práctica de la lectura han estado presentes desde inicios del siglo XX, sin embargo los acercamientos a dicho acto han estado enmarcados por diferentes preocupaciones. De acuerdo con Gutiérrez (2009), los estudios inaugurales sobre las prácticas y las representaciones sociales de la lectura aparecen principalmente en Europa y en Estados Unidos, en los que generalmente se informan resultados cuantitativos de estudios centrados en encuestas por sondeo, que no formulaban un análisis que diera cuenta de la diversidad y complejidad de los actos de lectura y sus repercusiones en el quehacer y hacer de la sociedad de aquella época. Por su parte Stauffer (2007) afirma que dichos estudios sobre la promoción de la lectura se realizaron principalmente por bibliotecarios, en los que de manera mayoritaria, se discutía sobre los libros que se leían, mas no en el acto lector.

Bajo dicho panorama las investigaciones parecían únicamente estadísticas, de acuerdo con Gutiérrez (2009) esta visión, fue rechazada en la década de 1970, por autores como Pierre Bourdieu, Jean Passeron y Joëlle Bahloul, quienes iniciaron estudios sobre la lectura bajo nuevos enfoques, dirigiendo una investigación cualitativa que trastocó el ámbito de las prácticas de lectura, dándole un rumbo diferente. Más adelante en la década de los ochentas las investigaciones sobre las prácticas de la lectura en Francia, se siguieron ampliando con nuevas aportaciones de otras disciplinas como la historia, el psicoanálisis, la antropología social y la filosofía, destacando en este periodo los trabajos de Paul Ricoeur, Michel de Certeau y Roger Chartier. Hacia finales del siglo XX e inicios del XXI, se despierta un gran interés por conocer el estado de las prácticas lectoras, donde una de las prioridades, era elevar la cantidad y calidad de las lecturas, enfrentar la crisis lectora y hacer leer a todas las esferas sociales. Stauffer (2007), menciona la edad, el momento histórico, la inteligencia y el estilo de

escritura, como factores que a partir de la década de 1930 se empezaron a estudiar en la influencia de la preferencia por la lectura y que fue en la década de 1950 cuando se empezó a considerar el efecto del género.

Por último, la aparición de nuevas tecnologías de información y comunicación, aunada al Internet, modifica el acto de leer, que se mantuvo casi inalterable durante cerca de 450 años, situación que implicaba nuevos planteamiento a indagar, como lo refiere en su investigación Gutiérrez (2009).

1.1.2 Nociones de lectura y escritura

Ferreiro (2000) sostiene que leer y escribir son construcciones sociales y que por tanto su sentido corresponderá al que se les dé en cada época y cada circunstancia histórica. Cassany (2006) agrega que son actividades socialmente definidas que varían con respecto a la geografía y la actividad humana.

La concepción de la lectura ha ido cambiando con el tiempo; en la edad media se concebía como un acto que solo implicaba oralizar la grafía a partir de un desciframiento, situación que asemeja la lectura a un evento mecánico y parco. Ferreiro (2000) expresa que la enseñanza de la lectura y escritura, desde sus orígenes, fue planteada como la adquisición de una técnica y que se consideró que de esta manera, mágicamente se adquiriría la lectura expresiva y la escritura eficaz.

Aunque se mencionó que la concepción mecanicista y técnica de la lectura corresponde al pasado, podríamos cuestionarnos si este pensamiento no permea la visión actual. En México la enseñanza correspondiente al campo de formación básica denominado “Lenguaje y Comunicación”, se reduce, en su mayoría, a la aplicación de ciertas técnicas para que los niños se acerquen a prácticas del habla y métodos para la enseñanza de la lecto-escritura (de los cuales muchas veces se desconoce sus ventajas), pensando que a partir de ello, el alumno adquirirá capacidades de comprensión y actitudes de gusto hacia la lectura. Además, en muchos casos se malentiende que el enfoque de este campo corresponde a leer y escribir para la vida diaria, a lectura de letreros y habilidades básicas de escritura para comunicarse, semejante a la situación que Ferreiro (2000) señala con respecto al inicio del siglo XX, cuando

bastaba con comprender instrucciones simples y saber firmar.

Actualmente podemos hacer distinciones entre analfabetismo e iletrismo, así como definir o intentar bordear la noción de literacidad que conllevan concepciones diferentes sobre la lectura. El concepto de analfabetismo hace referencia a la incapacidad de saber leer, como una imposibilidad para el desciframiento de signos y la inhabilidad de saber escribir, entendida como la dificultad de representar las palabras, ideas o pensamientos mediante letras u otros signos convencionales. Por su parte la noción de iletrismo es entendida como la falta de práctica, gusto y placer por la lectura. Por último, literacidad, de acuerdo con Cassany (2006), se refiere a las prácticas de comprensión de escritos, abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. La literacidad no sólo incluye lo escrito, sino también todos los discursos a los que accedemos por medio de la oralidad, tiene un sentido muy amplio.

Los nuevos acercamientos hacia el proceso de lectura demuestran que no tiene que ver únicamente con lo biológico y natural del ser humano; no todos leemos ni aprendemos del mismo modo. Para entender la lectura analizaremos tres concepciones que se corresponden con diferentes teorías: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural.

De acuerdo con la concepción lingüística, Cassany (2006), define leer como “una cuestión lingüística: consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Se trata de una mirada positivista y simple” (p. 26). El significado del texto se aloja en las palabras, es único, estable y objetivo.

Siguiendo con Cassany (2006), la concepción psicolingüística muestra que el significado del texto se encuentra en la mente del lector, entraña desarrollar procesos cognitivos implicados en la comprensión: aportar conocimientos previos, realizar inferencias, formularse hipótesis, verificarlas o reformularlas; el lector construye el significado a partir del conocimiento previo que este tiene sobre la temática abordada en el texto que lee y, dicho conocimiento varía según los individuos y las circunstancias. De este modo, para Cassany (2006), el sentido que adquieren algunas expresiones en el momento de la lectura muchas veces no se corresponde con su acepción semántica, diferentes lectores podrán entender de un modo distinto un mismo texto y un lector podrá obtener diferentes significados de un mismo

texto en diferentes momentos de su vida.

Por último, de acuerdo con Cassany (2006) la concepción sociocultural no discute o contradice las posturas anteriores, pero pone énfasis en otros puntos. El significado de las palabras como el conocimiento previo que posee el lector tienen un origen social, hay un uso particular del discurso según la identidad y la historia; el razonamiento, la retórica, el léxico y el estilo son específicos de la cultura. El significado de las expresiones no se arroja en el texto ni únicamente en los procesos cognitivos que implica el lector, el significado va a cambiar en cada lugar en cada ámbito.

1.1.3 Formación de lectores

Una pregunta casi ineludible cuando abordamos el proceso de lectura es cómo se forman lectores. Diversos estudios han demostrado la importancia del contacto con lectores. De acuerdo con Ferreiro (2000), con los datos que arrojan las encuestas sobre el tema, es un hecho demostrable que cuando los niños han estado en contacto con lectores antes de la escolarización formal, el aprendizaje de la lectura y la escritura será más fácil que cuando no han tenido este contacto; reconoce además que el proceso de acercamiento a la lectura y la escritura no inicia con el proceso de escolarización, sino antes, cuando el niño se relaciona con estas prácticas en la vida cotidiana.

Así como Ferreiro, diversos autores han destacado una íntima relación entre el inicio y el disfrute de los procesos de lectura y escritura en los niños y su contexto familiar y social. Se forma un lector cuando el niño ha sido acompañado desde la primera infancia por adultos mediadores que no se cansaron de leer, de narrar y de acompañarlo en el transcurso. Ferreiro (2000) denomina este proceso como primera inmersión en la cultura letrada, escuchar lectura en voz alta, ver escribir a los demás, tener oportunidad de producir marcas con intencionalidad de comunicación, participar en diálogos donde se tenga la oportunidad de hacer preguntas y obtener algún tipo de respuesta.

Garrido (2005) expone la importancia del contexto familiar a partir de su propia experiencia: él devino lector porque en familia tuvo la oportunidad de presenciar juegos de

palabras, tales como trabalenguas y adivinanzas, así como de contar y escuchar historias, dibujar, tener contacto con libros, historietas y escuchar arrullos con canciones y cuentos. Además, Garrido (2004) muestra la importancia de que los niños entren en contacto con el libro de carne y hueso, contando con ellos junto a sus juguetes; subraya la relevancia de las ilustraciones en los libros para niños, pues estas serán el texto para el niño que aún no reconoce la escritura.

Así es como Garrido (2004) destaca la importancia del contexto para alimentar el deseo de leer, deseo que se verá fecundado por el interés que muestren los padres en dedicar a sus hijos momentos para compartir la lectura. Desde la cuna la lectura en voz alta para los niños será imprescindible, ya que vinculará a los infantes con la emoción que produce leer. Train (2007) agrega que cuando la lectura es un acto socialmente significativo en la vida de los padres, con mayor probabilidad lo será en la vida de sus hijos.

Pagan (2010) enfatiza la importancia de la participación de los padres en la lectura de los niños, con base en resultados positivamente asociados con logros en la lectura, la comprensión del lenguaje y el lenguaje expresivo de los niños, así como el interés y las actitudes de los estos hacia la lectura y, en general, hacia la alfabetización. Los niños que tienen más oportunidades de participar en actividades de alfabetización en el hogar también más opiniones positivas acerca de la lectura y disposición para participar en la lectura de ocio. En suma, tanto los padres como el entorno de alfabetización son esenciales para el fomento del amor de los niños por la lectura.

Cabría estudiar las prácticas de lectura de los padres con sus hijos para avivar el placer, ya que algunas actividades podrían tener una orientación más coercitiva o de obligación, lo cual probablemente no conduciría a ese amor por la lectura, a convertirlo en un acto significativo; más bien se vería como un acto impositivo. Además, convendría indagar qué pasa con los padres que no son lectores; qué pasa con los niños en cuyos hogares la lectura no forma parte la vida cotidiana, Vanobbergen, Daems & Van Tilburg (2009) exponen que los padres necesitan más apoyo y orientaciones sobre cómo realizar la lectura con sus hijos.

Por su parte, Train (2007) acierta en enumerar las barreras que identifica en la lectura familiar, tales como: barreras intergeneracionales y culturales: cuando los padres no han experimentado actos lectores, cuando no han disfrutado la lectura o cuando esta no se aprecia

como parte de su cultura, difícilmente reconocerán su importancia; la falta de lenguaje temprano: los contextos en los que los niños o incluso los adultos no se animan a hablar o a tomar parte en conversaciones extendidas afectarán la comprensión de la palabra hablada y escrita; el escaso desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas básicas propician inseguridad, y por tanto los padres son incapaces de soportar la lectura de sus propios hijos. Las barreras económicas se refieren a que hay una relación entre pobreza y analfabetismo, cuando en las familias se presenta esta situación, la lectura se percibe más como un lujo que como una necesidad; por último, las barreras institucionales: las escuelas o incluso las bibliotecas no se comprometen en el trabajo con padres.

No obstante las barreras mencionadas por Train (2007), Pagan (2010) asegura que cuando se logra la participación de los padres, esta se vuelve un predictor más potente de las prácticas de alfabetización de los niños que las variables de antecedentes familiares tales como clase social, tamaño de la familia y nivel de estudios de los padres. Empero, sería un peligro atribuir los problemas del acercamiento a la lectura únicamente a las carencias familiares. Garrido (2004) propone que, si bien no todo el mundo cuenta con un ámbito familiar estimulante, la escuela es una oportunidad para que el lector se forme, pero para ello se requiere que el maestro dedique suficiente tiempo a la lectura y la escritura, que lea en voz alta (como medio más poderoso para formar un lector) y que permita la escritura tanto de temas señalados como libres, en donde el futuro lector encuentre un motivo para leer por placer, pues de esta manera podrá devenir un verdadero lector.

La escuela es un lugar propicio para animar a la lectura. Joyce, Hrycauk & Calhoun (2003), proponen su enseñanza en un ambiente en el que los estudiantes progresen en su vocabulario hablando y escuchando la lectura, examinando libros en un escenario relajado; mediante lo cual el niño comenzará a escribir con las ilustraciones de garabateo simples; el maestro modelará estrategias de comprensión, a partir del uso de libros, los cuales se irán enriqueciendo y complejizando en correspondencia con el nivel de desarrollo de los alumnos. Dichas formulaciones se basan en la idea de que si en esta edad el juego es fundamental, tal como lo afirman diversas teorías del desarrollo, una forma de trabajo que acerca a la lectura tendrá que estar relacionada con el juego. Los autores subrayan la importancia del uso semántico de las palabras, - de estudiar patrones con los niños y clasificarlas-, así como del

nivel fonético, que busca hacer juegos de palabras con onsets y rimas.

El maestro deberá mostrar al alumno, tal como explicamos con respecto a los padres, que la lectura puede ser un acto significativo, que puede añadir algo importante a la vida de la persona, es decir, deberá transmitir ese amor por la lectura; pero si el maestro no es lector, difícilmente podrá despertar esa pasión en el alumno. La escuela deberá legitimar el potencial del conocimiento que se adquiere en los libros, y no hablo del sentido utilitario sino de todo lo que favorece la lectura: sensibilidad, inteligencia, racionalidad, creatividad y transformación, aquello que traspasa al aula.

Winnicott (1951) señaló la importancia de la educadora en el jardín de niños, cuya función se asemeja a la de la madre en cuanto a las necesidades de su hijo. Donde la educadora, considerando la vida emocional de los niños, deberá recurrir a los cuentos, los dibujos y la música, para contribuir a la formación de una relación operativa entre las ideas, que son libres, la conducta que, gradualmente deberá comprender, depende del grupo.

Además de la familia y la escuela, la biblioteca pública debe ocupar un papel representativo en la promoción de la lectura. Los estudios realizados desde comienzos del siglo XX, principalmente por la biblioteca y los bibliotecarios, deberán ser utilizados para realizar propuestas que acerquen la lectura a todos, como un derecho. La biblioteca debe ser vista como centro de formación de lectores, como instrumento de educación de la sociedad y para la preservación y difusión del patrimonio cultural. La biblioteca deberá promover la lectura por placer, ya que de acuerdo con Argüelles (2002) su uso corresponde, en su mayoría, a la solución de problemas prácticos, utilitarios.

De acuerdo con Train (2007), la biblioteca pública debe ocuparse del desarrollo de habilidades de lectura, ya que existe evidencia del impacto de las acciones de los posibles lectores y miembros de la familia, que combinan alfabetización y prácticas culturales en una variedad de contextos; deberá brindar un apoyo adicional más allá del currículo escolar; habrá de ayudar y alentar tanto a padres como maestros; le corresponderá trabajar con escuelas, universidades, librerías, edificios públicos, cárceles, hospitales y viviendas en toda la ciudad. Vanobbergen et al. (2009) agregan que la biblioteca pública deberá proveer recursos y apoyos, incluido el trabajo con editoriales.

1.1.4 Beneficios de la lectura en la infancia

Pagan (2010) reporta investigaciones con respecto a predictores de logro en la eficacia de actos lectores en niños en edad escolar básica, donde un indicador de mayor importancia es el entorno de inicio de la alfabetización, revelándose que el acceso a libros y maximizar el papel de los padres, es un método eficaz para mejorar la alfabetización. Además expone los beneficios de la lectura por placer como el aporte de los libros en la diversidad y riqueza de vocabulario, con lo que los niños lectores aprenden significados de palabras nuevas a la vez que aumentan su conocimiento y la comprensión de la lectura posterior. La lectura favorece la ortografía y otras habilidades verbales; asimismo contribuye a otras áreas; por ejemplo en la confianza en sí mismo como lector y el logro de la alfabetización global.

Joyce et al. (2003) sostienen desde el nivel preescolar, la lectura tiene efectos positivos, que se prolongan a lo largo de la escolarización, incluso se reduce la probabilidad de fracaso de los estudiantes. Vanobbergen et al. (2009) también realizan esta afirmación enfatizando lo valioso de la lectura a niños, tanto cognitiva como afectivamente, por ejemplo, favoreciendo el vínculo emocional entre padres e hijos, cuando la lectura se realiza en el hogar.

Por su parte Salvador, Gallego & Mieres (2007) argumentan que todos los aprendizajes escolares se relacionan con la lectura; además exponen algunos datos relevantes de la investigación psicolingüística en donde demuestran la relación entre la eficiencia del lenguaje oral y la lectura. Según el estudio, el lenguaje escrito surge a partir del lenguaje oral e incluso la comprensión de los mensajes escritos será una actividad más fácil a partir de la operación de comprender mensajes orales. En su investigación obtuvieron una alta correlación entre las variables lectoras, es decir, entre el conocimiento literal e inferencial y la comprensión lectora, donde la variable más significativa fue sintaxis, además de una correlación importante entre las variables léxico, morfología y sintaxis, infiriendo a partir de ello que ninguna habilidad lingüística funciona de manera aislada.

Guarneros Reyes y Vega Pérez (2014) proponen que aunque el sistema oral y escrito, poseen diferencias, están íntimamente relacionados y existen influencias bilaterales, tanto que se puede conseguir un mejor desarrollo del lenguaje oral por medio del aprendizaje de la lectura y escritura desde edades tempranas y al mismo tiempo, cuando los niños han

desarrollado habilidades específicas del lenguaje oral, la lectura y la escritura se verán beneficiadas. Enfatizan la importancia de dos habilidades que, con base en su investigación, consideran fundamentales para favorecer el lenguaje escrito; son las habilidades del componente fonético del lenguaje: la conciencia fonológica y las habilidades del componente semántico del lenguaje: el vocabulario. Salvador et al. (2007) también afirman que la conciencia fonológica es de suma importancia en la adquisición y desarrollo de la lectura.

Particularmente Winnicot (1951) desde hace medio siglo enfatiza la importancia de la lectura de cuentos, los cuales serán una fuente de significado para el infante en desarrollo, pues apoyarán y estimularán su crecimiento, brindando la oportunidad de que el niño resuelva conflictos emocionales; además, aportan posibilidades de identificación, seguridad y confianza en sí mismo y en el futuro. Esta tesis es sostenida por autores más actuales como Bettelheim (1994) y Petit (2003).

1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión

Diversos estudios, investigaciones e incluso estadísticas señalan la importancia del contexto en la formación de lectores, sobre todo a edades tempranas. A partir de esta premisa se han desarrollado diversos programas que involucran a padres en las actividades de lectura hacia sus hijos. A continuación se señalan algunas de las iniciativas en países europeos y de América Latina.

De acuerdo con la Comisión Europea (2011), en Europa se pueden hallar un gran número de programas de fomento de la lectura que van dirigidos a toda la familia, pues se considera que las actividades que realizan los padres con sus hijos son decisivas para su desarrollo lector; entre los más destacables se encuentra “Bookstart” en el Reino Unido, el cual proporciona un paquete de libros acompañado de guías de apoyo para los padres por cada niño o bebé, con el objetivo de ayudar a los padres a inspirar en sus hijos el gusto por la lectura desde edades tempranas; además, de acuerdo con Train (2007), se han desarrollado proyectos para grupos específicos como padres en prisión, a quienes se les incita a grabar sus narraciones de cuentos y enviarlas a sus hijos. Según el autor, quien realiza una investigación

internacional acerca de la lectura familiar, esta se puede interpretar de dos maneras; en primer lugar como el apoyo mutuo entre los miembros de la familia para el desarrollo de las habilidades de alfabetización y, en segundo lugar, miembros de la familia compartiendo el gusto por la lectura.

Programas similares al señalado existen en Bélgica, Dinamarca, Letonia y Países Bajos. Específicamente en Bélgica se desarrolla un proyecto denominado “Bookbabies”, el cual es un programa de lectura en familias con niños recién nacidos hasta 6 años de edad como señala Vanobbergen et al. (2009). En Letonia y en los Países Bajos el programa “Bookstart” se complementa con visitas de toda la familia a la biblioteca. De acuerdo con la Comisión Europea (2011), en República Checa y en Polonia, los programas como “Todos los checos leen” y “Toda Polonia lee a los niños”, son dirigidos a las familias y se centran en la lectura en voz alta a los niños, pues se considera una “manera eficaz de apoyar el desarrollo emocional, psicológico e intelectual de los niños” (p. 133). Es curioso apreciar, cómo en estos programas se hace partícipes en la difusión de la lectura, a distintos profesionales: actores, cantantes, escritores, deportistas, políticos, etc. En Polonia la campaña se complementa con iniciativas en medios de comunicación y se vincula con guarderías centros escolares, asociaciones locales y bibliotecas. En Portugal los programas de lectura familiares, que se llevan a cabo por medio de cursos, se centran en entrenar a los padres con respecto a estrategias de apoyo a la lectura de sus hijos; en esta iniciativa además participan médicos que brindan orientación a los padres durante las consultas pediátricas.

En Francia, la iniciativa de la Association de la Fondation Étudiante pour la Ville, consiste en desarrollar el hábito de la lectura, la escritura y el aprendizaje con familias en desventaja social; participan estudiantes voluntarios. Iniciativas como ésta, dirigidas a grupos específicos, existen en Eslovenia y Turquía.

En general, estos programas ofrecen orientación e información a los padres, y en su mayoría acentúan la importancia de leer a los niños y de formar a los padres en las maneras de enseñar habilidades lectoras en sus hijos.

En Colombia se han llevado a cabo diversas iniciativas, una de ellas es la que propone Fundalectura (2015), institución privada creada desde 2003, que trabaja con entidades de los sectores público y privado para lograr el acceso de todos los colombianos a la cultura escrita.

Si bien el programa general intenta fortalecer la participación de cuidadores y maestros, también pone énfasis en los padres de familia, con la intención de fomentar la lectura en la primera infancia a través de ellos. El trabajo de Fundalectura surge ante la ausencia de campañas y programas de promoción de lectura dirigidos específicamente a la familia en el país, y se inspiran en el modelo del programa “Bookstart” de Inglaterra y las acciones de Acces en Francia. “Leer en Familia” es un programa que se ha desarrollado por medio de cuatro proyectos: el primero se titula “Los bebés si pueden leer”, el cual consiste en entregar a las familias de los niños recién nacidos, o que asisten a la consulta de desarrollo y crecimiento, un kit con materiales de lectura, para crear conciencia entre los padres sobre las bondades de leer con sus niños desde temprana edad, y se complementa con la atención a las familias en las bibliotecas públicas. El segundo, “Leer en familia en la biblioteca pública”, implementan sesiones de lectura compartida en familia, en las que se brinda orientación sobre la manera de crear un ambiente propicio para la lectura en el hogar, a la vez que se promueve el préstamo de libros a domicilio. El tercer proyecto es “En el jardín infantil”; se brinda asesoría a jardines infantiles y a preescolares de colegios públicos y privados, tanto a maestros como padres de familia, con respecto a las lecturas para los pequeños. Por último, el proyecto de “Campaña en medios masivos” tiene como objetivo sensibilizar a las familias sobre la importancia de leer con los niños desde la gestación y hasta los seis años.

El equipo interdisciplinario Espantapájaros (2015), también de Colombia, desarrolla un proyecto cultural de animación a la lectura, a la par que realiza un trabajo permanente de investigación; entre sus propuestas se encuentra una pasantía que se dirige al público infantil y se proyecta hacia la formación en animación a la lectura y expresión artística de padres, maestros, bibliotecarios y otras personas interesadas en la educación; la intención de compartir con los participantes el trabajo que se realiza con niños de edades entre 8 meses y 4 años, para acercarlos desde una perspectiva teórica acerca del conocimiento de la literatura infantil, así como a la perspectiva práctica sobre el manejo de salas de lectura y Bebetecas.

La Biblioteca Nacional de Colombia (2015) ha desarrollado actividades como la titulada “Pic-Nic de lectura”, dirigida a los niños y sus padres, con la que pretende dar a conocer el material bibliográfico disponible en la sala y en la escuela; hablar y disfrutar la lectura; expresar sentimientos positivos y negativos hacia esta actividad, así como permitir el

intercambio de ideas, recomendaciones y experiencias para facilitar las relaciones entre el niño y los libros. Esta iniciativa echa mano de talleres con narradores que brindan a los padres orientaciones y técnicas sobre cómo realizar la lectura, pero también asesoran sobre literatura infantil actual; así pues se busca motivar a los padres para que sean cuentacuentos de sus hijos, con el objetivo de crear y fortalecer los hábitos de lectura en los niños desde temprana edad.

En Chile, Lectura Viva (2015) es una institución sin fines de lucro, que impulsa acciones de fomento a la lectura como vía para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Uno de sus proyectos son los “Talleres de Lectura desde la Cuna”, los cuales brindan especial énfasis al trabajo con padres e hijos. Mediante el juego se busca la oportunidad de establecer una relación habitual con el libro, al tiempo que se fortalece el apego y el vínculo afectivo entre padres e hijos.

En Guatemala, de acuerdo con el Ministerio de Educación (2015), una prioridad del Programa Nacional de Lectura es velar porque los estudiantes, docentes, padres y madres de familia, y comunidad en general se involucren en la promoción y el desarrollo de la comprensión lectora. Una de las premisas del proyecto es reconocer la lectura como una herramienta que favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico necesarias para el ejercicio de la ciudadanía, la reflexión acerca de los valores universales (multiculturalidad e interculturalidad, equidad, educación en valores, vida ciudadana, desarrollo integral y sostenible), rescatar tradiciones culturales guatemaltecas. Para lograr este fin, una de las líneas de acción es buscar la participación de los padres en las actividades de promoción de la lectura, como lectura conjunta en familia y visitas a la biblioteca.

En México se han desarrollado diversas iniciativas sobre el fomento a la lectura. El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), tiene el Programa Nacional de Salas de Lectura y en diversos recursos para la promoción de la lectura, identifican el papel invaluable de los padres. Villareal (s.f.) señala que son ellos quienes “tienen en sus manos la grata responsabilidad de motivar y alimentar los deseos de leer de sus hijos, y en la medida en que se comprometan en explorar y orientar al niño en el disfrute de la palabra, aumentan las posibilidades de que este llegue a ser un lector y se adueñe de su propia lengua en toda su riqueza” (p. 7). Mediante el Programa Nacional de Salas de Lectura, se pretende brindar a los

bibliotecarios ideas generales para atender a los padres de familia, incidiendo de manera directa en el acercamiento a la lectura y a los libros de la biblioteca.

El Programa Nacional de Lectura y Escritura, a través de la Estrategia Nacional, propone una línea de acción que vincula la escuela, como mediadora de la lectura, con la familia, por lo que la Secretaría de Educación Pública (2013) sostiene que:

Las actividades van encaminadas a fortalecer la formación de lectores y escritores desde el ámbito familiar. Con la participación de los padres, madres y demás familiares como mediadores de la lectura y escritura, se pretende favorecer la creación de vínculos con el trabajo docente y enriquecer las oportunidades para que los estudiantes dispongan de condiciones favorables para leer y escribir en casa (p. 2).

De esta manera, mensualmente se brindan, mediante el documento señalado, sugerencias mensuales a los docentes para involucrar a los padres. Asimismo, otra línea de acción de dicho programa, intitulada “Otros espacios para leer”, busca que los padres tengan la oportunidad de conocer los materiales de la biblioteca escolar y de aula con la intención de lograr mayor participación en las actividades mensuales antes señaladas.

En la ciudad de Xalapa, Veracruz, se ubica la organización civil Bunko Papalote que se identifica actualmente como un proyecto cultural autogestivo; uno de los talleres que imparte está dirigido a bebés de seis meses acompañados de sus padres, y en sus acciones de trabajo con niños y jóvenes, a partir de talleres de lectura infantil y juvenil, también se trabaja indirectamente con los padres, por medio de documentos escritos, reuniones, pláticas y entrevistas, como señala Jiménez (2008). En los espacios de reflexión que establece la organización con los padres, se busca compartir el marco filosófico que sustenta el proyecto, generando una perspectiva amplia de la manera en que nos concebimos como sujetos, en que se concibe el conocimiento y la realidad, para generar un cambio social (Bunko Papalote A.C., 2015)

Todos los programas planteados buscan lograr la participación de los padres para favorecer el contexto lector en el que se encuentran los niños en edades tempranas, es decir, tienen en común la idea de generar o fortalecer las prácticas de lectura que los adultos llevarán a cabo con los más pequeños en los hogares, mediante la distribución de libros y manuales y la instrucción en estrategias lectoras, además todas las propuestas coinciden en el uso y

conocimiento de la literatura infantil, pues indirectamente lo que se busca es incidir en los infantes. Ahora bien, ninguna de estas propuestas busca fomentar el gusto por la lectura en los padres con textos acordes a sus intereses, y que de esta manera ese placer sentido tenga un efecto multiplicador en su hijo. Más bien lo que se busca es instruirlos sobre cómo leer a sus hijos, lo cual no es desdeñable por supuesto: sin embargo, en ello radica la diferencia con este proyecto que también va dirigido a papás. Los esfuerzos estarán centrados en animarlos a iniciarse como lectores o fortalecer el gusto por la lectura en quienes de alguna manera ya son asiduos a ella, mediante distintas estrategias.

2. Marco teórico y metodológico

Como ya se mencionó en el marco conceptual, los estudios pioneros sobre la lectura se realizaron a inicios del siglo XX, concentrándose en el texto y prestando poca atención al lector que se ocupaba de él. Generalmente las investigaciones daban lugar resultados cuantitativos que no arrojaban análisis sobre los actos de lectura, su diversidad ni repercusiones. Hacia 1970 se iniciaron estudios sobre la lectura con aportaciones de otras disciplinas, entre ellas el psicoanálisis (Rivera y García, 2016).

2.1 Una aproximación psicoanalítica de la lectura

De acuerdo con Rivera y García (2016), al iniciarse la investigación cualitativa sobre la lectura, se posibilitó al método psicoanalítico explorar el elemento emocional en la lectura. De acuerdo con Spink (1990) en 1975 la teoría de Norman Holland toma su punto de partida en el texto, pero desde la perspectiva del lector. Holland analizó el comportamiento lector y encontró dos tipos de actividades. El primer tipo de actividad la define como consciente, el lector se compromete intelectualmente con varios temas hasta encontrar el significado central. El segundo tipo de actividad, es más profunda e inconsciente, en ella “el lector se compromete con algunas asociaciones que parece son personales del lector y que vienen juntas como una fantasía central” (Spink, 1990, p. 29). Dichas fantasías son aquellas fundamentales de la infancia, relacionadas con la castración y el complejo de Edipo. Spink retoma a Holland quien, al ser citado enuncia que:

La teoría psicoanalítica de la lectura mantiene que el escritor expresa y disfraza las fantasías infantiles. El lector elabora inconscientemente contenido fantástico de la obra literaria con su propia versión de estas fantasías... Y es la gestión de estas fantasías, tanto las suyas como las de la obra, lo que permite su satisfacción parcial y proporciona el placer literario (Spink, 1990, p.29).

Sin embargo, ya desde comienzos del siglo XX, Freud (2007), en su trabajo intitulado El creador literario y el fantaseo, responde dos interrogantes con respecto a la obra literaria:

¿de dónde el creador toma los materiales para sus obras y cómo se consigue conmover al lector?

Para responder la primera pregunta, el padre del psicoanálisis compara el quehacer literario con el juego en el niño; en ambas actividades se crea un mundo de fantasía, lo dota de gran afecto y lo separa de la realidad objetiva. El motor de dichas fantasías serán los deseos insatisfechos que se pueden agrupar en deseos ambiciosos y deseos eróticos, y que por tanto en cada fantasía se encuentra una rectificación de la insatisfactoria realidad.

Freud (2007) agrega que si bien muchas cosas que de ser reales no depararían goce, pueden depararlo en el juego de la fantasía y muchas excitaciones que en sí mismas son en verdad penosas pueden convertirse en fuentes de placer para el auditorio y los espectadores del creador literario. Para explicar esta situación Petit (2003) recurre al concepto de la metáfora, afirmando que el texto le aporta al lector una imagen traspuesta de su propia situación, enunciando que “un verdadero trabajo de escritura restituirá la violencia de la realidad de manera traspuesta permitiendo a los lectores tomar distancia, construir otro punto de vista, y dar una forma, estética, compartida a lo que les atormentaba” (p. 16), además enfatiza que de mostrar algo real que es horroroso u obsceno sin ninguna elaboración, puede redoblar el traumatismo o la angustia.

Con las anteriores explicaciones nos acercamos a la pregunta ¿cómo el creador literario logra conmover a los lectores?, Freud (2007) señala que el literato logra atemperar los deseos ambiciosos y eróticos de la fantasía, presentándonos una figuración estética en la obra. Ante el lector la obra permitirá una liberación de tensiones en el interior del alma. La lectura cambia la representación de sí mismo, en la representación de la relación con el mundo y en la relación con los otros; influye en la construcción de sí, es un medio de representarse. De acuerdo con Petit “en sentido amplio, esto es, la apertura del imaginario, la constitución del espíritu crítico, la elaboración de una relación algo diferente con los próximos, sea la familia, el grupo étnico en algunos casos, los amigos” (citada en Salaberria, 2000, en <http://www.imaginaria.com.ar/02/3/petit.htm>).

La lectura contribuirá a que las personas se construyan, a que se descubran, a que se hagan un poco más autoras de su vida, permite una reinvención, leer es una forma de configurar de otra manera la vida anímica. Leer es una experiencia libidinal, para que sea un

acto cultural, civilizatorio, humanizante, requiere ser una lectura libidinal, una lectura en la que el sujeto ponga en juego su energía psíquica de las pulsiones sexuales, que encuentra su régimen en términos de deseo y de aspiraciones amorosas (Rivera y García, 2016, en <http://seminariohispano-brasileiro.org.es/ocs/index.php/shb/2016/paper/view/63>).

Guimón (2007) propone que las vicisitudes de la libido y la presencia de los complejos de Edipo y de castración son omnipresentes y decisivos en la literatura. Los mitos y los sueños se encuentran relacionados, en tanto que ambos van a franquear sentimientos demasiado dolorosos para nuestra conciencia. Las imágenes y situaciones presentadas en cuentos de hadas, leyendas y mitos, muestran material ilustrativo de los instintos, pulsiones, conflictos y anhelos humanos, que más tarde serán el material para el contenido manifiesto de los sueños. En la literatura se encontrarán representados las fantasías y el sueño diurno, en general, cargados de erotismo y de ambición, pues en las fantasías el sujeto arregla las cosas del mundo de la manera que le complace.

Con respecto a la lectura en la vida anímica infantil, Bettelheim (1994) enuncia el relevante papel que juegan los cuentos de hadas en la vida de los niños: les ayudan a luchar con los problemas psicológicos provocados por el crecimiento y a integrar su personalidad. El autor propone además que la lectura y el relato tradicional de cuentos de hadas e historias míticas dentro de la familia, alimentan la imaginación del niño y estimula la fantasía, a la vez que son un importante elemento de socialización.

Desde la perspectiva del psicoanálisis, la mayor relevancia de los cuentos de hadas para el niño en crecimiento, está en que el cuento es terapéutico: el lector (que en este caso se vuelve una especie de paciente), encuentra sus propias soluciones mediante la contemplación de lo que en la historia parece aludir a él y a sus conflictos internos, en determinado momento de su vida. Ante el cuento de hadas los niños no tienen una respuesta racional, más bien, este les permitirá comprender lo que está ocurriendo en su yo consciente y enfrentarse con lo que sucede en su inconsciente. Los cuentos ofrecerán a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí solo, y servirán para estructurar sus propios ensueños y canalizar mejor su vida.

Para Bettelheim, el cuento pone de manifiesto la vida humana, vista, sentida o vislumbrada desde el interior, y que es a ello que se debe la naturaleza irreal de las historias,

pues no corresponde al mundo externo, sino más bien a los procesos internos que tienen lugar en el individuo. Es por ello que el presente trabajo se basa en los planteamientos del psicoanálisis, ya que, como dice Spink (1990), el psicoanálisis proporciona claramente un medio único para examinar el impacto emocional de los libros.

2.2 Metodología

2.2.1 Planteamiento del problema

A partir de estudios e investigaciones previos, Argüelles (2002) presenta tres afirmaciones con respecto a la conducta lectora en México, las cuales se refieren a la escasez de los lectores, el analfabetismo cultural y el poco interés hacia la lectura cotidiana de libros como una experiencia digna de disfrutarse. La práctica de la lectura no es fomentada ni por la escuela ni por la familia, incluso, siguiendo al autor, se desestima el conocimiento extracurricular; leer por placer incluso puede considerarse un signo de desorden y de irresponsabilidad ante tareas supuestamente importantes; para algunos, leer ni siquiera contribuye a la prosperidad profesional, solo se aprueba esta actividad cuando tiene un sentido directamente utilitario.

Por otro lado, es curioso observar como los resultados de algunos estudios revelan que tampoco se considera a la lectura como una actividad de ocio valiosa, Pagan (2010) retoma los datos de investigaciones según las cuales los niños de mayor edad leen menos como resultado de que en sus familias se les otorga mayor valor a la participación en una variedad de actividades de ocio más destacadas que la lectura de placer, lo cual también se corrobora por los datos de la Encuesta Nacional de Lectura realizada por FunLectura (2012), pues señala que una de las principales razones de los mexicanos para no leer, es dedicarle mayor tiempo a otras actividades recreativas, dato que también había sido identificado por la Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2006), donde leer libros únicamente ocupa el 12.5% frente al primer lugar de las respuestas con 41.1% que es ver televisión. En contraparte, dos de las principales razones por las que se lee, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura (2006), son motivos escolares con 20.5%, y para informarse con 24.6%, es decir, por sentido

utilitario, ya que la razón que se refiere al gusto por la lectura únicamente ocupa el 9.2%, mientras el resto del porcentaje se divide en seis tipos de respuestas distintas.

Siguiendo la encuesta de FunLectura (2012), un dato importante en relación con el presente proyecto es

Cuando se compara la escolaridad de los padres con el entrevistado, se ve un avance importante –aunque no suficiente- en el cambio generacional del nivel educativo. Este es un elemento importante para explicar el comportamiento de los resultados de variables tales como animación a la lectura en la infancia o lectura actual de libros (p.17).

Se registra además, una influencia significativa de los padres de las nuevas generaciones en la animación a la lectura durante la infancia para estimular el hábito lector en las personas. Este dato también había sido señalado por la Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2006), en la que se puede observar que en la construcción del hábito lector la participación de los padres es decisiva, pues “Se identifica una relación similar al cruzar las respuestas sobre si el padre o la madre le leían al entrevistado cuando era niño con el gusto por la lectura: casi la tercera parte de quienes respondieron que su padre siempre les leía (31.3%) expresaron que les gusta mucho leer, en tanto que sólo 13.7% expresó que su padre nunca le leía.” (p. 99). Es significativa también la existencia de libros en el hogar pues correlaciona con la influencia para formar lectores.

Dichos planteamientos son los que imperan en México. Particularmente la población con la que se realizó la intervención corresponde a 29 padres de alumnos de 1er. grado de preescolar del Jardín de Niños “Juana Amelia Celis”, ubicado en la localidad de Chavarrillo, Municipio de Emiliano Zapata. Son padres que si bien son alfabetos no tienen el hábito de la lectura; sus niveles de escolaridad son bajos al igual que los recursos económicos que perciben para sostener a la familia; situación en general preocupante, ya que también conocemos la relación entre pobreza y bajos o nulos niveles de lectura. De acuerdo con Chacón (2008), quien retoma las encuestas antes citadas y enfatiza que “el nivel de lectura asciende conforme se tienen mejores condiciones socioeconómicas, con la excepción del nivel medio alto y alto” (p. 9). Por tanto, se infería que dada la situación en la que vive la población descrita, los padres se encontraban en una situación en la que difícilmente podrían alimentar en sus hijos el

deseo por leer del que nos habla Garrido (2004), pues no dedican a sus hijos momentos para compartir la lectura. Al tener menores oportunidades de participar en actividades de alfabetización en el hogar, los niños tendrán menos opiniones positivas acerca de la lectura y de participar en la lectura de ocio, como señala Pagan (2010).

2.2.2 Justificación

Diversos estudios han demostrado la importancia del contacto con lectores. Ferreiro (2000) afirma que es un hecho demostrable, con los datos que arrojan las encuestas sobre el tema, que cuando los niños han estado en contacto con lectores antes de la escolarización formal, el aprendizaje de la lectura y escritura será más fácil que en aquellos que no han tenido este contacto, reconociendo además que el proceso de acercamiento a la lectura y escritura no inicia con el proceso de escolarización, sino antes, cuando el niño se relaciona con estas prácticas en la vida cotidiana.

Así como Ferreiro, diversos autores han destacado una íntima relación entre el inicio y el disfrute de los procesos de lectura y escritura en los niños y su contexto familiar y social. Se forma un lector cuando el niño ha sido acompañado desde la primera infancia por adultos mediadores que no se cansaron de leer, de narrar y de acompañarlo en el transcurso. Es por ello que se pretende contribuir, mediante una intervención con padres, para que la lectura se convierta en un acto socialmente significativo en su vida y con ello indirectamente se posibilite a que lo sea también en la vida de sus hijos.

Se consideró que al lograr la participación de los padres se tendría un predictor potente de las prácticas de alfabetización que se llevarían a cabo en el hogar, ya que, como demuestra Pagan (2010), esta es una variable de mayor valor que los antecedentes familiares como clase social, tamaño de la familia y nivel de estudios de los padres.

Cuando los padres hagan parte de su vida a la lectura, sus hijos podrán ser acompañados y sumergidos en esta práctica, y a través de la lectura se podrán vivenciar resultados positivos con relación a la adquisición y desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura, la comprensión del lenguaje y el lenguaje expresivo de los niños, así como con el interés y las actitudes de los niños hacia la lectura y, en general, hacia la motivación en la

alfabetización. Los niños que tienen más oportunidades de participar en actividades de alfabetización en el hogar tienen más opiniones positivas acerca de la lectura y de participar en la lectura de ocio. En suma, se favorecerá la lectura en los padres y con ello el entorno de inicio de la alfabetización de sus hijos, lo cual es esencial en el fomento del amor de los niños por la lectura.

Es urgente que se legitime el potencial de la lectura: para ello, tal como lo han propuesto diversos autores, la familia es uno de los contextos desde los cuales se puede favorecer dicha actividad. Para que se logre esa inmersión en la cultura letrada de la que habla Ferreiro (2000), se deberá lograr, en primera la participación de los padres: se requiere que ellos, antes que sus hijos, hagan parte de su vida a la lectura, que encuentren en el texto algo que los construya o que los represente como sujetos. Después de que la lectura cobre sentido en sus vidas, ellos podrán compartirla en el hogar.

2.2.3 Objetivos

Objetivo general

Estimular el amor a la lectura en padres de hijos en edades tempranas, mediante textos cuya lectura pudiese resultar significativa, valiosa para su vida, y llevarlos a participar en actos lectores que favorezcan su inmersión en la cultura letrada de sus hijos.

Objetivos particulares

- Favorecer en los padres la posibilidad de encontrar en la lectura un espacio de significación que añada algo valioso a su vida.
- Contribuir a deconstruir los posibles miedos de los participantes hacia la lectura, generando un acercamiento a los libros.
- Propiciar que los padres legitimen el valor potencial de la lectura y la reconozcan como una experiencia digna de disfrutarse, estimando su valor extracurricular.
- Promover en los padres el disfrute de la lectura con sus hijos, la cual puede ir acompañada o no de distintas actividades: juegos con palabras, dibujos, canciones,

entre otras.

- Explorar cómo la lectura ayuda a los participantes a construirse, a conocerse y a descubrirse como sujetos, pero también cómo obtienen significado de lo que leen; en general, cómo la lectura transforma su vida.

2.2.4 Hipótesis de intervención

La lectura adquirirá valor en los padres cuando añada algo significativo a su vida, cuando les ayude a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autores de su vida, sujetos de su destino. Logrando esto, los padres podrán transmitir de inconsciente a inconsciente su amor por la lectura, en este caso a sus hijos.

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención

Este proyecto surge a partir de la investigación realizada, desde la cual se devela la importancia de favorecer la inmersión en la cultura letrada, es decir, el contexto que favorece las habilidades de lectura y escritura desde la primera infancia, considerando los efectos positivos que tiene la lectura a partir de estas etapas. Además, se reconoce que en dicho contexto, una de las figuras primordiales son los padres de familia o quienes ejercen dicha función. Es por ello que el propósito estuvo enmarcado en estimular en ellos el gusto por la lectura, para que esto permitiera la posibilidad de un efecto de replicación con sus hijos. Tomando en cuenta esta consideración, la intervención se realizó durante los meses de noviembre de 2015 a febrero de 2016, efectuando en total 14 sesiones semanales de una hora cada una, con la participación promedio de 10 padres de alumnos de entre 3 y 6 años de edad pertenecientes al Jardín de Niños “Juana Amelia Celis”, ubicado en la localidad Chavarrillo, Municipio de Emiliano Zapata. La intervención se realizó mediante la modalidad de taller, en el que se emplearon diversas estrategias, utilizando también diferentes tipos de texto para generar el placer por la lectura.

Para iniciar la intervención, se llevó a cabo una sesión donde se explicaron los

beneficios de la lectura y se invitó a los padres a participar en el taller, exponiendo la frecuencia y el tiempo de las sesiones. En esta misma sesión se aplicó un cuestionario a todos los asistentes para obtener datos que permitieran caracterizar de manera más específica a la población, así como información sobre sus prácticas lectoras que, posibilitara algunas consideraciones para la selección de actividades y lecturas a utilizar en el taller. En este primer acercamiento con los padres se consideró de suma importancia contar con la directora del plantel, para dar formalidad a la actividad y lograr mayor compromiso de los padres. Además del cuestionario aplicado que sirvió como diagnóstico, se empleó con tres padres la entrevista a profundidad, pues esta permitía acceder a la parte intelectual y vital de los asistentes con respecto a su posición inicial frente a la lectura.

La intervención tuvo la intención de producir en los padres el gusto por la lectura, para lo cual se utilizó como herramienta primordial la lectura en voz alta, reconociendo que diversos autores la consideran como la estrategia más valiosa para formar lectores. Se dispuso inicialmente de cuentos, poemas y leyendas, por ser textos breves y porque esta es una manera de iniciar al lector, llevarlo de lecturas sencillas a complejas; más tarde se utilizó novela. Además, la lectura en voz alta se acompañó de otras técnicas como lectura en atril, cuenta-cuentos, narración de tradiciones y vivencias, entre otras actividades tanto orales como escritas, buscando principalmente el componente emocional de la lectura, es decir, que los participantes expresaran lo que la lectura les hizo sentir y compartieran alguna experiencia en relación con el tema de la lectura.

Los textos fueron fotocopiados para entregarlos a los participantes en cada sesión. Asimismo se solicitó a los padres proporcionar un libro o un texto para llevar a cabo bookcrossing dentro del taller, es decir un libro que pasearía entre los mismos participantes. Por último, cabe señalar que eventualmente se requirieron materiales como hojas blancas, colores, plumones, crayolas, proyector, bocinas y laptops.

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos

Al iniciar la intervención era necesario realizar un diagnóstico con la finalidad de conocer los antecedentes de la población en relación con el tema de la lectura, por lo que se elaboró un

cuestionario y una entrevista, ambos con el objetivo de obtener información para caracterizar la población y conocer sus prácticas lectoras; a partir de ello se posibilitaría realizar la selección de actividades y lecturas a desarrollar en el taller. Además, la entrevista tuvo como intención conocer a mayor profundidad la posición de algunos de los participantes respecto a la lectura.

Para dar seguimiento a la intervención, se empleó la observación, como estrategia para recopilar información. Es importante señalar que para planificar la observación, se consideraron cuatro aspectos: el objeto de observación, el contexto de observación, la selección de muestras y los sistemas de observación (categorial, descriptiva, narrativo y tecnológicos) y se adoptó el instrumento de registro anecdótico. Para el seguimiento también se utilizaron otros elementos como el registro de asistencia, la recopilación de evidencias de actividades escritas de los asistentes, el uso de una cartilla de lectura y la carpeta fotográfica.

Al finalizar el periodo de intervención, se aplicó un cuestionario a todos los asistentes, con el fin de formalizar un breve análisis estadístico de los cambios que se produjeron con respecto al cuestionario inicial, en el cual se contemplaron preguntas en relación con los objetivos del taller, es decir, contar con elementos que nos permitieran analizar en qué medida se lograron o no estos. Nuevamente se aplicó una entrevista para conocer a profundidad los cambios que se produjeron con respecto a la lectura, identificando si esta adquirió o no un valor en la vida de los padres.

2.2.7 Metodología de análisis

Para verificar los cambios producidos a partir de la intervención, es decir, el alcance de los objetivos, se utilizó un diseño metodológico mixto, mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas al inicio y al final de la intervención. Para dar seguimiento a la evolución y al impacto del taller, se utilizó el registro anecdótico partiendo de la observación, además, se utilizaron otros elementos como el registro de asistencia, la recopilación de evidencias de actividades escritas por los asistentes, el uso de una cartilla de lectura y la carpeta fotográfica.

Para el uso de la información de los cuestionarios, se realizó un análisis estadístico, mientras que para la observación y la entrevista se realizó respectivamente un análisis

documental y del discurso de la experiencia realizada.

3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Diagnóstico del grupo y diseño de la estrategia

El proyecto se llevó a cabo en las instalaciones del Jardín de Niños “Juana Amelia Celis”, ubicado en la localidad Chavarrillo, Municipio de Emiliano Zapata. Es importante señalar que para realizar la intervención, en primera instancia se solicitó el apoyo del director de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular C8 (USAER C8). Dicho servicio brinda el apoyo a diez escuelas localizadas en zonas aledañas a la localidad señalada, pero se consideró que dadas las condiciones en relación con el Programa Nacional de Lectura y Escritura (SEP, 2015), que se realiza en las escuelas, la institución más vinculada con dicho programa era el preescolar seleccionado, ya que en el plantel se realizan actividades directamente con los alumnos para favorecer el acceso a la lectura y escritura, a través de materiales y libros que se encuentran en la biblioteca escolar, con lo que se intenta favorecer “su formación como individuos libres, responsables y activos;...[que] sean capaces no solo de tener un mejor desempeño escolar, sino también de mantener una actitud abierta al conocimiento y a la cultura” (SEP, 2015, ¶ 1-2). A partir de esta idea y también como lo enmarca el programa, el personal de la escuela busca la participación de los padres para que lleven a cabo actividades de lectura en el hogar; sin embargo ninguna propuesta se asemeja a la del presente proyecto: que los padres sean lectores, que encuentren gusto por la lectura; básicamente las actividades que se solicitan a los padres corresponden a que en el hogar realicen lecturas para sus hijos utilizando los Libros del Rincón.

Después de decidir con el director de la USAER C8 la escuela a la que se realizaría la propuesta, acudimos a la institución elegida para presentar a la directora el proyecto de intervención. En este momento fue importante exponer a los directores un resumen del proyecto, plantear el problema detectado, exponer la justificación, esbozar los objetivos que se esperaba alcanzar, enmarcar la metodología explicando cómo se iba a llevar a cabo la intervención, por último, explicar el programa de actividades, todo esto para dar formalidad al trabajo y para que la directora de la institución tuviera conocimiento de ello. Ante la

propuesta, la directora del Jardín de Niños mostró su entusiasmo, pues reconoce la importancia de la lectura en la vida de las personas; además señaló que tenía la intención de solicitar a la educadora encargada de la biblioteca escolar llevar a cabo un taller de Literapia con los padres de familia, el cual consiste en promover lecturas con ellos, a partir de la idea de que los libros pueden constituir un elemento terapéutico. Si bien esa no era la idea de la propuesta planteada, le pareció adecuado que una especialista en promoción de la lectura llevara a cabo el proyecto tal como se le había planteado, por lo que desde este momento se contó con el compromiso total de las autoridades, hecho que fue meritorio para mantener el valor del taller con los padres de familia, así como para obtener las facilidades necesarias en mobiliario, espacio, tiempo y materiales para llevar a cabo las sesiones. Además, cabe destacar que la directora del plantel solicitó que a los padres de familia no se les planteara, una culminación del taller, pues se había comentado con ella y con el director de la USAER C8, que, dependiendo de los resultados que se obtuvieran durante las 14 sesiones se consideraría continuar con el taller organizándose con su personal.

Teniendo autorización de la directora, se pudo conocer que dentro de la institución las actividades que se realizan en torno a la lectura están completamente apegadas al Programa Nacional de Lectura y Escritura y a la Estrategia Nacional; que, como ya se señaló en el estado del arte, su objetivo es la formación de lectores y escritores. De este modo la educadora comisionada de la biblioteca escolar se encarga de dar seguimiento a las sugerencias mensuales que los documentos señalados proponen, así como el préstamo de libros.

Otra de las actividades que la escuela ha catapultado es la Feria del Libro dentro de sus instalaciones, con la cual se ha obtenido resultados positivos tanto en participación en el evento como en promoción de la lectura. Como se puede apreciar, el trabajo que realiza la escuela refleja el reconocimiento a la lectura como una actividad apreciable que debe promoverse, lo cual fue beneficioso para la realización del proyecto pues la intervención estaba enmarcada en un contexto educativo en el que se valora la lectura.

Con dichas condiciones se dio inicio al taller. Durante la primera sesión, después de realizar las actividades planeadas en relación propiamente a la promoción de la lectura, se aplicó un cuestionario para conocer las prácticas lectoras que los padres de familia llevaban a cabo, con lo cual se pudo conocer que si bien los padres de familia estaban relacionados con

las actividades de lectura que se promovían dentro de la escuela, la realizaban no de manera personal sino porque debían llevarla a cabo con sus hijos, debido a que por lo menos dos veces a la semana sus hijos se llevaban libros de la biblioteca escolar a casa, es decir, la consideraban un deber. En las primeras pláticas informales con los padres durante la primera y segunda sesiones del taller, los comentarios fueron diversos en relación con esta actividad. Algunos mencionaron que les gustaba, otros comentaron que la veían como una tarea más, que la realizaban porque en la escuela se las pedían y llevaban un registro de ello, y otros mencionaron que se les complicaba un poco llevarla a cabo, expresando que no la disfrutaban tanto o que incluso se les hacía difícil leerles a sus hijos. Con esta situación se pudo notar que las prácticas lectoras de los participantes estaban en relación con lo que debían leer a sus hijos y no leían por gusto, es decir, no era una actividad que los padres llevaran a cabo por interés personal, por lo cual cobró valor la intención del proyecto de intervención, pues se vislumbró la posibilidad de que se lograra la participación plena de los padres cuando, al vivir la lectura por placer, la reconocieran como una actividad digna de disfrutarse, y a partir de ello, la compartieran en el hogar, ya no como una obligación.

En el proceso de diagnóstico, mediante el cuestionario en el que participaron 13 mujeres y 2 hombres, se pudo encontrar que el máximo nivel de estudios de únicamente dos padres era la licenciatura (Figura 1). Dato significativo pues la Encuesta nacional de lectura (FunLectura, 2012) ha relacionado el nivel de estudios con la animación a la lectura en sentido proporcional.

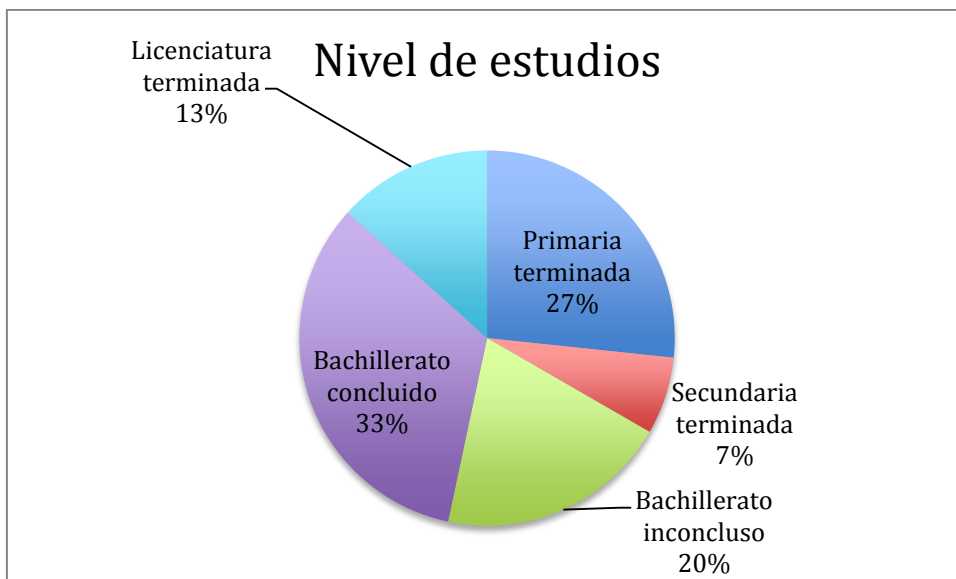


Figura 1. Nivel de estudios de los padres de familia que participaron en el taller de lectura.

Lo mismo sucede con el nivel socioeconómico, del que, si bien no se realizó un estudio a profundidad, se consideraron dos variables de acuerdo con el índice de clasificación de nivel socioeconómico de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública (AMAI), conocido como Regla 13x6, que clasifica a los hogares en seis niveles a partir de un árbol de asignaciones considerando 13 variables, de las cuales únicamente se consideró la variable focos y escolaridad del jefe de hogar para tener una idea aproximada de la condición en la que vivían los participantes y su familia. Como se puede apreciar el mayor porcentaje se encuentra dentro del grupo D, el cual, de acuerdo con AMAI “es el segundo segmento con menor bienestar. Se caracteriza por haber alcanzado una propiedad, pero carece de la mayoría de los servicios y bienes satisfactorios”. Este dato también es significativo, pues en las encuestas se ha encontrado correlación entre nivel socioeconómico y prácticas lectoras (Figura 2).

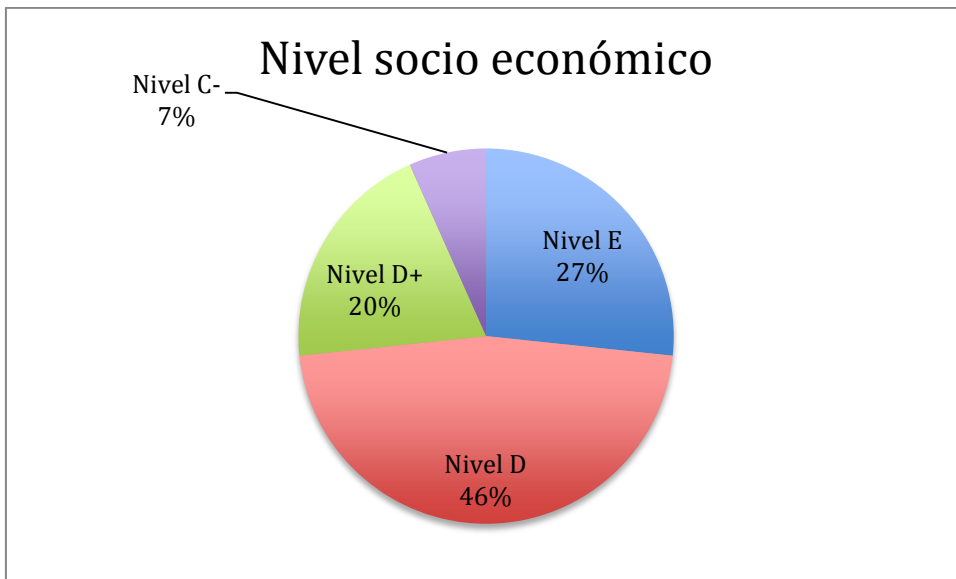


Figura 2. Nivel socioeconómico en el que viven los padres de familia que participaron en el taller de lectura.

Se indagó la ocupación de los participantes al momento de iniciar la intervención. Un alto porcentaje eran amas de casa, ya que al disponer de la posibilidad de organizar su tiempo para realizar las tareas domésticas les permitía dejar libre el horario para acudir al taller (Figura 3).

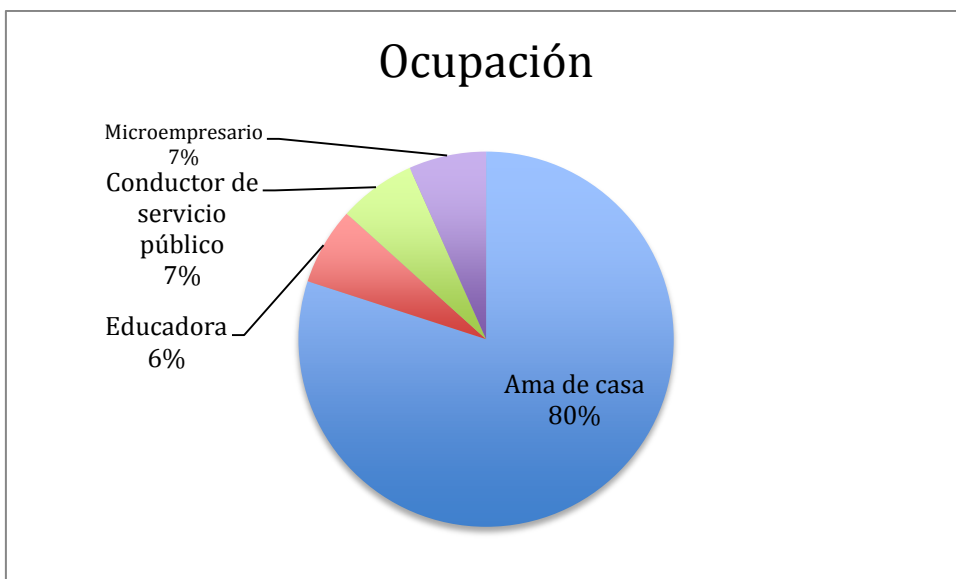


Figura 3. Ocupación de los padres de familia que participaron en el taller de lectura.

En cuanto al tiempo que los participantes dedicaban a la lectura, se utilizó la variable

momentos, haciendo referencia precisamente a los lapsos que destinaban a leer, lapsos en donde se encontraron bajos resultados. (Figura 4).

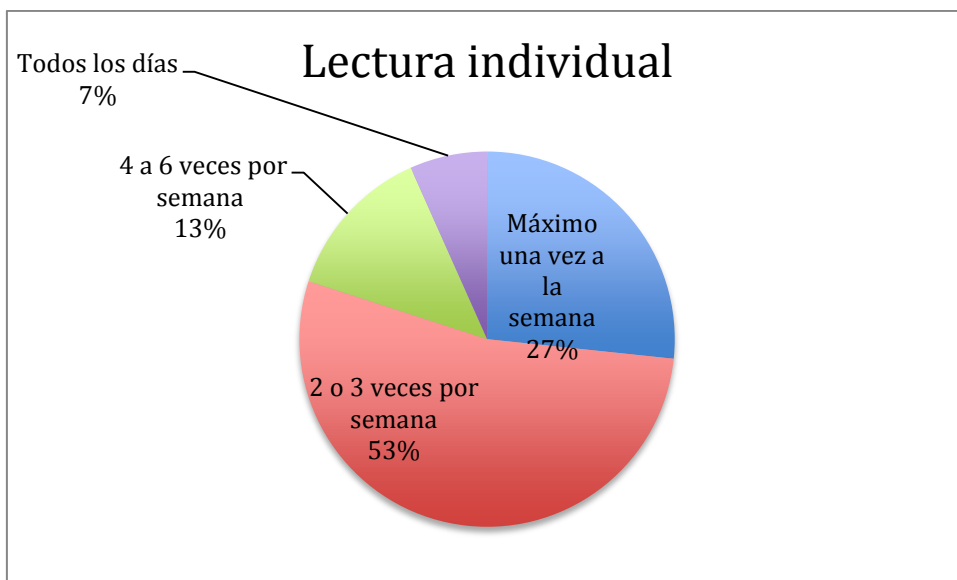


Figura 4. Momentos que los padres de familia dedicaban a la lectura personal al iniciar el taller.

Asimismo se les preguntó por los momentos que dedicaban a leer a sus hijos, encontrándose bajos resultados en asignación de tiempo, además de que los padres explicaron que el tiempo señalado se destinaba por solicitud de la escuela, pues, como ya se mencionó, a los niños se les presta libros para leer en su casa. (Figura 5).



Figura 5. Momentos que los padres de familia dedicaban a leer a sus hijos al iniciar el taller.

Para iniciar el taller era necesario conocer las preferencias que los participantes tenían en la lectura, por lo que se les preguntó qué era lo que acostumbraban leer. Los resultados se muestran a continuación. (Figura 6).

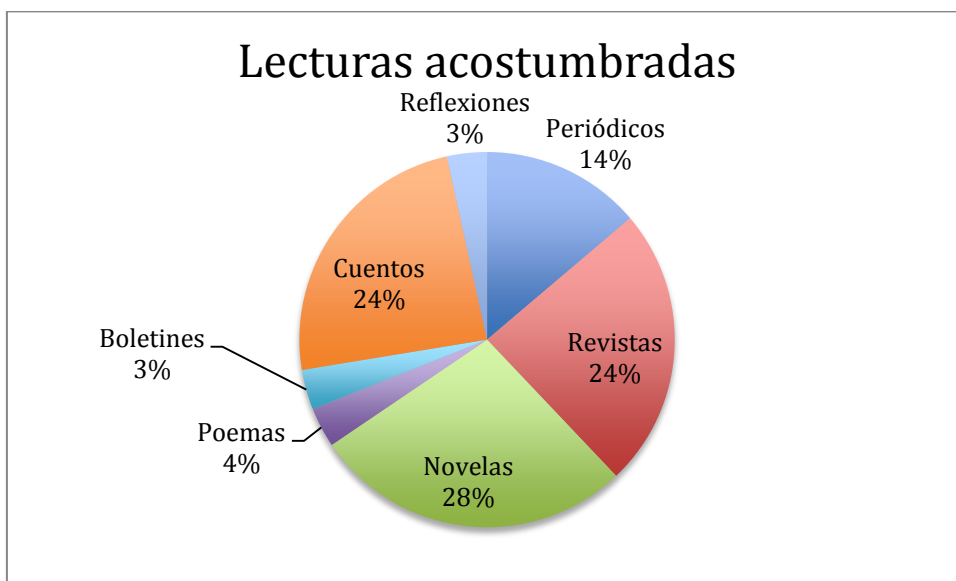


Figura 6. Lecturas que los padres de familia acostumbran.

Este dato fue significativo para elegir las lecturas que se utilizaron en el taller, principalmente cuento, novela, artículo de opinión y poesía.

Otro dato significativo para conocer el contexto de las familias en relación con la

creación de hábitos y la socialización, fue indagar sobre el número de libros que tenían en casa. Se halló que un número significativo de participantes contaba con menos de 25 libros en casa, lo cual nos refleja el pobre estímulo que existe en torno a la lectura (Figura 7). Se puede inferir que esto también se debe a la situación socioeconómica en que viven los participantes, como se señala en la Figura 2.

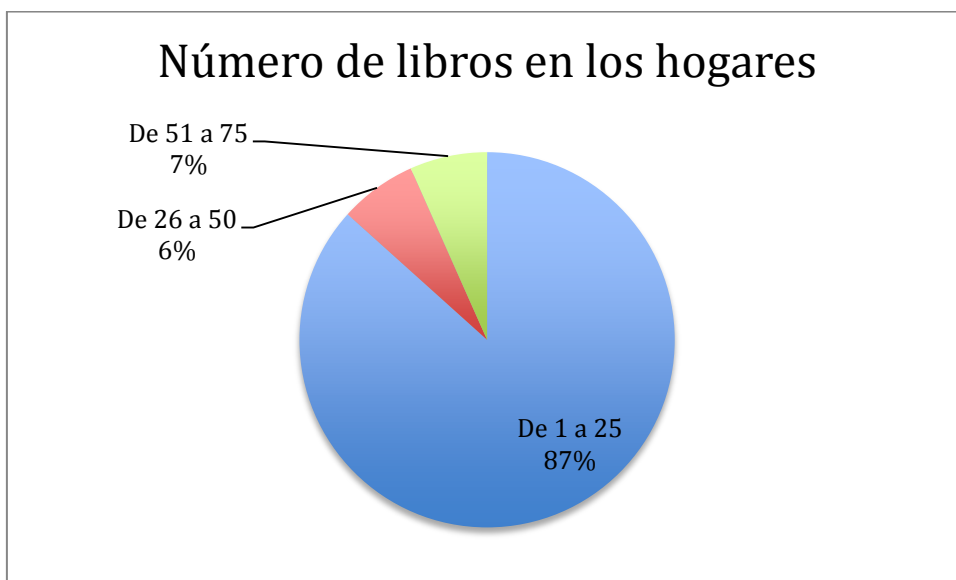


Figura 7. Número de libros en los hogares de los padres de familia.

Asimismo en actividades de inicio del taller se pudo conocer la relación de los padres con la lectura, encontrando que alrededor del 40%, percibía un vínculo negativo con dicha actividad, es decir, algunos tenían miedo a leer para sí mismos, a leer en voz alta, a no comprender lo que estaban leyendo, a elegir una lectura que no les gustará y a no concluir un libro. El resto de los padres recordó quiénes les leían en su infancia y cómo los acercaron a la lectura, manifestando sentimientos de agrado hacia dichas evocaciones.

Para conocer más sobre sus prácticas lectoras, se llevó a cabo la actividad frases incompletas, en la que se solicitó a los participantes que completaran frases iniciando con tres encabezados: yo leo... no leo... y leo para... Con los resultados de la primera frase se pudieron confirmar los resultados mostrados en las Figuras 4, 5 y 6, es decir, los momentos que acostumbran leer, los tiempos que regularmente leen a sus hijos y las lecturas que habitúan. Solamente una madre de familia expresó que leía porque quería conocer más. En

cuanto a la segunda frase, también se confirmaron los resultados de las Figuras 4, 5 y 6, los padres expresaron cuáles eran los tipos de textos que no les gustaban. Además, una madre de familia expresó que no le gustaba leer y otras dos mencionaron que no leían porque no les daba tiempo. En cuanto a la última frase, las madres de familia, en su totalidad, utilizaron las palabras aprender, saber y conocer, que las podríamos agrupar bajo la posibilidad de adquirir un conocimiento, aunque algunas fueron más específicas, al expresar, por ejemplo: “para saber más de lo que me interesa”, “para aprender de la vida y del mundo”, “para aprender nuevas cosas”. El 40% de quienes participaron en esta actividad mencionó la relación entre la lectura y aprender palabras nuevas, conocer y ampliar su vocabulario.

Se puede apreciar que el panorama inicial en relación a la lectura era complejo, que la lectura para los padres que participaron en el taller tenía un sentido más utilitario y a su vez educativo, pues se muestra el énfasis en cumplir con las actividades solicitadas por las educadoras y en específico por la docente encargada de biblioteca. Además de que se aprecia que el acceso a la cultura escrita para esta población sigue siendo un asunto restringido y que se encuentra proporcionalmente relacionado con el nivel socioeconómico y educativo. A la vez la situación de los participantes nos mostraba el escenario en el que estaban sumergidos sus hijos, es decir, de poca estimulación hacia la cultura escrita y escasa influencia en la construcción del hábito lector.

Ante dicha realidad, era necesario contemplar el papel del promotor de la lectura, así como utilizar estrategias y lecturas con las que se lograra la asistencia y la participación de los padres en el taller, para alcanzar el objetivo del taller, es decir estimular el gusto por la lectura, para que tuviera un efecto de réplica en sus hijos, pues se buscó que los padres brindaran valor a la lectura y cuando encontraran que esta añade algo inestimable en su vida, pudieran transmitir el amor por la lectura a sus hijos, legitimando esta actividad como parte de su vida cotidiana.

Así se eligió la modalidad de taller, en la dinámica de trabajar una sesión semanal con duración de una hora cada una, se planteó utilizar diversas estrategias en promoción de la lectura así como diferentes tipos de texto (anexo 1) para mantener la asistencia y la participación de los padres, se consideró el rol del promotor como fundamental, asimismo se reflexionó que para crear y mantener la cohesión del grupo así como la participación activa

durante las sesiones; era necesario que entre los participantes se conocieran y que se creara un ambiente de confianza, por lo cual se implementaron actividades de conocimiento y de integración, pues si bien los padres se conocían de vista, en su mayoría no habían compartido un espacio tal como lo requería el taller.

3.2 Implementación de la estrategia

3.2.1 Taller lectura con padres

Como se mencionó en el apartado anterior, fue de suma importancia la aplicación del cuestionario diagnóstico y las entrevistas para la selección de materiales y las estrategias de promoción a la lectura que se utilizarían, además de esto también fue de gran valor el seguimiento al taller mediante el uso del registro anecdótico a partir de la observación, pues esto permitió conocer el impacto de las lecturas y de las estrategias que se iban empleando. A partir de la quinta sesión se implementó una cartilla de lectura para padres que también consintió dar seguimiento al taller.

Con los instrumentos y estrategias de recogida de información, se planearon las sesiones, considerando los materiales y estrategias a utilizar, por tanto se utilizaron cuento, novela, poesía, relato y artículos de opinión y como estrategias se llevaron a cabo lectura en voz alta, lectura en atril, lectura con imágenes, literatura y cine, lectura gratuita, cuentacuentos, lectura con uso de TIC y bufete literario, pero algo de suma importancia fue dar posibilidad a la participación oral.

La intervención dio inicio en el mes de noviembre de 2015 y culminó en febrero de 2016, se buscó que fuera una actividad permanente en donde la participación, permanencia e incorporación fuera libre y abierta; en el transcurso hubo una asistencia variable pero con un promedio de 10 asistentes, así como un total de 29 personas que acudieron por lo menos una vez al taller en el transcurso de las 14 sesiones (anexo 2).

Durante el lapso de las sesiones se mantuvo contacto con la directora del jardín de niños comentando algunas observaciones sobre el taller, así fue como al finalizar la quinta

sesión, sugirió se implementara una cartilla de lectura para padres, con la intención de llevar un registro de las lecturas realizadas y de la apreciación que las madres tenían de estas, se consideró una buena idea, ya que también sería una herramienta para dar seguimiento a la intervención, permitiendo conocer el impacto de la lectura y si esta les había gustado o no, lo que a su vez posibilitaría hacer la selección de futuros materiales. Así se procedió a realizar la cartilla con apoyo de la docente de educación especial, quien además mantuvo la colaboración durante el transcurso de las sesiones del taller, pues se había considerado con la directora del plantel y con el director de la USAER C8 que en caso de proseguir con el proyecto, dicha docente sería quien le daría continuidad, así que fue importante su asistencia a las sesiones para involucrarla en todo lo que la actividad conllevaba.

Con ayuda del uso de la cartilla se pudo verificar lo que se apreciaba durante el transcurso de las actividades en el taller en cuanto al efecto de las lecturas en las emociones, algunas les causaban risa, tristeza, impotencia, alegría, decepción y con esta información se hacía la selección del material para la siguiente sesión. Se intentó obtener información directa sobre preferencias de lectura, cuestionando a los participantes si les interesaría algún tema en específico de la lectura; lo que se encontró como respuesta era que todo les había gustado y que preferían que la promotora los sorprendiera con la lectura que decidiera. Únicamente en una ocasión, cuando se realizó la actividad de literatura y cine, hubo un comentario de desaprobación de parte de un padre de familia hacia el contenido de la película, pues dijo que le parecía muy erótica y en tanto de mal gusto, sin embargo las madres enseguida se exaltaron mencionando que a ellas les parecía normal expresar el amor como aparecía en la película en ciertas escenas.

Sobre la participación de los padres (varones) en el taller se puede mencionar que fue mínima, debido a que debían acudir a su trabajo y los horarios no les permitían asistir a todas las sesiones, ocasionalmente, cuando les era posible, se presentaban. Dada esta situación era complicado elegir lecturas contemplando sus intereses, pues se desconocía con anticipación en qué sesión participarían; aunado a esto, no llenaron la cartilla y se expresaron más tímidos con la participación.

Dando seguimiento al taller con los instrumentos señalados se pudo evaluar que la mayoría de las lecturas les gustaban pues eran variadas en tema y género, pero además les

parecían novedosas, lo que sí se apreció era una preferencia por la lectura en voz alta de la promotora, sin embargo se consideró necesario incluir a los participantes en la lectura para superar paulatinamente ciertos miedos en relación a la actividad, los cuales se habían detectado mediante algunas estrategias realizadas en el transcurso de las primeras sesiones, uno de ellos tenía que ver con el miedo a leer en voz alta con público, así que gradualmente este miedo fue minimizado logrando mayor participación, además esto contribuyó para favorecer habilidades como entonación, ritmo, fluidez, expresión que a su vez propiciaban que las mismas madres comprendieran mejor su propia lectura y la de sus compañeras. En general el nerviosismo disminuyó y aumentó la participación de las madres al intercambiar ideas sobre la lectura y al comentar lo que esta les provocaba, pues como se verá en el siguiente apartado, en cada lectura se hacía énfasis en abrir el diálogo para compartir lo que les hacía pensar, sentir, reflexionar, etc.

Durante las sesiones también se reconoció la importancia de hacer pausas para comentar lo que se iba comprendiendo de la lectura, si identificaban los personajes y en general, si seguían la secuencia de la historia, las madres incluso agradecían estos momentos y lo denominaban como “guía en la lectura”, cabe destacar que en dichos lapsos las madres no se sentían intimidadas, pues más bien se abrían esos espacios con preguntas que entre todas las participantes respondían, de esta manera las madres de manera autónoma verificaban, al contrastar con respuestas de otras mamás, su concepción.

Se consideró sustancial para el desarrollo adecuado del taller que se propiciara un ambiente en el que los participantes del taller se concibieran en confianza de participar y de sentirse parte de un grupo, para lo cual fue de suma importancia la aplicación de actividades de conocimiento e integración para generar dicho ambiente, pero lo más sustancial es el papel del promotor para mediar la participación en el taller y las conductas entre los asistentes, pues fue necesario hacer respetar todas las intervenciones brindándoles un valor y haciéndoles ver que no había respuestas correctas o incorrectas.

En el transcurso del taller se apreció más integración entre las participantes pero también mayor confianza con la promotora, lo cual fue valioso para mantener el proyecto, pues se disfrutaba la lectura compartida con el grupo.

Para la culminación del taller se buscó una manera de provocar a las madres a continuar la actividad lectora por sí mismas, es decir sin la dirección de la promotora sino por iniciativa propia, para lo cual se consideró que era necesario orientarlas sobre cómo buscar un libro a partir de sus intereses, gustos y cuestionamientos en los espacios de biblioteca escolar y municipal, por lo que se llevaron a cabo actividades coordinadas con dichas áreas, tales como bufete literario y visita guiada respectivamente; así mismo se consideró realizar la gestión de libros para regalar a los participantes un libro en la culminación del taller, pues como se pudo ver en el diagnóstico los participantes contaban con pocos libros en casa, quizá un libro no hacía la diferencia en cantidad, pero era resultado de un acercamiento a la lectura y se pensó que podía tener resultados efectivos en su relación con la lectura y los libros.

Por último, cabe señalar que el taller culminó en febrero para efectos de la intervención y realización del reporte de resultados, pero dada la intención de los directores tanto del plantel como del servicio de educación especial así como de la promotora de lectura, el taller tuvo seguimiento a cargo de la docente de educación especial, a quien se orientó en materiales y estrategias para dar continuidad al mismo.

3.2.2 Seguimiento de las estrategias

Como se ha mencionado el taller de lectura con padres de familia tuvo un desarrollo de 14 sesiones durante cuatro meses. A la primera sesión asistieron 25 padres de familia, la directora del plantel acudió al lugar donde se efectuaría el taller, para presentar a la promotora de lectura y constatar de manera breve la importancia que dicha actividad tiene en la vida de las personas. Una vez realizado esto, la promotora de lectura prosiguió a explicar de manera breve y concisa los objetivos del taller, los padres se mostraron atentos pero no realizaron ningún comentario, así que se prosiguió a realizar una actividad rompehielos para romper la tensión y los nervios de sentirse en un nuevo grupo. A continuación se llevó a cabo la lectura en voz alta del texto *¿Cómo ayudar a Pedro?*, noté que a tres madres de familia les había conmovido el contenido, así que al concluir la lectura se realizaron algunas preguntas para propiciar un intercambio de comentarios tales como *¿Por qué creen que a esta madre le importaba tanto que su hijo leyera? ¿Alguna de ustedes ha pasado por una situación similar?* con cierta pena

dos madres de familia participaron comentando que ellas consideraban valiosa la lectura, que se apreciaba que la protagonista del texto revisado había realizado un gran esfuerzo, que no se dio por vencida para enseñar a leer a su hijo y que en cierta manera se identificaban con el personaje. Después comenté brevemente algunos beneficios en relación a la lectura tanto en ellos como en sus hijos, les explique cómo se iba a llevar a cabo el taller y que se realizaría todos los martes en horario de 9 a 10 am, en este momento no se habló de una culminación del taller o de cuántas sesiones se tenían programadas, ya que la intención era considerar hacerlo de manera permanente en la escuela, dependiendo del progreso de las 14 sesiones programadas con la promotora. Les entregué un cuestionario para que lo llenaran en casa y me lo entregaran en la siguiente sesión, ya que no daba tiempo de que lo realizaran en ese momento pues muchos padres ya debían retirarse para acudir a su trabajo. Para cerrar la sesión se llevó a cabo en cuentacuentos la narración de la Señora Miseria, cuento popular de la zona centro de España. Se pudo notar que los padres mantuvieron su atención y que realmente estaban involucrados con la narración pues sus gestos cambiaban a medida que la narración transcurría. Se cerró la sesión expresando el gusto de haber podido compartir la lectura con un grupo numeroso y que se esperaba la misma participación en la próxima sesión; unos padres expresaron su agradecimiento y dos madres fueron más profundas en su comentario, una de ellas se acercó a la promotora para dar las gracias porque la lectura le había conmovido, pues se veía reflejada, ya que al igual que en el texto, los médicos y maestros manifestaban pocas expectativas de vida hacia su hijo y ella había hecho lo posible para que su hijo acudiera a la escuela; la otra madre de familia se notaba contenta y expresó que le había gustado el cuento de la Señora Miseria y que ella creía que los pobres siempre daban lo que tenían. Así se pudo apreciar que en esta primera sesión por lo menos para dos personas la lectura había sido significativa y se consideró necesario propiciar más la participación en las siguientes sesiones.

Al llevar a cabo la segunda sesión se les pidió a los 16 padres asistentes que llenaran una hoja de registro con sus datos personales para poder mantener contacto por medio de vías como correo electrónico, WhatsApp o Facebook, sin embargo solo el 25% contaba con una cuenta de correo electrónico, 44% tenía WhatsApp en su teléfono y 33% tenía cuenta en Facebook. Este día para que los participantes se conocieran más y para promover la práctica oral, se llevó a cabo la actividad de la lechuga, en la que los padres fueron contestando una

pregunta que aparecía en una hoja, mientras que el resto de los asistentes escuchaba. Después de esto, se inició una conversación entorno a las experiencias que tenían entorno a la lectura, encontrando que alrededor del 40%, percibía un vínculo negativo con dicha actividad, por ejemplo algunos manifestaron tener miedo a leer en voz alta, a no comprender lo que leían, a elegir un material que nos les gustara así como no concluir un libro. El resto de los padres recordó las personas que les leían en su infancia y cómo los acercaron a la lectura, en su totalidad se trató de sus mismos padres y de cómo con diferentes actividades los enseñaron a leer o los acercaron a esta actividad, manifestando sentimientos de agrado hacia dichas evocaciones. Por último se entregó el texto de Imbatible en todos los terrenos de Fredric Brown y la promotora llevó a cabo la lectura en voz alta, se consideró necesario hacer unas pausas por los mismos comentarios sobre los miedos entorno a la lectura, sobre todo el relacionado con no comprender, las pausas sirvieron para aclarar dudas y verificar que se estuviera comprendiendo el sentido general de la lectura. Unos párrafos antes de concluir la lectura, se hizo otra pausa para preguntar a los asistentes qué creían que iba a pasar, en este momento más de la mitad de los participantes expresaron su idea, entre ellos algunos coincidieron pero ninguno se acercó a la versión final de la lectura, por lo que les causo mucha sorpresa y se escucharon algunas risas. En los comentarios finales se verificó que la lectura les había causado asombro y desconcierto, pero que les había gustado.

En la tercera sesión se llevó a cabo la actividad “Yo llevo al taller”, pues aún se consideraba necesario propiciar la cohesión del grupo, sin embargo no se logró el objetivo pues este día se contó con poca asistencia, únicamente 7 madres de familia. Se prosiguió a la entrega del texto La muerte de Guy de Maupassant y el intitulado El otro yo de Mario Benedetti, como ambas estaban relacionadas con dos partes digamos de la personalidad de las personas, se les pidió que en una hoja escribieran de un lado lo que los demás escribirían sobre ellas y del otro lo que sería la verdadera historia. Se apreció que a las madres que asistieron este día se les dificultaba mucho escribir y que la congruencia de ideas era difícil a pesar de tratarse de un texto breve. Por último se realizó la lectura gratuita de Autorretrato de Rosario Castellanos. Este día que se contó con poca asistencia al taller al principio se pensó en que tenía que ver con desánimo de los padres hacia la actividad, pero al final las educadoras de los grupos comentaron que algunos padres se habían disculpado anticipadamente de su

inasistencia ya que se había requerido su presencia en la escuela de sus hijos mayores.

Para la cuarta sesión, se contó con 9 asistentes y se inició con la actividad de frases incompletas, los padres debía completar tres frases que iniciaran respectivamente yo leo..., no leo... y leo para.... Con lo que se pudo conocer más sobre sus prácticas lectoras, confirmándose algunos resultados hallados en el cuestionario diagnóstico, al mismo tiempo que se ampliaban otros en relación a las causas de la no lectura, tales como el rechazo a la lectura como una actividad digna de disfrutarse y por falta de tiempo. En cuanto a la última frase se encontraron sobre todo ideas que evidenciaban la relación que encontraban las madres entre lectura y aprendizaje, así como entre lectura y conocimiento de palabras nuevas. Se llevó a cabo lectura con imágenes utilizando Letras que maravillan de Erika Montaña Garfias, Pérdida de sustancia., ¿Adónde fue la gente? y Dos botas que hablan de Juan José Millas. La participación que se logró fue sobre todo en relación a los sentimientos que les causaban las imágenes, relacionadas con tristeza, impotencia, desconsuelo y desolación. Se continuó con la lectura gratuita del poema intitulado Si esto es un hombre de Primo Levi y al igual que en la actividad de lectura con imágenes manifestaron sentimientos similares. Para culminar se entregó el texto de 33 razones para leer de Victoria Fernández, cada madre de familia fue leyendo una frase, al final se dio paso a comentarios, quienes participaron expresaron el acuerdo con la lectura en cuanto a que la lectura brinda muchas posibilidades como conocer otros mundos e incluso para ser otras personas por algunos instantes. Algunas madres también expresaron que no entendía a qué se refería la frase “leer para combatir la fealdad”, a lo que entre ellas mismas se contestaron que quizá la lectura ayudaba a ser mejor persona, es decir, combatir la fealdad interior, o que también podía ser porque al saber más cosas sobre el mundo te hacía una persona más interesante y por lo tanto menos fea. Se les pidió que de manera breve expresaran una idea de lo que les había parecido el taller hasta ese momento, se obtuvieron respuestas en relación a cuáles lecturas habían sido hasta esa fecha las que más les había gustado, algunas comentaron en relación a los sentimientos que las lecturas les producían y otras comentaron que esta sesión había sido triste por las imágenes y lecturas que se habían utilizado. Fue interesante advertir que se lograba mayor participación a medida que las sesiones transcurrían. Por último se les entregó un tríptico sobre la importancia de la lectura para que lo pudieran leer en casa.

Para iniciar la quinta sesión se empezó solicitando la participación de los padres entorno a la información que leyeron en el tríptico entregado la sesión anterior, en este momento se obtuvo poca participación, solo dos de los 15 asistentes comentaron que les había parecido interesante la información y expresaron su deseo por aprender cómo leer mejor a sus hijos y que estaban preocupados porque sus hijos aprendieran a leer pronto. Se les comentó que una buena forma de ayudar a sus hijos era no dejar de asistir al taller y que tampoco tenían que angustiarse por que sus hijos aprendieran a leer, pues solo contaban con 3 o 4 años de edad y por lo que había que interesarse era en estimular el gusto e interés para que llegado el momento dicho aprendizaje se les facilitara. Se llevó a cabo una actividad para la organización de parejas mediante refranes, los cuales se dividieron en dos partes en tarjetas; con lo cual se llevó a cabo la lectura de estos textos más cortos pero a veces complejos en su comprensión. Como en la sesión número dos, algunos padres habían externado sus temores en relación a la lectura, la promotora de lectura compartió el texto El que se leerá (o los derechos imprescriptibles del lector) de Daniel Pennac, con lo cual los padres exteriorizaron su tranquilidad al encontrar que a veces es necesario: releer para comprender o incluso para disfrutar ciertos textos, saltarse páginas de las lecturas, no concluir un libro y también el derecho que tienen a leer cualquier cosa que les llame su atención. Se hizo lectura del relato Gente para todo de Juan Villoro, haciendo uso de TIC, se detuvo el audio del relato y se les entregó escrito con partes faltantes para que ellos lo pudieran completar; el resultado fue divertido para los participantes pues notaron que a pesar de ser relativamente pocas palabras las faltantes, cada quién lo completaba como se imaginaba y esto cambiaba el sentido del relato. En la realización de esta actividad se pudo identificar que los padres con mayor nivel de estudios se les había facilitado la actividad, mientras aquellos con más bajo nivel de estudios se les dificultó incluso concluirla. Cuando los participantes concluyeron su actividad, se escuchó el audio auténtico del final del relato, identificaron que algunos de los escritos de los participantes se acercaban más a la versión mientras que otros eran muy diferentes, sin embargo se habló de que en esta actividad se trató de utilizar la imaginación y que no importaba qué tan cerca o lejos estaba su versión de la del escritor. Por último los padres expresaron sus comentarios entorno al texto, exponiendo cómo a veces un suceso puede resignificar la vida de las personas.

En la sexta sesión se le entregaron a las 5 madres de familia asistentes unas cartillas de lectura que se habían realizado en conjunto entre la promotora de lectura con la docente de educación especial de la institución, por propuesta de la directora del plantel. Se les explicó a los participantes que la cartilla tenía la finalidad de que ellos se dieran cuenta de lo que leían; llevando un registro personal de su actividad, a la vez que a la promotora encargada del taller, le servía para detectar cuáles eran las lecturas de mayor interés y en sucesión esto le permitiera seleccionar los siguientes textos. Se prosiguió a realizar la lectura en atril del texto intitolado Me quieres a pesar de lo que dices. Segunda secuencia de la obra Abuelita de Batman de Alejandro Lincona, para lo cual se entregaron fragmentos a las participantes para que cada una de ellas realizara la interpretación correspondiente. Debido a que en esta sesión solo hubo mujeres, las participantes pudieron desplegar más su risa pero al mismo tiempo reflexión hacia el tema del engaño como modo de vida que se refleja en el cuadro de la señalada comedia, que a su vez vincula el engaño en las relaciones de pareja como en la vida política de México, situación que la mayoría de las madres detectaron a excepción de una participante que en su comentario se pudo denotar que no había comprendido la falacia en el texto, incluso al expresar su contrariedad el resto de las participantes no entendían como era posible que no estuviera advertida del engaño, por lo cual se prosiguió a recordar los derechos del lector, indicando que a veces se requiere releer para comprender un texto, a pesar de esta intervención se pudo apreciar que probablemente fue incómodo para la madre de familia que había participado. Para finalizar se les obsequió el texto Cómo matar a una cucaracha de Claudia Amengual, para que realizaran su lectura en casa.

La séptima sesión se inició con comentarios sobre el llenado de la cartilla, algunas madres tenían duda de si lo habían hecho bien, se procedió a aclarar algunas cuestiones de este estilo y luego se retomó con mayor valor el comentario que habían hecho en la cartilla de las lecturas anteriores y si les habían gustado o no, lo cual fue primordial para continuar con la selección de las lecturas para las siguientes sesiones. Se prosiguió a preguntarles si habían leído alguna vez algún libro el cual tuviera la adaptación a película, mencionaron que sabían de algunos, pero que nunca habían leído el libro, solo habían visto la película. Se prosiguió a dar una breve semblanza del libro El lector, comentando datos del autor y la importancia de la esta obra en su vida, en este momento la promotora hizo un comentario más personal

demostrando el gusto por esta lectura. Como en todas las sesiones se prosiguió a entregar la lectura en papel a todos los participantes, este día acudieron 8 padres de familia; la promotora realizó la lectura del primer capítulo en voz alta y el segundo se realizó entre todos los padres, al finalizar esta parte se les preguntó a los padres cómo se imaginaban a los personajes y los lugares que describía, un padre fue muy expresivo, mencionó con detalle cómo se imaginaba un edificio que se describía en los capítulos leídos y lo asemejaba a los edificios viejos de la ciudad de México, asimismo se imaginaba el olor a limpio y los sonidos a los que hacía referencia. Para muchos esto fue sorprendente, pues algunas madres pusieron más atención en los personajes y en la relación que se jugaba entre ellos. Después de esto les dije que les iba a mostrar las escenas de la película en donde sucedía lo referente a los capítulos revisados, les sugerí pusieran mucha atención para que después me comentaran si observaban más similitudes o diferencias y en qué aspectos lo apreciaban, sin embargo justo cuando iba a reproducir la película la computadora tuvo una falla técnica que no se pudo solucionar y se tuvo que explicar a los participantes que la reproducción de la película quedaría pendiente para la próxima sesión, los padres entendieron, pero comentaron que era una lástima pues se habían quedado interesados. Como este día llevaba la novela completa, dos madres me la pidieron para leerla, se la facilité a la primera que me la había solicitado y le pedí que en cuanto la terminara se la prestara a la otra mamá. Para culminar esta sesión la promotora realizó lectura gratuita del texto *Aprendiendo* de Jorge Luis Borges, se abrió paso a una breve conversación en la que algunos padres retomaron ciertas frases del texto para explicar por qué les había gustado.

Transcurrió un periodo de casi un mes entre la séptima y octava sesión, así que esta última se inició abriendo una breve conversación con las 6 madres asistentes sobre cómo habían pasado las vacaciones decembrinas, ante los comentarios que hacían referencia a la unidad familiar, las fiestas, la esperanza, la ilusión, se les explicó que este día iniciaríamos una lectura de un cuento sobre esta época, pero que antes retomaríamos la actividad pendiente de la película de *El lector*, para lo cual se procedió a hacer una remembranza de la lectura, sin embargo algunas madres solicitaron se relejera y así se hizo; después de tener más fresco el contenido del material y una vez que los padres habían hecho algunas evocaciones sobre el texto se prosiguió a ver las escenas seleccionadas de la película; la primera reacción fue que las madres querían seguir viéndola hasta culminar, la mamá que ya había leído la novela en

vacaciones quería ver cómo era la escenificación de lo que había leído. Sin embargo reconocieron que por el tiempo no era posible verla completa y se les comentó que se les podía prestar para que la vieran más tarde, rápidamente se organizaron para acordar el lugar y la hora dónde la verían, una participante prestaría su casa para la reunión. Proseguimos a comentar lo que les había parecido, la madres encontraron algunas diferencias entre el texto y la película, pero expresaron que de manera general se transmitía lo que habían leído, es decir, la encontraban como una buena adaptación; varias madres se mostraron deseosas de leer la novela completa, por lo que se les comentó que se podrían turnar el préstamo del material. Se continuó con la lectura que al inicio de la sesión se había prometido, su título era La botella de plata de Truman Capote; la promotora inició la lectura en voz alta y luego se pidió a las madres que participaran cada una con la lectura de dos o tres párrafos, empero este día no se culminó la lectura, quedando pendiente proseguir a la siguiente sesión.

En la novena sesión continuamos la lectura de La botella de plata, de la manera en que se había realizado la reunión anterior: lectura compartida y en voz alta, las 9 madres asistentes se fueron turnando y también la promotora participó. Durante la lectura se hicieron algunas pausas, para ver si las madres estaban comprendiendo, si identificaban a cada uno de los personajes y si seguían la secuencia del cuento, lo cual fue provechoso para que disfrutaran la lectura, pues era cierto que algunas participantes ya se habían confundido con algunas partes y les simpatizó que con ayuda de las aclaraciones de otras madres y de la promotora, así como la relectura de algunos fragmentos, pudieran continuar con una lectura adecuada del texto. A medida que el cuento avanzaba se notaba en los rostros de las asistentes diferentes expresiones, que daban muestra que el cuento les transmitía distintos sentimientos. Antes de finalizar el cuento, se hizo una pausa y se les preguntó cuál pensaba que sería el desenlace, parecía que solo había dos posibilidades, así que era como hacer una apuesta (uno de los temas del cuento), cada una hizo la suya, pero ya se manifestaban ansiosas de saber el desenlace. El final les gustó mucho y las dejó con una sonrisa, comentaron que era un cuento bastante emotivo y que les transmitía mucha dulzura.

La promotora inició la décima sesión, con una lectura de ciertos fragmentos del texto “Para leer el mundo” de Felipe Garrido los cuales hacían referencia a la vida del autor y su relación con la lectura, haciendo énfasis en la importancia de los juegos de palabras, los

relatos de cuentos, los libros leídos por los padres, las visitas a las librerías, entre otras actividades que lo sumergían en la actividad lectora. De esta manera se procedió a preguntar a las 9 madres asistentes, si leían o contaban cuentos a sus hijos y cómo lo hacían, algunas dijeron que sí y dieron distintas repuestas sobre los modos en que lo hacían, las respuestas fueron que cuando les leían lo hacían leyendo el libro completo y que regularmente no les contaban cuentos pues no confiaban tanto en su memoria. Se procedió a realizar una actividad en la que entre todas las participantes contarán el cuento de Caperucita Roja, una madre iniciaría y de ahí continuarían de una en una, tratando de mantener una secuencia en la historia. Se pudo apreciar que había cierto nerviosismo entre las madres, por no recordar con exactitud el cuento, por lo que se les recordó que simplemente intentaran participar con un fragmento y que recordaran que había muchas versiones del mismo cuento, que entre todas podrían crear una nueva versión. También se pudo notar que algunas madres estaban más relacionadas con el cuento señalado y que por tanto podían hacer un relato con más entonación y cambio de voz. Se prosiguió a recordarles que había varias versiones del cuento y que ese día se les quería mostrar un texto llamado Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca de Bruno Munari y Enrica Angostinelli, en donde había versiones de Caperucita azul, verde, amarilla y blanca, para presentarles los tres primeros relatos se les iban haciendo preguntas para que predijeran el contenido del texto, se logró mucha participación en esta parte de la actividad, pues las madres con pocas palabras intentaban dar respuesta al contenido del cuento. Luego se les repartieron hojas blancas, se les explicó que ahí dibujarían lo que se fueran imaginando cuando la promotora les leyera en voz alta Caperucita blanca. Concluido este segmento cada una de las madres explicó su dibujo, se apreció que cada madre dio énfasis a distintos aspectos del relato, luego se les mostró la ilustración del texto y las madres se llevaron una gran sorpresa cuando se dieron cuenta que no contenía ningún dibujo, pues por el relato de Caperucita blanca que hacía referencia a que todo se veía tan blanco, solo se veía la blancura de las hojas, en las que en alguna página lo único que resaltaba era los ojos de Caperucita. Luego se mostraron algunas rimas y juegos de palabras tradicionales, algunas madres reconocieron que son juegos que ellas conocen y se les propuso que mantuvieran esos juegos con sus hijos, así mismo se les recomendó un material de la biblioteca de la escuela que contenía una compilación de rimas, adivinanzas, refranes y trabalenguas.

En la décimo primera sesión se llevó a cabo la lectura compartida y en voz alta de la novela Ninguna eternidad como la mía de Ángeles Mastretta, pero antes se compartió con las madres una breve semblanza de la autora, de su obra y en específico de esta novela. Al ir leyendo la novela se fueron haciendo unas pausas, para verificar que se fuera comprendiendo, para enriquecer la lectura con unas imágenes de los lugares a los que hacía referencia el texto y para realizar predicciones de lo que ocurriría. Las 4 madres que este día asistieron participaron comentando sus predicciones de la historia, enfatizando que esperaban tuviera un desenlace feliz, en el que los personajes principales se quedaran juntos, pero a la vez esto expresaba que temían que no sucediera así; dada esta situación el final de la novela les pareció triste pero permitió hablar del tema del amor en pareja, como eran pocas las asistentes expresaron con mayor apertura sus miedos en el amor e incluso algunas experiencias similares. Para cerrar la sesión se le pidió a una participante leyera la Leyenda del Popocatepetl que se le entregó impresa y la preparara para contarla en la siguiente sesión, se les comentó que se elegía esta leyenda dado que en la novela que acabábamos de concluir hacía referencia a este volcán. Por último se promocionaron algunos libros que se encuentran en biblioteca pública de la localidad, con el fin de que recurrieran a su consulta.

En la décimo segunda sesión se dio inicio presentándoles a los 11 asistentes una fotografía de Jaime Sabines con su pareja, con la cual los participantes tenían que construir una historia, primero imaginarla y luego comunicarla de manera oral; en esta ocasión se pudieron escuchar diversas ideas de lo que la imagen les transmitía, algunos se mostraban muy efusivos y querían saber si había una historia verdadera sobre la imagen, a lo que se les comentó una breve reseña de Jaime Sabines y de su obra, luego se les mostraron algunos memes que contenían poemas del autor, fragmentos de sus escritos y cartas a Chepita, cada uno de los padres fue leyendo uno de estos memes y agregaban algún comentario sobre lo que creían que el autor quería decir, lo que se imaginaban o lo que reconstruían como historia de amor a partir de la fotografía presentada al inicio de la sesión, es decir lo que lograron imaginarse y reconstruir como una historia de amor ahora con más elementos, aunque fue curioso que dos padres insistieron en que se les dijera si lo que ellos imaginaban era cierto o falso. Se continuó abriendo el intercambio de comentarios sobre el tema del amor, en general la participación de los padres giró en torno a cómo se ha manifestado el amor en la pareja en

distintas épocas y como ellos notaban cambios entre las generaciones de sus padres, las de ellos y los jóvenes que conocen o incluso su descendencia (los que ya tenían hijos mayores). Para finalizar la sesión se realizó una lectura gratuita de epigramas de Ernesto Cardenal así como el Poema 20 de Pablo Neruda, aunque no se esperaban comentarios algunos padres quisieron expresar lo que estas lecturas les provocaba o les hacían pensar, por lo que se escuchó decir entre los padres que se trataba de desamor, de cuando se termina una relación amorosa, de la tristeza que causa esa pérdida y de cómo cada persona lo enfrenta de distinta manera.

La sesión décimo tercera estuvo enmarcada por la lectura compartida y en voz alta del cuento El señor sabelotodo de Somerset Maugham, como en otras sesiones, la promotora inicio la lectura en voz alta y luego las 8 madres asistentes la continuaron, también se fueron realizando algunas pausas para verificar que se estuviera comprendiendo el sentido general de la lectura así como ubicaran a los personajes centrales, esto fue necesario dado que se había notado que en el caso de materiales con un contenido más amplio se solían presentar confusiones en algunas madres con los personajes y con el seguimiento del relato, incluso, como en otras sesiones, algunas madres agradecieron estas pausas pues en sus palabras les ayudaba a comprender el texto. En esta lectura se fue notando que el suspenso sobre lo que podría suceder aumentaba. Al culminar la lectura las madres enseguida hicieron comentarios sobre el final, ya que este de alguna manera dejaba crear explicaciones sobre lo que se podría estar refiriendo, es decir como el final de este material no es cerrado sino que deja mucha pauta a crear idea sobre lo que pudo acontecer, las madres realizaron muchas inferencias, pero también hablaron de los prejuicios que a veces se tienen de la gente y que como lo dice su nombre son valoraciones que se hacen sin conocer a las personas siendo en muchas ocasiones equivocadas, además mencionaron que les había gustado mucho el cuento pues les gusto la actitud final del señor sabelotodo, que se había mostrado muy caballeroso y que quizá sí sabía de muchas cosas y eso incomodaba a los demás. Después de la lectura realizada, la madre de familia a la que se le había pedido preparara en cuentacuentos la leyenda del Popocatépetl, llevó a cabo su participación, a las mamás les entusiasmó mucho y permitió hablar de otras leyendas o historias que se relatan en su localidad. La siguiente parte de la sesión fue acudir a la biblioteca pública de la localidad, pues se había realizado dicho acuerdo con la bibliotecaria,

quien guió una visita explicando las áreas de la biblioteca, su organización, las colecciones y el funcionamiento de esta, al finalizar proporcionó unas recomendaciones de libros y se gestionó el trámite de la credencial; dos madres de familia hicieron uso del préstamo de libros desde esta ocasión.

En la décimo cuarta sesión se llevaría a cabo el bufete literario, pero se inició con la participación de una mamá quien quiso comentar que después de la intervención en la sesión anterior de la narración de la leyenda del Popocatepetl, ella recordó la leyenda del Callejón del beso en Guanajuato y quería contarla a las otras 8 madres de familia que asistieron a la sesión, así se dio paso a su aportación en la sesión y algunas madres comentaron que ya la conocían pero que les gustó la manera en que la relató su compañera, otras dijeron que era una historia romántica pero a la vez trágica. Después de la intervención se continuó comentando que el proyecto del taller de lectura estaba culminando con la dirección de la promotora de lectura, pero que se iba a dar continuidad al taller con otra docente, pues desde el inicio del taller no se había comentado una fecha establecida para hacer un cierre pero sí se les había planteado la posibilidad de que la coordinadora del taller cambiaría por cuestiones de organización, ante dicha situación algunas madres hicieron comentarios referidos al taller en general, al cierre de este, a la figura y cambio de la promotora, los cuales se retoman en la parte de resultados, pues de alguna manera verifican el contraste de los logros en relación a los objetivos del taller. Se dio paso a la actividad de bufete literario, se les explicó los géneros literarios que podían encontrar en las mesas, fue necesario hablarles un poco de cada uno, comentarles cómo podían hacer su elección, viendo la portada, revisando el índice, leyendo algunas partes del libro, hojeándolo. Así, las madres acudieron a revisar los materiales, hicieron su elección y se pusieron a leer de manera individual, luego se abrió un momento de intercambio para que comentaran que era lo que habían leído, si les había gustado, si lo recomendarían y a quién. La mayoría de las madres dijeron que les había gustado el material seleccionado y que incluso lo querían llevar a casa para culminarlo, así se abrió paso al préstamo de materiales de la biblioteca escolar y otros que la misma promotora así como personal de la escuela habían suministrado. Se procedió a realizar la entrega de libros que se habían gestionado para los participantes, las madres estaban muy contentas de recibir tal detalle y quisieron que se les escribiera una pequeña dedicatoria. Se procedió a solicitarles que contestaran un cuestionario

para cerrar el taller, todas las madres asistentes lo realizaron, al margen que iban realizando algunos comentarios de los que también se hablara en el apartado de resultados. Luego, las madres quisieron hacer un cierre y manifestar su agradecimiento con la coordinación de la promotora realizando un pequeño convivio, lo cual también permitió conocer impresiones sobre el taller y las lecturas realizadas durante las 14 sesiones, se pudo apreciar que las madres tenían más frescas las lecturas que más les habían gustado y que además las preferencias eran muy diversos. Cuando hubo culminado todo, se les pidió a tres mamás participaran en una entrevista a profundidad para conocer el impacto del taller y la lectura en su vida.

3.3 Resultados

El análisis de los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados en la fase diagnóstica, de seguimiento y cierre, ha permitido establecer algunos resultados relevantes para obtener una respuesta satisfactoria en relación a los objetivos planteados e hipótesis de intervención. Cabe señalar que debido a que el taller se llevó a cabo en una modalidad abierta en el cuestionario diagnóstico se tuvieron 15 participaciones (13 madres y 2 padres de familia), mientras que en el cuestionario de cierre participaron 10 asistentes (en su totalidad madres de familia), además en la recolección de datos que se realizaba durante el desarrollo del taller, que sirvió para dar seguimiento a la intervención, el número de asistentes por sesión fue variable (anexo 2).

En primer lugar se realizó un análisis de resultados de las prácticas lectoras comparando los datos reportados por los participantes al momento de inicio y al momento de cierre, específicamente en relación a los tiempos dedicados a la lectura tanto de manera personal como con sus hijos, se pudo apreciar un aumento en los momentos destinados a dichas actividades. En el caso de los períodos ofrendados a la lectura personal se advierte un cambio significativo, el número de padres que reporta acostumbrar leer máximo una vez a la semana o 2 a 3 veces por semana disminuye al cierre de la intervención y aumenta el número de padres que indica leer 4 a 6 veces por semana, es decir con mayor frecuencia en el periodo de una semana (Figura 8).

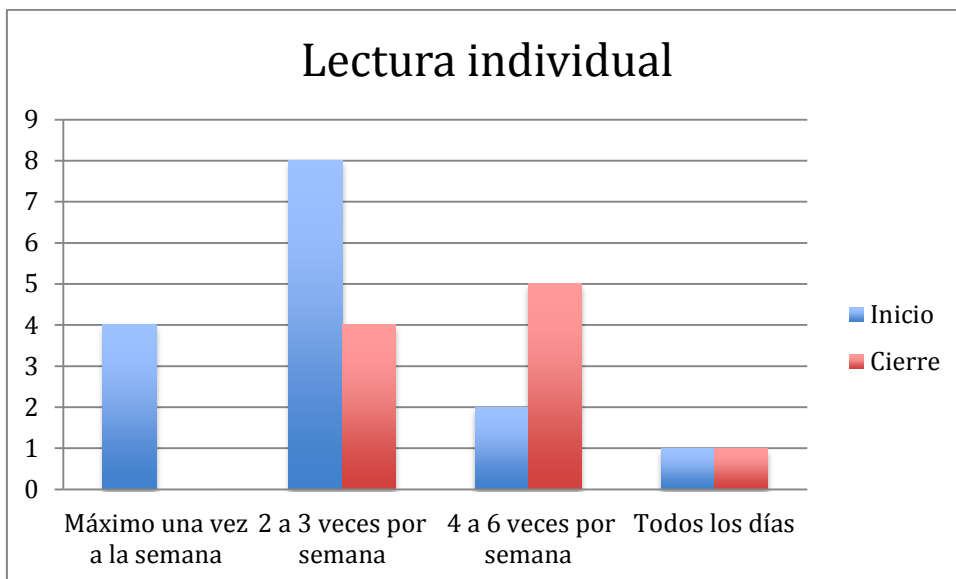


Figura 8. Comparación de resultados acerca de los momentos que los padres dedican a la lectura personal, diferenciando entre momento de inicio y de cierre de la intervención.

En lo que se refiere a los periodos que los padres brindan a leer a sus hijos, también se distingue un cambio significativo, el número de padres que menciona llevar a cabo esta práctica con una frecuencia de entre 4 a 6 veces por semana aumenta al momento del cierre de la intervención, mientras que el número de participantes que al inicio del taller señalaron leer un máximo de una vez a la semana o 2 a 3 veces por semana disminuye al final de la intervención (Figura 9).

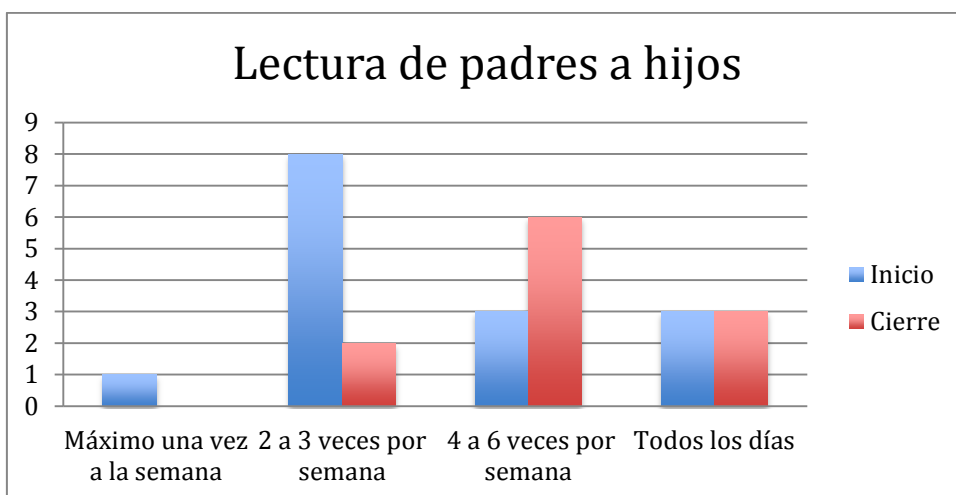


Figura 9. Comparación de resultados acerca de los momentos que los padres dedican a leer a sus hijos, diferenciando entre momento de inicio y de cierre de la intervención.

Otro dato significativo fue preguntar acerca del tipo de texto que acostumbraban leer, pues se especulaba que al promover durante el taller textos como cuento, relato, poesía, novela y artículos de opinión, estos se reportarían con mayor frecuencia entre las lecturas practicadas. El análisis de datos reflejó que en efecto se había elevado el número de frecuencia de novelas, poemas y relato, entre las lecturas que los padres de familia acostumbran leer. Una inferencia acerca de que la frecuencia de lecturas de cuentos haya disminuido es porque la relacionan con los libros que son para sus hijos, literatura infantil de la colección libros del rincón (Figura 10).

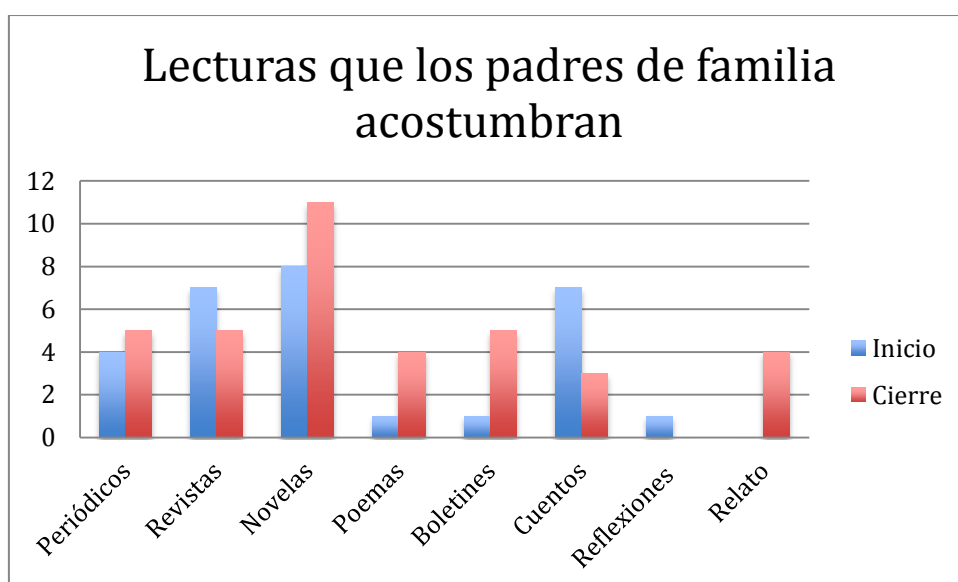


Figura 10. Comparación de resultados acerca de las lecturas que los padres de familia acostumbran, diferenciando entre momento de inicio y de cierre de la intervención.

Para analizar el logro en relación al objetivo particular que indicaba la intención de favorecer en los padres la posibilidad de encontrar en la lectura un espacio de significación que añada algo valioso a su vida, se analizaron los comentarios de las madres durante las sesiones y lo que escribían en sus cartillas de lectura, así como las respuestas en la entrevista de cierre. De esta manera se pudo encontrar que las madres mostraban mayor preferencia por aquellas lecturas que sentían que les transmitían algo particular, algunas mencionaron incluso que lo relacionaban con su vida o que les ayudaba a cambiar su perspectiva sobre algunas cosas, por ejemplo una madre menciona sobre la lectura de Ninguna eternidad como la mía de Ángeles Mastretta “me gustó porque habla del amor y a entender que no es tan fácil como el

vivieron felices para siempre”, comentarios alrededor de esta intervención hicieron palpable que una novela posibilitaba hablar, pensar y reconstruir sus ideas acerca de un tema, en este caso del amor, de la relación de pareja. Otros comentarios hacían ver como las madres se podían acercar a otras épocas a través de la lectura, conocer un poco de ciertos momentos históricos o incluso cuestionarse de sucesos de los que no se habían preguntado, una madre comenta sobre el libro El lector de Bernard Schlink “es una historia que me introduce en una época diferente a la actual, pero con una relación de amor como aún pueden existir”, esta lectura les hizo cuestionarse sobre lo acontecido en la segunda guerra mundial y a su vez, en algunas participantes, surtió efecto para investigar un poco sobre este periodo y sus consecuencias. El cuento intitolado La señora Miserias, también tuvo un gran efecto, pues si bien había sido narrado en la primera sesión, varias madres lo mantenían muy vivo al finalizar al taller, les conmovía mucho y lo asemejaban a sí mismas, como ejemplo una madre mencionaba “me gustó como la Señora Miseria dio su plato de sopa al señor pobre que le pidió dónde vivir, así a veces es uno, da un plato de comida aunque uno se quede sin nada, la miseria es algo que existe en el mundo y que no se puede cambiar”, en este momento algunos participantes se cuestionaron si la miseria existiría por siempre y cuáles serían los motivos. Estas muestras en cada sesión permitían apreciar que en la lectura encontraban algo significativo que podían relacionar con su vida o que agregaba algo valioso.

El objetivo mencionado se corroboraba también con la asistencia de los padres de familia y con la participación que mantenían en las sesiones, la cual fue incrementando proporcionalmente al transcurrir el taller, así mismo también se podía apreciar que los padres que no podían acudir a todas las sesiones por cuestiones de trabajo, se presentaban cuando tenían el día libre. Una madre de familia incluso comentó que al principio no se quedó al taller porque al tratarse de lectura pensaba que era aburrido, pero cuando vio que varias madres de familia se quedaban se tomó la oportunidad de quedarse y desde entonces mantuvo su asistencia y participación, pues se dio cuenta la lectura se podía disfrutar.

Muy relacionado con las observaciones anteriores, se verificaba que la lectura se convertía en una actividad valiosa y digna de disfrutarse, al reconocerse su valor potencial, pues como se mencionó a cada paso de las sesiones aumentaba la participación y la asistencia se mantuvo en un promedio de 10 participantes. Se puede mencionar otro caso de una madre

que por razones de trabajo no podía acudir a todas las sesiones pero cuando iba, solicitaba las lecturas realizadas y ella las hacía en casa, cuando llegaba a la siguiente sesión que le era posible, me comentaba lo que le habían parecido, además de que siempre compartía o comentaba la lectura con su esposo quién acudió también al taller cuando le fue posible. Otra madre comentó cómo su perspectiva hacia la lectura cambió:

-siento que en mí ha cambiado el venir al taller, porque yo no era una de las personas que leía mucho, solo leía cosas como cuentos, como tengo a mi hija, o cosas infantiles, pero ahorita ya me voy a leer algo para mí, o sea como por ejemplo ahorita saqué un libro en la biblioteca y lo estoy leyendo, y sacó otro también aquí [*se refiere a la biblioteca de escuela*], viendo cosas para mí. Me doy cuenta que la lectura... Antes yo decía: leer aburre, o decía: que flojera leer un libro grueso, ahorita la verdad siento y lo estoy haciendo, las lecturas se disfrutan, es lo que me da gusto. Antes leía una o dos veces por semana, ahorita a diario estoy leyendo el libro que saque de la biblioteca. El taller me sirvió para saber que existen muchos libros y que de todos podemos aprender algo-

El taller posibilitó dar valor a la lectura, sobre todo en quienes habían tenido encuentros desafortunados con esta actividad. Había quienes habían hecho esfuerzos por leer, pero sus familiares desdeñaban esta actividad, una madre durante la entrevista inicial enfatizaba que le gustaría leer más, en su casa solo tenía libros de texto (libros proporcionados por la SEP) que eran de sus hijos mayores y por ello había intentado acudir a la biblioteca, pero la había encontrado cerrada, ella no podía adquirir libros pues esto sería un lujo cuando en casa únicamente se tiene un foco y el ingreso económico apenas alcanza para satisfacer necesidades básicas. Esta madre de familia le leía a su nieto porque este se lo pedía y cuando ella leía algo por curiosidad su esposo le decía “qué haces mujer, deja de perder el tiempo”, enfatizando con ello que por leer estaba descuidando las labores del hogar.

Para que las madres de manera independiente continuaran con esta actividad que ya suponían valiosa, se consideró coordinar actividades con la biblioteca escolar y la biblioteca municipal, lo cual suponía la posibilidad de mantener una relación estrecha con el libro, este acercamiento fue de suma importancia, sobre todo en quienes no tienen posibilidades de adquirir un libro, ya que el ingreso económico familiar apenas alcanza para cubrir las necesidades básicas. De estas actividades se obtuvo que tres madres de familia adquirieran su credencial en la biblioteca municipal, cada una realizó el préstamo de dos libros. El resultado

con la biblioteca escolar fue mayor, a partir de que se realizó la actividad de bufete literario se solicitaron alrededor de 30 materiales bibliográficos. Cabe señalar que en estas actividades fue necesaria la previa orientación de cómo buscar un libro a partir de sus intereses, gustos, cuestionamientos. En la última sesión, cuando se les entregaron los libros que se habían gestionado, se les permitió que por turnos (que fueron sorteados) eligieran un libro que les sería obsequiado.

En relación al objetivo que enmarcaba deconstruir los posibles miedos de los participantes hacia la lectura, se encontró que al inicio un 40% de los padres que participaron presentaban ciertos temores en relación a la actividad, algunos de estos se relacionaban con leer para sí mismos, leer en voz alta, no comprender lo que leían, hacer una mala elección de lectura (es decir que no les gustara) y finalmente no concluir un libro; muchas de estas sensaciones disminuyeron, pues se notaba cómo gradualmente el miedo a leer en voz alta disminuía y aumentaba la participación, la lectura se escuchaba con mayor entonación, ritmo y fluidez que al inicio del taller. La comprensión también aumentó, de acuerdo con comentarios de las madres las pausas en las lecturas les ayudaban a las madres como guía para verificar su comprensión, algunas veces se servían de los mismos comentarios de otras madres para ello, una madre comentó “me daba miedo no entender, o comprender lo que nos leía o leíamos, pero pues igual ahorita conforme va uno leyendo, me voy interesando más y quiero aprender más, el miedo es bueno hasta cierto punto, incluso hay cosas que no entiendo, pero entonces vuelvo a leerlo, ahora entiendo que ese es mi temor y que he tratado de irlo dominando”. El miedo de leer para sí mismos disminuyó cuando fueron reconociendo que la lectura podía disfrutarse y que añadía algo significativo a su vida, es decir lo comentado en párrafos anteriores. En cuanto a no concluir un libro apaciguó un poco la lectura intitulada El que se leerá (o los derechos imprescriptibles del lector) de Daniel Pennac y comentarios con respecto a esta. Finalmente en lo que respecta al temor de hacer una mala elección, se realizaron actividades de bufete literario y visita a la biblioteca, sin embargo los padres hasta el cierre de la intervención comentaban que les gustaría se les hicieran sugerencias de libros y autores, considerando esta idea se les pidió a los participantes datos como su número de celular, correo electrónico o redes sociales como Facebook para mantener el contacto y hacer recomendaciones por estos medios.

Cuando los padres reconocen la lectura como algo valioso en su vida, se posibilita que ellos promuevan el disfrute de esta actividad con sus hijos, una madre comentó como apreció un cambio a partir de su asistencia al taller “siento que le leo más a mi hija, o que trato de expresar más lo que leo, a lo mejor hasta como mímica, trato de que sea más interesante el cuento, ya no se lo cuento igual, según yo, le pongo más emoción”. Otro padre comenta sobre la lectura que realiza con su hija “siento que es una actividad que nos enlaza mucho, yo no pensé que le fuera a gustar... yo no recuerdo que de niño me gustaran tanto los libros como le gustan a ella, de hecho ella sale y me pide su credencial y viene por su libro solita y todo, y es algo que le llama la atención, no se lo tengo que pedir”. Otra madre comenta cómo la lectura funge como un dialogo entre familia, pues a su hija la menor le lee y a su vez ella la ve leer, con su hija la mayor se recomiendan lecturas y con su esposo conversa de la lectura que realizó en el taller.

Se exploró brevemente cómo la lectura ayuda a los participantes a construirse, a conocerse y a descubrirse como sujetos, una madre comentó que la lectura titulada Ninguna eternidad como la mía, fue la que más le gustó, porque es más extensa, trata a más a fondo un tema, es completa y describe más a los personajes, lo que le hacía relacionarla con su vida personal, con su matrimonio “me imagino cómo me hubiera gustado haber vivido su noviazgo o en lo que se parecía, por ejemplo en aventuras, me vuelvo a recordar mi vida de antes, o lo que me gustaba, los detalles que me gustan” y agrega “Siento que cada lectura tiene una enseñanza, me meto en el papel, yo no quiero que mi matrimonio se vuelva costumbre... entonces me han gustado las lecturas e intentar ser cada día diferente en mi matrimonio”. Otra madre expresó “como mujer trato de ser más optimista, o segura de mí misma, porque las lecturas han tratado de eso, de ir hacia delante, bueno, yo así he visto las lecturas, he entendido eso, me han dejado algo para ser una mejor persona”. Así, se puede apreciar cómo las madres van encontrando significado en cada lectura y la manera en que se van apropiando de él. Quizá este punto sería necesario dedicar más exploración para conocer los efectos de las lecturas en las personas.

En cuanto al taller, se les hicieron a las madres algunas interpelaciones para saber su percepción, la primera cuestión fue solicitarles que escribieran un comentario sobre el taller, la mayoría expuso una nota sobre cómo este había incidido en su relación con la lectura, a

continuación se exponen las respuestas agrupadas por tema y número de mención. Una madre indicó reconocer la importancia de crear el hábito lector para transmitirlo a sus hijos, dos participantes mencionaron que descubrieron que la lectura podía ser divertida y que además se podía conocer gente en el taller, dos madres mencionaron que el taller les había ayudado a mejorar su comprensión, dos madres mencionaron que con la lectura podían aprender más, la respuesta con mayor mención (cinco de un total de 10) fue que el taller les había motivado a la lectura. Después se les pidió que dieran una sugerencia y que escribieran una nota expresando lo que cambiarían del taller, las respuestas obtenidas en este par de indicaciones se agrupan pues se encontraron similares, además se expresan por tipo de tema y número de mención, la que tuvo mayor alusión, con 8 menciones, fue el que no cambiarían nada, con 3 menciones se encuentran respuestas sugiriendo que el taller continuara con la misma promotora de lectura, que el taller continuara igual, que aumentara el tiempo de cada sesión y que se invitaran a más padres de familia. Con una mención únicamente se encontró que aumentar los comentarios de las madres en el taller y que se intercambiaban libros entre los participantes. El responder estas preguntas les permitió a las madres realizar algunos comentarios en voz alta, reiteraron que les gustaría que el taller continuara con la misma promotora y que además les gustaba cuando se les leía en voz alta, estas respuestas en relación al personaje del promotor de alguna manera fueron inesperadas, pues se esperaba que hablaran en relación de los materiales bibliográficos usados o de lo que para ellas significaba la lectura, sin embargo al encontrar estas respuestas fue necesario valorar que la figura del promotor es de suma importancia para que se genere un ambiente propicio de lectura.

Como ya se mencionó en apartados anteriores, debido a los resultados positivos del taller, este tendría continuidad en la institución en la que se realizó, con la coordinación de una docente, a quién se le sugirieron lecturas y se le brindó orientación sobre algunas estrategias de lectura para dar secuencia al taller. Sería importante dar a conocer más adelante los resultados que se tuvieron en las siguientes sesiones y realizar un análisis de los mismos. Asimismo verificar si los resultados reportados se mantuvieron o cambiaron, pues esto sería relevante para posteriores intervenciones.

4. Discusión y recomendaciones

En los resultados se muestra cómo la lectura empezó a cobrar sentido en la vida de los asistentes y cómo dicha actividad se empezó a compartir con los hijos, una madre incluso menciona que a su hija de 4 años, le da una especie de curiosidad y gusto al verla leer, corroborando así la propuesta de Train (2007), cuando la lectura es un acto socialmente significativo en la vida de los padres con mayor posibilidad lo será en la vida de sus hijos.

En cuanto a las barreras en la lectura familiar que identifica Train (2007), se puede mencionar que se identificaron minimizadas las barreras intergeneracionales, pues a partir de que los padres tuvieron la oportunidad de participar en el taller, cambiaron su perspectiva en relación a la lectura, así se puede apreciar en los resultados cómo un padre experimenta un cambio intergeneracional, reconociendo que a él no le gustaron tanto los libros cuando era niño, pero notó que a su hija sí le gustaban, corroborándose que ciertas barreras pueden minimizarse cuando se logra la participación de los padres en actividades lectoras. Otra muestra es la de la madre de familia que se da la oportunidad de asistir al taller a pesar de que su esposo lo considere una actividad sin importancia frente a las labores del hogar.

Asimismo, siguiendo el análisis de las barreras que identifica Train (2007), se intentó minimizar las barreras económicas, acercando la lectura y el uso de los espacios de biblioteca pública y escolar a aquellas personas en quienes la lectura se percibe casi como un lujo cuando lo ineludible es cubrir las necesidades básicas para vivir. Train (2007) también señala las barreras institucionales, en esta intervención se pudo apreciar que la escuela como institución no fue un obstáculo, sino que mostró su disposición hacia la cultura de la lectura, así se puede decir, que, cuando dentro de la institución donde se realiza una intervención de lectura, se generaliza un ambiente en el que se da valor a esta actividad, este reconocimiento se puede transmitir con los participantes que asistan a los talleres.

Se corroboró la idea de Pagan (2010), hallando que cuando se logra la participación de los padres, quedan superados o por lo menos se minimizan los obstáculos referidos a los antecedentes familiares como nivel socioeconómico, nivel de estudios y tamaño de la familia, pues cuando los padres encontraron la lectura como una actividad valiosa y significativa la

compartían no solo con sus hijos sino con otros miembros de la familia, demostrando así que las prácticas de alfabetización se comparten en el hogar.

Con los resultados se pudo confirmar las afirmaciones de Petit (2003, 2009), cuando la lectura añadió un espacio de significación a las personas, fue cuando la reconocieron como algo valioso en sus vidas. Se pudo identificar también que la lectura, posibilita cambios en la representación de sí mismos, de la relación con los otros y con el mundo, se observó cómo los participantes relacionaban lo que leían con su vida, cómo se cuestionaban ciertos temas o dudaban de lo que pensaban, incluso llegaban a cambiar de opinión, y también se pudo ver como la lectura posibilitó una apertura a inquietudes y cuestionamientos, el deseo de conocer otras cosas a través de los libros.

Como señala Freud, la obra ante el lector es la vida misma, solo que atemperada, así las lecturas que se utilizaron en el taller produjeron un efecto en los lectores, algunas cuestiones de la insatisfactoria realidad se rectificaban en la obra, mientras en otras, el conflicto solo se atenuaba, ante el lector el conflicto no desaparecía, pero se lograba mitigar.

Sería importante hacer mayor vinculación con la biblioteca pública de la localidad y de la escuela, pues estos son espacios que favorecen la preservación y difusión del patrimonio cultural, si bien como dice Argüelles (2002) su uso corresponde a la solución de problemas prácticos, utilitarios, la llegada de personas con estos fines a la biblioteca es una oportunidad para que se genere una lectura significativa, habría que considerar incluso la ruptura entre lectura utilitaria y por placer, para reflexionar o hacer investigación sobre los cambios subjetivos que pueden producir tanto una como la otra, quizá exista la posibilidad de que la llamada lectura utilitaria viabilice repensar ciertos aspectos de la vida misma.

Al coordinar la visita guiada con la encargada de la biblioteca de la localidad, se pudo conocer que solo una persona trabaja en este espacio, por tanto se dificulta que la biblioteca pública tenga un impacto en ayudar a los padres y maestros en el desarrollo de habilidades de lectura como propone Train (2007), a veces se descuidaba a cierto grupo de población, un ejemplo es cuando la bibliotecaria sale a trabajar con escuelas de nivel primaria y secundaria, quedando así la biblioteca cerrada al público, lo cual es solo una muestra de la dificultad que puede enfrentar una sola persona como encargada de una biblioteca pública para generar programas que brinden apoyo y alienten a la lectura. La importancia de vincular a la biblioteca

con la intervención posiblemente facilitaría un vínculo más cercano y duradero entre los participantes del taller y los libros, ya que como se pudo ver en el apartado de resultados, se obtuvo un mayor logro en el préstamo de libros en la biblioteca de la escuela, esto podría deberse a que las madres lo sienten como un espacio más cercano, al que advierten con mayor facilidad de acceso para solicitar materiales, pues acuden todos los días por sus hijos; sin embargo al realizar la visita guiada a la biblioteca pública no pierde su mérito, pues se permitió un primer acercamiento con este espacio, que las madres incluso desconocían, es decir, sabían que ahí se encontraba pero no conocían su funcionamiento ni los materiales que podían encontrar, además de que este será un lugar al que las madres puedan recurrir cuando sus hijos egresen del jardín de niños, pues cuando esto suceda, la biblioteca escolar no permitirá el préstamo de libros.

El realizar el taller en la institución en la que se llevó a cabo fue de gran valor, pues directora y personal de la escuela sostienen los lineamientos del Programa Nacional de Lectura y Escritura (SEP, 2013), enfatizando su papel como escuela en la mediación de la lectura, incentivando la participación de los padres, madres e incluso la familia para conjuntar esfuerzos entorno a la promoción de la lectura. Se logró constatar que aunque la biblioteca escolar de las escuelas públicas de educación básica, inscriben su línea estratégica en contribuir a la cultura escrita en población directamente escolar de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, también existe en la escuela en la que se realizó la intervención, la intención de que la biblioteca escolar provea una movilización social, a favor de la cultura escrita más allá de las fronteras de la institución, es decir con la participación de la comunidad escolar y de la sociedad como lo señala la SEP (2013), por lo que sería sumamente valioso que proyectos como el presente, que dan prioridad a los padres al brindar un taller directamente para ellos, se continúe realizando e incluso se proponga implementar en las escuelas, reconociendo los retos que en la particularidad de los planteles se enfrenta, así como la posible falta de recursos para hacerlo viable.

En futuras intervenciones se podría considerar el trabajo interdisciplinario con profesionales de teatro, música, literatura para conjuntar esfuerzos en relación a la promoción de la lectura, como lo hacen en los programas como Bookstart, referido en el apartado de revisión de antecedentes. También otra posible recomendación es desarrollar proyectos con

otros profesionistas en espacios que no tienen relación directa con la lectura, como las salas de consulta de pediatría, invitando a los padres a realizar lectura en familia o incluso en espacios más complejos como prisiones, donde se puede estimular a los padres a grabar narraciones y enviarlas a sus hijos.

Otras consideraciones sería analizar los resultados obtenidos al dar continuidad a este proyecto, pues como se dijo, tuvo seguimiento con la coordinación de una docente del plantel hasta julio de 2016, así mismo sería valioso continuar con el taller en el próximo ciclo, dando seguimiento a los mismos participantes, realizando una investigación longitudinal, que pueda dar cuenta si la lectura se volvió parte de la vida de los asistentes y si a su vez esta se mantuvo como una actividad compartida en familia y con los hijos, es decir analizar si a partir de lo que se hace con los padres, se tiene un efecto duradero que a su vez tenga una derivación en sus hijos, identificando cuáles beneficios se encuentran en ambos sujetos así como investigar a profundidad cómo se va construyendo significación en la lectura.

Por último, una recomendación entorno a la creación del taller, sería el uso de la lectura digital, siempre y cuando las condiciones lo permitan, la población a la que se destine cuenta con las características para llevarlo a cabo y considerando previamente a la intervención la nueva relación con los textos, como lo son la lectura fragmentaria, la lectura social y la lectura conectada.

5. Conclusiones

De acuerdo con el análisis de la investigación revisada para este trabajo y con los objetivos propuestos, a continuación se manifiestan las conclusiones.

Para que la lectura sea considerada una actividad valiosa esta debe cobrar un significado particular en la vida de las personas, el lector deberá encontrar el sentido de cada texto literario, más allá incluso de la intención del propio autor. La obra literaria brinda un universo lingüístico que permite al lector la posibilidad de apropiarse de las palabras, para con ello enunciar su propio texto y así explicar su propia realidad. Cuando esto acontece la lectura como actividad cobra un sentido crucial en la cotidianidad, se vuelve una actividad casi ineludible.

Debido a que se concluye que la lectura es una posibilidad de cambiar la significación de la vida misma, se considera que trabajar un taller con una temática en específico puede ser de gran utilidad, siempre y cuando corresponda a los deseos de los participantes, a sus interrogantes ante la vida, para lo cual es de suma importancia el diagnóstico de la población con la que se va a trabajar.

El amor a la lectura se puede transmitir de padres a hijos como una actividad cotidiana, sin embargo, esto sucederá cuando los padres encuentren que esta actividad añade algo inestimable en sus vidas, solo así, la lectura cobra valor en las personas, cuando la obra remita a las preguntas de los sujetos ante la vida misma. Así, el que una persona devenga lectora, no depende de una imitación pasiva, ni de una secuencia de pasos o métodos, deberán estar implicados fenómenos psíquicos. Una vez logrado este encuentro con la vida anímica en el texto, se podrá dar lugar a otros beneficios de la lectura: alimentará la imaginación, estimulará la fantasía, propiciará la sensibilidad, inteligencia y creatividad así como la incrementación de vocabulario.

Las barreras en relación a la lectura se pueden minimizar cuando se brinda a las personas la posibilidad de participar en actividades sistemáticas en relación a dicho arte, las cuales a su vez ofrezcan el medio para deconstruir sus ideas negativas y sus miedos en relación a la lectura. De este modo, las estrategias de fomento a la lectura, la selección de

textos pero además el papel del promotor juegan un rol imprescindible para superar los obstáculos mencionados. Se piensa además, que es posible que existan miedos que no sean fáciles de palpar a pocas sesiones de conocer a los participantes del taller, algunos de esos miedos pueden estar tan arraigados en las personas que aparecen disfrazados bajo excusas o prejuicios hacia la lectura, son mucho más profundos que el miedo a leer en voz alta y pueden tener concordancia con el miedo a superar la relación intergeneracional.

Mediante un taller de lectura se permite a los padres la oportunidad de conocer diversos materiales bibliográficos, se posibilita ampliar su panorama con respecto a los libros y como ya se ha mencionado, la relación con estos. Además la modalidad de taller, permite la lectura compartida con otros, dialogar, comunicar las ideas, compartirlas, permite dudar, reafirmar pero también reelaborar ideas y con ello la relación de uno mismo con los otros, con el mundo. La lectura además puede ser un instrumento para relacionarnos con los otros, el taller permitió a los participantes, sobre todo a quienes acudieron asiduamente, conocerse un poco más, establecer nuevos vínculos.

El tacto del promotor para propiciar la participación en un ambiente de confianza es imprescindible, por ello se considera sustancial para quien se quiera dedicar al fomento a la lectura, hacer un trabajo de reflexión, sobre su propia relación con los libros, ya que de esta manera podrá transmitir un mensaje que invite a la lectura como posibilidad de encuentro y no de obligación.

La lectura en voz alta es sin duda una de las estrategias fundamentales para formar lectores, por lo que enriquecerla o entrelazarla con estrategias de narración oral que permitan al promotor motivar y despertar curiosidad por la lectura a partir de la escucha de diversos tipos de textos.

El camino a los libros, como una forma de acceso a la cultura y al conocimiento, debe ser un derecho y no un lujo, debe ser un derecho al que todos tengan acceso, es por ello que el papel del promotor en el diseño e implementación de programas de fomento a la lectura es imprescindible hoy en día y sobre todo en países como México, en donde las diferencias económicas reflejan la dificultad de acceder a la información y al saber. Es por esto también que la formación como especialistas en promoción de la lectura adquiere valor, pues la tarea a

la que nos enfrentamos demanda una formación específica, profesionalizante que el posgrado de Especialización en Promoción de la Lectura puede ofrecer.

Por último, enlazando los resultados de la intervención con la formación que se brinda en el posgrado, se puede decir, que esta primera experiencia en relación al fomento a la lectura fue satisfactoria. La realización de las actividades tales como reportes de lectura, mapas conceptuales, ensayo de investigación, anteproyecto y protocolo, permitieron una investigación que diera sustento a todo el trabajo y que paulatinamente culminaron en este reporte permitiendo realizar una intervención clara, planeada y sistematizada, que dispuesta con cuestiones prácticas como las estrategias de fomento a la lectura, obtenidas también en la especialización, brindaron los elementos necesarios para llevar a cabo una intervención en la que los resultados fueron positivos en relación a los objetivos que se propusieron, además la intervención encontró terreno fértil en la institución en la que se realizó, donde como ya se ha mencionado en apartados anteriores, el reconocimiento a la lectura es inestimable.

Referencias

- Argüelles, J.D. (2002). Los usos de la lectura en México. *La Colmena*, 35-36, 64-95. Recuperado de: <http://www.uaemex.mx/plin/colmena/home.html>
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Biblioteca Nacional de Colombia. (2015). *Picnic de lectura, formación de padres y primera infancia, municipio del patía*. Recuperado de: <http://www.bibliotecanacional.gov.co/blogs/blog/2012/12/06/picnic-de-lectura-formacion-de-padres-y-primera-infancia-municipio-del-patia/>
- Bunko Papalote A.C. (2015). *Quiénes somos y qué hacemos*. Recuperado de: <http://bunkopapalote.com>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chacón, B. (2008). Hábitos de lectura de la sociedad mexicana. *Numeralia*. 162, 7-12. Recuperado de: <http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc162/Habitos.pdf>
- Comisión Europea. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. España: Red española de información sobre educación.
- Espantapájaros. (2015). *Aprender en el territorio de la primera infancia*. Recuperado de: <http://espantapajaros.com/2013/01/pasantias/>
- CONACULTA (2006) Encuesta nacional de lectura. Recuperado de: http://sic.CONACULTA.gob.mx/publicaciones_sic.php
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Trabajo presentado en 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- Freud, S. (2007). El creador literario y el fantaseo. En J.L. Etcheverry (Traduc.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 123-136). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo

original publicado 1908).

- Fundalectura. (2015). *Leer en familia*. Recuperado de: <http://www.fundalectura.org/?module=proyecto&ms=35>
- FunLectura. (2012). Encuesta nacional de lectura. Recuperado de: https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwik_4-RnIzJAhWBej4KHQ_ADSE&url=http%3A%2F%2Fwww.uchile.cl%2Fdocumentos%2Fencuesta-nacional-de-lectura-en-mexico-fundacion-mexicana-para-el-fomento-de-la-lectura-2012_92365_5_2502.pdf&usg=AFQjCNE9FShdpjT7FM85Q03m3q1aRlxgZQ&sig2=tnG2Tk7FWspK-2Nfbw8iA
- Garrido, F. (2005). Leer el mundo. *Revista de la Universidad de México*, 12, 48-59. Recuperado de: http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/803
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta.
- Guarneros Reyes, E. & Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (1), 21-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79929780003>
- Guimón, J. (1993). *Psicoanálisis y Literatura*. Barcelona: Káiros.
- Gutiérrez, V.A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Anales de documentación*, 12, 53-67.
- Hermida, C. y Cañón, M. (2009). Inundar de palabras. En Silvia N. I. (comp.), *Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil. 0 a 5 la educación en los primeros años* (pp.33-39). Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos.
- Jiménez, A. (2008). Promover la lectura desde la sociedad civil: Bunko Papalote. *La palabra y el hombre*. 6,36-39. Recuperado de: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/33242>

- Joyce, B., Hrycauk, M. & Calhoun, E. (2003). Learning to Read in Kindergarten: Has Curriculum Development Bypassed the Controversies? *Phi Delta Kappan*. 85 (2), 126-132. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/11018610/learning-read-kindergarten-has-curriculum-development-bypassed-controversies>
- Lacan, J. (1985). Libro 3. Las psicosis. Barcelona: Paidós.
- Lectura viva incorporación de fomento de la lectura. (2015). *Talleres de lectura desde la cuna*. Recuperado de: http://www.lecturaviva.cl/lecturav_wp/?p=3191
- Ministerio de educación. (2015). *Programa Nacional de Lectura. Leamos juntos*. Recuperado de: http://www.mineduc.gob.gt/leamos_juntos/documents/programa_leamos_juntos.pdf
- Pagan, S. L. (2010). *Children Reading for Pleasure: Investigating Predictors of Reading Achievement and the Efficacy of a Paired-Reading Intervention to Foster Children's Literacy Skills*. (Tesis doctoral, Ottawa, Carleton University). Recuperada de: <https://curve.carleton.ca/893c64e3-bbd6-4359-8041-388046a54749>
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.
- Petit, M. (2003). *La lectura, íntima y compartida*. Trabajo presentado en I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura, Aragón. Recuperado de http://www.catedu.es/bibliotecasescolaresaragon/images/documentos/actividades/PLan_ib%20ponencias.pdf
- Rivera, N. y García, M. (2016). *Una experiencia de fomento a la lectura con padres de familia. Un acercamiento desde el psicoanálisis*. Recuperado de <http://seminariohispano-brasileiro.org.es/ocs/index.php/shb/2016/paper/view/63>
- Salaberria, R. (2000) Entrevista a Michèle Petit Antropóloga, investigadora de la lectura. *Imaginaria*, 23, Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/02/3/petit.htm>
- Salvador, F., Gallego, J.L. & Mieres, C.G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora: Una investigación empírica. *Bordón* 59, 153-166. Recuperado: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2533523>

Secretaría de Educación Pública. (2015). Programa nacional de lectura y escritura. Recuperado de: <http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/programa/>

Secretaría de Educación Pública. (2013). Estrategia Nacional de Lectura y escritura. México: SEP.

Spink, J. (1990). *Niños lectores*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Stauffer, S. M. (2007). Developing Children's Interest in Reading. *Library Trends*. 56 (2), 402-422. Recuperado de: https://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/library_trends/v056/56.2stauffer.html

Train, B. (2007). Research on family reading: an international perspective. *Library Review* 56 (4), 292-298. Recuperado de: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00242530710743516>

Vanobbergen, B., Daems, M. & Van Tilburg, S. (2009). Bookbabies, their parents and the library: an evaluation of a Flemish reading programme in families with young children. *Educational Review*. 61(3), 277-287. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910903045922#.VfO3abQTE5g>

Villarreal, E. (s.f.). *Leer con los más pequeños*. CONACULTA: México.

Winnicott, D. (1951). *Las necesidades del niño y el papel de la madre en las primeras etapas*. Recuperado de: <http://www.tuanalista.com/Donald-Winnicott/9748/Las-necesidades-del-nino-y-el-papel-de-la-madre-en-las-primeras-etapas-1951.htm>

Anexos

Anexo 1

Cronograma de actividades realizadas durante el taller

No. Sesión y fecha	Actividad	Lecturas utilizadas
1 3 de noviembre de 2014	Presentación por parte de la directora del plantel, tanto del taller como de la promotora de lectura. Encuadre del taller: presentación de objetivos. Rompehielos: Canasta revuelta, el cartero. Lectura en voz alta. Compartir comentarios en relación a la lectura Explicación de beneficios de la lectura en la infancia y la edad adulta. Encuadre del taller: acuerdos de horario, aplicación de cuestionario. Cuenta cuentos.	¿Cómo ayudar a Pedro? La señora miserias. Cuento popular de la zona centro de España.
2 10 de noviembre de 2015	Llenado de hoja de registro de datos personales de los participantes. Conocimiento entre los participantes: la lechuga. Compartir recuerdos entorno a la lectura y expresar cómo consideran su relación actual con la lectura. Anticipación de final de lectura. Compartir comentarios en relación a la lectura	Imbatible en todos los terrenos. Fredric Brown
3 17 de noviembre de 2015	Yo llevo al taller... Lectura compartida y en voz alta. Escritura de frases para su tumba. Compartir sus textos elaborados. Lectura gratuita.	La muerta. Guy de Maupassant El otro yo. Mario Benedetti. Autorretrato. Rosario Castellanos.
4 24 de noviembre de 2015	Frases incompletas. Lectura con imágenes. Lectura gratuita. Seguimiento al taller con lluvia de ideas. Entrega de tríptico con información de la importancia de la lectura.	Letras que maravillan. Erika Montaña Garfias. Pérdida de sustancia. Juan José Millas ¿Adónde fue la gente? Juan José Millas Dos botas que hablan.

		<p>Juan José Millas</p> <p>Si esto es un hombre. Primo Levi.</p> <p>¿Sabes lo que es literapia?</p> <p>33 razones para leer. Victoria Fernández.</p>
<p>5 1 de diciembre de 2015</p>	<p>Comentar la información brindada en el tríptico en sesión anterior. Organizar parejas mediante refranes divididos en dos partes en tarjetas. Compartir los derechos imprescriptibles del lector. Lectura con TIC: video del autor, audio del relato. Completar el final del relato.</p>	<p>El que se leerá (o los derechos imprescriptibles del lector). Daniel Pennac.</p> <p>Gente para todo. Juan Villoro</p>
<p>6 8 de diciembre de 2015</p>	<p>Entrega de cartilla. Lectura en atril. Entregar lectura para tiempo libre en semana.</p>	<p>Me quieres a pesar de lo que dices. Segunda secuencia de la obra Abuelita de Batman. Alejandro Licon.</p> <p>Cómo matar a una cucaracha. Claudia Amengual</p>
<p>7 15 de diciembre de 2015</p>	<p>Comentarios sobre el llenado de su cartilla. Literatura y cine: lectura de novela. Lectura gratuita.</p>	<p>El lector. Bernard Schlink Capítulo 1 y 2</p> <p>Aprendiendo. Jorge Luis Borges.</p>
<p>8 12 de enero de 2016</p>	<p>Comentarios sobre el llenado de su cartilla. Literatura y cine: proyección de escenas 1, 2 y 3 de película. Lectura compartida y en voz alta. Inicio de cuento.</p>	<p>El lector. Bernard Schlink Capítulo 3.</p> <p>La botella de Plata. Truman Capote.</p>
<p>9 19 de enero de 2016</p>	<p>Comentarios sobre el llenado de su cartilla. Lectura compartida y en voz alta. Continuación y culminación de cuento.</p>	<p>La botella de Plata. Truman Capote.</p>
<p>10 26 de enero de 2016</p>	<p>Comentarios sobre el llenado de su cartilla. Realizar algunos comentarios en referencia al texto “Para leer el mundo” Cuentacuentos: Caperucita de colores. Elaboración de dibujos con base en el relato de “Caperucita blanca”</p>	<p>Para leer el mundo. Felipe Garrido.</p> <p>Caperucita de colores</p>

	Compartir su dibujo con todo el grupo. Juegos de rima y onsets.	
11 2 de febrero de 2016	Comentarios sobre el llenado de su cartilla. Lectura compartida y en voz alta. Se solicita a una madre de familia prepare en cuentacuentos para la próxima sesión la leyenda del Popocatépetl. Promocionar libros que se encuentran en biblioteca pública de su localidad.	Ninguna eternidad como la mía. Ángeles Mastretta.
12 9 de febrero de 2016	Comentarios sobre el llenado de su cartilla. Construir una historia de amor a partir de una fotografía de Jaime Sabines con su esposa. Lectura de diversos fragmentos de poemas y cartas de Jaime Sabines. Lectura gratuita. Regalar distintas lecturas.	Poemas de Jaime Sabines. Epigramas. Ernesto Cardenal. Poema 20. Pablo Neruda
13 16 de febrero de 2016	Comentarios sobre el llenado de su cartilla. Lectura compartida y en voz alta. Visita a biblioteca pública de su localidad, guiada por la bibliotecaria. Trámite de credencial de biblioteca pública.	El señor sabelotodo. Somerset Maugham.
14 23 de febrero de 2016	Bufete literario con libros de la biblioteca para padres, ubicada dentro de la misma biblioteca escolar. Entrega de libros gestionados para los participantes. Aplicación de cuestionarios y entrevistas.	

Anexo 1

Tabla de asistencia

Sesión/ Asistente	03- nov	10- nov	17- nov	24- nov	01- dic	08- dic	15- dic	12- ene	19- ene	26- ene	02- feb	09- feb	16- feb	23- feb	Asistencias por persona
1	*	/	/	*	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	3
2	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
3	*	*	*	*	*	*	*	/	/	*	/	*	/	/	9
4	*	*	/	*	/	*	*	*	*	*	*	*	*	*	12
5	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
6	*	/	/	/	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	2
7	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
8	*	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	2
9	*	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	2
10	/	*	/	/	*	/	*	/	/	/	/	/	/	/	3
11	*	/	/	/	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	2
12	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
13	*	*	/	/	*	/	/	/	*	*	/	*	*	*	8
14	/	/	/	/	/	/	*	*	*	*	/	/	/	/	4
15	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
16	*	*	/	*	*	*	/	/	/	/	/	/	/	/	5
17	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	14
18	*	*	*	*	*	/	*	*	*	*	*	*	*	*	13
19	*	*	/	/	*	/	/	/	*	/	/	*	/	/	5
20	*	*	/	/	*	/	/	/	*	/	/	*	*	*	7
21	/	/	/	/	*	/	/	*	*	*	/	*	/	/	5
22	*	*	*	*	*	/	*	*	*	*	*	*	*	*	14
23	/	*	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	2
24	*	*	/	/	*	/	*	/	/	*	/	*	*	*	8
25	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
26	*	*	*	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	4
27	*	*	*	*	*	*	/	/	/	/	/	*	*	*	9
28	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
29	*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
Asistencias por sesión	25	16	7	9	15	5	8	6	9	9	4	11	8	8	