



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Trabajo recepcional

Círculo de lectura El viajero: haciendo promoción de lectura

en una escuela primaria de Xalapa

Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta

Especialización

Presenta

Margarita Rosa Sánchez Fuentes

Director:

Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez

Xalapa de Enríquez, Veracruz, septiembre de 2018.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido realizado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con los lineamientos establecidos en el 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: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez	Universidad Veracruzana
Integrante del Núcleo Académico Básico	Lector y sinodal 2: Yasmin Rodríguez
Especialización en Promoción de la Lectura	Díaz
Universidad Veracruzana	Especialista en Promoción de la Lectura
Lector y sinodal 1: Dra. Olivia Jarvio	Universidad Veracruzana
Fernández	Lector y sinodal 3: Maestro José Andrés
Coordinadora General de la Especialización	Castillo Hernández
en Promoción de la Lectura	Universidad Veracruzana

Algunos datos de la autora

Tengo estudios de filosofía de la Universidad de Cartagena en Colombia, ávida lectora de ficción y aprendiz de la vida. Nací en una región caracterizada por una gran riqueza oral que va desde la cuentería hasta la música popular, lo que explica que el primer acercamiento del que tenga memoria sea con la narración oral; desde ahí la lectura ha significado un descubrimiento autónomo, que me ha llevado a buscar los espacios donde poder comunicar y compartir con otros el interés por escuchar, leer y escribir, rasgos que encuentro completamente honestos y divinos, y que tienen espacio en la literatura; honestos porque somos capaces de dar un rasgo de verosimilitud a una historia en tanto alguien la construye con tal veracidad que decidimos creer en ella, emocionarnos; y divinos por la misma actividad de crear y dar vida a algo por medio de nuestra creatividad e imaginación. De esto derivan las demás decisiones: las participaciones en talleres de lectura y escritura, como el de la Urraka, la colaboración con revistas como Cabeza de Gato y la elección de una carrera en el núcleo de las humanidades; además, durante todo el tiempo, realizando una lectura alterna para crear esa red de asociaciones como menciona Walter Benjamín (2005), que la literatura tiene con todo lo demás que nos rodea.

Agradecimientos

Agradezco a mi grupo de intervención por las enseñanzas; a la maestra Abigail por el acompañamiento; también a los compañeros que me apoyaron en mi estadía y por la oportunidad de aprendizaje, la cual ha sido completa al tener la oportunidad de venir a mirar y sentir, para entender y contrastar las formas de vida, desde las que se debe nutrir todo proceso creativo; agradezco la acogida con la que tantas personas me hicieron sentir parte. También agradezco a mi familia por la fortaleza que me dieron aún en la distancia.

Contenido

Algunos datos de la autora	iii
Agradecimientos	iv
Lista de tablas y figuras	vii
Tablas	vii
Figuras	viii
Introducción	1
Capítulo 1. Marco referencial	3
1.1 Marco conceptual	3
1.1.2 ¿Qué es leer?	7
1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión o estado del arte	14
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico	19
2.1.2 Teoría de la autodeterminación	19
2.1.3 Teoría de la acción dialógica	21
2.2 Marco metodológico	22
2.2.1 La importancia del otro en la formación de un lector	22
2.2.2 La educación y el papel de la lectura literaria	23
2.2.3 La importancia de lectura de ficción	24
2.3 Metodología	25
2.4 Contexto de la intervención	27
2.5 Planteamiento del problema	28
2.6 Objetivos	30
2.6.1 Objetivo general	30
2.6.2 Objetivos particulares	31
2.7 Hipótesis de intervención	31
2.8 Estrategia metodológica de la intervención	31
2.9 Instrumentos de recopilación y metodología de análisis de datos	34
Capítulo 3. Descripción de resultados	36
Capítulo 4. Discusión y recomendaciones	42
4.1 Contraste entre resultados y marco teórico	43
4.2 Contraste entre resultados y proyectos similares	44

4.3 Recomendaciones	44
Capítulo 5. Conclusiones	46
Referencias.....	48
Bibliografía	56
Apéndices.....	59
Apéndice A	59
Apéndice B.....	63
Apéndice C.....	64
Apéndice D	65
Apéndice E.....	66
Apéndice F.....	67
Apéndice G	90
Reporte de apropiación de las lecturas a partir del dibujo	90
Glosario.....	102

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Cartografía lectora	59
-----------------------------------	----

Figuras

Figura 1: Gusto por la lectura.	37
Figura 2: Número de participantes y horas dedicadas a la lectura.....	37
Figura 3: Motivación para leer.	38
Figura 4: Temas de interés.....	38

Introducción

Quizá el horizonte de la lectura sea sólo eso: una línea lábil y distante donde se pone o sale el sol, donde nacen, mueren o renacen la claridad y la noche. Y uno es la noche y es también el día. El extraño desamparo y el que acoge y resguarda, y también la casa donde se da ese encuentro. Y uno no es nada de eso y es alguien que busca una voz que lo nombre y le haga hospitalario ese territorio vasto e indiferente al que llamamos mundo.

Daniel Goldin

La pregunta por la utilidad de la lectura ha dejado de ser netamente pedagógica, y ha llegado a pensarse desde diferentes perspectivas, ya que su influencia en la vida de un lector trasciende este ámbito. Esto nos habla justamente de su complejidad y de todo lo que involucramos cuando leemos y escribimos. La lectura y la escritura son dos actividades que realizamos diariamente; nos servimos de ellas para informarnos, comunicarnos, esclarecer nuestro pensamiento, pero también construimos o destruimos sociedades a través de las ideas que transmitimos por medio de nuestro lenguaje. La lectura y la escritura son el vehículo del desarrollo y de la transmisión de la cultura; de ahí el interés en generar ciudadanos que se sirvan de estas herramientas no solo en un nivel básico.

La complejidad del proceso de formación de un lector se remonta al vientre materno, donde los niños reciben sus primeros estímulos por medio de la voz de la madre. La lectura tiene un estrecho vínculo con la voz, la que nos cuenta y con esa voz interna que parece narrarnos la historia cuando leemos. Aún antes de que la figura del promotor de lectura haga aparición en la vida de un lector, es posible que este se haya topado con uno o varios mediadores, entre los que se encontrarán padres, familiares, maestros, y cualquier persona que intente comunicarle su

narración del mundo en esta primera etapa; con ello se estará llenando de significado todo cuanto rodea al niño, le estará acercando el mundo y brindando cierta seguridad.

Entre las finalidades del promotor estará mantener y propiciar ese nivel de asombro y entusiasmo que tenemos cuando todo nos parece tan nuevo que nos causa maravilla. El mundo y la forma como lo desciframos y cómo otros lo explican, es algo inagotable; pero la vista se acostumbra y vamos perdiendo esa capacidad.

La literatura es un diálogo que se preserva a través del tiempo, es una voz que se actualiza con cada vida que la descubre; tenemos mucho que contarnos unos a otros, entre los que apenas comienzan y esos que llevan un camino andado, y es precisamente en este contexto donde el promotor de lectura va adquiriendo relevancia, en tanto que su papel está en un nivel intermedio entre la educación, la familia y la relación de la lectura con los demás bienes culturales; el promotor debe incitar este diálogo y para ello es clave su imaginación, la cual se pone al servicio, a la hora de establecer estrategias que muestren las distintas posibilidades que se despliegan desde la lectura.

El objetivo de esta intervención fue proponer este intercambio de ideas, pensamientos, a partir de un diálogo enriquecedor entre unos y otros para mostrar la posibilidad creativa que se abre a partir de la lectura. Se diseñó para ser realizada en el ámbito escolar, con un grupo de quince niños pertenecientes al grado quinto de primaria del Centro Escolar Acueducto, ubicado en la zona centro en Xalapa, Veracruz; la intervención se propuso con una serie inicial de 17 sesiones, en las que se realizaron lecturas en voz alta y se implementaron estrategias para acceder a la lectura de textos literarios por fuera de las obligaciones académicas establecidas en la escuela. En total se realizaron 33 sesiones atendiendo la invitación de la maestra de grupo para continuar dichas actividades.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

Sobre la pregunta de cómo se forma un lector, escritores como Petit, Garrido, Goldin y Pennac, entre otros, confirman que hay una recurrencia en señalar un momento de iniciación a la lectura, el cual se encuentra generalmente en la familia o en los ámbitos escolares, a través de un lector que sirve como referente o un maestro extraordinario.

El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2015) [Secretaría de Cultura, desde el 2017] en sus estadísticas y estudios avala que sigue siendo la escuela y el hogar donde se encuentra el germen que introduce a las nuevas generaciones en la cultura escrita; sin embargo, como afirma Garrido (2004), la escuela ha cumplido la tarea de alfabetizar, más no ha sido eficaz en la formación de lectores.

Esta situación ha llevado a reflexionar acerca de cuál es el uso que tiene la lectura y la escritura en el ámbito escolar, y sobre las alternativas que podrían emplearse para acercar a los estudiantes a ser lectores y usuarios de la cultura escrita. Según Garrido (2013) una persona alfabetizada es alguien que sabe leer y escribir, pero que usa estas herramientas de manera elemental; a este uso lo llama utilitario, pues la lectura y la escritura se realiza con un fin práctico inmediato; según este autor, es la clase de lectura que las escuelas han transmitido, que si bien es necesario, no es suficiente.

El papel de la lectura en el ámbito educativo y en nuestras sociedades ha cumplido un rol instrumental, en tanto se ha mostrado como una actividad comunicativa en la que extraemos información para un determinado fin. La lectura y la escritura está circunscrita, bajo este

paradigma, a la actividad académica y laboral. De esta forma es difícil que vislumbren posibilidades diferentes respecto a la lectura y escritura.

Con respecto a lo anterior, Maco y Contreras (2013) determinan cuáles son los objetivos que debería desarrollar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela:

Enseñar a leer en la escuela supone desarrollar en el aula diferentes situaciones reales de comunicación donde los niños puedan enfrentarse con distintos propósitos a textos cada vez más complejos y progresar como lectores. Enseñar a escribir en la escuela requiere ofrecer a nuestros niños y niñas oportunidades para producir diferentes tipos de textos, con diversos propósitos, destinatarios y concibiendo a nuestros estudiantes como escritores. (p.69)

Hace falta entonces ofrecer un acercamiento diferente a estas actividades, mostrar otras posibilidades para la lectura y la escritura que las hagan más próximas, de tal forma que se puedan realizar con interés, con entusiasmo y de esta manera propiciar un gusto. Este objetivo se puede favorecer por medio del goce estético que posibilita la lectura literaria.

Es así, que siendo la escuela y el hogar el núcleo de esta inserción, se hizo necesario trabajar en uno de estos escenarios, pues es en estos donde se pueden consolidar proyectos, que permitan a la larga generar transformaciones, en aras de un ambiente estimulante para la formación de lectores. De esta forma se constituyó un espacio de lectura literaria en la escuela para potenciar, desde una experiencia estética, el gusto por la misma.

1.1.1 Relación entre lectura, gusto y placer

Al hacer referencia al gusto se está haciendo alusión a un discurso estético ampliamente debatido en el campo filosófico. En su revisión teórica sobre el gusto como experiencia estética, Fajardo (2003) identifica su aparición en las teorías estéticas del siglo XVIII con Joseph Addison quien define al gusto como: “una facultad del alma que discierne las bellezas de un autor con placer y las impresiones con desagrado.” (p.17).

Hume (1989), en su *Norma del gusto*, menciona que existe una variedad de gustos; en ese sentido nos habla sobre la imposibilidad de generar una norma que restrinja los sentimientos que despierta en el espectador la experiencia de lo bello; sin embargo, acepta que en términos generales existe un consenso o un sentido común respecto a aquello que es digno de elogio; de ahí que el gusto sea una facultad perfectible en tanto afirma que existen una serie de directrices que pueden ayudarnos a emitir un juicio crítico con relación a lo bello.

Según Rodríguez (s.f) esta estética de corte empirista que toma como base el conocimiento los sentidos, entiende el gusto como la capacidad de percibir la belleza.

Según Fajardo (2003), a partir de aquí la sensibilidad se libera de determinaciones de otros saberes distintos al estético y este se funda como un concepto problemático íntimamente enraizado con las estructuras de la subjetividad. Estas reflexiones ponen la experiencia del sujeto como eje, y de aquí se desprende el juicio estético con autonomía del juicio lógico.

Los juicios de gusto de esta forma se diferencian de los juicios lógicos y no predicán cualidades de los objetos a la manera de la razón del cálculo. Al no formular verdades elaboradas por medio de un sistema racional matematizado, sus apreciaciones están más

unidas a la inmediatez de las emociones. Son formas de mirar, de sentir, pero no reducen su apreciación sólo a lo sensorial e instintivo. De alguna forma, los juicios de gusto fundan una imagen de mundo; son modos de construir una representación de la realidad a través de la sensibilidad y del lenguaje... (Fajardo, 2003, p.18).

Para Rodríguez (s.f) “El gusto es una experiencia que afecta a la subjetividad a través del sentimiento de placer o dolor, y por tanto se relaciona con la belleza.”(párr.2). Es así que al referirnos al gusto, se haría alusión a una experiencia estética que produce unos sentimientos y sensaciones referidas al agrado y desagrado que genera una obra, cuyo juicio está mediado por ciertas categorías como bello, feo, grotesco, etc., que tienen un carácter subjetivo pero también social e histórico.

La lectura como una actividad que se realiza por el placer y el gusto que se percibe por medio de ésta, tiene la capacidad de generar lo que Garrido (2013) llama un lector autónomo, que es aquel lector que lee por voluntad propia y desarrolla una capacidad de comprensión que le permite llegar a un nivel de lectura y escritura más complejo.

Con relación al constructo de “leer por placer”, Castro (2014) rastrea a qué hace referencia tal enunciado; encuentra que éste no sólo corresponde a una “sensación o sentimiento positivo o agradable”; comprende también una serie de aspectos motivacionales, actitudinales y conductuales, enmarcados en la respuesta que genera en un individuo dicha actividad. Según este autor, este constructo se encuentra vinculado a la teoría de la autodeterminación la cual “se refiere a la motivación que existe detrás de las decisiones que realizan los individuos.” (p.305). Según Castro (2014, p.305) aplicado al ámbito de las actividades lectoras por el investigador Schaufeli (2002): “se refiere a comportamientos que muestran los estudiantes y que están

fuertemente vinculados “... a un estado mental positivo, de realización, (...) se caracteriza por vigor, dedicación y actitud absorta.” (p.74).

1.1.2 ¿Qué es leer?

Expondré a continuación varios conceptos sobre lo qué es leer. López (2015) dice: “es un ejercicio intelectual, vivencial e individual que consiste en descifrar e interpretar códigos que representan mensajes en cualquier tipo de soporte” (p. 10). Para Casanny (2006) leer es comprender y para que esto sea posible es necesario que se den ciertos procesos cognitivos como: “anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que se sugiere, construir un significado” (p. 21), pero también afirma que leer no se agota en estas destrezas cognitivas.

Según Arguelles (2010) leer es un acto de libertad, por demás gozoso y ocioso. Para este autor, el mayor reto como sociedad es distinguir la lectura de carácter obligatorio, de tipo utilitaria, una lectura que llama alfabetizadora, de aquella que llama autónoma y que no tiene otro fin que satisfacer un bien individual; el carácter de esta última es el placer del acto en sí mismo y no necesita mayor justificación.

Carrasco Altamirano (2003) dice que “la lectura es un proceso de construcción de significado, de interpretación, en el que participan dos elementos: lector y texto” (p. 130). Ferreiro (1982) afirma que “la lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados” (p. 14).

Leer entonces va más allá de decodificar signos, y para que este acto tenga sentido, el lector debe hacer una serie de relaciones que van desde su experiencia, y la forma en cómo se involucra con eso que lee; es así como el acto de la lectura tiene sentido.

La lectura es también un proceso de recreación en el que develamos el significado de un contenido, lo que implica una representación temporal, que entra en relación directa con la información que disponemos por medio de nuestra cultura y de nuestra propia experiencia. Esta interacción tiene como potencia el acto de la invención a partir de la reconstrucción del texto mismo, así como de la formación de una opinión o de un discurso.

1.1.3 ¿Qué es ser lector?

Todos son lectores; y yo tengo en común con ellos sus gestos y su arte, así como el placer, la responsabilidad y el poder que encuentran en la lectura. No estoy solo.

Alberto Manguel

Según la especialista en ilustración infantil y la filóloga Arànega y Gasol (2000), “un lector es un individuo que no se limita a descifrar los signos gráficos que tiene ante sí, sea cual sea su soporte, sino que se hace preguntas sobre su significado, estableciendo mecanismos de comunicación con el texto que lee” (p. 14).

Manguel (2005), considera lectores, además del lector de libros al:

astrónomo que lee el mapa de las estrellas que ya no existen (...) el bailarín que lee las anotaciones del coreógrafo y el público que lee los movimientos del bailarín sobre el

escenario; el tejedor que lee el intrincado diseño de una alfombra que está confeccionando; el organista que lee al tiempo diferentes líneas de música orquestada; el padre que lee la cara de su bebé buscando señales de alegría, miedo o asombro (...) todos ellos comparten con los lectores de libros la habilidad de descifrar y traducir signos. (p.21)

El concepto sobre lo qué es un lector, se amplía para reconocer la asociación que este acto tiene en relación con los otros sentidos, reconociendo los distintos actos de lectura que realizamos diariamente y que no seríamos capaces de reconocer como tal.

García Canclini (2007) establece la relación entre el lector de literatura, espectador e internauta; de esta forma hace un análisis del nuevo entorno en el que se desenvuelve el lector, al que considera “un actor multimodal que ve, escucha, combina materiales diversos procedentes de la lectura y los espectáculos” (p. 32). Además de su interacción con las tecnologías comunicacionales más avanzadas.

A partir de estas ideas García Canclini (2007) expresa que tal panorama ha supuesto una revolución para la educación, al ir perdiendo su influencia frente “a los medios masivos y la comunicación digital y electrónica, al ofrecer una formación más amplia en la que conocimiento y entretenimiento se combinan” (p. 35). El desafío, según el autor, es propiciar un tipo de educación que permita desarrollar el criterio para seleccionar y jerarquizar los contenidos, y esto sería posible por medio de profesores entrenados en los nuevos lenguajes.

1.1.4 La promoción de lectura y el promotor

Sobre la promoción de lectura Naranjo (2005, p:117) afirma que: “La promoción de la lectura es un programa macro que se caracteriza por el conjunto de acciones que se realizan a su alrededor en busca de una sociedad lectora.”

Gallego, Ocampo & Villegas (1998) la define de la siguiente forma:

... por promoción de la lectura se entiende aquel conjunto de actividades y acciones sistemáticas, continuas, con características diversas, encaminadas a un mismo objetivo: motivar, despertar o fortalecer el gusto e interés por los materiales de lectura en general y su utilización activa, como herramienta cotidiana, bien sea con fines informativos, instructivos, educativos, recreativos, etc.... (p.32)

Por otro lado, un promotor de lectura será el agente que se encargue de llevar a cabo acciones pertinentes, con el fin de convertir distintos espacios en ambientes estimulantes para la formación de lectores. El promotor como tal, debe ser un lector capaz de transmitir el gusto por la lectura, pues ésta, como afirma Garrido (2014, p.28), “más que enseñarse, se comunica, se trasmite y se contagia”.

1.1.5 ¿Qué es una estrategia de promoción de lectura?

Para Contreras (2013) el concepto estrategia se ha generalizado en todos los campos, teniendo un origen en el contexto militar, al referirse inicialmente al “strategos”, que se encargaba de dirigir o conducir un ejército. La estrategia ha pasado a utilizarse en diversos contextos, como el de las actividades de una organización e institución. Para Contreras, citando a

Chandler (2003), “una estrategia sería la determinación de las metas y objetivos de una empresa a largo plazo, las acciones a emprender y la asignación de recursos necesarios para el logro de dichas metas.” (p.161)

Para Cerrillo (2010) en el campo de la promoción de lectura las estrategias son actividades y mecanismos que se pondrán en funcionamiento para “animar a leer” en diversos contextos, con fines concretos” (p.168). Animación a la lectura, para él, también vendría a significar lo mismo, al referirse a éstas como el conjunto de actividades y técnicas que persiguen el fomento de la lectura y la creación de hábitos lectores, así como el instrumento para acercar el libro a los lectores.

1.1.6 Pertinencia de la promoción de lectura en la escuela

Uno de mis seres inolvidables es la maestra que me enseñó a leer a los cinco años. Era una muchacha bella y sabia que no pretendía saber más de lo que podía, y era además tan joven que con el tiempo ha terminado por ser menor que yo. Fue ella quien nos leía en clase los primeros poemas que me pudrieron el seso para siempre.

Gabriel García Márquez

La enseñanza formal de la lectura y la escritura ha sido competencia de la escuela; en este sentido ha capacitado para codificar y decodificar. Pero el uso del lenguaje es mucho más amplio, como lo afirma Monje (1993), basándose en Gordon Wells, quien propone cuatro niveles en la adquisición y uso de la lengua entre los que están:

El primer nivel, ejecutivo, se entiende como el dominio de la traducción del mensaje del código oral al código escrito y viceversa. Es el objetivo inequívoco de los primeros años de la escuela.

El segundo nivel, funcional, se refiere a la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal, cuyo dominio consiste en poder afrontar las necesidades cotidianas de nuestra sociedad, tales como leer instrucciones, prospectos, el periódico, etc. El dominio de este nivel comporta conocer el papel del contexto y los diferentes tipos de texto.

El tercer nivel, instrumental, permite buscar y registrar información escrita. Estar en este nivel representa que el niño puede interpretar el enunciado de un problema de matemáticas, o estudiar un tema de historia, porque puede servirse instrumentalmente del lenguaje escrito.

El último nivel, epistémico, se refiere al dominio del escrito como una manera de pensar y de utilizar el lenguaje de una forma creativa y crítica. Estructuración del lenguaje y ordenación del pensamiento están al servicio el uno del otro. (p.77)

Para esta autora la escuela se ha centrado en resolver los aspectos fundamentales, pero falta articular estos cuatro niveles, pues algunos de estos dominios han sido considerados en su desarrollo sólo de forma superficial. Se considera que desde un programa de promoción de la lectura en el aula y en la escuela es posible implementar estrategias de lectura y escritura a partir de textos ficcionales que les permitan a los niños utilizar estos dominios del lenguaje y expresarse de forma creativa.

Petit (2015) apunta a que otro de los problemas con relación a la lectura ha sido la transmisión desapasionada con la que se ha abordado. En base a esto la autora afirma: “lo que está en juego es otra manera de trabajar y de pensar, en la cual las prácticas artísticas dialogan con los métodos científicos, la sensibilidad con el intelecto, para leer lo real en su complejidad” (p. 184). Debemos entonces reconocer los distintos acercamientos que podemos generar para promover la lectura dentro de las aulas escolares.

1.1.7 El aula y la relación con la voz: La lectura en voz alta como estrategia

En relación con la importancia de la voz en el aula, Larrosa (2008), haciendo alusión a una frase de Zambrano (1977, p.32) en el que nombra a las aulas como el “lugar de la voz en el que se va aprender de oído.”, afirma la importancia del aula como un lugar de aprendizaje en el que “la voz es la marca de la subjetividad en el lenguaje”(p.2).

Larrosa hace referencia a la voz como una marca personal del que transmite, que está ligada a la experiencia del que habla y del que escucha:

...la voz es esa marca, esa experiencia, esos avatares que hacen que los que hablan y los que escuchan, los que dan y los que reciben, sean unos sujetos concretos, singulares y finitos, de carne y hueso, y no sólo máquinas comunicativas (emisores y receptores de significados) o máquinas cognitivas (codificadores y decodificadores de información).(p.2)

La lectura en voz alta es así un recurso que se vale de la relación que se crea por medio de la voz entre el lector y los escuchas. Beuchat (2013) reconoce a la lectura en voz alta como una estrategia que debe hacer parte de todo programa lector en el aula, pues a partir de esto se

desarrollan actitudes positivas hacia la lectura, se propicia un espacio de convivencia, y el maestro da muestra de una práctica lectora correcta y, mientras se lee, la función auditiva se ve favorecida; con respecto a esto, afirma que se favorecen tres formas de escucha:

...el escuchar apreciativo es el escuchar por placer, por el mero gusto de recibir algo que es bello, leído por alguien que lo hace bien y que también disfruta de la calidad del texto. Asimismo, se desarrolla la capacidad de escuchar en forma analítica. Esta acrecienta, en forma significativa, la comprensión auditiva, y eso se relaciona con la comprensión de lectura. Al escuchar, los niños practican habilidades del pensamiento tan importantes como predecir, analizar, relacionar e inferir. El escuchar marginal, que consiste en poder concentrarse y atender en ambientes que no siempre son favorables, también surge en la práctica de este tipo de lectura. Aunque no se tenga un ambiente de silencio absoluto, los alumnos se acostumbran a centrar el foco de la atención en la voz que lee y dejan en el fondo lo demás. (2013, p.20)

1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión o estado del arte

A continuación, se presentan una serie de proyectos de lectura propuestos en escuelas alrededor del mundo. Esta aproximación, sirvió para analizar las distintas formas en como estos espacios se dan y pueden funcionar en las escuelas.

Molinari (1999) propone el Círculo de Lectura en la Escuela con un grupo de infantes, alrededor de los 5 años de edad, en la provincia de Buenos Aires, Argentina. El círculo de lectura, para la maestra, funciona como una herramienta para avanzar sistemáticamente en la

construcción de opiniones como lectores. En el desarrollo de la sesión la maestra se muestra como un modelo de lector, abriendo a su vez la discusión con preguntas dirigidas para que los niños justifiquen sus opiniones más allá del “me gustó” o “no me gustó”. La maestra a su vez genera otras situaciones didácticas; como producciones de texto que registran la grafía de los niños.

Sobre la importancia de los círculos de literatura en la escuela, Obregón Rodríguez (2006) expone su experiencia a partir de un taller de lectura con alumnos sordos de 4o, 5o y 6o grados en una escuela de educación primaria en la Ciudad de México. Por medio de la lectura y traducción de una obra literaria, basada en hechos de la segunda guerra mundial pudo desarrollar una serie de reflexiones sobre temas como la discriminación y la intolerancia.

El taller de lectura posibilitó crear la relación entre expresiones artísticas y culturales como el cine y la fotografía en relación con el texto literario, además de incluir ejes temáticos de áreas como geografía e historia, para vincular aprendizajes. Como conclusión, la maestra recalca el gran impacto que la escuela y el maestro puede tener en su institución, y en el hábito lector del alumnado, estableciendo un espacio y tiempo regular para que se desarrollen estrategias del tipo de un taller de lectura.

Los investigadores Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014) se centran en el desarrollo del pensamiento crítico de un grupo de veinticinco estudiantes de tercer ciclo de educación primaria que pertenecen al club de lectura escolar del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Germán Fernández Ramos, de Oviedo en Asturias, durante el curso 2009-2010.

En esta experiencia, se reconoce las estrategias implementadas en la promoción de lectura como parte del proceso global de enseñanza aprendizaje. Analizan, cómo por medio de

un club de lectura se puede lograr una educación literaria y crítica del alumnado, donde este no es un simple receptor sino un co-creador; el club de lectura además cumple con diversas finalidades (lingüística, literaria, actitudinal, cívica y social), que van en concordancia con los objetivos de las instituciones educativas. Los investigadores sustentan que la promoción de lectura permite desarrollar aspectos afectivos y actitudinales, creando una relación beneficiosa entre el dominio instrumental de la lectura y su componente emocional. Por ello concluyen que es de suma importancia que los centros escolares reflexionen sobre las prácticas lectoras para así articular una política lectora de centro.

Corral (2012) expone el trabajo realizado en *Sesiones simultáneas de lectura de cuentos* la cual es una propuesta didáctica que se desarrolló en jardines de infantes y escuelas primarias en la Plata, provincia argentina de Buenos Aires. En el texto se narra la experiencia resultante de un período de dos años entre 2007-2009 implementando este proyecto de lectura.

El proyecto comprometió a todo el equipo docente; la propuesta consistió en un espacio para la lectura literaria dentro de la jornada escolar; las sesiones fueron impartidas por cada uno de los maestros pertenecientes a la institución educativa. Cada sesión se basó en la lectura en voz alta de un maestro, a un grupo diferente de la institución educativa y luego se abría un espacio de intercambio, sobre el sentido de los textos; de esta forma, según la especialista, se iban apropiando de prácticas propias de los lectores de literatura. La coordinación institucional de la escuela permitió que, por medio de este proyecto, se comprometiera a todo el equipo docente en torno a un mismo propósito didáctico.

El investigador Fernández (2015) aborda las prácticas de lectura literaria que se realizan en escuelas primarias públicas de las localidades de La Plata y de Berisso, provincia de Buenos Aires (Argentina), por medio de un estudio etnográfico expone las prácticas de lectura literaria

en escuelas públicas primarias. En su trabajo analiza y registra las distintas relaciones que establecen los niños con la lectura y los libros, a partir de las herramientas que los maestros implementan en estos espacios, las significaciones que sobre la lectura se tiene y la presentación del docente mismo como un lector con una perspectiva ética y política, capaz de entender el contexto de procedencia de los infantes.

En el contexto europeo, la Consejería de Educación reporta los resultados de su proyecto Leer en familia (Consejería de Educación, 2008). En este programa Andaluz se reportan los resultados de su propuesta metodológica de formación de lectores que se propone para generar un gusto por la lectura en niños y niñas, a la par que mejorar su comprensión lectora.

Este programa acoge una política que pretende dinamizar la relación entre los centros educativos y las familias, por medio de la adopción de estos últimos, de una serie de compromisos, teniendo en cuenta a la familia como eje fundamental en la educación de los niños. De esta forma, responsabilizando a los padres, se adoptan una serie de medidas que van desde la firma de un compromiso con el desarrollo de estas actividades, hasta tutorías para padres con el fin de que aprendan a comentar y valorar las lecturas en familia. En el curso de un año (2011-2012) este programa contó con la participación de 11,693 familias inscritas al programa en 167 centros educativos.

Arizaleta (2003) hace referencia al trabajo de promoción realizado desde el año 1993 en la comunidad de Pamplona, España. En el año de 1999 uno de los programas liderados *Leer por Placer* se enfocó en la formación del profesorado a través de los CAP, Centros de Apoyo al Profesorado, cuyo programa contó con la participación de 135 profesores, a los que se les impartieron cursos por un total de veinte horas; en el programa se les informó sobre los criterios

de selección para la escogencia de libros de calidad y de distintos géneros, publicados en colecciones especializadas para niños y jóvenes.

Junto con los programas liderados en el ámbito local se encuentra *Leer en casa*; este fue impartido en colegios e institutos pertenecientes a APYMAS (Asociación de Padres y Madres de Alumnos); este programa realizó 47 sesiones de hora y media con cerca de ochocientos padres. Además de escuchar sus inquietudes, se realizaron recomendaciones bibliográficas, para que estas fueran utilizadas en momentos de lectura compartida en casa.

A partir de estos antecedentes se puede apreciar la repercusión que un proyecto de promoción de lectura puede tener en el aula escolar, al ser programas que enriquecen de manera particular a los individuos y a la comunidad.

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Marco teórico

Para sustentar este trabajo seleccioné dos teorías: la primera enmarcada en una teoría psicológica, enfocada en la motivación humana, y la segunda se da en el seno de la pedagogía crítica, ambos aspectos determinantes para crear un ambiente estimulante en el ámbito escolar.

2.1.2 Teoría de la autodeterminación

En el campo de la psicología se reconoce la importancia del componente motivacional en el comportamiento. En la revisión propuesta sobre la teoría de la autodeterminación, Bruno, Stover, Iiponer & Uriel (2017) se apoyan en las definiciones de Deci y Ryan (1985) para exponer el significado de la motivación y sus tipos. Es así como la motivación se refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes (p.105).

La teoría de la autodeterminación se constituye como una macro teoría que estudia la motivación desde diferentes ámbitos; de esta manera se aborda tanto los factores internos como externos que orientan las acciones y la satisfacción de las necesidades de los individuos. En su texto Bruno, Stover, Iiponer & Uriel (2017) refiriéndose a Deci y Ryan aclaran que:

En función de su satisfacción se favorece la existencia de distintos tipos de motivación: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A). La primera modalidad implica realizar actividades por el placer derivado de su ejecución no siendo necesarias recompensas externas o control ambiental para llevarlas a cabo. La ME concierne a comportamientos efectuados solo como medio para arribar a un fin. Por último la A se

refiere a conductas no reguladas por los sujetos, quienes experimentan una sensación de falta de propósitos. (p.107)

Pese al reconocimiento de un tipo de motivación intrínseca que responde a necesidades innatas, las autoras también hacen referencia al impacto que un determinado evento ejerce sobre un proceso motivacional en tanto el significado psicológico que posee para el individuo.

Díaz y Gámez (2003) hacen referencia a estas variables psicológicas dentro del proceso de formación de hábitos lectores. Para estos la motivación juega un papel importante en la conducta lectora. Y citan en su texto los hallazgos que los estudios empíricos de Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox (1999) arrojaron en la revisión del número monográfico de *Scientific Studies of Reading*.

Estos autores distinguen hasta cinco procesos motivacionales relevantes para la conducta lectora. En primer lugar, las metas de aprendizaje de la tarea (task-mastery goals), referentes a la naturaleza de las intenciones del lector en su interacción con el texto. En segundo lugar, la motivación intrínseca, es decir, la dedicación a la lectura por la misma satisfacción que puede reportar. En tercero, la auto-eficacia, o la percepción por parte del sujeto de que posee la capacidad para leer con éxito. El cuarto proceso motivacional sería el interés personal, la valoración positiva de los contenidos del texto. Por último, en quinto lugar, las creencias transaccionales (transactional beliefs) sobre la lectura, es decir, el convencimiento de que los valores personales, las creencias y la propia idiosincrasia son relevantes para la lectura. (parr.8)

Pese a que varios son los factores que inciden en el componente motivacional, por medio de la promoción de la lectura en el aula se pueden generar experiencias significativas que

favorezcan una valoración positiva hacia la lectura, y generar así una alta motivación hacia la lectura y escritura.

2.1.3 Teoría de la acción dialógica

La teoría de la acción dialógica se enmarca en una tendencia que es el aprendizaje dialógico, que analiza la importancia del diálogo en la interacción social y en los procesos de enseñanza aprendizaje. Desde el campo de la pedagogía, Freire (1970) expone las relaciones existentes en la educación desde una concepción a la que llama bancaria; en referencia a la relación entre el educador y los educandos entre los que se establece una “transferencia” de valores y conocimientos. Desde esta posición el educador se concibe como un donante, a su vez los educando son percibidos como “vasijas” o recipientes que deben ser llenados.

En contraste, la propuesta de Freire aboga por un tipo de educación “problematizadora” que más que prescribir, ponga en cuestión, para que la educación sea una práctica de la libertad. Para el autor, el diálogo está claramente relacionado con la libertad, pero también con una acción común, en la que es preciso el reconocimiento del otro desde una relación igualitaria. Para Freire (1970) la palabra es diálogo, y está constituido por dos dimensiones; la reflexión y la acción sin las que no existiría una praxis, referida como una experiencia creadora y transformadora.

La escuela está llamada a abrir un diálogo que se ofrezca a la reflexión y permita a la larga transformar prácticas y relaciones sociales que redunden en el beneficio común, las actividades propuestas en este círculo de lectura se concibieron a partir de un diálogo igualitario, propiciando un encuentro que permita generar momentos de empatía, reconocimiento y de comunidad.

2.2 Marco metodológico

2.2.1 La importancia del otro en la formación de un lector

La propuesta de este proyecto de intervención se basó en los argumentos de ciertos investigadores y escritores sobre la importancia del otro en la formación de un lector. Ese otro se encuentra tradicionalmente en el ámbito familiar y en la escuela, y juega un papel primordial en la transmisión cultural, que llena de significado y sentido todo cuanto nos rodea; nos hace habitable el mundo (Petit, 2015).

En este sentido, el acto de leer conlleva una serie de prácticas previas que se dan en el seno de la familia de forma natural. Petit (2015) afirma que las canciones de cuna y las historias familiares constituyen un acervo cargado de significaciones que inscriben al niño en un tiempo y en una continuidad. El encuentro con la lectura comienza como un proceso de construcción de significado que antecede la etapa escolar, cuando el niño hace parte de la familia (Garrido, 2014).

Los recuerdos fundacionales en torno a la lectura demuestran la gran presencia de ese otro que es un iniciador, como afirma Goldin (2003) un lector no se forma solo interactuando con manchas en un papel. “La lectura [y la escritura] es siempre un hecho social, y por tanto históricamente determinado, que se inscribe en los más recónditos rincones de la biografía emocional de un sujeto” (párr. 10).

Es así como según Fonseca (1986), citado en Vasconcelos (1996), escuchar, leer, contar historias es “utilizar el lenguaje para finalidades que se vinculan con lo más profundo de la relación del hombre con la lengua” (p.1), valorizando en esta relación los aspectos lúdicos, afectivos y cognitivos, así como el compartir, enriquecer y perpetuar la memoria colectiva.

2.2.2 La educación y el papel de la lectura literaria

La lectura literaria para Spink (1990) tiene la particularidad de establecer un complemento a la experiencia directa de los niños, una ampliación ulterior de su mundo tanto en los aspectos cognitivos como afectivos, y juega un papel primordial en cada etapa de su desarrollo, si sabemos atender justamente a sus intereses.

Cerrillo (2010) agrega que la investigación sobre la enseñanza de la literatura se ha dado desde diferentes posturas, que han coincidido en afirmar el valor educativo de la misma como vía privilegiada para el conocimiento cultural, sin embargo, reconoce que lo más necesario hoy en día es poner a los alumnos en la capacidad de apreciarla. Cerillo, citando a Villanueva (1994), apunta que mas allá de las teorías “el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la enseñanza de la literatura sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez.”(p.12)

De esta manera “la escuela debe favorecer lecturas que permitan interpretaciones diferentes, que obliguen a pensar, gestionar, valorar, afirmar o negar –según la ocasión- o compartir: que desarrollen la sensibilidad.” (p.121)

Pese a las limitaciones de la escuela, Rubiano (2008) afirma que es posible por medio de la lectura literaria, crear las condiciones para un lector crítico, pues el texto literario prioriza la interpretación y minimiza el carácter dogmático del discurso docente, poniendo en contacto el horizonte del mundo del texto y del lector.

2.2.3 La importancia de lectura de ficción

Para Petit (2015) el acto de leer se hace en conjunto; con el cuerpo y todos sus sentidos, con los otros, con el entorno, porque la lectura es así una actividad vital, de la que nos hemos servido para ubicarnos en el espacio y tiempo, para organizar el caos y minimizar la angustia ante experiencias que nos rebasan, es esta invención sobre lo que nos rodea la que nos ha permitido como civilización, aventurarnos y estar en la cima de la cadena.

Epstein (2014) hace referencia a la importancia que la ficción ha tenido a lo largo de la historia de la humanidad, desde el mito, para responder a preguntas fundamentales, esta invención ha sido un recurso evolutivo en tanto nuestra programación filogenética no es suficiente para vivir como humanos.

En *Homo Deus*, Noah Harari (2016) cuenta como se dio esta evolución: “Todo comenzó hace unos setenta mil años, cuando la revolución cognitiva permitió a los sapiens empezar a hablar de cosas que solo existían en su imaginación”(p.178). La narración y la forma en como estaban constituidas las primeras comunidades humanas hicieron que estas “redes ficticias” fueran primero pequeñas y locales. La invención de la escritura y el dinero por parte de los Sumerios quebraron las limitaciones del cerebro humano para procesar datos (p.180).

Acerca de la literatura de ficción, Epstein (2014) agrega que este es “un hecho lingüístico que proyecta un mundo ficcional que implica un narrador, personajes, eventos y una audiencia. Su mundo es producto más de la imaginación que de la historia, y lo que se dice cobra sentido gracias a la interpretación”(p.10). En este sentido el lector juega un papel muy importante, pues en este acto de interpretación pondrá mucho de propio registro y las asociaciones originales que es capaz de establecer.

La ficción contemporánea para Epstein (2014) nos permite además la construcción de una subjetividad, entendiéndola por Petit (2001) como “la posibilidad que da la lectura a tener un espacio propio.” Para Epstein este espacio psicológico es el sitio mismo de una elaboración o conquista de nuestra posición de sujeto, que la lectura nos pone al pie de identificar cuando “descubrimos lo que estaba ahí pero que no habíamos visto y también creamos nuevos pasajes a partir de lo que ya teníamos” (Epstein, 2001, p.21).

Para esta autora la lectura de ficción no solo nos da la oportunidad de autoconocimiento, también “es una forma de reconocimiento de la otredad pues facilita la cercanía del individuo con la pluralidad ...al permitirle el contacto con experiencias y perspectivas diversas”(p.52).

La lectura de ficción es también un recurso poderoso que favorece el elemento cognoscitivo de la imaginación. Epstein (2017) basándose en el discurso filosófico kantiano, que establece una relación entre imaginación y conocimiento, define la imaginación como una facultad de síntesis entre el exterior y el interior, base de nuestra capacidad cognoscitiva.

La imaginación no solo tiene una función reproductiva respecto de la realidad, también tiene una relación productiva, pues lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo: “ la imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma”(p.234). En este sentido la lectura de ficción nos pone en una capacidad de crear.

2.3 Metodología

La propuesta metodológica estuvo centrada en el texto compartido como una actividad individual y al mismo tiempo comunitaria. En este sentido, el texto propicia un diálogo privado y uno público, del que hacemos uso para expresar lo que pensamos. En este acto del habla,

adicionalmente, debemos esclarecer nuestro propio mensaje y pensamiento para darlo al otro; por ende, es una acción que amplía nuestra habilidad para pensar.

Para Chambers (2007) el efecto público de la entrega de nuestro pensamiento es un intento consciente de resolver una problemática junto con otras personas, lo que propicia nuevos entendimientos y apreciaciones más amplias que enriquecen el diálogo y connotan la importancia social de la lectura literaria.

La idea de realizar este proyecto a través de un círculo de lectura surgió de la propuesta metodológica de Chambers (2007), en que se trata el círculo de lectura como un tipo de conversación, poniendo especial atención en el tipo de textos a utilizar y en las preguntas que inciten el diálogo.

Tomando en cuenta estas premisas se asoció a la lectura con una experiencia personal y compartida en donde se juegan emociones que nos hacen tender puentes para la comprensión del otro, y desde la creatividad, se generaron estrategias que propusieron un vínculo entre los textos y la narrativa personal; de esta forma las actividades plantearon una apropiación de los textos literarios y un uso lúdico de la escritura.

Se partió de una cartografía lectora básica, la cual fue ampliada y en algunos aspectos modificada conforme surgieron propuestas y necesidades en el curso de las sesiones, pues lo más importante es que este se conformara como una experiencia significativa para los niños, en la que estuvieran presentes sus ideas e intereses. De igual manera se buscó influir para un aprendizaje cooperativo teniendo en cuenta la participación del otro, pues no había mucha interacción entre niños y niñas, mas allá de los pequeños grupos que estaban constituidos, y era importante no sólo reconocer al otro como receptor sino también como interlocutor y co-creador.

2.4 Contexto de la intervención

La intervención tuvo lugar en la escuela privada Centro Escolar Acueducto, ubicada en la zona centro de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Estuvo dirigida a fomentar la lectura en un grupo de niños y su núcleo familiar. El grupo de intervención se encontraba conformado por una población de 15 niños de edades entre los 10 y 11 años, alumnos de quinto grado de primaria. Por medio de una entrevista a su directiva pude notar que esta escuela contaba con un antecedente en la implementación de estrategias de promoción a la lectura, que incluía el préstamos de libros a través de una mochila viajera, y algunas actividades en las que se invitó a los padres a fungir como cuentacuentos. Sin embargo, en el momento de la entrevista no se encontraban realizando ningún tipo de actividad, más allá de las lecturas propuestas a los niños desde el área de su formación académica. El espacio físico designado como biblioteca tampoco estaba ofreciendo servicio.

Se consulta sobre la posibilidad para realizar algunas de estas actividades en conjunto con los familiares; la directiva anotó, que, en lo referente a la participación de los padres, no siempre se llenaban las expectativas con relación a la asistencia a eventos extracurriculares, ya que acusaban tener muchas obligaciones, por lo que esperan ser requeridos en la escuela de forma mínima; su recomendación fue realizar actividades con el público infantil.

Ante este antecedente y por la situación del grupo se decidió llevar a cabo el círculo de lectura solo con los niños. Los datos que aquí se refieren al uso que los padres y familiares de este grupo hacen de la lectura se dieron a partir de un cuestionario que se realizó por intermedio de los niños. Estos resultados corresponden a las respuestas otorgadas por una población de 8 sujetos que respondieron la misiva que se consultó en tres ocasiones distintas.

2.5 Planteamiento del problema

La problemática de la formación de lectores apunta hacia tres ámbitos principalmente: la familia, la escuela y la influencia de un ambiente estimulante como lo puede ser una biblioteca. Se reconoce que la escuela debería propiciar la formación de un lector autónomo pues en palabras de Paredes (2015, párr.1) “cuenta con los principios científicos que guían la metodología de su enseñanza.”

Entre las razones para que esto no se cumpla, se indica que muchísimos maestros no son lectores, de ahí que no se contagie el gusto por la lectura, pues en el deseo de leer, influye en gran medida el ejemplo. Para Merino “las estrategias de lectura que se implementan en las escuelas influyen en las formas en como los estudiantes definen la lectura y desarrollan sus percepciones como lectores.” (2011, p. 52)

De acuerdo con lo anterior, considera que la imposición a leer lo que dicta el curriculum escolar genera una falta de interés. Por ello plantea que los niños y jóvenes necesitan que se les estimule a leer libremente, en ese sentido el maestro debe contar con gran material de lectura para servir a los estudiantes como un orientador hacia las lecturas que correspondan con su interés.

El maestro e investigador Jurado (2008) afirma que la problemática también parte de ciertas condiciones que se generan en las escuelas, que impiden una autonomía por parte de los docentes, en sentido estricto la escuela está enfocada en el desarrollo de unos programas que se encuentran estipulados de forma general y que dejan poca capacidad de maniobra a los mismos maestros.

Para Jurado (2008) es posible superar esto si se trasciende el enfoque meramente alfabetizador hacia otro objetivo. La propuesta de un trabajo pedagógico que parta de proyectos de aula, asegura, flexibiliza las prácticas pedagógicas, y reconoce la autonomía de los docentes en la elaboración de propuestas. En el mismo sentido, Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013) abogan por un plan de lectura que parta del mismo centro educativo como una forma de incentivar una práctica docente reflexiva y crítica.

De esta forma se concibe la importancia de generar un espacio de lectura literaria en el aula escolar, que esté enfocado en la lectura de textos ficcionales y en el que se incentiven prácticas propias de los lectores de literatura, como la conversación en torno al texto y las sensaciones que este produce, así como las referencias con otros textos, temas, recomendaciones, proponiendo además ejercicios de escritura y creación que los ponga en capacidad no sólo de ser usuarios del lenguaje, también de ser creadores.

En el contexto particular de la intervención, al no practicarse lecturas en voz alta en el aula de clase, se evidenció cierta dificultad para seguir los textos desde la escucha, de esta manera se comenzó con la lectura en voz alta de textos cortos, en su mayoría libros ilustrados; de esta manera se apoyó y reforzó una secuencia narrativa en aquellos niños a los que se les dificultaba seguir la lectura desde la escucha.

Al establecer esta relación entre la voz, el texto y la imagen, se pudo complementar la experiencia de la lectura, pues los gestos realizados al leer, así como la musicalidad de la voz y las imágenes expuestas en los libros, favorecieron el sentido y la interpretación de las historias; de igual manera la imagen ayudó a contrastar las inferencias que realizaban los niños a lo largo de las lecturas, al comparar lo imaginado con las ilustraciones. Conforme se estableció una

regularidad de la lectura en voz alta, se notó una mayor inmersión en la misma y se pudo escalar a textos un poco más extensos y complejos.

A partir de las lecturas en voz alta se propusieron ejercicios de escritura, como lo describe (Duclaux, 1993), el arte de encontrar muchas ideas para escribirlas. En los primeros ejercicios de escritura libre algunos niños expresaron no sentirse muy seguros sobre lo que podían o no escribir, lo cual sugiere que el contexto institucional todavía ejercía influencia en relación a un uso correcto o incorrecto de la escritura; conforme se fueron implementando técnicas de promoción, se pudo notar una mayor fluidez para los ejercicios de escritura creativa; sin embargo, un gran número manifestó sentirse más cómodo realizando actividades de dibujo o manualidades.

2.6 Objetivos

2.6.1 Objetivo general

Propiciar un espacio de lectura literaria en un centro escolar de educación básica, con niños de quinto de primaria, a través de un círculo de lectura, donde se utilicen estrategias que privilegien el goce de la lectura, a fin de propiciar experiencias amenas y significativas que ayuden a afianzar una valoración positiva de la lectura en los niños; generando además oportunidades para que los participantes compartan sus juicios y valoraciones, privilegiando el diálogo, la apropiación de los textos literarios y de la escritura como instrumentos creativos y de invención.

2.6.2 Objetivos particulares

- 1._ Conocer los temas de interés de los niños y ofrecer lecturas acordes.
- 2._ Incrementar el número de lecturas literarias por gusto en el aula escolar.
- 3._ Ejercitar la imaginación y la escucha por medio de lecturas en voz alta.
- 4._ Incitar la apropiación de la lectura y escritura como herramientas creativas.
- 5._ Propiciar un ambiente estimulante hacia la lectura en el aula a través de un círculo de lectura.
- 6._ Conocer obras literarias que enriquezcan su bagaje cultural.

2.7 Hipótesis de intervención

A través del círculo de lectura que se realizará con estudiantes de quinto año de primaria se propiciarán actividades que generen un disfrute por la lectura, que además les permita a los niños apropiarse de la lecturas realizadas en las sesiones, a partir de sus producciones en escritura y dibujo, como herramientas creativas, para expresar y comunicar su pensamiento, y de esta forma afianzar una valoración positiva de la lectura, que conduzca a crear situaciones estimulantes para el niño en su proceso de formación como lector.

2.8 Estrategia metodológica de la intervención

Se realizaron 33 sesiones; 18 tuvieron una duración de una hora, en las que se realizaron lecturas en voz alta, con un margen de tiempo para el diálogo sobre el texto; además se realizaron 15 sesiones de una hora y treinta, tiempo en el que se realizaron actividades en las que

se tomó la lectura como una herramienta de inspiración, para realizar a partir de las lecturas en voz alta, escritos inéditos, dibujos y creación de libros.

La gestión para la intervención comenzó en la semana del 18 de octubre, con tres visitas al centro educativo; en esta ocasión se tuvo una presentación con la directiva en la que se expuso la propuesta sobre un círculo de lectura en el aula; en una segunda sesión llevada a cabo el día 24 del mismo mes, se presentó el proyecto junto con gran parte de los libros a utilizar, los que son revisados en su contenido y se fija la fecha para una última reunión, con el fin de determinar los horarios de disponibilidad para la realización del círculo de lectura en el aula. En la última reunión, con fecha del 27 de octubre, se concede el permiso para trabajar con un grupo específico de quinto año de primaria, el cual está conformado por 15 niños de edades entre los 10 y 11 años; en este día se realiza una breve presentación y se conoce el grupo a intervenir.

La intervención estuvo enfocada a ofrecer una gran variedad de textos literarios, para que los niños conocieran un material distinto al sugerido desde sus actividades escolares. Esto con el fin de que se pudiera relacionar la lectura como una actividad de gozo y de exploración. Se buscó que identificaran cómo era posible a partir de los textos tender un diálogo desde varias perspectivas; un diálogo personal, propiciado por lo que la lectura podía producir en ellos, por su grado de empatía con ese otro que cuenta la historia, y también como ésta podía propiciar un espacio de intercambio desde lo lúdico.

Por medio de una sesión exploratoria se realiza una presentación personal y de lectura en voz alta, para observar el comportamiento de los niños y su respuesta ante la actividad. En una segunda sesión exploratoria se realizó la lectura de un libro ilustrado, con el que se vieron muy atentos; a partir de esta sesión se indagó sobre sus temas de interés, lecturas favoritas y se aplicó un cuestionario para determinar qué buscan en sus lecturas, y el tiempo libre empleado en

la lectura (ver apéndice B). A partir de estas sesiones se determinan ciertas preferencias dentro del grupo, por lo que se incluyen nuevas lecturas enfocadas a satisfacerlas.

De esta manera, los temas incluidos en la cartografía lectora fueron desde la ciencia ficción, historias sobre animales y, la mejor valorada en este cuestionario, la literatura de terror. Los textos escogidos fueron en su mayoría cuentos, fragmentos de novelas, imágenes provenientes de y, en menor medida, poesía, ya que no mostraron mucho interés en la misma. Entre los autores escogidos se encuentran autores latinoamericanos como: Marina Colasanti, Gabriela Keselman, Guadalupe Dueñas, Luis Arturo Ramos, Mario Benedetti, Jairo Aníbal Niño, Julio Cortázar, Juan José Arreola, Juan Villoro, Horacio Quiroga y autores de la literatura universal como: William Joyce, Anthony Browne, Helme Heine, Gianni Rodari, Helen Cooper, Ray Bradbury, Stephen King y Edgar Allan Poe, entre otros.

Aludiendo a la propuesta de la literatura como un viaje, se entregó un pasaporte y una bitácora; la primera funcionó como un registro de las lecturas; de esta forma se estampó un sello como muestra de cada una de estas “visitas”; la bitácora tuvo como objetivo registrar los ejercicios de escritura y dibujo que surgieron con motivo de las lecturas propuestas; a partir de esto se logró apreciar el progreso, conforme pasaron de unas primeras y tímidas líneas a la creación de textos y narraciones con motivos de ciertas temáticas, como los bestiarios. Estas herramientas también fungieron de evidencias de este proyecto de intervención (ver apéndice E).

2.9 Instrumentos de recopilación y metodología de análisis de datos

Con el fin de establecer un parámetro que permitiera apreciar el impacto de la intervención, se realizó un primer cuestionario dirigido a los niños, el cual tuvo la intención de generar una idea sobre sus gustos e intereses (ver apéndice B).

Un segundo cuestionario fue dirigido a los padres; en este se realizaron preguntas tendientes a conocer los usos que estos le dan a la lectura, frecuencia de la lectura y motivación para leer (ver apéndice D).

Al finalizar la intervención, se realizó un último cuestionario entre los participantes del círculo de lectura; en éste calificaron el grado de satisfacción de la experiencia, las actividades que más les gustaron así como las lecturas, la percepción que deja la intervención en ellos y las observaciones que pudieran enriquecer futuras actividades (ver apéndice C). La utilización de las bitácoras y el pasaporte lector sirvieron para llevar un registro de actividades, las lecturas realizadas, así como el resultado de las actividades.

Los datos presentados se obtuvieron a través de un enfoque mixto, en el que se utilizó una técnica de recolección de datos de tipo cuantitativo, como lo fue el cuestionario, y un método cualitativo, como fue la observación no estructura. Según la Guía de Evaluación Educativa de la UDLA (2015), el cuestionario es una técnica de recogida de información utilizada para conocer las opiniones y preferencias de una población y “consiste en la formulación de preguntas (cerradas, abiertas o mixtas) dirigidas a la totalidad de personas que conforman una población en estudio (universo) o a un grupo representativo de dicho universo (muestra).”(párr.1)

Para Meneses (2011) “el cuestionario se propone como un instrumento capaz de generar información cuantitativa, susceptible de ser tratada estadísticamente, a partir de la agregación de

la información proporcionada por los participantes.” (p.13). La información arrojada por medio de estas preguntas se ilustró a partir de diferentes gráficos y tablas como:

1. Gráficos de pastel: se utilizan para mostrar la proporción que le corresponde a cada categoría (ver Figura 1).
2. Gráficos de barra: representan gráficamente un conjunto de valores (ver Figura 2).

El primer cuestionario se realizó con el fin de indagar sobre el gusto por la lectura, motivación para leer, el tiempo empleado en lecturas libres y temas preferidos, con un total de 7 preguntas constituidas por seis preguntas cerradas y una abierta. El segundo cuestionario estuvo dirigido a conocer los hábitos de lectura de sus padres o familiares, y el último tuvo el fin de recopilar información sobre el grado de satisfacción con relación al círculo de lectura, así como la percepción que deja en el grupo las actividades realizadas.

Sobre el método de observación no estructurada según Campos y Lule (2012) es un tipo de observación que se realiza de forma libre y que permite llevar a cabo registros libres y globales. Este tipo de observación me permitió concentrarme en el manejo del público y realizar anotaciones generales sobre las actividades y la respuesta de los niños hacia las lecturas, así como los comentarios y situaciones más llamativos que tuvieron lugar durante las sesiones del círculo de lectura, las cuales fueron registradas en un diario.

Capítulo 3. Descripción de resultados

El proyecto de intervención gira en torno al acto de la lectura por medio de un círculo de lectura. Esta herramienta permitió desarrollar estrategias basadas en la lectura en voz alta y la conversación de carácter informal, de igual forma se utilizaron otro tipo de estrategias que buscaron establecer una relación entre las lecturas realizadas y otras actividades creativas como la escritura, el dibujo y el collage utilizados para la producción de libros y textos (ver Apéndice F), a fin de que los niños pudieran realizar una apropiación de la lectura y generar una aproximación a sus usos de forma creativa.

Como primera medida se aplicó un cuestionario diagnóstico para conocer el grupo. En el cuestionario aplicado se pudo determinar el porcentaje de niños que dice tener un gusto por la lectura y el tiempo estimado de lectura libre, sobre las tres opciones que determinaban su gusto por la lectura (mucho-poco-nada) la mayoría afirmó gustar mucho de la lectura como se muestra en la figura 1. Pese a que la mayoría dice tener un gusto por la lectura esto contrasta con la cantidad de horas dedicadas a la misma como se ilustra en el figura 2.



Figura 1: Gusto por la lectura. En un total de los 15 participantes el 73% dice gustar mucho de la lectura.



Figura 2: Número de participantes y horas dedicadas a la lectura. Esta gráfica ilustra que más de la mitad de los participantes le dedican hasta una hora a la lectura.

Sobre las motivaciones para leer se encontró que la diversión es la mayor motivación, siendo el tema de terror el más valorado en relación con los temas que buscan en sus lecturas.



Figura 3: motivación para leer. Ilustra las dos motivaciones principales del grupo para leer.



Figura 4: Temas de interés. Muestra las palabras más mencionados en relación con los temas preferidos de sus lecturas.

Una segunda parte del cuestionario estuvo enfocado a definir si recibían acompañamiento en las lecturas por algún familiar, a lo que un 20% respondió de forma afirmativa, mientras que un 53.3% dice no leer en casa con familiares y un 26.6% contestó que sólo en ocasiones. De igual forma, el resultado sobre la pregunta si conversa con alguien sobre lo que lee, un 40% afirma poder hacerlo, mientras que el 60% respondió de manera negativa.

A través de este diagnóstico se pudieron conocer los temas por los cuales los niños mostraban mayor preferencia para sus lecturas. Estos temas pasaron a definir parte de las lecturas de la cartografía lectora (ver Apéndice A); por este motivo se utilizó una gran cantidad de lecturas literarias relacionadas con el terror, al ser este uno de los temas por los que mostraron mayor preferencia.

Con relación al segundo objetivo por medio del círculo de lectura se concretan 33 sesiones en las que se utilizaron 44 lecturas relacionadas en la cartografía lectora. La lectura en voz alta fue parte de cada una de las sesiones y junto con las estrategias de escritura creativa se lograron registrar 9 textos de escritura creativa (ver Apéndice F), 6 dibujos (ver Apéndice G) y un libro realizado con inspiración en el animalario (ver Apéndice I), resultados que se encuentran relacionados con el tercer objetivo, de esta forma se promovió la escritura creativa a partir de las lecturas.

En relación con el objetivo de la creación de un ambiente estimulante para la lectura el cumplimiento puede evidenciarse gracias a las respuestas generadas a partir del cuestionario final (ver Apéndice C), en el que el 100% de los estudiantes respondieron que el círculo de lecturas fue de su agrado; de igual forma afirman que les gusta ahora un poco más la lectura, y entre los motivos que justifican esta respuesta están: *porque es divertida, porque es entretenida, porque son de leer y la maestra es chévere*, entre otras respuestas.

A la pregunta de si les gustaba que les leyeran en voz alta, un 86%, equivalente a 13 participantes, respondieron que sí, mientras que el restante prefieren participar de la lectura del texto. Sobre las actividades propuestas un 46,6% prefirió las actividades de lectura y dinámicas; en segundo lugar, con un 26.6 %, las actividades que relacionaban la lectura y el dibujo, y en tercer lugar las actividades que relacionaban lectura y escritura creativa.

La actividad de mayor recordación está relacionada con la lectura del texto *La Tejedora* de Marina Colasanti; actividad en la que se hizo una relación entre los hilos que se tejen a partir de las palabras positivas o negativas que decimos a los otros, en relación con esta actividad las opiniones expresadas son: *la del estambre porque era de amistad... la del estambre porque nos comunicamos... la del estambre ¿por qué?, porque conozco muy bien a las personas.*

Entre las lecturas de mayor recordación se encuentran; *Comic: ¡clon!, ¡crash! llegan los marcianos* de Gianni Rodari, *La amistad bate la cola* de Marina Colasanti, *Ha sido el pequeño monstruo*, de Helen Cooper, *Con la cabeza en otra parte* de André Bouchard y *Crónicas marcianas* de Ray Bradbury.

En respuesta a la pregunta si les gustaría seguir participando de actividades de promoción de lectura en el aula, sólo a uno de los participantes no le gustaría. En relación a las sugerencias para mejorar las actividades de lectura en el aula, un 53,3% no realiza ninguna propuesta, mientras que el 26.6% sugiere *leer más o tener más tiempo de lectura*, y un 20% *tener más juegos o jugar un poquito más*; esto haciendo referencia a las actividades del tipo lectura y dinámicas.

Referente a los datos registrados en el cuestionario realizado a los padres y familiares de los niños, de 8, todos afirman gustar de la lectura; en relación a la segunda pregunta que contaría

la frecuencia de su lectura en el tiempo libre, 3 registran leer todos los días, otros 3 registran leer una o dos veces por semana, mientras que 2 acostumbran hacerlo alguna vez por mes. De los lugares en donde leen, registran 5 el hogar y 3 el trabajo. Entre las motivaciones para leer, 4 registran el deseo de conocer cosas nuevas, 2 la influencia de otros, 1 la diversión que encuentra en la lectura y un último reconoce hacerlo por obligación.

Sobre la importancia que tiene la lectura para los niños argumentan: *es muy importante ya que adquieren nuevos conocimientos... adquieren conocimientos y les ayuda a pensar y reflexionar... la lectura es cultura para los niños... les hace desarrollar sus habilidades y conocer más acerca del mundo...es muy importante para que conozcan cosas nuevas...es muy importante para su comprensión del mundo, a la vez que desarrollan habilidades educativas...de suma importancia, ya que ayuda a su desarrollo mental, incrementando su imaginación.*

Sobre las herramientas que conocen, y que podrían utilizar en casa para influir en los hábitos de lectura de los niños argumentan: *yo le propongo a mi hijo algún tema y sobre ése le consigo libros y revistas... Existe un lector digital que venden en Amazon México... Llevar a los niños a librerías para que elijan sus libros (siempre de acuerdo con su edad)... No imponerles la lectura... Acompañarlos en las lecturas.*

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

La situación de una escuela es particular, en la que se reproducen circunstancias que el maestro debe sortear cada día; se encuentran lejos de contar con las condiciones ideales desde las que se dicta la teoría, porque cada aula en cada escuela es un pequeño universo en el que confluyen distintos caracteres, en el que además se dan ciertas condiciones y relaciones que reproducen lo que llamaría el filósofo Althusser (1988) la superestructura. Pese a ello para la investigadora Duschatzky (2015) la escuela tiene ocasión para resolver sus problemas a partir de sus debilidades.

Al hablar de educación se habla no sólo de una misión de alfabetización, se piensa además en la construcción de un espíritu crítico que ponga en capacidad a los individuos de ser sujetos libres y autónomos. Esto sin duda tiene una connotación política, pues implica pensar en las condiciones necesarias para generar este tipo de ciudadano.

Se reconoce en este sentido el valor y la importancia que la lectura literaria tiene tanto en el ámbito académico, así como en los procesos psicológicos y cognoscitivos, que tienen lugar en la construcción de un pensamiento complejo; según Garrido (2013), la lectura favorecería tres tipos de pensamiento:

1. Pensamiento abstracto -fundamento de las matemáticas y la física entre otras cosas-, que hace posible manejar ideas; esto es, postular hipótesis y ponerlas a prueba mentalmente.
2. Pensamiento utópico, que permite imaginar realidades que no existen y trabajar para alcanzarlas.
3. Pensamiento crítico, que pone en tela de juicio lo que sabemos, decimos, escribimos, creemos, pensamos y, por lo tanto, abre la posibilidad de disentir, debatir. (p.23)

Sin embargo vale la pena preguntarse si la escuela como institución está propiciando este tipo de espacios para transmitir la lectura por el gusto y placer de leer, y más aún si los considera importantes, sobretodo cuando este tipo de iniciativas son las primeras que se sacrifican ante cualquier eventualidad. Si estamos de acuerdo en la importancia que tiene la literatura para transformar, es necesario abrir espacios que cuenten con una regularidad dentro de la jornada escolar, pues este puede ser el único ambiente estimulante hacia la lectura con el que algunos de los estudiantes tengan contacto. Además de ser el ambiente idóneo para que maestros encuentren en ésta, citando a Goldin (2006), un espacio para la reflexión.

Asumo que el maestro que busca generar en el alumno inquietud por participar en la construcción del conocimiento no podrá conseguirlo si no se concibe a sí mismo como un investigador de su propio oficio. Necesita sentir que está aprendiendo para transmitir la alegría del conocimiento.(Goldin 2006, p.100)

4.1 Contraste entre resultados y marco teórico

Dado los resultados del proyecto, desde la teoría de la acción dialógica, se pudo comprobar que a partir del diálogo igualitario se puede generar un ambiente propicio para la conversación y el disfrute de los textos, generando además una acción creadora a partir de la apropiación de los mismos, y la colaboración, manifiesta en palabras de Matallini (2013) como un poder-hacer- con otros.

Desde el enfoque de la teoría de la autodeterminación, se pudo constatar que a partir de estos momentos estimulantes, provenientes de un elemento extrínseco como lo fue el círculo de lectura, se pudo contribuir a una valoración positiva hacia la lectura, que puede generar en un

refuerzo motivacional, que los haga apropiarse de este tipo de prácticas que requieren un esfuerzo constante y por lo tanto un estímulo continuo.

4.2 Contraste entre resultados y proyectos similares

Los resultados generados a partir del círculo de lectura fueron de gran provecho pues se abordaron una gran cantidad de lecturas, que nutrieron el bagaje cultural de los niños, además de registrar varios productos con motivo de la misma, lo que permitió experimentar la lectura y la escritura en el aula de una forma provocadora. Se reconoce que pese a lo obtenido no se tiene el mismo impacto que puede tener un proyecto como *Sesiones de lectura simultánea de cuentos*, pues es una iniciativa en la que se involucra todo el centro educativo, para formar a los niños como lectores de literatura, y considero que es sumamente deseable que en este tipo de proyectos no sólo se involucren los maestros relacionados con el área de lenguaje o personal de biblioteca.

4.3 Recomendaciones

Se debe tener una planificación en diferentes niveles que pueda amoldarse a los distintas situaciones que se puedan presentar, pues este proyecto al ser una iniciativa externa al centro escolar, tuvo una capacidad de acción limitada, teniendo que ceñirse a lo que la escuela estaba dispuesta a conceder; en ese sentido muchas cosas de las que se habían planeado tuvieron que ser puestas a consideración de las directivas; por ejemplo, el tiempo empleado para cada sesión, horarios, el contenido de los libros y cartografía lectora, actividades, así como el contacto con padres o familiares. En ese sentido, se recomienda que deben dejarse claro desde un principio los términos en relación a los objetivos que se persiguen y ejecución del proyecto, pero también

estar abiertos a considerar las condiciones de la escuela para no incurrir en una intromisión que no corresponda con su reglamento.

Es necesario en una primera sesión observar muy bien al grupo, para establecer un diagnóstico acerca del mismo, que pueda llevar a realizar cambios y modificaciones en la planeación de forma rápida. Por tal razón también es recomendable contar con una cartografía amplia y permanecer en constante búsqueda para que el proyecto pueda corresponder con sus intereses, pero también generar expectativa.

Las personas que quieran trabajar en una escuela o con niños deben tener en cuenta que se necesitan desarrollar ciertas habilidades para el trabajo con niños, pues se puede presentar el caso de que en un grupo existan niños con necesidades especiales; en ese caso, puede ser necesario contar con el apoyo de otro mediador para manejar la situación y no perder de vista los objetivos que buscan desarrollarse en conjunto.

Capítulo 5. Conclusiones

Considero que la estrategia de lectura en voz alta, ya sea asociada a un círculo de lectura u otro espacio, es una iniciativa que debe ser replicada y desarrollada como una estrategia del centro educativo, pues en ésta se puede involucrar la comunidad en general, ya que se estaría generando un espacio para incentivar tanto a los niños como adultos; pues los adultos tendrían la ocasión para entrenarse y ensayarse como lectores y descubrir por medio de la lectura una experiencia de gozo, incitando un momento mágico, de descubrimiento, que además oxigena la jornada escolar, propicia nuevos aprendizajes y desde la que se puede relacionar contenido de sus áreas específicas, aunque no sea el fin directo de este espacio.

Las estrategias que se lleven a cabo en torno a la lectura deberían ser propuestas por los mismo maestros, aprovechando los conocimientos que estos tienen de su contexto, y no ser vista como una actividad de relleno, pues son este tipo de percepciones las que generan opiniones desfavorables frente a la lectura.

El trabajo con la maestra de grupo fue fundamental para mostrar los diferentes usos de la lectura, y cómo a partir de ésta se puede generar un clima para ejercer un trabajo creativo que permite enlazar los saberes de los niños y sus vivencias, generando momentos de empatía y trabajo en equipo.

Por medio de esta intervención también se tuvo la oportunidad de vislumbrar un proceso de cambio en las relaciones entre niños y niñas, quienes en un principio no se relacionaban y eran apáticos a trabajar con sus compañeros; la resistencia era aún mayor a mezclarse entre géneros, este podría decirse no era uno de los fines perseguidos en el contexto, pero que se dio

como resultado, conforme se utilizaron dinámicas y estrategias que requirieron la cooperación del otro, el escucharlo y en ocasiones alentarlos.

El espacio de intervención se convirtió también en un espacio para explorar su creatividad y apropiarse de la lectura, la escritura y el dibujo. En este material documentado por medio de una bitácora se reconocen aspectos de las cosas que generaron interés en los niños, así como de cierta evolución en el dominio de lo escrito.

Referencias

- Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del estado. Freud y Lacan. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J.(2013). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. El profesional de la información, 23(6). Recuperado de: <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2014/nov/10.html>
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J.(2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. Red de Revistas Científicas de América Latina, el caribe España y Portugal, Redalyc. Recuperado de:
- Aránega, M., y Gasol, A. (2000). *Descubrir el placer de la lectura, lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé.
- Arguelles, J. D. (2011). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. México: Océano.
- Arizaleta, L. (2003). *La lectura, ¿afición o hábito?*. España: Grupo Anaya.
- Ballesteros, R., Jiménez & R., Smith, P. (2005). ¿Hay una pedagogía nacional de la lecto-escritura? una mirada a la construcción social de lectores y escritores en México. *Lectura y vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/2_6_01_Smith.pdf
- Beuchat, C. (2013). La lectura en voz alta. A viva voz, lectura en voz alta. Recuperado de: http://www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf

- Bruno, F., Liponer, M., Stover, B. & Uriel, F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en psicología*.14 (2). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Cabral, L. & Rodríguez, P. (2010). La lectura como vínculo creador de ciudadanía. *Lectura y vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Cabral.pdf/view?searchterm=%20La%20lectura%20como%20v%C3%ADnculo%20creador%20de%20ciudadan%C3%ADa
- Campos, G., y Lule, N. (2012). “La observación, un método para el estudio de la realidad”, *Revista Xihmai VII* (13). Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista mexicana de investigación educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castedo, M., Molinari, M., y Siro, A. (1999). Una actividad permanente: Club de lectores. Enseñar y aprender a leer. Recuperado de: http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/02/7.2-CASTEDO-Y-OTROS-1999_Enseñar-y-aprender-a-leer.pdf
- Castro, D. (2014). Motivaciones, actitudes y prácticas lectoras de los alumnos mexicanos y el nivel de desempeño en lectura de la prueba de pisa 2009. (Análisis del constructo “leer

por placer”). *Tendencias Pedagógicas*, 23. Recuperado de:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660093/2014_23_20.pdf?sequence=1

Cerrillo, P. (2010). *Lectura, literatura y educación*. México: Miguel Ángel Porrúa/Universidad de Castilla-La Mancha

Chambers, A. (2007). *Los niños la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Consejería de Educación. (2012). *Leer en familia*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/48cfed46-ec85-46cf-890e-7b7c80c3adde>

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, CONACULTA (2015). *Encuesta nacional de lectura y escritura*. (2015). Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2012). *Informe de Rendición de Cuentas de la Administración Pública Federal 2006 – 2012*. Recuperado de https://www.cultura.gob.mx/recursos/transparencia/Informe-Rendicion-Cuentas-2006-2012_2a-etapa.pdf

Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento y gestión*, 35. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>

Cordon, J., Dantas, T. & Gómez Díaz, R. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación. *Revista de estudios sobre lectura*. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/135715/1/DBD_Clubesdelectura.pdf

Corral, A. (2012). Sesiones simultáneas de lectura de cuentos e intercambio entre lectores en el nivel inicial [en línea]. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.752/te.752.pdf>

dedicado a la promoción de la lectura?. Revista Interamericana de Bibliotecología, 28 (01).

Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762005000100006

Durán, C., & Fitipaldi, M. (2010). La literatura como experiencia compartida. *Lectura y vida*.

Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3>

Duschatzky, S. (2015). “La potencia de la escuela está en sus problemas”. Recuperado del sitio de internet de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso Argentina:

<http://flacso.org.ar/noticias/la-potencia-de-la-escuela-esta-en-sus-problemas/>

Duschatzky, S. (2015). La potencia de la escuela está en sus problemas. Argentina: *FLACSO*.

Recuperado de <http://flacso.org.ar/noticias/la-potencia-de-la-escuela-esta-en-sus-problemas/>

Echevarría, K. (2007). La lectura empieza por casa: Trabajar con las familias la promoción de la lectura. *Lectura y Vida*. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu>.

[ar/numeros/a28n4/28_04_Echevarria.pdf/view?searchterm=familia%20y%20lectura](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Echevarria.pdf/view?searchterm=familia%20y%20lectura)

El Toldo de Astier, 3(4). Recuperado de:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5143/pr.5143.pdf

Fajardo, C.(2003). El gusto estético en la sociedad postindustrial. *Aisthesis*, 26. Recuperado de:

<http://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/rait/article/viewFile/1018/966>

Fernández, E. (2015). Prácticas docentes que promueven o no el acceso a la lectura literaria:

sociabilidad y promoción de derechos culturales. *Palabra Clave (La Plata)*, 5(1).

Recuperado de <https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/>

Fernández, J. (2015). Prácticas docentes que promueven o no el acceso a la lectura literaria:

sociabilidad y promoción de derechos culturales. *Palabra clave*. Recuperado de

<http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv5n1a02/6914>

Fittipaldi, M.(2011). Una lectura escrita. Acercamiento a La formación del lector literario.

Freire, P.(1970). *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado de:

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

Fundación Ratón de Biblioteca (2017). *¡Leer es poder!*. Recuperado de <https://www.ratonde>

[biblioteca.com/single-post/Cuento-y-Tinto-para-sanarnos-a-traves-de-la-palabra](https://www.ratondebiblioteca.com/single-post/Cuento-y-Tinto-para-sanarnos-a-traves-de-la-palabra)

Gallego, C., Ocampo D., & Villegas, N. (1998). Formación de lectores autónomos: un problema

que trasciende a la escuela (Tesis de maestría), Universidad de Antioquia. Recuperado

de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3180>

Garrido, F. (2014). *El lector no nace se hace*. México DF: Paidós Ibérica.

Goldin, D. (2003). Tentativas para comprender procesualmente la formación de usuarios de la

cultura escrita. *Lectura y vida*. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu>

[.ar/numeros/a24n1](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1)

<http://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/fichas/Ficha-07-cuestionario1.pdf>

Hume, D.(1989). Sobre la norma del gusto. Recuperado de:

<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/HUME-Sobre%20la%20norma%20del%20gusto.pdf>

Junta de Andalucía (2011). Proyecto “Leer en familia”: metodología . Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/48cfed46-ec85-46cf-890e-7b7c80c3adde>

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.htm>

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.htm>

Larrosa, J. (Abril, 2008). Aprender de oído. Ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad, Barcelona. Recuperado de:

<https://ecaths1.s3.amazonaws.com/.../1424145420.5-%20Larrosa,%20J.%20Aprender>

López, J. (2015). *La lectura crítica como recurso didáctico*. México: Minos Tercer Milenio.

Maco, E. y Contreras, E. (2013). “Leer y escribir”... más allá de la escuela. *Horizonte de la Ciencia*, 3 (4). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420506.pdf>

Manguel, A. (1988). *Una historia de la lectura*. España: Alianza Editorial.

Meneses, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista, *Fuoc*. Recuperado de: http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf

Merino, C. (2011). Lectura literaria en la escuela, *Horizontes Educativos*, 16, 49-61

Merino, C. (2011). Lectura literaria en la Escuela. *Horizontes Educativos*, 16(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97922274005.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2013). A viva voz lectura en voz alta. Recuperado de: http://www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf

Mirabel, A. (2012). *Arte, libro y niños, la constelación de Les Trois Ourses*. México: Alas y raíces, Conaculta.

Monje, P.(1993). La lectura y escritura en la escuela primaria. *Revista de formación del profesorado*, 18. Recuperado de: http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1273155388.pdf

Naranjo-Vélez, E. (2005). ¿Debe tener bases pedagógicas el bibliotecólogo

Naranjo-Vélez, E. (2005). ¿Debe tener bases pedagógicas el bibliotecólogo

Noah Harari, Y. (2016). *Homo Deus*. México: Penguin Random House Grupo Editorial.

Pagnotta, T. (1986). El niño y el libro. Propuestas de trabajo. *Lectura y vida*. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/search?SearchableText=el+niño+y+el+libro>

Paredes, J.(2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. *Razón y Palabra*. 19 (89).
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199536848025.pdf>

Parry, K., Kirabo, E., & Nakyato, G. (2011). *Shek Kam, T. Xiao-yun, X. Differential influences of affective factors and contextual factors on high-proficiency readers and low proficiency readers: a multilevel analysis of PIRLS data from Hong Kong*, Retrieved from <https://www.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40536-014-0006-3?site=largescal-eassessmentsineducation.springeropen.com>

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n2/17_02_Vasconcelos.pdf/view?searchterm=los%20primeros%20encuentros%20con%20la%20literatura

Rodríguez, C.(s.f). Al Gusto. Temas de Filosofía. Recuperado de:

http://humanidades.cosdac.sems.gob.mx/temas/vocabulario/gusto/?no_frame=1

Rubiano, E. (2008). Del aprender al enseñar. ¿un abismo superado?. *Educere*, Artículos arbitrados, 43. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n43/art03.pdf>

Spink, J. (1990). *Niños lectores*. Madrid: Fundación y Ediciones Pirámide.

UDLA. (2015). Guía de Evaluación Educativa. Recuperado de:

Vance, C., Smith, P., & Murillo, L. (2007). Prácticas de lectoescritura en padres de familia: Influencias en el desarrollo de sus hijos. *Lectura y Vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28_03_Vance.pdf/view?searchterm=Prácticas%20de%20lectoescritura%20en%20padres%20de%20familia:%20Influencias%20en%20el%20desarrollo%20de%20sus%20hijos

Vasconcelos, M. (1996). Los primeros encuentros con la literatura. *Lectura y vida*.

Yepes, L. (2000). Formación de educadores para la promoción de la lectura, la experiencia de COMFENALCO (Colombia). Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118683/1/EB12_N116_P41-47.pdf

Bibliografía

- Cabral, L. & Rodriguez, P. (2010). La lectura como vínculo creador de ciudadanía, *Lectura y vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Cabral.pdf/view?searchterm=%20La%20lectura%20como%20v%C3%ADnculo%20creador%20de%20ciudadan%C3%ADa
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista mexicana de investigación educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>
- Chartier, R. (2001). ¿Muerte o transformación del lector?. *Revista de occidente*, 239. p. 72-86.
- Chaves, L. (2015). Estrategias para el fomento de la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *E- ciencias de la información*, (5), p. 1-16.
- Echevarría, K. (2007). *La lectura empieza por casa: Trabajar con las familias la promoción de la lectura*, *Lectura y Vida*, Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Echevarria.pdf/view?searchterm=familia%20y%20lectura
- Epstein, L. (2014). *La lectura de ficción como experiencia de capital social*. México: Ediciones el ermitaño.
- Foulcault, M. (2009). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2003). *La importancia de leer en el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Garrido, F. (2014). *El lector no nace se hace*. México: Paidós Ibérica.

- Gasol, A., Gasol Trullós, A., Aranega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura: lectura y motivación lectora*. México: Editorial Edebe.
- Guillen, J. (2015). ¿Por qué el cerebro humano necesita el arte?: *Escuela con cerebro*. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/31/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte>
- Herrera, M. (2013). *Análisis de los programas de promoción de lectura en el ámbito escolar*. (tesis de licenciatura). Universidad nacional autónoma de México, México, D.F.
- Howard. G. (1997). *Arte, mente, cuerpo. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Argentina. Paidós.
- Merino, C. (2011). *Lectura literaria en la escuela, Horizontes educacionales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97922274005.pdf>
- Mora, M. (2002). Las teorías e las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25.
- Obregón, M. (2006). Los Círculos de Literatura en la escuela. *Lectura y vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Obregon.pdf
- Parry, K., Kirabo, E., & Nakyato, G. Shek Kam, T. Xiao-yun, X. (2011). *Differential influences of affective factors and contextual factors on high-proficiency readers and low-proficiency readers: a multilevel analysis of PIRLS data from Hong Kong*. Recuperado de <https://www.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40536-014-0006-3?site=largescaleassessmentsineducation.springeropen.com>
- Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona/México: Océano Travesía.
- Petit, M. (2013). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.

- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pizarro, C. (2008). *En la búsqueda del lector infinito, una estética de la literatura infantil en la formación docente*. Buenos aires: Lugar Editorial.
- Ramirez, R. (2003). *Curso-taller Juega, canta, baila y pinta un libro: espacio para el desarrollo de habilidades comunicativas del docente de primaria, por medio del fomento a la lectura y las expresiones artísticas*. (Tesis de licenciatura). Universidad nacional autónoma de México, México.
- Robledo, B. (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Buenos aires: Lugar Editorial.
- Rodríguez Valls, F. (2008). *Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Rodriguez.pdf/view?searchterm=C%C3%ADrculos%20literarios,%20cooperativas%20de%20lectura:%20leer%20para%20transformar
- Roger, C. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rogers, T. (2009). *Literary theory and children's literature: Interpreting ourselves and our worlds*. Retrieved From <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849909543845>
- Vance, C., Smith, P., & Murillo, L. (2007). *Prácticas de lectoescritura en padres de familia: Influencias en el desarrollo de sus hijos*. *Lectura y Vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28_03_Vance.pdf/view?searchterm=Prácticas%20de%20lectoescritura%20en%20padres%20de%20familia:%20Influencias%20en%20el%20desarrollo%20de%20sus%20hijos
- Walter, B. (2005). *Libro de los Pasajes*. España: Edición de Rolf.

Apéndices

Apéndice A

Cartografía Lectora Círculo de Lectura El Viajero

Tabla 1 Cartografía lectora

Obra	Síntesis
El Libro Salvaje (capítulo uno), Juan Villoro	Cuenta la historia de un niño de 13 años, que tiene problemas para dormir, pues sufre pesadillas a raíz de la ruptura de sus padres.
Los Fantásticos Libros Voladores del Sr. Morris Lessmore, William Joyce	El Sr. Morris es un amante de los libros, que además se encuentra escribiendo un libro de memorias, un día, una catastrofe parecía acabar con ello, nuevamente son los libros los que van a su rescate. El libro cuenta con hermosas ilustraciones y un corto animado disponible en la web.
La Amistad Bate la Cola, Marina Colasanti	Hermosa historia sobre la aparición de una perrita al hogar de una pareja, con ella la familia crece en número y emociones.
El Huésped, Amparo Dávila	Algo suscita el horror de la señora de la casa y los habitantes, cuando llega este invitado con sus extrañas costumbres.
El Almohadón de Plumas, Horacio Quiroga	Narra la historia de una pareja de felices recién casados, que pronto sucumben a la tragedia a partir de una enfermedad rara e inexplicable que mina la vida de la joven y la felicidad del marido.
23 Historias de un Viajero (como cantan la piedras), Marina Colasanti	Historia mítica sobre el encuentro de un viajero con un príncipe atormentado, al que este va contando historias fantásticas, como aquella que explica el porqué del sonido de la arena en el desierto.
Con la cabeza en otra parte, André Bouchard	Papá llega a casa sin cabeza, la ha olvidado en otra parte, por mucho que la madre quiera resolver la situación y los niños sacar provecho de ella, pronto se dan cuenta que necesitan que papá vuelva a la normalidad.
Robinson Crusoe(fragmento), Daniel Defoe	Leemos el fragmento de esta obra que narra la historia de uno de los naufragos más famosos de la literatura universal.

Instrucciones para Llorar, Julio Cortázar	Instrucciones descabelladas, que describen de forma graciosa y juguetona el modo en que realizamos acciones cotidianas.
La Tejedora, Marina Colasanti	La Tejedora tiene el poder de hilar aquello que desea, pero un día la soledad le hace tejer aquello que cree le hace falta, pero ahí no está su felicidad.
El Juego de las Formas, Anthony Browne	El autor recuerda una tarea memorable junto con su familia en un museo.
Letras en el Arte, Anne Guéry - Oliver Dussutour	Libro que realiza una muestra de obras de 26 maestros de la pintura, con el plus de encontrar letras del abecedario en cada una de ellas.
Las Pinturas de Willy, Anthony Browne	A Willy le encanta pintar y este libro es su versión de grandes obras de arte.
La Esfera, Fabricio Vandea	La esfera nos habla de una forma básica que se encuentra en todos lados. Este libro nos invita a descubrir qué tienen en común una semilla, un huevo y una tortuga.
Lobito Sentimental, Geoffrey de Penart	Lucas está próximo a comenzar una nueva etapa en su vida, lo que parece tenerlo muy sensible.
La Mejor Familia del Mundo, Susana López Rubio	Carlota no puede dormir pensando en cómo sería una familia perfecta para ella.
Federico y Federico, Elena Dresser	Son dos Federicos, Abuelo y nieto se ayudan, se divierten y aprenden el uno del otro.
Mi Papá, Anthony Browne	Un papá como ninguno, el mío.
Ha sido el Pequeño Monstruo, Helen Cooper	Ana tiene un nuevo hermanito, pero tal situación no parece hacerla muy feliz.
Pataletas, Gabriela Keselman	Libro de ilustraciones increíbles y llamativas que invita a pensar el motivo de la rabia y de cada pataleta.
Foxtrot, Helme Heine	Foxtrot es una criatura singular, enérgica, cualidades problemáticas para un animal que debe ser sigiloso.
¿Para qué sirve un niño? Colas Gutman	Sus padres buscan disfrutar de un día tranquilo en contacto con la naturaleza, pero Leonardo no parece estar muy contento con esta idea.
Crónicas Marcianas (El hombre en el cohete), Ray Bradbury	Historia emotiva ambientada en un paisaje futurista, que cuenta la relación entre un hombre del espacio y su familia.
Los Gatos de Ulthar, H.P Lovecraft	La historia narra el origen de una ley que

	prohíbe la crueldad contra estos animales en el pueblo de Ulthar.
La Momia, Atsushi Nakajima	Fabulosa historia que le ocurre al comandante persa Pariskas al contemplar una momia egipcia.
¿Para quién hilan las tres viejecitas? Gianni Rodari	El rey Admeto no podrá eludir su destino por más que trate de que sus allegados lo asuman por él.
Música para las nubes, Pedro Pablo Sacristán	Un pequeño país azotado por la sequía logra que vuelva a llover a partir de la Música.
Los músicos de Bremen, Hermanos Grimm	Narra la historia de cuatro animales fujitivos que huyen tan pronto se dan cuenta que sus dueños deciden sacrificarlos porque ya no les son útiles.
Orquesta Poética, Rodolfo Fonseca	Este compilado reúne una selección de poemas con temática musical y en referencia a los instrumentos musicales.
Clonc! ¡Scrash! Llegan los marcianos, Gianni Rodari	Llegan los marcianos a Roma convencidos de que podrán comunicarse con los perplejos terrícolas, que parecen no entender el significado de aquellas nubes que salen de su cabeza.
Patio de Tarde, Julio Cortázar	A Toby le gusta ver pasar a la muchacha rubia. Famoso cuento corto, que tiene como protagonista un enigmático personaje.
Poesía: Arco iris de Mario Benedetti, El Día de tu Santo de Jairo Aníbal Niño, Cuando Pasas, Jairo Aníbal Niño, No busques más tu cuaderno de geografía, Jairo Anibal Niño, Espero Curarme de Ti, Jaime Sabines.	Poemas escogidos en relación a la temática amorosa.
Mitos y Leyendas del Japón, F. Handland Davis	Compendio de narraciones fantásticas y mitológicas provenientes de narraciones populares.
Corazón Perdido, Emilia Pardo	El personaje de este cuento encuentra un corazón perdido, pero nadie parece haber extrañar.
La máscara de la Muerte Roja, Edgar Allan Poe	El príncipe Prospero se encierra en su palacio junto con otros nobles, intentando escapar de la muerte que asola su pueblo.
Anabel y el Monstruo del Lago Ness, Adam Hochschild	Todos intentan atrapar el monstruo fantástico que habita este lago.
Zili el Unicornio, Luis Arturo ramos	Zili quiere ser famoso y por eso decide aparecer en un lugar donde los unicornios no

	existen, pero tal cosa puede traerle muchos problemas, solo hay un personaje que parece creer en su autenticidad.
El Sapo, Guadalupe Dueñas	Un grupo de niños se encuentra con un sapo, este hallazgo los hará experimentar curiosidad pero también su primera tristeza.
El Coco, Stephen King	Un niño sospecha que algo terrorífico acecha su guardaropa.
Animalario Universal del Profesor Revillod: Almanaque Ilustrado de la Fauna Mundial, Miguel Murugarren, Javier Sáez Castan	Hermoso libro ilustrado y comentado, a modo de libreta de campo científica, que además permite realizar combinaciones y jugar a partir de la presentación de cada página.
Bestiario, Juan José Arreola	Curiosa descripción de las costumbres de gran cantidad de animales, algunos con características muy humanas.
Bestiario urbano (Los gamusinos), Ricardo Cantalapiedra	Historia que describe este animal fantástico y misterioso.
Dos conejos Blancos, Jairo Buitrago	Una niña viaja con su padre mientras va contando cada cosa que ve, en el camino van sorteando las dificultades, buscando llegar a un lugar en el que florezca la esperanza.
Los Aeropuertos, Jairo Buitrago	Dos personajes se encuentran en una gran ciudad y pasan una tarde que los hace olvidar su soledad.

Apéndice B

Cuestionario Algunos datos sobre ti...	
Nombre:	Apellidos:
Edad:	
Por favor, marca la opción de tu preferencia.	
1)¿Te gusta leer?	
Mucho_	
Poco_	
Nada_	
2)¿Lees en tu tiempo libre?	
Sí_	
No_	
3)¿Cuándo lees porque lo haces?	
Obligación_	
Ocio_	
Diversión_	
4)¿Cuántas horas dedicas a la lectura en tu tiempo libre?	
Menos de una hora_	
Más de una hora_	
Entre dos y tres horas_	
5) ¿Conversas con alguien de las lecturas que realizas?	
Sí_	
No_	
En ocasiones_	
6)¿Lees en casa con algún familiar?	
Sí_	
No_	
En ocasiones_	
7)¿Qué temas te gusta encontrar en tus lecturas?	

Apéndice C

Cuestionario

Se despide El viajero, pero antes unas preguntas...

Nombre:

1)¿Resultó de tu agrado el Circulo de Lectura?

Si_

No_

¿Porque?

2)¿Crees que te gusta ahora un poco más la lectura?

Si_

No_

¿Porque?

3)¿Te gustó que te leyeran en voz alta?

Si_

No_

¿Porque?

3)¿Las estrategias utilizadas por la promotora te ayudaron a escribir?

Si_

No_

4)De las actividades propuestas ¿Cuáles fueron de mayor agrado?

Lectura y Dibujo_

Lectura y Escritura creativa_

Lectura y Dinámicas_

5) ¿Qué actividad recuerdas te haya gustado más?

6)¿Qué lecturas recuerdas te gustaron más?

7)¿Desearías seguir participando de actividades de promoción de lectura en la escuela?

Si_

No_

8) ¿Qué sugieres para mejorar las actividades relacionadas con la lectura en el aula?

Apéndice D

Cuestionario para Círculo de Lectura El Viajero	
Nombre:	Edad:
Parentesco:	Ocupación:
1)¿Le gusta la lectura? Sí_ No_	
2)¿Acostumbra a leer en su tiempo libre? Todos los días_ Una o dos veces por semana_ Casi nunca_ Nunca_	
3)¿En que lugares acostumbra a leer? Casa_ Trabajo_ Biblioteca_ Otros_	
4)¿Qué lo lleva a leer? Deseo conocer cosas nuevas_ El ejemplo de los padres y familiares_ La diversión que encuentro en la lectura_ Influencia de otros_ Obligación_	
5)¿Qué importancia cree que tiene la lectura para los niños?	
6)¿Conoce herramientas que podría utilizar en casa para influir en los hábitos de lectura de los niños?	

Apéndice E



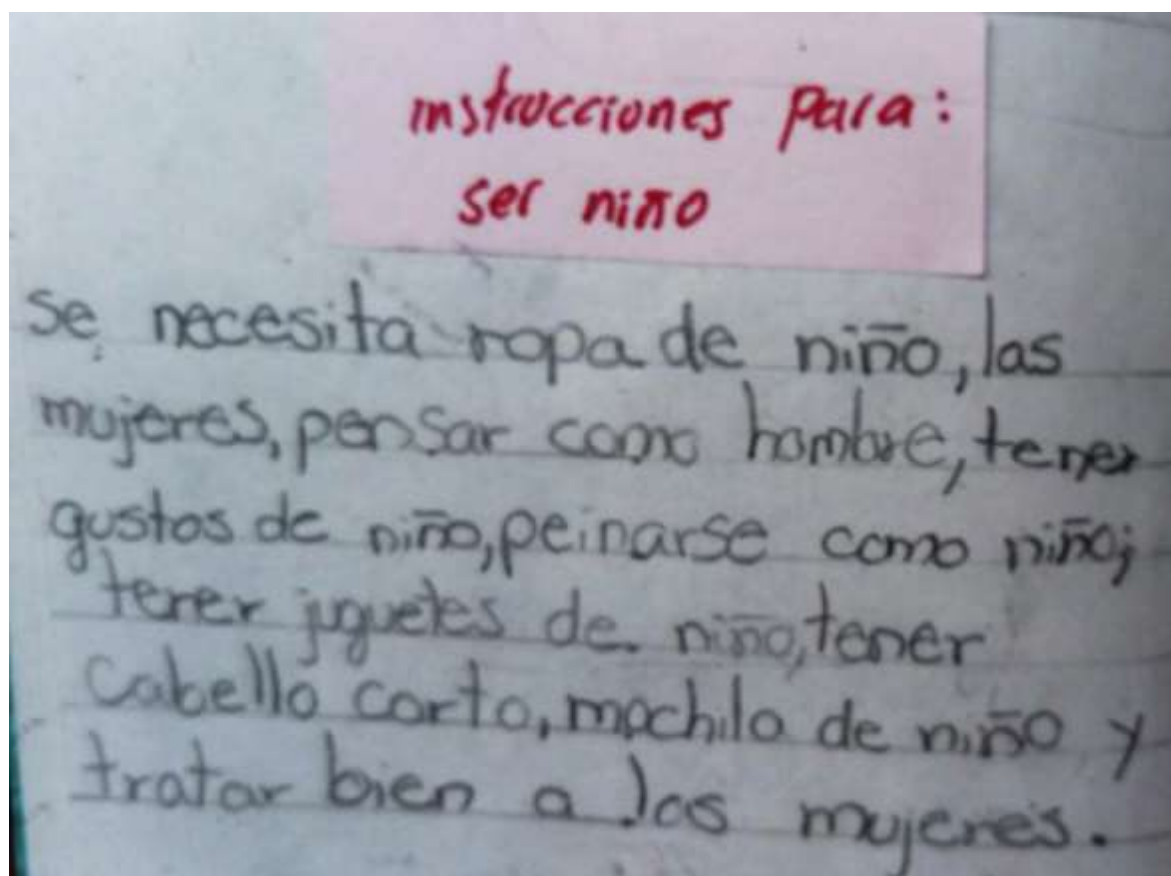
Apéndice F

Estrategias para Incentivar la Escritura Creativa

1) **Lectura:** *Instrucciones para Llorar*

Julio Cortázar

Descripción: se realiza la lectura del texto, seguidamente se les pide a los participantes escoger dentro de una bolsa un fragmento de papel, en cada uno de estos fragmentos se encuentra una actividad sobre la que los niños escribirán las instrucciones para realizarla.



3) Instrucciones para sacar 1 piojo
de la cabeza del otro "



A. Agarras 1 peine y bizas la cabeza
entre los cabellos sacas los
piojos y los matas... Fin del tutorial

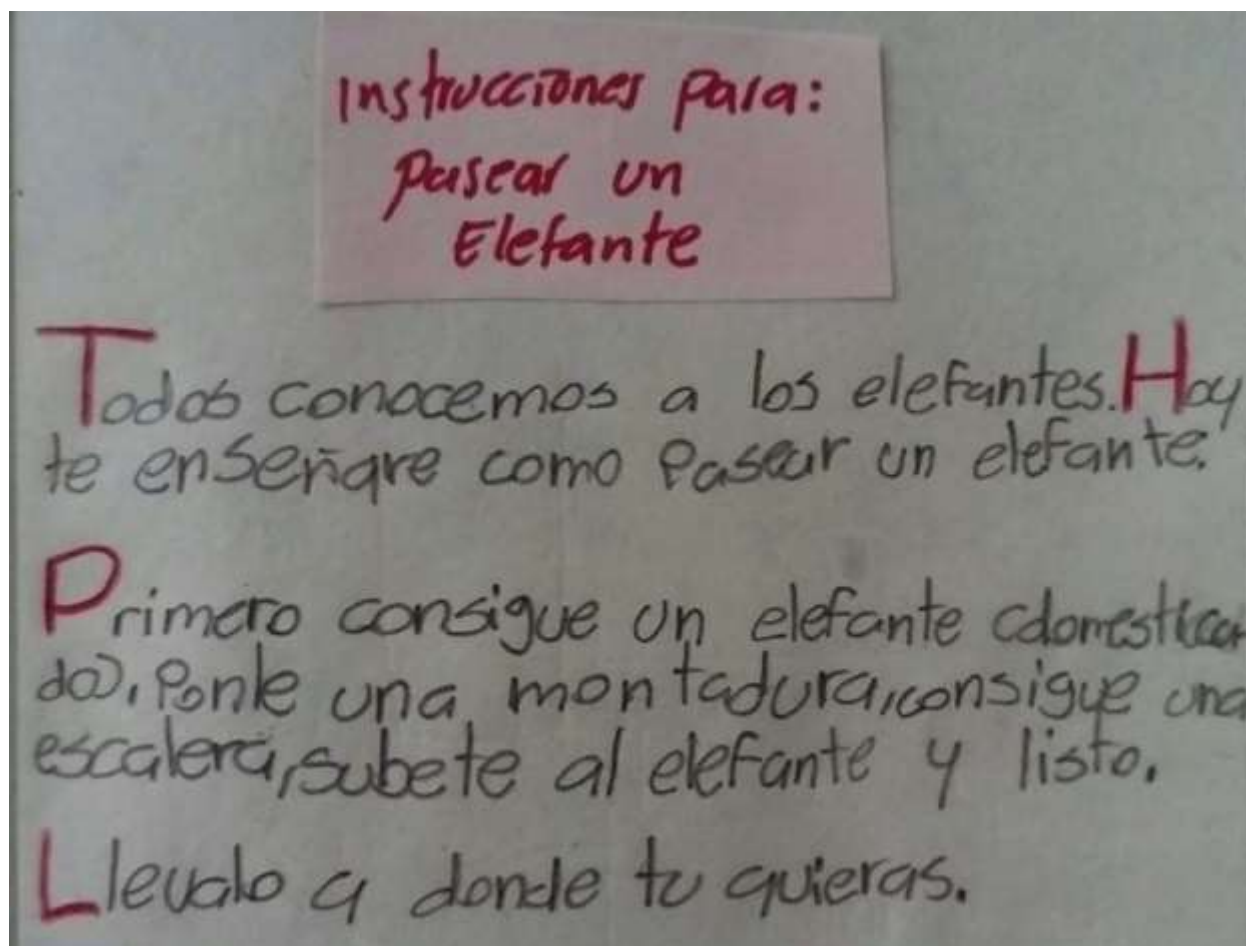
¡Advertencia!

Lavar se las manos después de todo esto
y antes usar "hearclean"



¡haremos publici del
publ. fácilmente)





Comentario: se hace la lectura del texto en voz alta, en una segunda lectura uno de los niños dramatiza las Instrucciones para Llorar, lo que hace la situación muy divertida y entretenida, se completa la lectura de tres intrucciones más de Julio Cortázar (Instrucciones para subir una escalera, Intrucciones para cantar, Instrucciones para matar hormigas en Roma) esto con el fin de dar otras ideas de cómo puede escribirse de algo cotidiano de forma divertida, algunas palabras les eran desconocidas, entonces los invité a pensar en el significado a partir del sonido ¿a qué suena esta palabra? Cornucopia por ejemplo... Yo creo que debe ser un animal con un cuerno, así como los Unicornios, agrega Adana. Otra más Campidoglio... ni idea maestra, está muy difícil agregó Julio Ernesto. Subir al Campidoglio; repito... ahh entonces debe ser como

una montaña muy grande con un castillo encima, concluye David. Entonces para salir de dudas pasamos a buscar las palabras en el diccionario y se compartieron los significados. Prefiero que Cornucopia sea como un Unicornio, concluye Camila, luego de escuchar el significado.

La lectura los llenó de cierta perplejidad porque no esperaban que se pudiera escribir o leer a cerca de ese tipo de cosas, las instrucciones para para Hormigas en Roma señalaron que parecía un trabalenguas, que algunas cosas no se entendían, pero que al final sí. ¿ saben lo que pasa en la historia les pregunté? Sí, las hormigas iban por todos lados y se querían apoderar de Roma, como las ratas que andan por las alcantarillas... y también las cucarachas... dijo Emilio.

Fue una lectura muy entretenida, pese a la dificultad que representan algunos textos de Julio Cortázar, los Historias de Cronopios y de Famas están hechos como una propuesta de Juego a partir de lenguaje, por lo que es un deleite escucharlos y representarlos, son muy musicales y las escenas absurdas que evocan, divierten. La intención de que se divirtieran con la lectura, y con las propuesta de escribir las instrucciones para el ejercicio de escritura escritura se cumplió.

2) Lectura: Veintitrés Historias de un Viajero (como cantan la piedras)

Marina Colasanti

Descripción: se reparte un fragmento de este cuento a cada estudiante, cada uno lee el fragmento que le toca, a partir de esto se insta a los estudiantes a que prosigan con la historia que le sugieren esas primeras líneas, se comentan las ideas que surgieron y se realiza la lectura voluntaria de los textos que escribieron, se complementa la actividad con la lectura del texto original.



Comentario: este trabajo de escritura fue un interesante ejercicio, algunos se relacionaron directamente en la historia pasando a contarla en primera persona, otro tanto se siguió de una estructura muy propia de los cuentos clásicos a partir del Había una vez. La lectura del cuento en voz alta es muy hermosa, porque la autora hace de ésta una historia mítica en la que la figura del héroe tiene un desenlace inesperado. Este desenlace también genera una relación con esos conocimientos que hacen parte de su imaginario, pues uno de los chicos menciona que en la Leyenda sobre la formación del Popocatepetl, también el guerrero se convierte en montaña pero por un motivo diferente.

3) Lectura: Con la cabeza en otra parte, André Bouchard

Descripción: se parte de la lectura del texto, el cual es muy interesante porque permite hacer muchas reflexiones por ejemplo: ¿Qué significa tener la cabeza en las nubes? ¿Nos ha causado problemas tener la cabeza en otra parte? ¿Hemos tenido la sensación de estar en compañía de otros pero no tener nuestros pensamientos en ese lugar? ¿Por qué en ocasiones es posible sentirlos o sentirnos ausentes? ¿Cuál puede ser el motivo de esta sensación? A partir de esto se

expone una situación muy particular, en la que es el padre quién tiene la cabeza en otra parte, ¿Qué pasa cuando es papá quién está distraído y no nos pone atención? ¿Qué nos está robando su atención? Abordamos el texto con estos interrogantes, al finalizar sabemos que papá al perder la cabeza no tiene voluntad, con esta premisa se insta a los niños para que hagan una lista de deseos, a los que ese padre sin voluntad no se va a resistir, luego, pensamos el tipo de connotación que tendrían estos actos y reflexionamos sobre las actuaciones de los niños a lo largo de la historia.





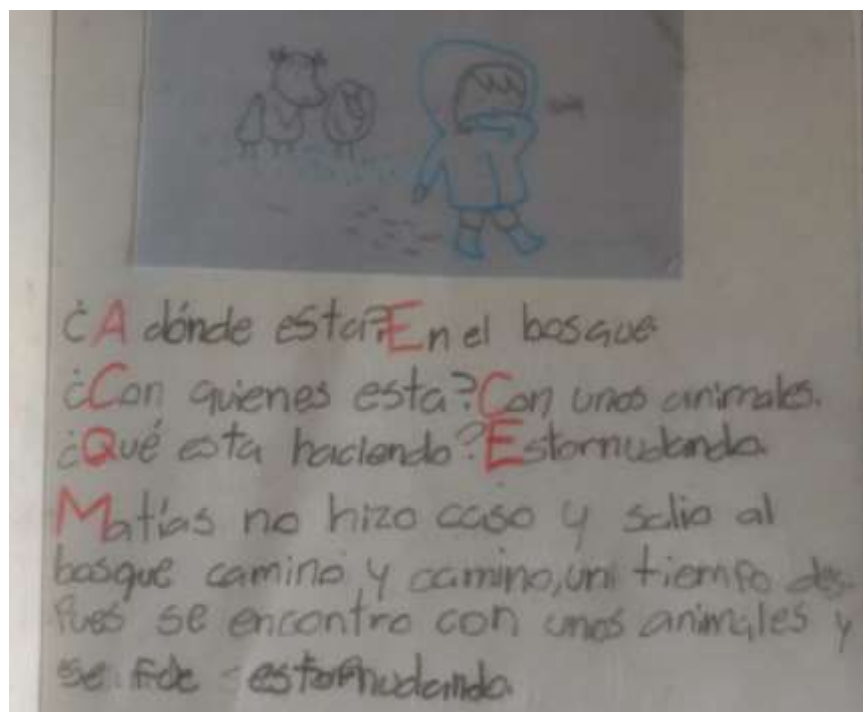
Yo quiero que mi papá:
 pasara más tiempo con nosotros,
 nos llevara al parque para
 jugar, Nos diera más amor de lo
 que nos da y un Unicornio gi-
 gante de peluche.

Comentario: con esta actividad pasó algo muy llamativo, y surge a partir de la asociación que realizan los niños, del título de la lectura con ciertos hechos de violencia acontecidos en el estado, mientras hacía la introducción de la lectura, tuve que explicar que el tema de ésta no hacía referencia a ello, si no a una situación específica, como es el estar distraído, preocupado, una situación que muy seguramente ellos mismos habían experimentado, de esta forma pude

hacer que la atención se concentrara en lo que iba a decir la historia. Sin embargo se nota como este tipo de conversaciones desde lo literario, es un terreno fértil, para conocer la manera en que los niños están asimilando los contextos de violencia en su imaginario.

4) Lectura: ¿Para qué sirve un niño?

Colas Gutman



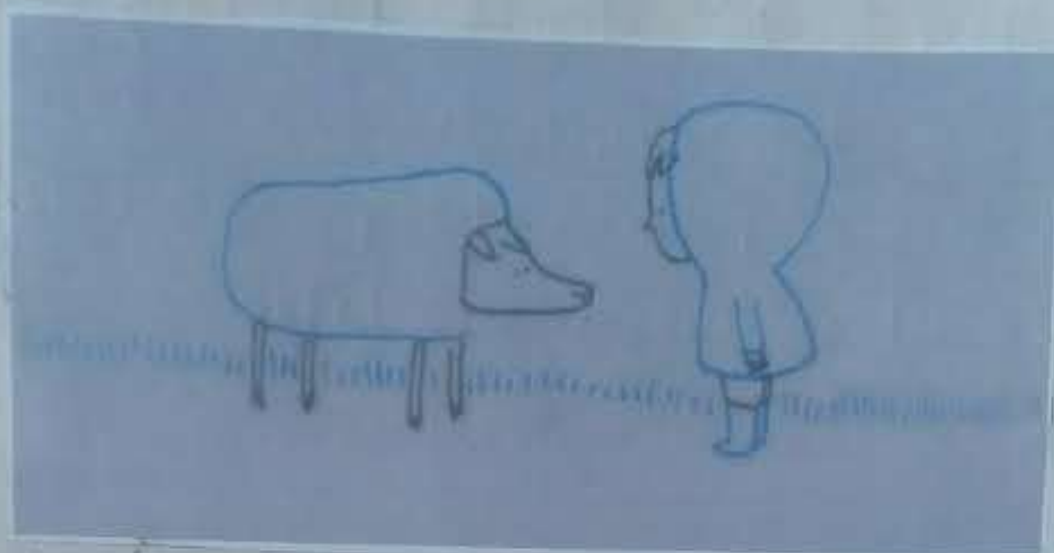
Descripción: antes de la lectura de ¿Para qué sirve un niño? se entregan dos láminas a cada participante, con las ilustraciones que aparecen en este libro, se les pide que las miren y piensen en lo que sugieren estas imágenes. Luego se les pide escribir un texto tratando de responder unas preguntas ¿Quién es? ¿Cómo se llama? ¿Qué está haciendo? ¿Dónde? A partir de estas preguntas se podrá hilar una narración. Terminado el ejercicio se pide que uno o varios voluntario exponga

su trabajo, se concluye con la lectura del libro en voz alta, a medida que se avanza en esta lectura, se realizan intervenciones en las que se contrasta sus interpretaciones; a partir de las historias inventadas y la secuencia de las imágenes en relación con el texto original.

Comentario: en un principio algunas manifestaron que las ilustraciones que les tocaron parecían no tener relación y querían cambiarlas, les digo que si las miran con un poco más de atención van a encontrar muchas cosas. José Luis manifiesta no entender el ejercicio, entonces comienzo a hacerle preguntas sobre la imagen para que la describa lo que ve en ella, entonces comienza a describir lo que ve, y sugiere que pudo pasar antes y que pasaría luego, conforme se realizó este ejercicio para ejemplificar, varios se interesaron en compartir lo que observaban en sus imágenes, algunos estudiantes se reunieron para comparar las láminas que tenían. Para el ejercicio de escritura invita a que peguen la imagen en sus bitácoras y que escriban la historia imaginada a partir de la ilustración.

Luis y los animales.

Había una vez un niño llamado Luis, él odiaba a los animales. Como él vivía en una granja, él les pegaba a los animalitos, ellos lloraban y los asustaba mucho. Un día la ovejita se sentó con la vaca y la gallina, de repente llegó muy enojado a al patio de la granja, ellas muy asustadas estaban preparadas para golpes que les iba a dar. Ese día la ovejita no le

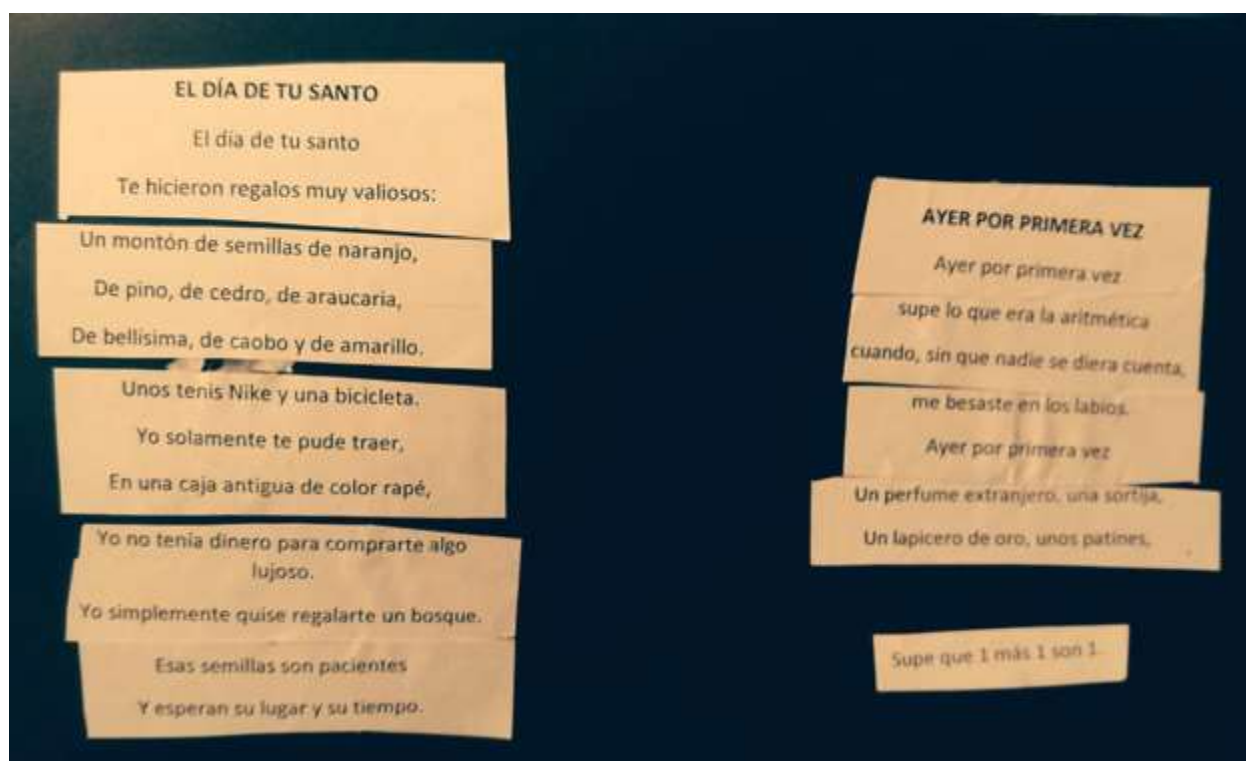


golpe, por la tarde la ovejita se le acercó y como ella hablaba le preguntó al niño que porque les pegaba a los animales, el le dijo que porque cuando estaba triste necesitaba golpearle a alguien, pero ¿por que a nosotros? le preguntó la ovejita porque mis papás les hacen más caso a ustedes que a mi, como tienes envidia? le preguntó la ovejita a Luis, si contestó, mejor tu cuidarnos y tus papás te cuidan, a ti le dijo la ovejita

5) Lecturas: *Poesía*

Arco iris de Mario Benedetti, El Día de tu Santo de Jairo Aníbal Niño, Cuando Pasas de Jairo Aníbal Niño, No busques más tu cuaderno de geografía de Jairo Aníbal Niño, Espero Curarme de Ti de Jaime Sabines.

Descripción: se reúnen por grupos de tres participantes, a cada grupo se le entregan los fragmentos de dos poemas y una hoja en la que deben organizar los fragmentos como consideren es su orden, una vez terminado el ejercicio, se hace la lectura de los poemas que realiza cada grupo, y se comparte la lectura del poema original.





Comentario: este fue un gran ejercicio pues anteriormente se había ensayado la lectura de un poema y este no había gustado mucho, manifestaron que ese género no era de su agrado por ser aburrido o no entenderse, el ejercicio de reescritura les pareció como un rompecabezas, por lo tanto debieron leer varias veces cada línea y encontrar el sentido del texto en conjunto, lo que resultó en dos situaciones, algunos textos fueron muy parecidos a los originales y otros mostraron una interpretación nueva sobre la lectura del poema. Al finalizar me encontré muy satisfecha porque pudimos leer varios poemas en clase, y por medio de la estrategia pudieron prestar la atención necesaria para entenderlos y sentirlos.

6) Lectura: Letras en el arte

Actividad: Libro de Artista

Descripción: esta actividad desarrolló una dinámica que integró la lectura del libro de ilustraciones Letras en el Arte, la presentación de algunos de los llamados Libro objeto o libro de artista, así como la interacción de los niños con varias publicaciones con esta inspiración.

Se organizan en grupos de máximo 3 personas, se les hace entrega de revistas para que recorten las imágenes y frases que les resulten más llamativas, a continuación se imparten las instrucciones de cómo se debe doblar la hoja, ya que este libro se realiza con un solo pliego de papel.

Posteriormente los niños deben realizar una selección de imágenes y textos que definen el contenido.



Comentario: esta fue una actividad con la que se entusiasmaron mucho, todos querían ser los primeros en descubrir la letra oculta en cada pintura, en varias ocasiones expresaron encontrar más de una letra oculta, de esa forma entiendo que se centraron en ver las formas que componían las obras de arte, la búsqueda fue una buena excusa para observar con detenimiento cada obra. Por otro lado, la exposición sobre esos libros que también son obras de arte; por su forma y las técnicas con las que se realizan, generó mucha curiosidad al no ser comunes,

algunos manifestaron no saber que se podía hacer eso con los libros, Emilio replicó esos ya no eran libros, que más bien eran otra cosa. Al momento de rotar las publicaciones de artista que tenía conmigo, algunos se ponen a jugar con el libro que parece un acordeón. En la segunda parte de la actividad varios estudiantes que tienen habilidad con sus manos, me ayudan a explicar a otros de sus compañeros sobre la forma en que se debe doblar el pliego, es una actividad interesante porque no solo colaboraron con sus respectivos equipos, también fue una actividad en la que se integraron con los otros, intercambiando imágenes y frases que hallaban y no iban a utilizar, de igual manera el trabajar en grupos pequeños propició que cada quien tomara un rol dentro del equipo.

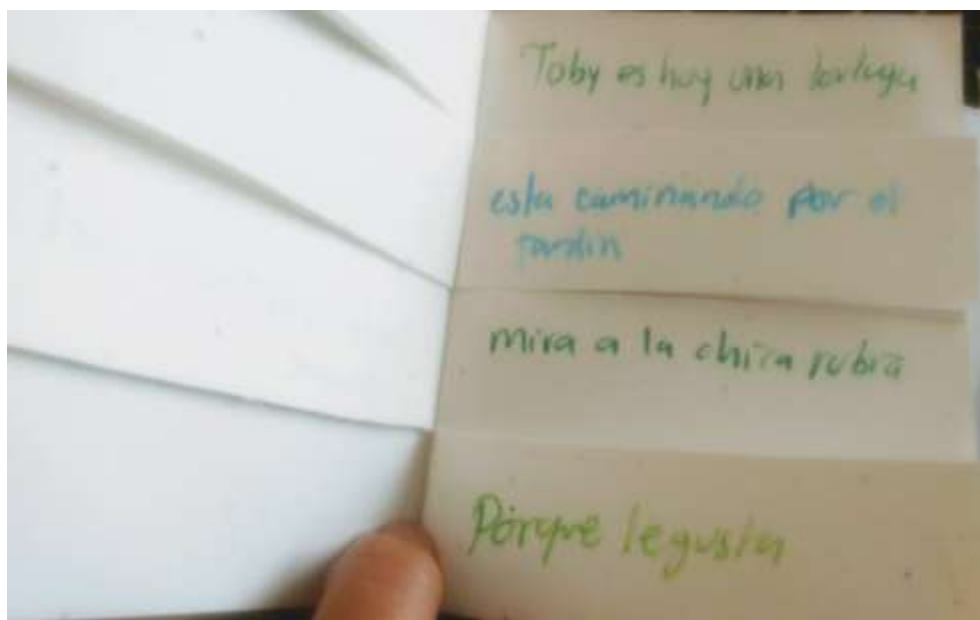
7) Lectura: Patio de Tarde

Julio Cortázar

Actividad: Libro partido

Descripción: se inicia la sesión haciendo la lectura de Patio de tarde de Julio Cortázar, concluida la lectura y con opiniones encontradas sobre el tipo de personaje que es Toby, se les dice a los niños que imaginen cinco escenas en las que Toby es siempre un personaje diferente. Al igual que una actividad anterior, cada escena puede construirse respondiendo preguntas. Luego se explica las instrucciones para realizar el libro fragmentado, al estilo del Animalario Universal, se reparte el material entre los niños, que consta de 6 hojas de papel tamaño carta, cada una se dobla a la mitad, se organizan y se grapán, éstas pasarán a ser las páginas del libro. Una vez armado el libro, se dibujan cuatro líneas en cada página que serán unas casillas, en cada una de éstas casillas escriben dónde o cuándo está ocurriendo la escena, en la segunda casilla quién realiza la

escena, en la tercera se escribe una acción que recae sobre un objeto que escribiremos en la cuarta casilla. Por último se cortarían las líneas que se habían delineado con anterioridad, de esta forma tenemos un libro del que se pueden crear nuevas historias, a partir de la combinación de escenas.



Comentario: en esta actividad algunos de los chicos comenta que es un poco más difícil que las anteriores porque tiene que escribir más, otros manifestaron que no se les ocurría ninguna otra cosa, ya que Toby parecía un perrito y no se lo habían imaginado de otra forma, para vencer un poco la resistencia les propongo que piensen que Toby tal vez no era un perro, que podía ser por ejemplo un pintor, o cualquier otro personaje ¿Cómo cambiaría eso la historia? Esto ayuda un poco con la lectura, no todos alcanzan a completar las cinco escenas, a algunos se les hizo más fácil, pero la mayoría termina el libro, y con esto se mostró como cambiaba la historia y el sentido solo pasando una de las casillas.

8) Lectura: Animalario Universal del Profesor Revillod: Almanaque Ilustrado de la Fauna

Mundial, Javier Sáez Castan

Descripción: se entrega un libro del Animalario Universal por cada equipo, se propone ir realizando combinaciones y fijarse en cómo se describe cada criatura en el libro, cada estudiante manipula el libro y escoge una combinación, a continuación se les entrega una hoja, esta tiene la forma impresa del libro pegable, las recortan y dentro de este libro pegable describen la criatura que más llamó la atención.



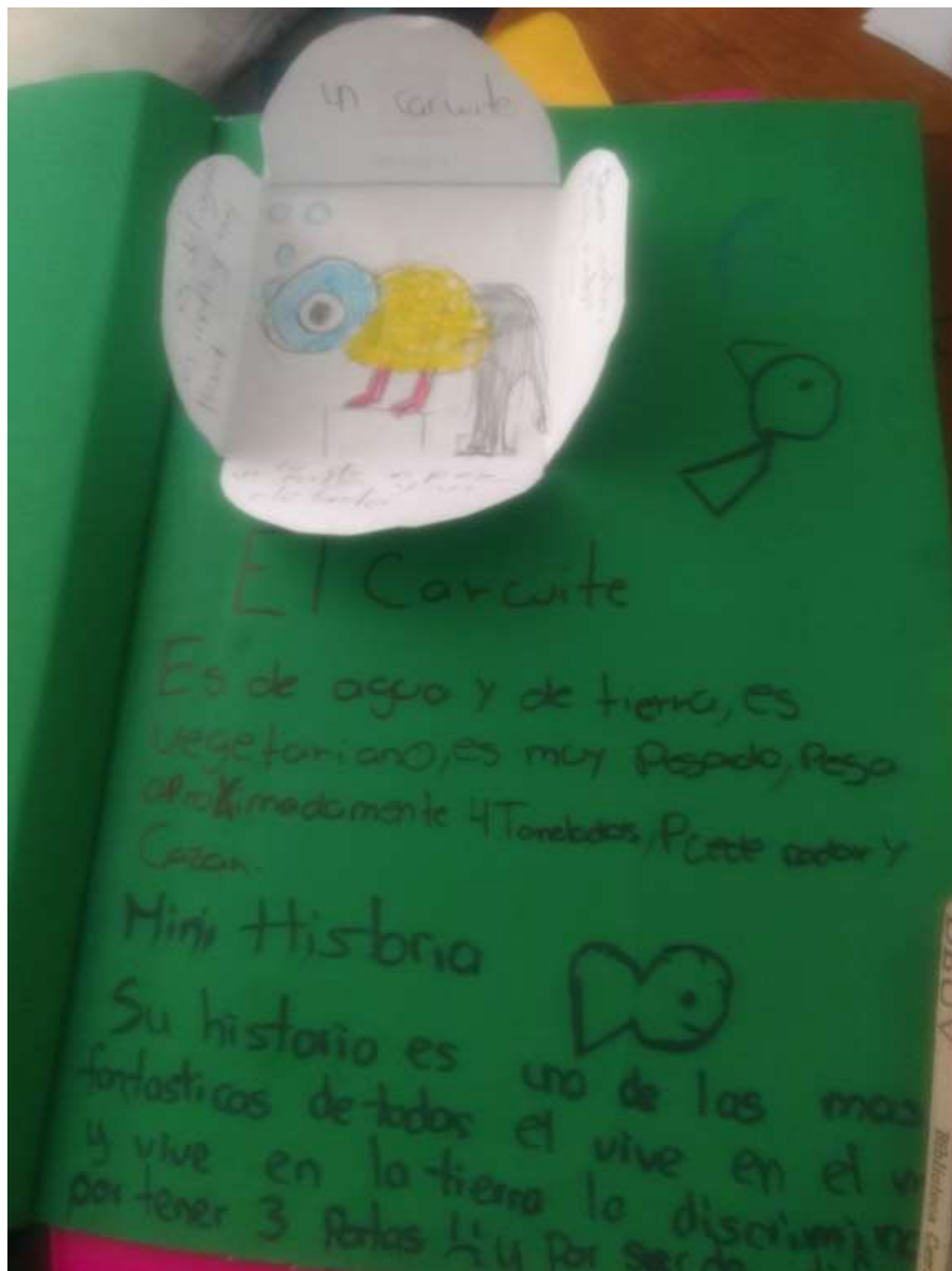
Comentario: el Animalario es un libro muy lindo, con ilustraciones bien hechas, los niños se divierten manipulandolo, les gustó realizar las combinaciones, pues buscaban que cada una fuera más chistosa y más rara que la anterior. Esta actividad se realiza pensando en que tenga relación con la actividad final, y que sea un pequeño ensayo de un trabajo mayor en el que escriban, dibuje y que tenga como tema los animales inventados.

9) Lecturas: Bestiario, Juan José Arreola

Bestiario Urbano (Los Gamusinos), Ricardo Cantalapiedra

Para un Bestiario de Indias, Alberto Salas

Descripción: en esta sesión se utilizan dos Bestiarios de ficción y un Bestiario elaborado a partir de escritos de la conquista, en este último se registran las descripciones de los exploradores al conocer distintas especies del “Nuevo Mundo”. Se realiza la lectura en voz alta de los relatos que hacen estos autores de ciertos animales, se resalta como a partir de la imaginación, se puede crear un relato de una criatura tan extraordinaria como una Gallina, un Unicornio o un Gamusino. Se toman las narraciones como inspiración para crear un último trabajo de escritura creativa, registrado en un Bestiario de animales fantásticos de su autoría.



ANIMALES FANTASTICOS! OS! Y DONDE ENCONTRARLOS



(no incluido
en el libro)

Racegre



PERROTE.



② De un perro y de un tigre, y un elefante un Perrote. 😊

③ ES un gran guardián y puede hacer tutoría por ti y cuidar tus cosas. 🐾🐾

④ Grande y peludo :-:

Historia mini: yo estaba con mi familia en la Selva

por las vacaciones, cuando de repente escuché el ladrido de un perro y le pregunté a mi mamá si podía inventar y me dijo que tenía cuidado entonces me levanté al momento y el trueno de un elefante y me preguntó "¿Qué hace un elefante así en la selva?" luego vi el pelaje de un tigre y pensé rayos se me aludo el repente de tigre, luego del perro y le dije sí quiero cuando salió me di cuenta de que era 1 Perrote así que me lo quedé lo sobre alimente y ahora está ciego, pero hace muy bien la tarea de mantener



(no incluido
en el libro)

Racegre



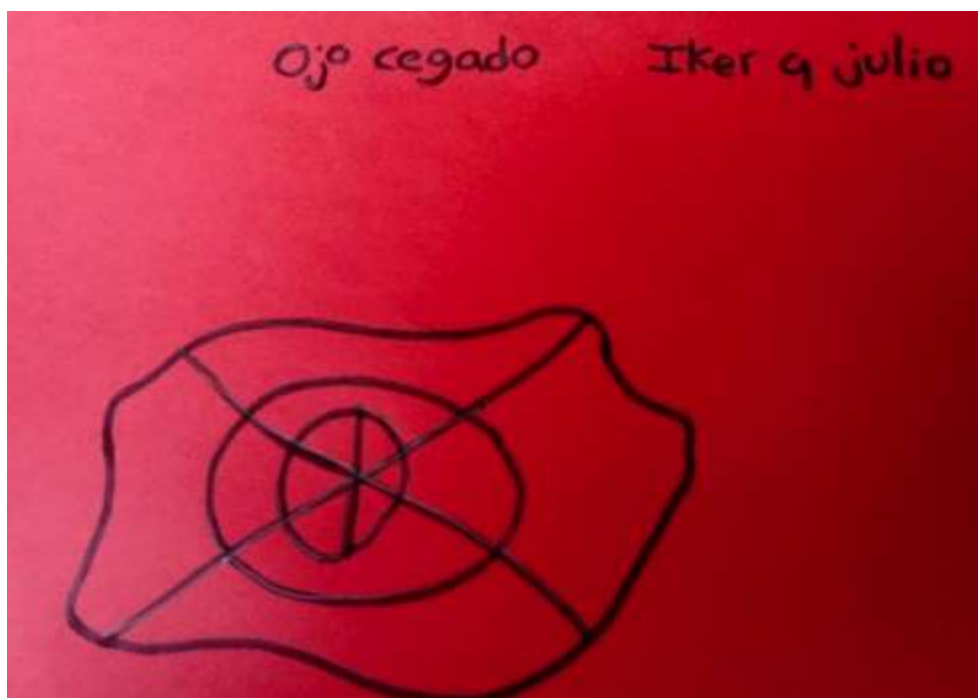
Comentario: los niños se encontraron muy interesados por las descripciones del Bestiario de Indias y las ilustraciones, al tratarse de diarios de viajes o reportes a la corona, se preguntaron si en realidad habían visto animales tan exóticos, o si estaban locos y hambrientos mientras los escribían, también manifestaron que algunos no se parecían en nada a los animales reales, por ejemplo los Manatíes no se parecen a las Sirenas. Las lecturas sirvieron como un estímulo para la escritura, en la conversación se recalcó el valor de la imaginación para hablar de cosas desconocidas, como ocurre en el Bestiario de Indias, que además tiene un valor histórico. El trabajo supera mis expectativas porque pusieron mucho empeño en la realización del libro, fueron capaces de organizarse y divertirse mientras dibujaban y escribían, de igual forma se mostraron muy alegres presentando el libro al resto de sus compañeros.

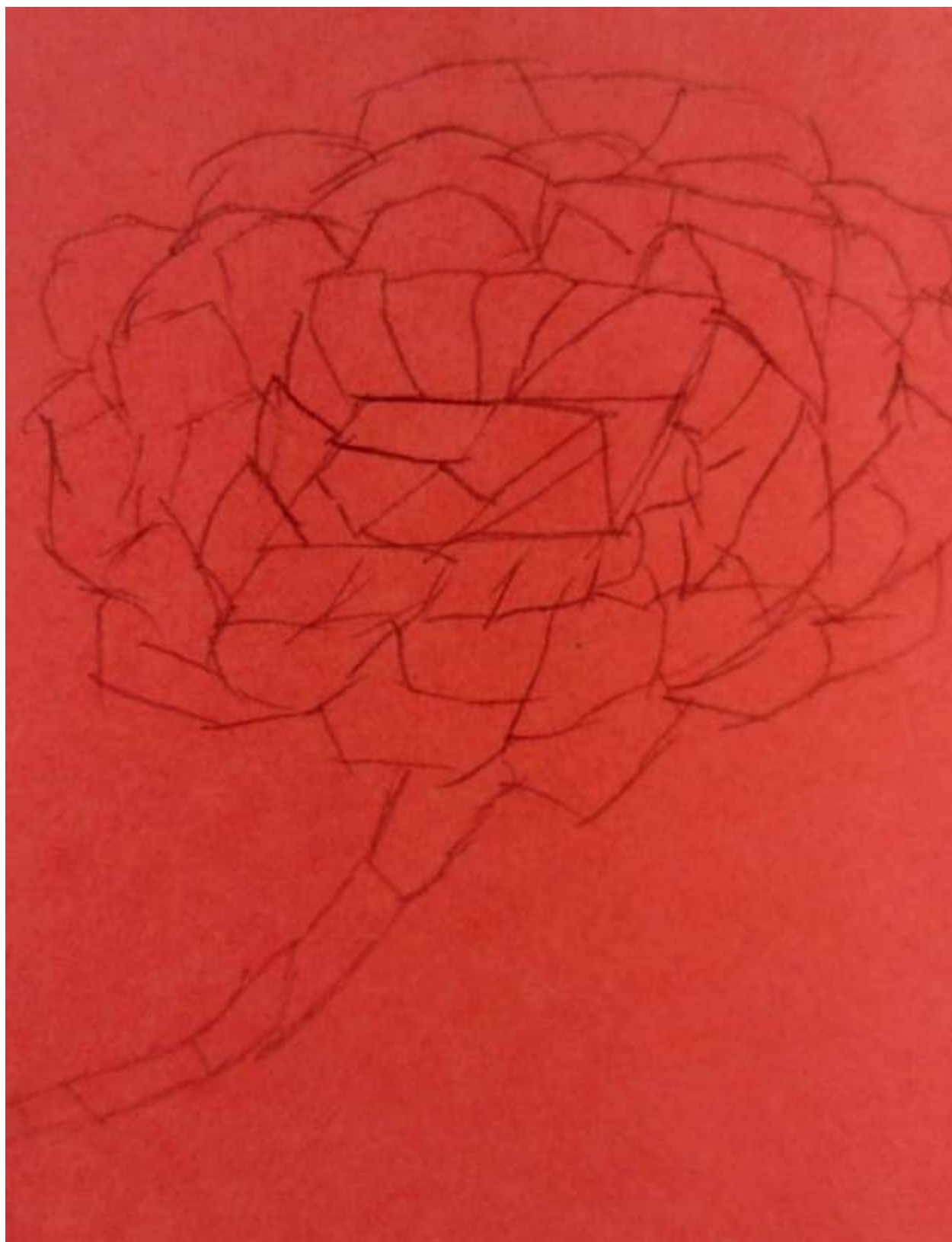
Apéndice G

Reporte de apropiación de las lecturas a partir del dibujo

1) Dibujo realizado a partir de la lectura: *El Juego de las Formas*, Anthony Browne

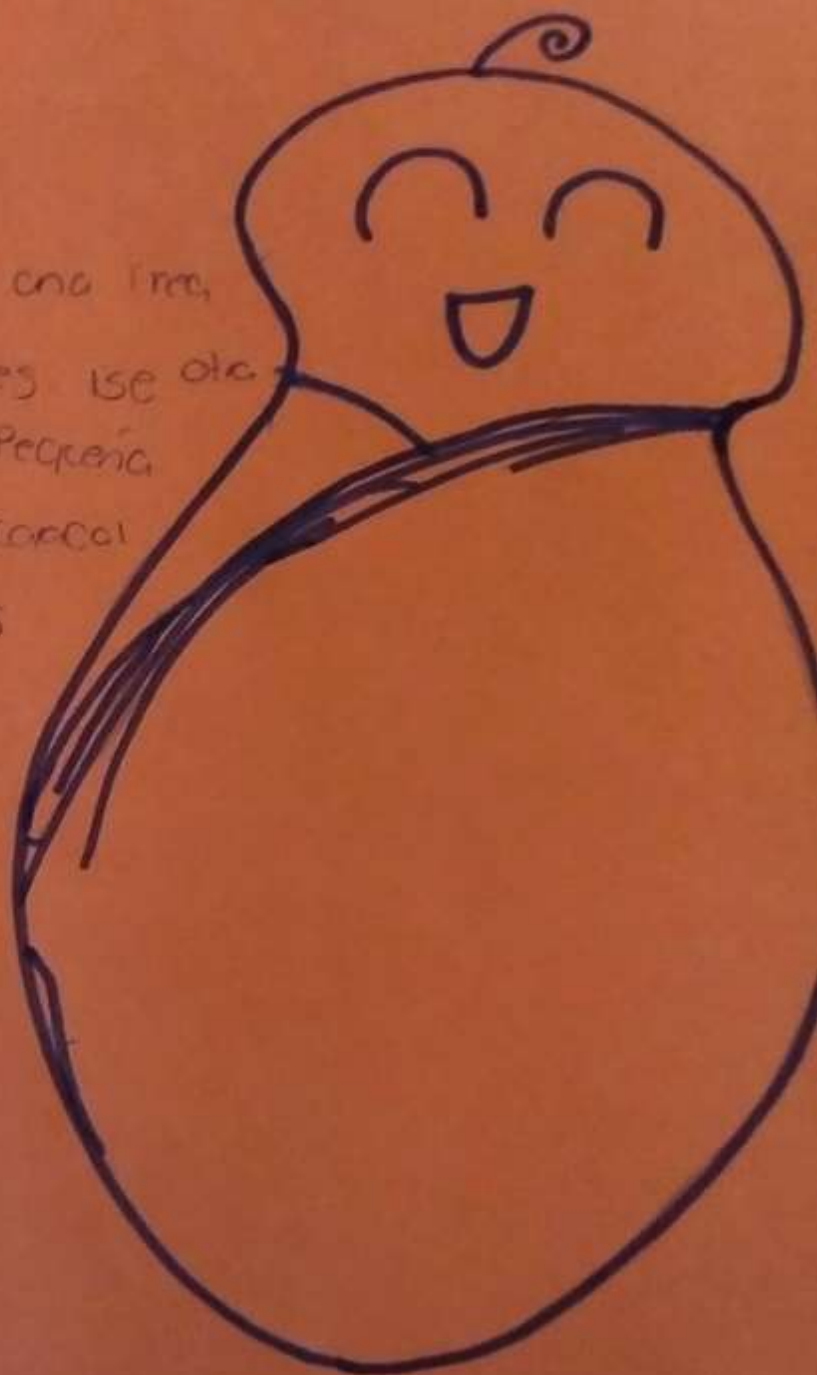
Descripción: esta actividad surge a partir de una propuesta del mismo autor, que aparece al finalizar el libro. Los niños se organizan en parejas y realizan un trabajo en conjunto, cada uno debe poner un trazo que el otro debe seguir y así formar un dibujo hecho a dos manos.





Bebe

Primero se usa una línea
curvada después se usa otra
igual pero más pequeña
después se usa un círculo
de hilo después
se como dos
enés o C y
después una
U y la acom-
paña con una
línea.

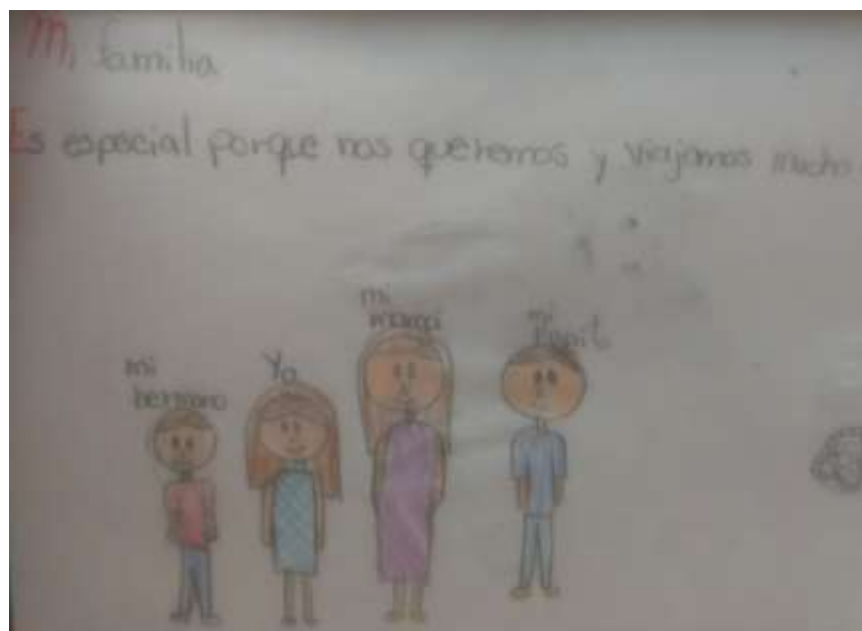


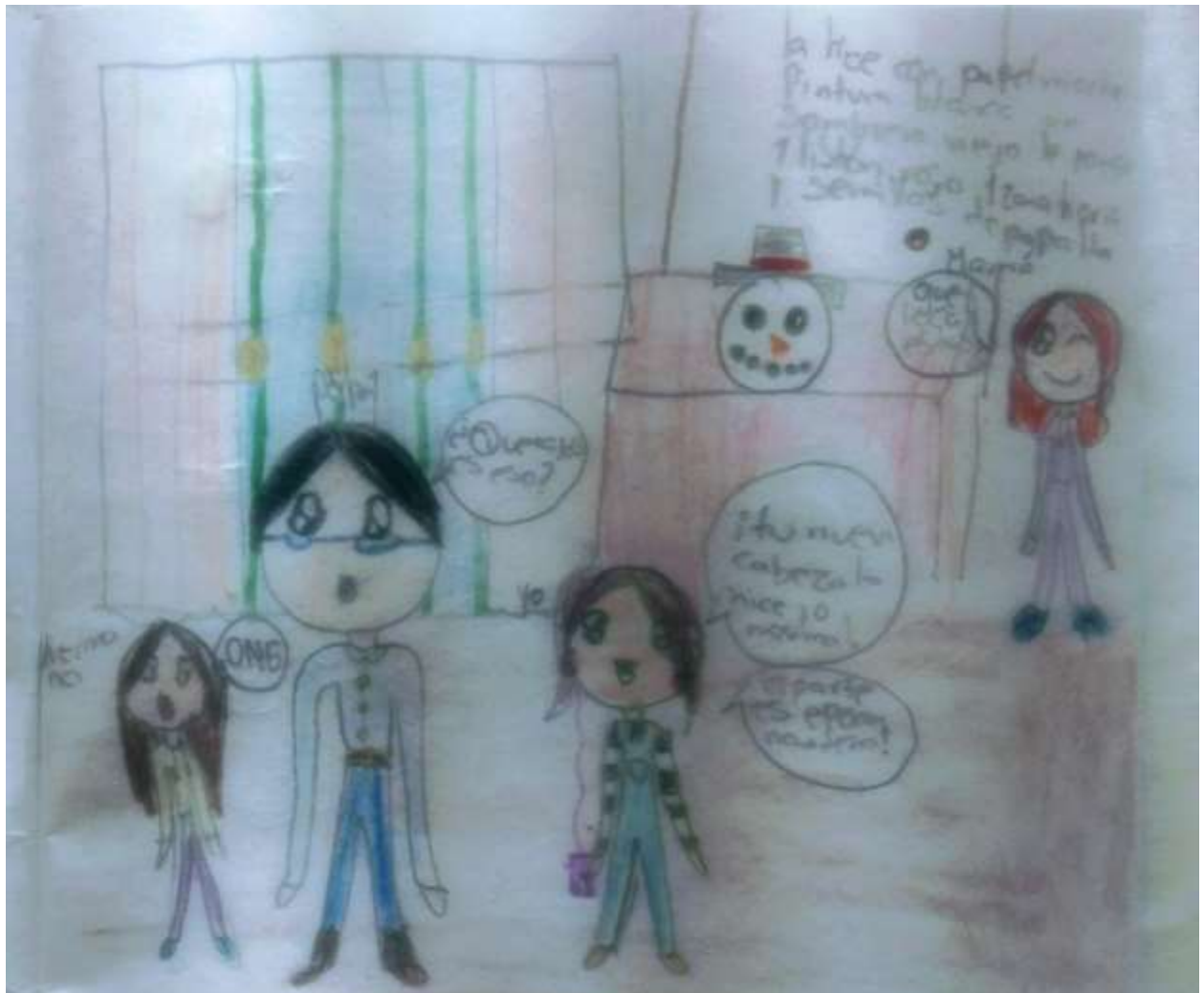
Camila

Comentario: en la anterior imagen, Camila hace una descripción de cómo realiza su dibujo, por su explicación, puedo constatar que imita la propuesta de los ilustradores de la lectura que hicimos con anterioridad, Letras en el Arte, de esta forma se puede ver como reproducen algunos contenidos de las lecturas y se apropian de estas.

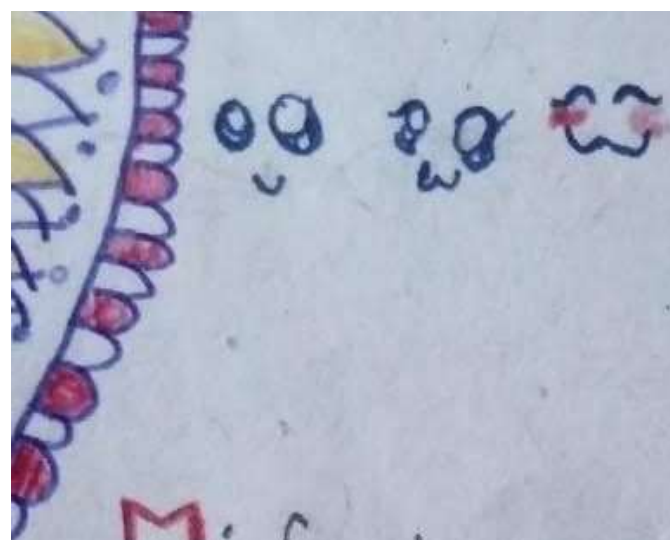
2) Dibujo realizado a partir de la lectura: *La Mejor Familia del Mundo* de Susana López Rubio.

Descripción: en esta sesión a partir de la lectura realizamos un dibujo para representar a los miembros de sus familias, en la presentación del dibujo hablamos de las características de estas familias que las hace especiales. De esta forma Johan comparte que su familia es especial porque él es el único hombre de la casa, Viridiana agrega que su familia es muy grande y muy unida, sus sus mascotas también hacen parte de la familia por eso también salen en el dibujo, Paola dice que su familia es muy pequeña pero que en esta se quieren mucho.





- ¿Qué deseos quisiera que me cumplieran mis papás?**
- que tengan más tiempo para mí
 - que vayan al día de campo
 - estar con ellos por 1 día
 - que juegan conmigo
 - por último
 - que me den más amor
 - a tener otro hijo



Mi familia es especial por las siguientes razones:

- me quieren
- me divierten
- me dan cariño
- viven conmigo
- es muy grande (9) (10 contando a mi gatita)
- me apoyan
- me felicitan
- resaltan mis talentos
- nos apoyamos
- hacemos reuniones
- salimos todos juntos

3) Dibujo realizado a partir de la lectura: *Con la cabeza en otra parte*, André Bouchard

Descripción: basándonos en esta lectura, imaginamos con que elementos le haríamos otra cabeza a papá, pues debe salir a trabajar y sin una cabeza no podrá ver su camino y llegar al trabajo, además asustaría a los vecinos.

Resultado:



4) Dibujo realizado a partir de la lectura: *Crónicas Marcianas (El hombre en el cohete)*, Ray Bradbury.

Descripción: luego de la lectura del texto, los estudiantes se reúnen para recrear el paisaje descrito en el cuento.



5) Creación realizada a partir de la lectura: *¡Clonc! ¡Scrash! Llegan los marcianos*, Gianni Rodari

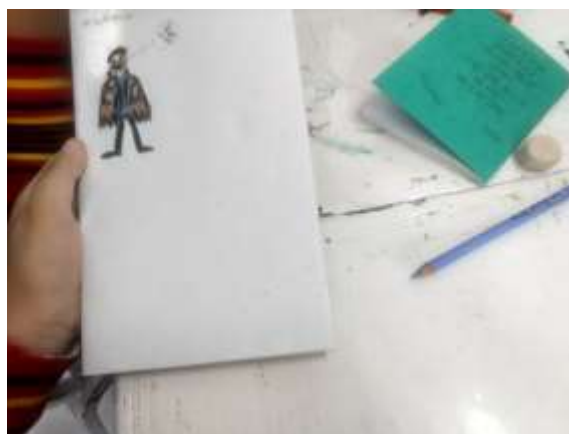
Descripción: El cuento expone la dificultad de comunicarse con los marcianos que llegan a visitar la tierra, y que creían poder comunicarse a partir de cuadros de diálogo, en contraste de lo que teme el autor, este parece no ser un género muerto, ya que en la sesión hablamos sobre las tiras cómicas y las onomatopeyas que las caracteriza. Por último imaginamos una escena en relación con este primer encuentro entre terrícolas y marcianos.





6) Dibujo realizado a partir de la lectura: *El Almohadón de plumas*.

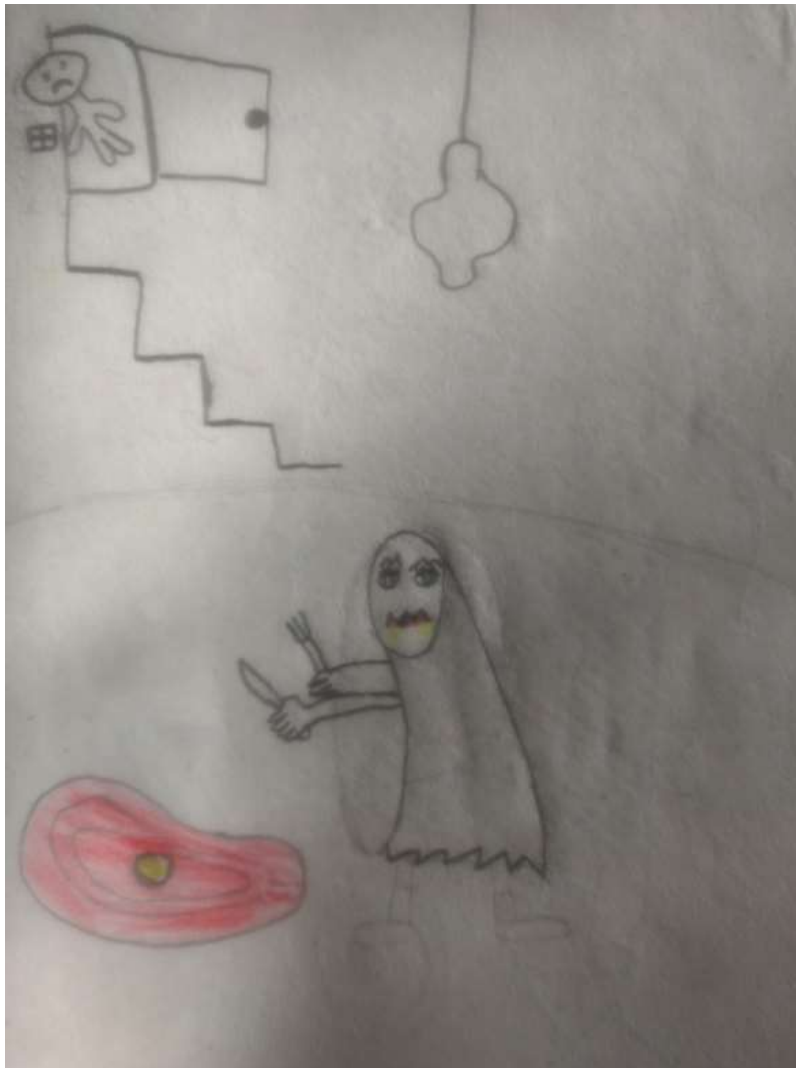
Descripción: se hace uso del dibujo en varias sesiones, como una técnica en la que los niños muestran la forma en como imaginaron e interpretaron los textos, de esta forma se puede ver la clara relación con el contenido y la forma como imaginaron los personajes.



Dibujo realizado a partir de la lectura *La Momia*.



Dibujo realizado con motivo de la lectura de *El Huesped*, en este dibujo al igual que en ciertos comentarios y narraciones que se dieron en relación con las lecturas, afloró la relación que hacían con sus referentes, en este caso el cinematografico, aquí el huesped se encuentra representado por el personaje de ficcion Chichiyaku de la pelicula El viaje de Chihiro.



Glosario

Ficcionalidad: cualidad de un texto que recrea una realidad alterna descrita por su autor.

Intervención: se refiere aquí a un proyecto enfocado a resolver la problemática concreta del contexto, donde se realizan las actividades de promoción de lectura.

Lectura literaria: lectura estética que se realiza de los textos.

Lúdico: referido al juego como estrategia para acercar un texto al público y reconociendo la cualidad del juego inherente a la lectura como recurso literario y de propuesta de interpretación.