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

Promoción de la lectura mediada por iPad para niños de 5º de primaria

Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta Especialización

Presenta

María Paulet López Flores

Directora:

Dra. Nadia Denise Hernández y Hernández

Xalapa de Enríquez, Veracruz, agosto 2019.

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:

Tutora: Dra. Norma Esther García Meza

Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lectora y sinodal 1: Mtra. Edna Laura Zamora Barragán

Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lectora y sinodal 2: Maestra Natalia Duque

Docente de la Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

Lectora y sinodal 3: Adriana Durán García

Docente de la Facultad de Letras

Universidad Veracruzana

Algunos datos de la autora

Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana. Estudiante de la Especialización en Promoción de Lectura de la UV. Fue Becaria Ayudante de Investigador Nacional, de enero 2016 a mayo 2018 en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES) de la UV. Es miembro de la Red de Investigadores de Literacidad Digital en la Universidad. Ha realizado publicaciones para congresos: Redes sociales digitales como recursos para la enseñanza, en colaboración Rocío López; y Hábitos de estudios en universitarios, en colaboración con Evelin Espinoza. Fue coordinadora del taller Iniciación a la Lectoescritura impartido en la Unidad de Servicios en Investigación Educativa de la Facultad de Psicología de la UV.

Cuenta con publicaciones de artículos y ponencias como: Prácticas letradas inmersas en el uso de las TIC a nivel preescolar. Revista Estudios Lambda: Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura; Presentación del trabajo Diagnóstico y tratamiento en los problemas de aprendizaje a nivel primaria en el XV Encuentro Mujer en la Ciencia, León, Guanajuato; y Uso de las Redes Sociales Digitales en el Ámbito Escolar Universitario. Revista Estudios Lambda: Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura.

Realizó una movilidad de investigación en la Universidad de Antioquia, en Medellín, Colombia, bajo la supervisión del profesor Didier Álvarez Zapata, participando en seminarios, conferencias, eventos académicos, visitas a bibliotecas, entre otras actividades de promoción de la lectura.

Dedicatorias

A mis padres que, a pesar de la ausencia terrenal, siempre están presentes con sus frases alentadoras que me han hecho apostarle a la educación como la mejor inversión de la vida.

Agradecimientos

A los docentes que alentaron y confiaron en el trabajo que estuve realizando durante este periodo y que contribuyeron con su orientación académica y experiencial a la formación de una nueva mirada frente a la lectura. A las personas con las que tengo un vínculo emotivo cercano y que me motivaron constantemente, me contagiaron su alegría, mostraron interés por mi trabajo y brindaron la escucha durante el proceso de investigación teórico y práctico. Y, sobre todo, un agradecimiento profundo a la directora del plantel quien me abrió las puertas para que pudiera realizar la intervención. Junto con la energía de cada uno de los estudiantes que día a día me demostraron sus capacidades, curiosidades, potencial y me encaminaron a la búsqueda constante de mejorar mi trabajo para el beneficio de todos.

Algunos datos de la autora iii
Dedicatorias iv
Agradecimientos v
Lista de tablas y figuras viii
Tablas viii
Figuras ix
Introducción 1
Capítulo 1. Marco referencial 3
1.1 Marco conceptual 3
1.1.1 El acto de leer. 3
1.1.2 Conformación del lector. 4
1.1.3 Promoción de la lectura. 5
1.2 Revisión de casos similares 6
1.2.1 Experiencias de lectura y escritura con el uso de las TIC. 6
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico 11
2.1 Las teorías que sustentan la intervención 11
2.1.1 Paradigmas de lectura y escritura. 11
2.1.3 Lectura y escritura desde Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). 12
2.1.4 Paradigmas psicológicos. 15
2.2 Metodología 17
2.2.1 Contexto de la intervención. 17
2.2.2 Planteamiento del problema. 18
2.2.3 Objetivos. 23
2.2.4 Hipótesis de intervención. 24
2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención. 24
2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos. 27
2.2.7 Metodología de análisis de datos. 29
Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados 31
3.1 Presentación de resultados 31
3.1.1 Resultados por sesión. 31
3.1.2 Resultados del pre y post test. 45
3.1.3 Resultados entrevistas iniciales y finales. 46

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones 48
4.1 Discusión de resultados y teoría 48
4.2 Relación de los resultados con los objetivos 52
4.3 Obstáculos presentados 54
4.4 Recomendaciones 56
4.4.1 Estrategias que funcionaron. 56
4.4.2 Estrategias que pueden mejorarse. 57
Capítulo 5. Conclusiones 61
Referencias 64
Bibliografía 71
Apéndices 73
Apéndice A: Cartografía Lectora: 73
Apéndice B: Guía de observación 75
Apéndice C: Guía de entrevista 76
Apéndice D: Encuesta 79
Apéndice E: Carta descriptiva 92
Apéndice F: Carpeta fotográfica 93

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Definición de categorías……29

Figuras

Figura 1. Evaluación de la encuesta primer nivel……..43

Figura 2. Evaluación de la encuesta segundo nivel……43

Figura 3. Figura 3. Escritura digital…… .84

Figura 4. Lotería……....84

Figura 5. Banquete literario……84

Figura 6. Lectura en voz alta……...84

Figura 7. Cómics…….85

Figura 8. Literatura y teatro……85

Figura 9. Literatura y cine……..85

Figura 10. Mapa…….85

Figura 11. Lectura digital e impresa……...86

Figura 12. Lectura compartida……... 86

Figura 13. Literatura y pintura……86

Introducción

El trabajo contiene una propuesta de intervención sobre la promoción de la lectura digital e impresa a nivel primaria. La lectura por placer es una actividad que debe ser estimulada de manera constante por distintos medios y a través de diferentes espacios: escolares, familiares y sociales; porque se enriquece un mensaje positivo de sus beneficios y contribuye a formar lectores desde la infancia. Los beneficios de la lectura y escritura digital, cuando ya hay un acceso a los dispositivos en las escuelas, hacen que las brechas digitales -en acceso y contenido literario y cultural- disminuyan, pues permite a los usuarios de las TIC estar más actualizados y crear las planeaciones contextualizadas en los contenidos a los que tienen acceso para que los niños expresen todo su potencial y alcancen un mayor logro en los aprendizajes y en los temas de interés donde puedan informarse y comunicarse de manera oral y escrita. Es importante destacar que el acceso a las TIC dispone el intercambio, la producción y la distribución de contenidos que favorecen a los niños en su comprensión del mundo.

Bajo estas premisas, el proyecto planteó una serie de actividades dentro del ámbito escolar que invitaron a los estudiantes a utilizar recursos electrónicos y libros físicos para que pudieran acercarse a la lectura y pusieran en práctica estrategias de comprensión lectora que, eventualmente, los llevara a realizar una lectura crítica.

En el primer capítulo se muestran los conceptos que giran alrededor de la lectura: leer, lector, promoción lectora y hábitos de lectura. Además, se incorporan las investigaciones relevantes y propuestas del uso de la tecnología en espacios educativos para evidenciar el avance de investigación e intervención del uso de las TIC en la escuela como herramienta para la potencialización de las prácticas lectoras.

El capítulo segundo expone el fundamento teórico de la lectura digital en la sociedad actual. La principal teoría es la de los nuevos estudios de literacidad (NEL) bajo la perspectiva sociocultural de la lectura y los procesos de lectura implicados en el sujeto lector: muestreo, inferencias, predicciones y autocontrol. Se acompaña del planteamiento del problema que refiere a los bajos índices de prácticas lectoras, la poca participación de los actores sociales involucrados en la escuela y el poco uso de las TIC para estos propósitos. También se presentan los objetivos tanto general como particulares para sustentar la hipótesis planteada.

Además, en este capítulo se describe el proceso metodológico que se llevó a cabo en este trabajo: el ámbito de intervención, las estrategias que se utilizaron para promocionar la lectura y el proceso para establecer un diagnóstico inicial y una evaluación final que permitió obtener resultados sobre la influencia del taller, el cumplimiento de los objetivos y la compaginación con la hipótesis.

En el tercer capítulo se presenta la descripción de los resultados cuantitativos y cualitativos a partir de los instrumentos utilizados para la medición de las variables y en consecuencia el alcance de la hipótesis y el impacto del taller. Los resultados se presentan en categorías por sesión, por pre y post test, y por entrevistas.

El capítulo cuarto hace un contraste de la teoría con los datos obtenidos, analizando los puntos de convergencia, lo que se logró y las recomendaciones para mejorar los rubros que no fueron significativos.

El capítulo cinco hace un cierre de todo el análisis realizado, mostrando una síntesis tanto de lo teórico como de lo práctico. Además, se refleja la postura crítica de todo el trabajo de investigación-acción, haciendo énfasis en lo que se logró, los obstáculos que se presentaron y los aspectos por mejorar.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

En este apartado se van a desglosar cinco conceptos clave que son guía para entender la globalidad del escrito. Los conceptos son abordados desde diversos autores que complementan la definición para esclarecer la lectura del marco teórico, los objetivos y el análisis de los datos.

1.1.1 El acto de leer.

El concepto de leer es descrito como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (Hurtado Vergara, Serna Hernández & Sierra Jaramillo, 2001, p. 1). Para que pueda generarse una comprensión de la lectura, deben interactuar estos tres elementos, crear significado y no verse de forma aislada.

A su vez, Freire (2009) explica que la lectura no se agota sólo en la decodificación del lenguaje escrito, sino que implica procesos complejos como la elaboración de hipótesis y la comprensión que requiere del lector una postura crítica conformada por la dinámica entre lo escrito y el contexto.

La lectura es también un proceso interno; que contribuye a la construcción de significados nuevos en la medida en la que el lector hace propias las ideas de su interés. En dicho proceso el lector desarrolla la capacidad de establecer preguntas, de reflexionar, inferir, concluir qué es importante y qué no lo es (Araoz, Guerrero, Villaseñor & Galindo, 2010).

Autores como Cassany (2006) reafirman que la lectura no debe reducirse a una visión mecánica que hace énfasis en el desciframiento de la prosa de un modo literal. Es indispensable trascender a entenderla como un proceso de comprensión. Para poder comprender lo que se está leyendo es necesario desarrollar una serie de procesos cognitivos que hacen que la alfabetización

sea funcional. En adición a esto, plantea una concepción sociocultural que pone énfasis en la creación de significado, el conocimiento previo y el discurso del autor, el lector y el texto.

A la vez Goodman (2013) expresa que el acto de leer requiere de estrategias que den sentido al texto y que para que eso suceda es indispensable que un texto sea significativo e interesante a nivel personal.

1.1.2 Conformación del lector.

Cada una de las definiciones presentadas trasciende aspectos lingüísticos que incluyen las reglas de ortografía, la sintaxis y la morfología. Si bien es cierto que contribuyen al proceso de lectura, no son los únicos elementos. Se pone en juego los roles del autor y el lector; se dice que son una función que desempeñan los interlocutores con sus derechos y deberes, la imagen que adopta cada uno, las referencias y el grado de subjetividad (Cassany, 2006).

Hablando del posicionamiento del lector, se presenta como una serie de características que lo definen: “lee por voluntad propia, comprende lo que lee, está habituado a atribuir un significado al texto y se siente incómodo cuando tiene dificultades. Advierte los problemas y no se siente tranquilo hasta que logra resolverlos” Garrido (2009, p. 65).

Con una postura integral Hurtado Vergara, Serna Hernández y Sierra Jaramillo, (2001) definen al lector en torno a las características de sus estrategias cognitivas, el propósito que tiene de la lectura, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo, así como la competencia lingüística y emocional del momento en el que se encuentre.

1.1.3 Promoción de la lectura.

Desprendiéndose de los conceptos anteriores, se aterriza a la definición de promoción de la lectura. Aunque se debe reconocer que existen múltiples entendimientos; pero se vislumbra la idea central de asumirla como una actividad social que tiene el objetivo de transformar la percepción de las personas respecto a la lectura en un sentido personal y sociocultural. Para ello, se necesita un promotor que funja como agente de cambio con la función de iniciar a la lectura, que explique la reglas; que lea con otras personas en voz alta para comenzar a dar sentido a la lectura, para aprender a dar sentido a las palabras y con gusto para que contagie (Garrido, 2004). Es mostrar con el ejemplo cómo y para qué se lee; cómo y para qué se escribe. Acercándolo a diversas posibilidades de lectura y de escritura, que animen a que se lea y escriba por cuenta propia.

La promoción de la lectura vista desde una postura constructiva de la sociedad se define como un “esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y la escritura en la sociedad. Un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones” (Álvarez Zapata & Naranjo, 2003, p. 36). La promoción de la lectura debe elaborarse tomando en cuenta las necesidades y conflictos tanto individuales como colectivas, rescatando el significado histórico que compete a la época y haciendo hincapié al vínculo que tiene con la escritura (ibidem).

Con una mirada similar, Varela (1999) plantea que la promoción de la lectura debe implicar todas las actividades que inviten, orienten, impulsen e inciten una actitud de disfrute, placer y la amplitud de lectura del que se acostumbraba a realizar.

1.2 Revisión de casos similares

1.2.1 Experiencias de lectura y escritura con el uso de las TIC.

En este apartado se presentan trabajos llevados a cabo en países de Europa, Estados Unidos y de América Latina. En conjunto plasman una visión de las TIC y la lectura.

Se ha publicado una considerable cantidad de evidencia sobre el tema de tecnología en la educación que es demasiado extenso y atrae la atención principalmente de los docentes, de las instituciones encargadas de realizar cambios y mejoras a nivel curricular, investigadores, e incluso de los padres de familia interesados en la educación de sus hijos. Principalmente, dichas investigaciones han sido en países desarrollados como España y Estados Unidos, donde existe un mayor acceso e incorporación de la tecnología en las aulas.

Por otro lado, hace un par de años, el tema de literacidad era menos concurrido a nivel nacional, pues los estudios principalmente se presentan en países extranjeros (como lo es el caso de España, Estados Unidos, Colombia y Perú), o la población a la que están enfocados es a nivel básico y media superior (primaria y bachillerato, principalmente) o nivel superior. Actualmente se han realizado más investigaciones dentro de esta perspectiva teórica, a continuación, se mencionan cuatro estudios que lo fundamentan y que tienen un acercamiento y relación con el foco de investigación de este trabajo.

En el estudio realizado por Kozminsky y AsherSadon (2013), cuyo objetivo fue comparar la literacidad de los niños de preescolar entre formato de libro impreso y digital, su metodología fue cuantitativa utilizando un grupo control y uno experimental y sus resultados arrojan que en ambos grupos hubo un eficiente desempeño, sin embargo, en el rubro de comprensión de vocabulario, se mejoró significativamente con el libro impreso. Este estudio cuenta con

referentes contextuales para el presente trabajo, que permiten evidenciar que la utilización del formato digital estaba cada vez con mayor presencia y con fines de lectura en edades tempranas.

También existen estudios que debaten el potencial o los beneficios que puede tener el uso de los dispositivos electrónicos en el aula tales como Nakano y Garret (2013), Robles (2012) y Hutchinson (2010); la metodología que utilizan es de índole cualitativa y sus instrumentos de recopilación de datos son las observaciones y las entrevistas a diversas poblaciones. Estas referencias sirvieron para contextualizar la relevancia de las TIC en este ámbito y para dar muestra sobre las actividades académicas y personales respecto a las TIC. Cabe mencionar que dichos estudios se tomaron en cuenta para reflexionar la manera de obtener información en las aulas, mediante instrumentos cualitativos como lo son la observación y las entrevistas.

Ahora bien, para hacer referencia a las investigaciones recientes que incluyan el uso de las tabletas digitales y el trabajo con niños, se presentan los siguientes estudios:

El estudio realizado por Palacios, Sánchez y López (2015) tuvo como objetivo valorar de manera cualitativa la usabilidad de las tabletas en una escuela conformada por 51 alumnos y 15 profesores en una zona rural en España. Se aplicó un cuestionario semiestructurado, entrevistas y grupos de discusión, cuyos resultados dejan entrever que las experiencias han sido satisfactorias para la población estudiada, destacando una mejora tanto en literacidad digital como en procesos de enseñanza.

Margallo y Aliagas (2014) realizaron una investigación con el objetivo de documentar las experiencias literarias mediadas por el iPad en las que los niños participan en el hogar. Sus bases teóricas se sustentan desde una aproximación sociocultural al estudio de las prácticas digitales literarias. Es un estudio de corte etnológico donde se utilizó la observación directa de tres familias con sus hijas de 3, 4 y 5 años. El análisis permitió reflejar que con el soporte digital

hubo un favorecimiento en los roles activos por parte de los niños. También se identificó la relación entre los efectos interactivos de los libros digitales y la respuesta lectora, ligadas a una intencionalidad y relevancia. Esta investigación es un caso similar a lo que planteo en mi proyecto de intervención en cuanto a la lectura digital, las estrategias metodológicas de observación y la población infantil investigada.

Una experiencia de trabajo en el aula es la que se presenta en España que cuenta con la implementación de tabletas digitales enfocadas principalmente en lectura y escritura. Se expone el impacto que ha tenido la utilización de la tecnología, principalmente los ha llevado a un proceso de reflexión continua, del para qué, cómo y por qué se están haciendo las cosas. Comenzando una ruptura en tiempo, roles del profesorado y contenidos curriculares (Ruiz, 2016).

Por último, se exponen investigaciones realizadas en países de América Latina que evidencian parte del trabajo con las TIC en nivel básico. En el marco del plan ceibal, a partir de 2013 se implementó una experiencia con tabletas donde hicieron actividades los niños/as y los docentes de los grupos de 4 y 5 años. Se pudieron diferenciar actividades de: a) lenguaje y lecto-escritura, b) expresividad gráfica y artística, c) funciones cognoscitivas: coordinación viso espacial, memoria visual y d) conocimiento de sí mismo y del medio (Kelly, 2016).

En el caso de Chile en 2014 se impulsó el proyecto tablet para la educación inicial. Se brindó equipamiento y orientaciones pedagógicas para la implementación de estrategias enfocadas al conocimiento matemático. En este sentido, el uso de los dispositivos quedó sujeto a las estrategias pedagógicas del profesor (UNESCO, 2014).

En Argentina, se ha dotado de tablets a tres jardines de infantes cuyos docentes y referentes tecnológicos reciben capacitación. El objetivo fue analizar el impacto de la

introducción de las tablets, se observó que en todos los casos la integración digital favoreció sociabilización, el trabajo cooperativo y la autonomía en los estudiantes de sala de 5 años. Sin embargo, también se identificaron aspectos en tensión: el problema de determinar niveles de apropiación digital; en las prácticas docentes, las brechas entre sus saberes digitales y los de los estudiantes; en la planificación curricular, la fragmentación con la que se incluyen los contenidos digitales, su asociación con las tecnologías como herramientas meramente instrumentales y la necesidad de incorporarlas en el ámbito escolar (Balada, Simón & Aracena, 2015).

Un estudio más reciente de Márquez y Valenzuela (2017) tuvo como objetivo identificar, describir y analizar los procesos de lectura en dispositivos electrónicos. Los elementos teóricos en los que se basaron fue el propuesto desde la perspectiva de la literacidad enmarcada en las teorías socioculturales. Utilizando una metodología cualitativa, sus resultados identifican las habilidades y niveles para la lectura. Visualizando vías para la formación lectora aplicados en la promoción de la lectura en la educación superior. Una investigación muy similar a la que se plantea en este trabajo, sin embargo, la muestra está dirigida a otra población y los objetivos varían. Pero los referentes teóricos son semejantes para abonar en el ámbito educativo.

Por último, se menciona un estudio que refiere a la promoción de la lectura desde la escuela. Gallego (2014) tuvo como objetivo reflexionar en torno a situaciones didácticas dirigidas a la producción de textos literarios a partir de la promoción de la lectura y escritura en el aula. Se tomaron como referencias los aportes teóricos de la planificación por proyectos didácticos. Se leyó con distintos propósitos: unos referidos al disfrute de los textos literarios y otros con la intención de reconocer formas y estructuras propias de la escritura, para las nuevas producciones. Se ofreció a los estudiantes otra manera de vivenciar la lectura y la escritura en la escuela. Un estudio que abonó a este trabajo la parte experiencial donde se logran alcanzar

objetivos encaminados a la promoción de la lectura literaria, bajo una planeación didáctica adecuada, se puede contribuir de manera significativa a la formación de lectores.

Como se puede notar, tienen algunas similitudes el presente trabajo; tanto en la muestra, la metodología, el tipo de instrumentos y las perspectivas teóricas que lo fundamentan. Esta revisión sirvió como referente a lo que ya se ha analizado y en lo que falta profundizar. Además de que respalda la viabilidad de la metodología que se presenta y muestran un panorama de las experiencias que se han tenido al incorporar la tecnología en el área educativa.

1.2.1 Investigaciones sobre contenido digital infantil.

Se buscaron trabajos que se relacionaran con las recomendaciones y evaluaciones de las aplicaciones de lectura infantiles para mostrar un panorama general de lo que pueden ofrecer estas herramientas. Las investigaciones de Chen, Xu, Zhou y Zhu (2013) que se enfocan en evidenciar algunos criterios de evaluación de las empresas que generan un mayor número de aplicaciones como lo es Android e iOS, y el de Kucirkova, Littleton y Cremin (2016) sobre lectura por ocio infantil y libros digitales. En el segundo, las organizaciones Common Sense Media y Literacy Apps, con apartados sobre la importancia de seleccionar aplicaciones aptas a las necesidades de los niños y consejos para los mediadores sobre cómo utilizarlas (Cencerrado,2018).

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Las teorías que sustentan la intervención

2.1.1 Paradigmas de lectura y escritura.

La lectura y la escritura han sido objeto de estudio a lo largo de varias décadas y se han abordado desde diferentes enfoques (psicológicos, pedagógicos, antropológicos, etc.), cada uno dando énfasis en diversos elementos de estudio, ya sea en habilidades cognitivas, el conjunto de habilidades que requiere el proceso de lectura y escritura, los usos que se les dan, las implicaciones sociales, entre otros aspectos (Zavala, 2004). Las perspectivas desde las que se ha abordado han sido tres diferentes: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural.

La perspectiva lingüística concibe a la lectura y escritura desde una construcción meramente gramatical y léxica, es indispensable conocer las palabras, sus formas, significados conceptuales y sus reglas para poder realizar una codificación (Cassany, 2008). En síntesis, desde la visión lingüística lo que contiene un texto es resultado de identificar las palabras, aplicar reglas sintácticas y tener una coherencia proposicional (Cassany, 2009).

La segunda perspectiva es la psicolingüística, que más allá de codificar, lo que se torna prioridad en la lectura y escritura es realizar anticipaciones y construir inferencias para finalmente verificarlas, denominándose procesos cognitivos (Cassany, 2008). También Cassany y Aliagas (2009) lo expone como un proceso más avanzado que decodificar, pues es necesario llevar a cabo actividades de reconstrucción de significados y de colocar al lector en su contexto.

Por último, se menciona la perspectiva sociocultural, que es la que fundamenta gran parte de este trabajo. Las diferentes investigaciones que indagan la existencia de la lectura en los espacios urbanos, rurales y sociales priorizan conocer los usos y significados que las prácticas de

lectura y escritura se reflejan en la vida cotidiana y en lo que les rodea (Cassany & Aliagas, 2009). Es decir que, desde esta perspectiva se tiene acceso a la lectura y escritura por medio de un proceso donde se involucran las interacciones sociales y a su vez son indispensables para leer y escribir (Niño Murcia, 2009). En complemento, como afirma Vaca (2007) el avance en la lectura depende en gran medida del medio cultural donde el niño se desenvuelve, dicho factor influye más que cualquier otra variable como lo es la edad o el tipo de escuela, es decir, la urbanidad vuelve a hacer una variable sociológica central.

En este paradigma Cassany (2008) expone cuatro elementos involucrados en la práctica de la lectura y la escritura. 1) situación del discurso: haciendo referencia a la colocación del autor (ya sea, anónimo, individual o colectivo) al lugar en donde se encuentra y el momento histórico en el que vive. Al situarlo, se reflejan las ideologías del autor, es decir, conocer la mirada del mundo del autor, la intención de escribirlo y su interés, 2) la comunidad cultural de significados: son todos los valores, los sentimientos, las tradiciones que ha internalizado tanto el autor como el lector y que a su vez, originan el significado del discurso, 3) la retórica de la comunidad: es producto histórico de las interacciones y formas de vida que tienen los miembros de una comunidad, 4) diversidad de interpretaciones: existe una serie de significados situados e individuales que al compartirlos se genera una comprensión global.

2.1.3 Lectura y escritura desde Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

En las últimas décadas los estudios sobre literacidad han ido avanzando ampliamente incorporando la perspectiva sociocultural. Dicha perspectiva va más allá de las habilidades de lectura y escritura centrándose ahora en las literacidades que implican prácticas sociales y

concepciones acerca de cómo las personas usan de manera original y creativa la lectura y escritura (Street & Street, 2004).

Investigadores como Health (1982), Street (1988, 2003), Barton e Ivanic (1991), y Barton y Hamilton (1998) fueron los pioneros de conceptos principales en los nuevos estudios de literacidad: prácticas letradas, eventos letrados, dominios y prácticas vernáculas y dominantes (Street, 2004).

Desde los NEL, Barton y Hamilton (2004) exponen al decir que la literacidad es ante todo algo que la gente hace con la lectura y la escritura; es una actividad donde interactúan los conocimientos y el texto. Como toda actividad humana es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal, se reflejan las identidades y los roles.

Hernández (2013), reafirma que cuando se habla de la literacidad se hace referencia a todas las prácticas que implican el uso de la escritura, desde el manejo del código alfabético, los diferentes géneros escritos, la estructura de los discursos y los roles que asumen el lector y el autor, hasta la configuración de las interacciones en un contexto o los valores sociales.

Otro elemento que las caracteriza es que se construyen con la ayuda de acuerdos sociales que moderan el uso, la distribución, la creación y acceso de textos. Es decir, que la sociedad establece reglas, normas y acuerdos para hacer uso de sus prácticas de lectura y escritura.

Cassany (2010) además de reafirmar la relevancia de las actitudes, los valores y sentimientos, añade a la definición las normas sociales inmersas; quién puede producir el texto, el acceso que se tiene, el lugar donde se produce, cómo se lee, etc.

Petit (1999) considera a las prácticas lectoras parte del proceso de lectura pues toma en cuenta el acceso al conocimiento, la apropiación de la lengua, la construcción de identidad, una nueva forma de socializar y entender lo que nos rodea.

2.1.3.1 Prácticas letradas digitales

Cassany (2006) afirma que es un hecho que día con día se interactúa cada vez más con equipos digitales para cumplir diversas prácticas sociales, donde se construyen formas particulares de escritura combinando recursos visuales, lingüísticos, no verbales, etc. También, este autor explica cómo la tecnología evoluciona creando nuevas formas de interacción, lenguaje, comunicación e incluso modifica patrones cognitivos. Relaciona la adquisición de poder al leer y escribir en la red, viéndose reflejado este poder en la manera veloz e interactiva con que se puede tener acceso a gran cantidad de información, comprar mercancía, obtener servicios, resolver tareas y desarrollar relaciones personales, laborales y académicas (Cassany, 2010).

Asimismo, Lankshear desde 1994 introdujo el concepto *technological literacy* para referirse a las prácticas sociales que propician la construcción, transmisión y modificación de textos mediante herramientas digitales, caracterizándose por los diversos formatos, cobertura y velocidad en el manejo de información, a los conocimientos computaciones como a la comprensión de texto y su uso pertinente, siendo, éste último un objetivo propio de la alfabetización escolar (Kalman, 2001).

Lankshear y Knobel desde 1997 (Kalman, 2001) visualizaban una transformación de las prácticas existentes de lectura y escritura, donde los medios electrónicos permiten desarrollar lo que se hace con los textos, combinando actividades, formatos, gráficos, organizaciones y estructuras. Los dispositivos electrónicos también permiten ahora escribir de maneras diferentes, haciendo una lectura de imagen y hablando específicamente en el ámbito educativo, permite diversificar el proceso de aprendizaje (Ruiz, 2016). Dentro del surgimiento de nuevas prácticas, las producciones de texto actuales se denominan multimodales porque la imagen se torna

prioritaria respecto al texto, modificando así los roles, las funciones y las formas que se escribe (Krees & Bezemer, 2009).

2.1.4 Paradigmas psicológicos.

Se retoman algunos conceptos que conjunta los procesos cognitivos con interacciones sociales, históricas y culturales. Posicionando el desarrollo humano como un proceso gradual y como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje. Plantea ideas de cómo concebir los procesos de lectura y nuevas formas de transmitir el conocimiento por medio de un andamiaje que hace que el sujeto sea participe y se genere aprendizaje en pares.

2.1.4.1 Procesos de lectura

El proceso de lectura requiere una serie de estrategias, entendidas como un conjunto de esquemas para obtener, evaluar y utilizar la información. (Goodman, 2013) Para comprender y dar significado a un texto, el lector implementa procesos cognitivos que dan orden y estructuran al texto. Ferreiro (2013) argumenta que las estrategias de lectura están inmersas en la cultura social, se requiere un conocimiento previo y se conforma por esquemas conceptuales y actitudes personales.

Goodman (2013) describe el muestreo como una de las estrategias de lectura que implica la exploración y selección de índices o apartados que le serán de utilidad; hace una revisión de páginas, portada, datos bibliográficos y elige la información necesaria. La anticipación (o predicción) es la estrategia donde el lector predice el final de una historia, la estructura de una oración o el final de una palabra. Para ello, se involucran el conocimiento previo y se presenta mientras se está leyendo. Por su parte, la inferencia se lleva a cabo cuando complementan la información con lo que no está explícito en el texto o lo que se describirá más adelante; ver la

relación entre caracteres, preferencias del autor, etc. Los lectores están constantemente controlando su lectura para asegurarse que tenga sentido, es un control activo mientras se ejecuta la actividad de leer, la estrategia de autocontrol sirve para confirmar o rechazar las predicciones o inferencias previas. Además, brinda al lector la posibilidad de aprender y modificar sus estrategias para que se realice la comprensión, es decir, hay un proceso de autocorrección.

Por su parte, Garrido (2004) aunque no está propiamente dentro de los teóricos del paradigma sin embargo, expone una propuesta para el proceso de comprensión que se asemejan a las antes mencionadas y también menciona otras estrategias que complementan y acompañan la lectura: muestrear es reconocer el carácter del texto para decidir cómo leerse; a qué debe prestarse atención, según el propósito del autor. Explica que memorizar es una estrategia ya que con el uso de la memoria de corto plazo se identifican palabras o frases que tengan sentido y significado completos; las unidades de comprensión. Imaginar es otra estrategia de lectura que invita a construir en el interior imágenes mentales y sensoriales a partir de las escenas, acciones y personajes que el libro describe. Al igual que Ferreiro (2013) menciona las estrategias de predicción, inferencia y confirmación: Predecir o anticipar; los textos tienen pausas recurrentes que nos permiten hacer anticipaciones o predicciones sobre lo que leemos. Inferir o deducir se realiza cuando los lectores sacan conclusiones de la información que un escrito les ofrece de acuerdo con su teoría del mundo y con su información no sensorial. Deducen lo que no está en las palabras, pero se desprenden de ellas. Y confirmar y corregir lo describe como momento en que los buenos lectores vigilan su lectura inconsciente y constantemente, para confirmar si están entendiendo; aprenden a corregirse como forma de aprendizaje.

2.2 Metodología

2.2.1 Contexto de la intervención.

El ámbito educativo fue el seleccionado para realizar la intervención; se llevó a cabo en los últimos niveles de educación primaria (5° grado). Los participantes fueron de una escuela primaria que pertenece al proyecto educación Mobile. El plantel educativo fue la Primaria General Lázaro Cárdenas del Río, ubicada en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. Es una escuela pública de turno vespertino. Cuenta con 181 alumnos y 14 personas laborando; con 18 aulas, área deportiva, plaza cívica, un área de cómputo, biblioteca y sus respectivos servicios sanitarios, dispone de servicio de internet y cuenta con las medidas de seguridad fundamentales.

El grupo de 5° grado en el que se realizó la intervención se conformó por 13 estudiantes (11 niños y 2 niñas); su edad fluctúa entre los 10 y 11 años. Los núcleos familiares varían entre madre soltera, padre y madre, abuelos y hermanos más pequeños. Las condiciones socioeconómicas del grupo están ubicadas en su mayoría por una clase media baja. Los niveles máximos de estudio de los padres o tutores son de secundaria y preparatoria y algunos pocos con licenciatura.

Cabe mencionar que el Proyecto Educación Mobile surgió en el estado de Veracruz a partir del 2014 donde la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP financió proyectos de Innovación Estatal para la reforma educativa. Se seleccionaron a 200 escuelas públicas de nivel básico. Los objetivos que rigen el Proyecto Educación Mobile fueron elaborados bajo una propuesta pedagógica creativa y funcional, el primer elemento que lo conforma son las tecnologías móviles (tabletas digitales), el segundo está relacionado con la capacidad de aprendizaje por parte de los alumnos con el apoyo de la tecnología, y por último se añade el elemento de interacción social.

2.2.2 Planteamiento del problema.

2.2.2.1 La lectura en México

En las políticas públicas se formulan dentro de los planes nacionales temas que competen al ámbito educativo y la promoción de la lectura no es la excepción para la evaluación y creación de programas. Como ejemplos de medición de la situación de la lectura en México se llevan la Encuesta nacional de lectura por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2015), Encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales (Organización de los Estados Iberoamericanos, 2013), el Módulo de lectura del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018) y la Encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura por la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY, 2015). Los resultados muestran que la lectura es una actividad que no realizan por la falta de tiempo, sin embargo, cuando se hace mención de las actividades realizadas en su tiempo libre, reportan como principal actividad ver la televisión; datos alarmantes si se toma en cuenta los pocos aportes que genera la televisión comparado con la lectura, los datos señalan que la lectura no es uno de los pasatiempos habituales en el país. Es evidente que a pesar de los programas de lectura los hábitos lectores no han aumentado, pues en México el promedio de libros leídos aumentó sólo unas décimas del 2015 con 3.5 libros año a 3.8 en 2016 (INEGI, 2018). No sólo es poca la cantidad de libros que se lee, sino que no ha aumentado de manera significativa y eso nos ubica muy por debajo de los estándares internacionales.

Un factor relevante en las prácticas de lectura y escritura es el uso de lo digital. CONACULTA (2015) reporta que, del total de los encuestados uno de cada seis cuenta en su hogar con libros digitales que no son manuales de textos escolares o de estudio. Entre ellos, la diferencia económica, de género y nivel de educación se incrementa respecto de quienes poseen

libros impresos. Poco más de una de cada 10 personas descarga libros digitales, principalmente libros de política, novelas, idiomas, cine, arte y ciencias. Los usuarios principales son los jóvenes de entre 18 y 30 años y en particular los ciudadanos de los grandes centros urbanos, pero no hay datos de lo que pasa con el consumo que tienen los niños, las aplicaciones de lectura que puedan tener y el tipo de contenido y la frecuencia, tampoco hay reportes del consumo y los contenidos que se tiene en las escuelas conurbadas. Estos datos podrían ser evidencia de que la brecha generacional y espacial (ciudad-ruralidad) aún subsiste a pesar de la mejora en el acceso a internet y la tasa de alfabetización digital-mediática pues se ha revisado principalmente la población juvenil y adulta.

A pesar de que, para enseñar la lectura y la escritura se da prioridad a las habilidades lectoras en papel, muchos niños ya participan en prácticas letradas en el mundo digital, es inevitable que estas prácticas aumenten, ya que leer y escribir se han vuelto hoy en día más mediatizadas por la tecnología (Margallo & Aliagas, 2014). Por tal motivo, resulta un tema de gran interés indagar sobre la lectura digital que llevan a cabo los alumnos de primaria. Esto, permitiría reflexionar sobre la evolución de los procesos de lectura y escritura y también su contemporaneidad da pauta a brindar información en el ámbito educativo. Es indispensable elegir, seleccionar y planificar los entornos en que se desenvuelven los niños, así como regular los comportamientos y buscar una coherencia con la comunicación, ahora con las TIC, con el objetivo de favorecer las interacciones sociales (Sistema de información de tendencias educativas en América Latina, 2016).

La aparición de tecnologías móviles y su generalización han transformado radicalmente los hábitos de la población, fijando patrones de comportamiento que afectan a los modos de consumo de la información en general y de la lectura en particular. El incremento del consumo

de contenidos digitales en dispositivos móviles, las mejoras en accesibilidad y portabilidad no implican que el consumo final revierta en la lectura (Gómez, García, Cordón & Alonso, 2016). Actualmente, los niños tienen un mayor alcance a la conectividad de los smarthphones y las tablets. Por lo que una de las opciones es convertirlos en aliados (García & Gómez, 2017).

Surge entonces la necesidad de responder a los siguientes planteamientos: ¿Se está aprovechando la fascinación de los niños por las pantallas para convertir las aplicaciones de lectura en un medio para fomentar el hábito lector? ¿Qué opciones nos permiten fomentar el hábito lector en la infancia? ¿qué contenidos digitales son a los que pueden acceder los estudiantes de primaria?

2.2.2.2 La lectura a nivel primaria en el estado de Veracruz

A nivel estatal, en Veracruz, Medición Independiente de Aprendizaje (MIA) es un estudio que muestra los resultados de las condiciones de aprendizaje en que se encuentran los niños, particularmente en el área de lectura y comprensión. El 15 % (1 de cada 6) de los niños de 5º de primaria no pueden leer historias con el nivel de dificultad presentado para su etapa escolar y un 25% (1 de cada 4) de los niños de 5º de primaria no pueden realizar un ejercicio de comprensión lectora (MIA, 2016).

Por parte de la SEP, con el Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes (PLANEA), se aplicaron pruebas desde el 2015 a los alumnos de cuarto y sexto grados de educación primaria, con el objetivo de conocer el dominio de comprensión de textos. Sus resultados en el área de lenguaje y comunicación a nivel estatal de los cuatro niveles que se establecen recaen en el nivel I, el cual comprende la información sencilla que se encuentra explícitamente, comprendiendo textos que se apoyan en gráficos. Y el nivel II, que abarca la

comprensión de información de textos expositivos y literarios, elaboran inferencias simples y reconocen la estructura general (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015). En contraste con los estándares de PISA (OCDE, 2015) donde se afirma que el lector debe ser autónomo, es decir, el lector que es capaz de llevar a cabo satisfactoriamente el proceso de lectura sin ayuda, es el que ha adquirido las estrategias de procesamiento de textos y las aplica sin mucho esfuerzo. Cuyos resultados de las encuestas muestran que México se encuentra debajo del promedio de los estándares de niveles de competencia. Son estándares internacionales que distan de los resultados reales en el contexto mexicano, además que sólo se enfocan en competencias y habilidades lectoras y no toman en cuenta otros factores culturales involucrados en la lectura. La mayoría de las escuelas rurales en Latinoamérica, las prácticas escolares de lectura y escritura desarraigan a sus alumnos de su realidad cultural y están descontextualizadas. Además, se conciben como un fin en sí mismas, sin proyección fuera del ámbito escolar.

2.2.2.3 La lectura en primaria y grupo específico donde se intervino

Los resultados ENLACE (2013) y más reciente la evaluación de PLANEA (INEE, 2015) evidencian que la institución tiene baja puntuación sobre los estándares tanto nacionales y estatales. Recaen en la categoría insuficiente lo que nos indica que es necesario intervenir por parte de los tutores, docentes, especialistas y alumnos para realizar cambios sustanciales y así, mejorar la comprensión lectora con estrategias de lectura, por eso una de las propuestas de este trabajo es acercar a la comunidad a nuevas formas de lectura que sean de interés, significativas y puedan relacionarlas con su contexto.

Los estudiantes no realizan con frecuencia estrategias de lectura como lo son el muestreo, las anticipaciones y predicciones lo que les impide alcanzar medianos o altos niveles de

comprensión lectora. No se consideran lectores pues en casa no realizan ese tipo de actividades y en la escuela sólo realizan lecturas escolares. El uso de la biblioteca es prácticamente nulo y han tenido pocas experiencias placenteras con la lectura por pensar que es aburrida.

Otro de los problemas en la institución ha sido que cuentan con el acceso a la tecnología desde hace 3 años (computadoras y dispositivos *iPad*) pero están en desuso para abordar las prácticas lectoras lo que lo hace inconsistente con los objetivos curriculares. Además, el programa mobile desafortunadamente no cuenta con una evaluación oficial respecto al impacto obtenido ni una continuidad sobre las actualizaciones para que el docente realice planeaciones didácticas. Esto lleva a la necesidad de intervenir y aprovechar recursos tecnológicos para estimular prácticas lectoras que sean significativas para los estudiantes y los inviten a conocer los alcances y panoramas en la lectura frente a la sociedad actual mediatizada por la tecnología.

Aunado a eso, el papel de la biblioteca en el centro escolar ha sido escaso. Los libros que se utilizan son los que están en la biblioteca del aula y la profesora realiza una dinámica de lectura donde se llevan un libro por mes y se hace un intercambio de libro. Sin embargo, la biblioteca no se encuentra con un inventario actualizado, libros clasificados o un sistema de préstamo organizado y las visitas al espacio son mínimas. Puede decirse que las actividades de promoción de lectura se realizan desde el aula a casa.

2.2.3 Objetivos.

2.2.3.1 Objetivo general

Promocionar la lectura en formato digital y físico en los alumnos de 5° de la escuela primaria; para elevar el gusto, el interés y la curiosidad por esta actividad; rescatando los beneficios de leer, contribuyendo a elaborar cartografías lectoras, con base en los intereses y preferencias de los estudiantes.

2.2.3.2 Objetivos particulares

1. Elevar el gusto de la lectura por placer.
2. Aumentar el interés por la lectura digital a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación a la lectura y sea entretenida.
3. Contribuir a experiencias lectoras a través de géneros literarios con el uso de una herramienta digital como lo es el *iPad*.
4. Identificar y comprender la estructura y función de textos ilustrados, reforzando en los niños la habilidad para relatar experiencias donde se identifiquen.
5. Aportar a los estudiantes experiencias de lecturas acorde a sus gustos e intereses para que desarrollen estrategias de comprensión lectora relacionadas con diversas expresiones artísticas.
6. Desarrollar la escucha activa por medio del modelamiento y dramatización con la lectura en voz alta.

2.2.4 Hipótesis de intervención.

Por medio del taller de lectura se generará un espacio de acercamiento a la lectura digital por placer con base en estrategias lúdicas: lectura en voz alta, lectura compartida, lecturas dramatizadas, actividades de escritura, intercambio de opiniones y entrecruce de los textos con la imaginación, con sus propias experiencias y representaciones artísticas, de tal manera que los estudiantes descubrirán nuevas formas de concebir la lectura y relacionarla con el placer y podrán identificar la diversidad de contenidos entretenidos e interesantes.

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención.

El método que se utilizó para elaborar el proyecto es el de investigación-acción; se utilizaron técnicas de observación participativa durante toda la sesión, a su vez, se aplicaron técnicas de intervención que promovieron la lectura por placer y se aplicó una evaluación cualitativa y cuantitativa en dos momentos: al inicio de la intervención y al final. La primera evaluación contó con objetivos diagnósticos y la final fue para evaluar el impacto del taller.

Se realizó la acción a través de un taller de intervención planeado en un tiempo estimado de cuatro meses. Las sesiones se hicieron una vez por semana, el primer mes (16 de octubre al 16 de noviembre) y dos veces por semana los 3 meses posteriores (noviembre, diciembre y enero), con duración de 1:40 minutos para cada sesión.

El taller se conformó de 4 momentos: 1) dinámica grupal: su objetivo fue sensibilizar a los niños por medio de estrategias lúdicas que les permitieran percibir la actividad de manera entretenida. El tiempo destinado a esta actividad fue entre 15 y 20 minutos. 2) trabajo de lectura con iPads, la lectura se realizó en individual, en parejas y/o grupal, dependiendo los objetivos de

cada sesión, utilizando diversas estrategias de lectura. Para ese momento se dispuso de 30 a 35 minutos. 3) ejercicios de escritura libre a partir de lo leído. La finalidad de este momento del taller fue con la intención de que los niños plasmaran sus ideas de manera escrita y comenzaran a darle un sentido a la lectura y aplicarlo a su contexto. Fueron destinados entre 30 o 35 minutos a la creación literaria. 4) se ejecutaron momentos de cierre para que los niños compartieran sus productos y opiniones generadas de la sesión, sugerencias de lecturas y retroalimentaciones grupales, la duración aproximada fue entre 10 y 15 minutos.

Para cumplir con los objetivos se aplicaron las siguientes técnicas de promoción de la lectura: 1) partiendo de los resultados de la encuesta y entrevista semiestructurada, se fue construyendo de manera grupal una cartografía lectora (apéndice A) con base en los géneros literarios de interés para los estudiantes tratando que tuvieran relación con sus vivencias cotidianas para que lograran identificarse con las lecturas, 2) realizar lectura en voz alta; en un primer momento se modeló a los estudiantes ejemplo de lectura en voz alta enfatizando en los tonos, ritmos, ilustraciones, inferencias, similitudes y ejemplos. En segunda instancia, se invitó a que los estudiantes leyeran de manera voluntaria tratando de ejercitar los elementos característicos de la lectura en voz alta, 3) elaboraron dinámicas lúdicas que permitieron conocer los referentes de lectura que tienen los estudiantes, tratando de implementar actividades que hayan promovido un sano ambiente de convivencia, escucha e intercambio de opiniones y que les hayan permitido identificar y expresar sus sentimientos y emociones. 4) por medio de representaciones artísticas como muestras teatrales cortas, performance, música y cine se mostró a los estudiantes la relación con la literatura y el fácil acceso con el uso de la tecnología. 5) se llevó a cabo un plan de trabajo que implicó la reorganización de poner en marcha el uso de la biblioteca escolar, cada niño participó en ordenar y clasificar el material de lectura con el que

cuenta, así como la presentación de una propuesta de base de datos digital que les permitiera a los alumnos consultar y acceder al material de lectura de la biblioteca.

La primera estrategia de lectura que se utilizó fue la de elaborar de manera grupal una cartografía lectora partiendo de los gustos e intereses de los estudiantes. Después, se hizo una visita a la biblioteca escolar con el objetivo de organizar e implementar el uso del material de forma atractiva para el alumnado. Se hizo énfasis en dividir responsabilidades que ellos eligieran (etiquetar, ordenar libros, visualizar espacios).

Otra estrategia que se utilizó durante todos los talleres fue la lectura en voz alta; donde los niños identificaron los tonos, ritmos y las mímicas de los personajes del texto y le permitan una mayor comprensión e interacción con la lectura. Como estrategia de lectura se implementaron juegos cognitivos y dinámicas adaptadas al acercamiento de libros. Tales como: lotería, juego de palabras, stop literario y memorama.

Tomando en cuenta la curiosidad e interés de los estudiantes por el dispositivo digital, se realizó una estrategia que implicara el desarrollo y práctica de habilidades digitales, es decir, se les orientó a los estudiantes para hacer una búsqueda y descarga de aplicaciones que les permitieran realizar actividades entretenidas vinculadas a la lectura y escritura. Por ejemplo: árbol con patas, cientificocomics, Mafalda y spidermancomics. Explorando sus opciones de lectura, creación y edición. Aunado a esa estrategia, se utilizaron las iPads para explorar y conocer tanto bibliotecas como librerías digitales donde pudieron revisar contenido por géneros literarios. Por ejemplo, el repositorio de la biblioteca digital de ILCE. Durante la lectura digital o impresa se propiciaron las estrategias de lectura: muestreo, anticipación, inferencias, autocontrol y confirmación donde se brindaron explicaciones, comparaciones y ejemplos para una mayor comprensión. Por ejemplo, preguntas como: ¿de qué crees que trata el libro? ¿cómo va a actuar

tal personaje? ¿cuál crees que será el desenlace? ¿por qué crees que tal personaje hizo determinada acción? ¿qué va a suceder?

Por otro lado, se recurrió al apoyo de las manifestaciones artísticas como estrategia de promoción de lectura. Por lo que se eligió el cuento de Munari (2001) para que los estudiantes lo representaran en diferentes equipos en una mini obra de teatro utilizando títeres y narrando la historia. También se propició el diálogo generado a partir de vincular la lectura de poemas, historias y cuentos con el cine y la música. Realizando performance de su vida comunitaria, por ejemplo, la letra de "La Rama" y la elaboración de instrumentos musicales o la reproducción de un cuento llevado a un tráiler mediante una aplicación en el iPad.

Además se utilizó de estrategia la expresión gráfica a través de la realización de un cómic autobiográfico que les permitiera reflexionar sobre su persona y sus compañeros. Compartiendo cada uno sus autorretratos y lo que los identificaba.

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos.

El levantamiento de datos se llevó a cabo con una metodología mixta: cualitativa y cuantitativa. Ambas divididas en dos fases: la primera fase fue al inicio de la intervención con el objetivo de establecer un diagnóstico de la población con la que se va a intervenir y la segunda fase fue al finalizar el taller para realizar una evaluación del impacto de la intervención.

En cuanto a la metodología cualitativa se hizo uso de dos técnicas. La primera fue la observación participativa durante las 18 sesiones del taller y el segundo instrumento fue la entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes. Desde la parte cuantitativa se aplicó una encuesta diagnóstica a todos los informantes.

Para recolectar información se recurrió al uso de la observación activa donde el facilitador formó parte de las actividades. La guía de observación (ver apéndice B) se conformó de tres apartados: datos generales, descripción del fenómeno observado y comentarios por parte del observador. Principalmente se observaron las actitudes de los niños, el tipo de opiniones sobre los textos, las estrategias que implementan para realizar la actividad y las formas de resolver obstáculos, el estado de ánimo que tuvieron los estudiantes al realizar las actividades, el tipo de participación y los tiempos en que realizaron las actividades.

Para mayor profundidad de la información se utilizó la entrevista semiestructurada. La entrevista dirigida a 7 de los alumnos se dividió en un total de 27 preguntas distribuidas en siete rubros. Los primeros, enfocados a establecer *rapport* y preguntarles a manera de introducción sobre el uso de los iPads. También se les preguntó sobre el manejo, las actividades y la forma en que se organizan para el trabajo en la clase de Mobile, como último rubro se indagó el uso que hacen de dispositivos digitales en el hogar (ver apéndice C)

Para llevar a cabo la estrategia de obtención de evidencias, se solicitó tomar fotos de los productos de la sesión, además de grabar la voz de los participantes en ciertos momentos donde compartieron experiencias y conocimientos de la sesión.

Otra de las técnicas para recabar los datos fue la aplicación de una encuesta inicial y final basada en la encuesta nacional de CONACULTA (2015). La encuesta se divide en 5 apartados: 1) prácticas culturales y estímulos, 2) hábitos de lectura y socialización, 3) materiales y soportes de lectura, 4) prácticas de escritura, 5) uso de tecnología de la información y comunicación y 6) materiales y espacios de lectura: bibliotecas y librerías. La encuesta está conformada por incisos de opción múltiple, en algunos casos se puede elegir más de una opción (ver apéndice D).

2.2.7 Metodología de análisis de datos.

Con base en la información, que permitieron los rubros descritos y aplicados en los instrumentos de evaluación (observaciones, encuestas, entrevistas y productos) se elaboró la siguiente tabla donde se definen y establecen categorías de medición para cada sesión: Comprensión lectora, atención, opinión, curiosidad, destrezas lectoras, composiciones escritas, prácticas digitales. Cada una asignada con indicadores numéricos que reflejaban de menor a mayor contenido. Por ejemplo: 1-escaso, 2-regular, 3-suficiente y 4-enriquecido.

Tabla 1 Definición de categorías

Categoría	Definición operacional-conceptual
Composiciones escritas	Producciones realizadas en los dispositivos electrónicos o en papel por los participantes. Incorporando componentes del texto relacionado al género literario abordado. (cohesiones, formas verbales, gráficos, estructura, descripción de personajes, ambiente, gramática, conectores y cohesión del texto).
Opinión	la expresión de ideas, asociaciones, interpretaciones de los participantes y realización de preguntas que genere a una comprensión del texto.
Destreza lectora	Referencia a la velocidad, fluidez, entonación, respecto a los signos de puntuación.
Comprensión del texto	Se toman en cuenta las estrategias de lectura de muestreo, anticipación, inferencias y autorregulación. Además, se considera el recuerdo directo del texto, el conocimiento previo incorporado con el nuevo y la forma de expresar la información con organización y estructura.
Curiosidad	Posterior a aplicar estrategias de lectura, el comportamiento que denote interés por la búsqueda del significado del texto.

	Observando el texto, explorando el material, realizando preguntas al respecto o generando diálogo.
Atención	Los participantes se muestren concentrados a la indicación o información brindada propiciando que los estudiantes decidan la selección de información para procesarla y ejecutarla.
Prácticas digitales	Acceso y uso del dispositivo y sus aplicaciones.
Dinámica	Forma en la que se comunican y trabajan en el aula de clase, involucrando a los estudiantes y la mediadora. Incluye las funciones, actitudes que desempeñan frente a las prácticas de letradas y las formas de interactuar y organizarse en el grupo.

Nota: Las definiciones fueron construidas para medir evaluaciones del taller.

Para la sistematización y análisis de los datos se tomó en cuenta la base de datos elaborada a partir de los resultados obtenidos de la encuesta, elaborando gráficas con el programa R versión 3.5.2 para describir los resultados cuantitativos y para elaborar las tablas se utilizó SPSS. Para el análisis de las entrevistas semiestructuradas se hizo una síntesis de las repuestas que aportaron datos a las categorías para el análisis. También se hizo un resumen a partir de los registros de observación, describiendo los aspectos más relevantes.

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Presentación de resultados

3.1.1 Resultados por sesión.

La primera sesión tuvo los siguientes objetivos particulares: elevar el gusto de la lectura por placer. Aumentar el interés por la lectura digital a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión. Y contribuir a experiencias lectoras a través de géneros literarios con el uso de una herramienta digital como lo es el iPad.

Una de las primeras actividades que permitió seguir los objetivos particulares (ver apéndice F) fue la lectura en voz alta del libro atrapados en la escuela (Escalante & Morales, 2006) con la intención de que se identificaran con alguno de los personajes, con el ambiente escolar y el género literario de índole narrativa. El grupo obtuvo diversos niveles de atención 15% se distrajo, otro 38% fue una atención moderada y poca y sólo el 8% fue suficiente. Al realizar pausas para preguntarles sobre inferencias y anticipaciones respondían de manera espontánea el 38% algunas veces, 23% frecuentemente y 8% casi siempre. También el rubro de curiosidad en el material fue variado un 15% no mostró curiosidad por la historia el 23% fue poco y regular y un 38% moderada.

Se pudo evidenciar en la primera sesión que los estudiantes tenían pocos hábitos de lectura porque algunas de sus preguntas hacían referencia a que eran muchas páginas, cuánto faltaba para terminar o si era todo el libro. Otro elemento que aportó información sobre sus hábitos lectores y la percepción frente a la lectura fue la actividad lúdica de stop literario. Los libros que ellos eligieron para la dinámica los tomaban al azar, sin interés y sin tomarse el tiempo para elaborar un muestreo del contenido. Además, que la manera de tratar el libro por la mayoría

de los estudiantes fue brusca, es decir los ojeaban con poco cuidado o incluso llegaron a dejarlos olvidados. Lo que se logró notar como un punto potencial fue la participación de algunos estudiantes que quisieron leer pequeños párrafos de los títulos elegidos, y dos de ellos tuvieron el interés de llevarse los libros elegidos a sus casas.

La sesión 2 fue nombrada cómic clásico y lotería. Sus objetivos fueron aumentar el interés por la lectura digital a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión. E identificar y comprender la estructura y función de textos ilustrados, reforzando en los niños la habilidad para relatar experiencias donde se identifiquen.

A pesar de que el 100% siguió indicaciones de la actividad, los demás rubros evaluados estuvieron en bajos porcentajes. Los niveles de opinión fueron con un 46% escasos y pertinentes y amplio sólo el 8%. Las estrategias de lectura fueron pocas con un 23%, algunas veces con un 46% y frecuentemente con un 31%. La curiosidad del material se dividió con un 46% en poca y un 54% en regular.

Durante esta actividad se pudo observar que a los niños no les interesaba demasiado la lectura relacionada con un ambiente escolar pues, aunque podía ser considerado un elemento de identificación, resultó ser redundante para ellos y algunos expresaron que era un poco aburrido. Por lo que ellos al explorar la aplicación abrían otros títulos que abordaban el teatro y la familia. Por otro lado, se presentó un obstáculo en el léxico pues era una tira gráfica de Quino donde había variantes en el idioma español utilizadas en otro país (Argentina). Como parte de la aplicación hubo apartados donde brindaban información sobre lugares o definición de palabras y eso fue utilizado para preguntarles con anterioridad a los estudiantes si ellos conocían la palabra o que respondiera lo que consideraba significaban y al final se aplicaba la estrategia de lectura de

autocorrección. Se presentaron algunas dificultades para realizar lectura en parejas pues los estudiantes preferían realizar la actividad solos o no lograban acordar el título de lectura.

La tercera sesión nombrada científico comics tuvo como objetivos: Contribuir a experiencias lectoras a través de géneros literarios con el uso de una herramienta digital como lo es el iPad. Y desarrollar la escucha activa por medio del modelamiento y dramatización con la lectura en voz alta.

Esta sesión fue una lectura grupal a partir de una aplicación nombrada científico comics cuya temática de género era biográfica. Darwin fue el científico que se leyó. Las estrategias de lectura se presentaron pocas veces con un 54% y algunas veces con un 46%. Su curiosidad fue poca en un 31% y regular con un 69%. Al realizar la actividad se hizo con un 69% suficiente y un 31% enriquecida. La atención de la actividad fue poca en un 38% y moderada en un 62%. A pesar de todos realizaron la composición escrita fue escasa en un 77%, 15% regular y sólo el 8% suficiente.

Al realizar preguntas sobre el personaje, se evidenció que los niños no tenían referentes sobre la vida del científico. Tampoco geográficos pues a la mayoría se les dificultó ubicar el contexto y la lectura de años a partir de números (siglos XIX y XX, por ejemplo). Sin embargo, al abordar elementos de la naturaleza se pudo dialogar de forma más amplia pues opinaban sobre flora y fauna que conocían. La lectura grupal fue moderada porque los niños respetaban el orden en el que iban participando, aunque algunos terminaban más rápido y exploraban las siguientes páginas. También entre ellos se hacían correcciones de lectura si alguno intercambiaba u omitía palabras. Se percató de una dificultad para comprender la indicación de la actividad pues al solicitarles que realizaran un cómic con los elementos que lo caracterizaban (divisiones, globos, personajes, etc.) la mayoría realizó un cartel con un mensaje publicitario. Los iPads fueron de

utilidad al momento de realizar el ejercicio creativo porque buscaron en la red ejemplos que les permitieran tener ideas de algunas figuras o tipos de letra.

La sesión 4 cómic autobiográfico. Los objetivos tornaron a contribuir a experiencias lectoras a través de géneros literarios con el uso de una herramienta digital como lo es el iPad. Y a identificar y comprender la estructura y función de textos ilustrados, reforzando en los niños la habilidad para relatar experiencias donde se identifiquen.

Todos los estudiantes realizaron preguntas en esta actividad porque se generó un diálogo en torno a la descripción física, emocional y temperamental de cada uno. En esta sesión ya se notó un pequeño aumento al enriquecer sus estrategias de lectura: pocas veces un 23% algunas veces un 46% y 31% frecuentemente. La curiosidad con el material con el formato y el tema y el tipo de opiniones tuvieron los mismos porcentajes variados con un 8% nada, 31% poca, 31% y también con 31% mucha. La realización de la actividad fue relevante pues un 54% fue enriquecida, 31% suficiente y sólo el 15% escasa.

Se combinó la parte física y la digital en la sesión. Primero se leyó en voz alta algunos capítulos de un cómic autobiográfico. Y para la actividad creativa, se utilizó la herramienta del iPad. Los niños se mostraron interesados por conocer y utilizar una aplicación donde pudieran incorporar foto, letras, colores y dibujos. Se hizo un diálogo grupal sobre sus vidas. Incluso algunos niños comenzaban a describir a otros de sus compañeros a su familia, sus gustos, sus amigos, juegos preferidos, su forma de ser, etc.

La sesión 5 fue nombrado árbol con patas. Los objetivos fueron: Aumentar el interés por la lectura digital a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión. Y contribuir a experiencias lectoras a través de géneros literarios con el uso de una herramienta digital como lo es el iPad.

En esta sesión los resultados fueron más favorables que los anteriores en casi todos los rubros. Todos los niños estuvieron explorando la aplicación y siguieron la indicación de crear su propia historia. Tanto la curiosidad como la atención fue poca en un 23% pero aumentó en 38% en regular y mucha. Y la realización de la actividad tuvo mejoría porque el 46% fue suficiente y el 54% enriquecida.

Esa aplicación fue de apoyo para que asociaran con mayor facilidad las partes de una oración al ir conectando el sujeto, verbos y diferentes complementos en los adjetivos. Los estudiantes se vieron más interesados por la interacción que permitía la aplicación, combinaban diferentes palabras y lograron crear más de una historia. La relación entre compañeros comenzó a mejorar en esta actividad porque ya compartían entre algunos de ellos sus productos. El único obstáculo fue que algunos niños tuvieron dificultades técnicas al guardar sus productos porque reiniciaban el menú y no se guardaba. Se pudo resolver porque comenzaban a mostrar su escrito y entonces se capturaba su evidencia.

La sesión 6 fue de leyendas. Los objetivos fueron: Elevar el gusto de la lectura por placer. Identificar y comprender la estructura y función de textos, reforzando en los niños la habilidad para relatar experiencias donde se identifiquen. Y desarrollar la escucha activa por medio del modelamiento y dramatización con la lectura en voz alta.

Esta sesión fue de mucha curiosidad e interés para los niños: 38% regular, 15% poca y 46% pues fue un género que todos conocían y les parecía misterioso e interesante. La atención se mantuvo suficiente con un 62%, 31% moderada y 8% poca. El 77% realizó la actividad de manera suficiente a los rubros solicitados y 23% enriquecida. Al comunicar su escrito el 77% tuvo un nivel regular y 23% suficiente. Todos siguieron indicaciones y realizaron la actividad, aunque la composición de su escrito fue regular.

En esta sesión se observó más participación porque en general tenían referentes de leyendas que ya habían escuchado o leído y comenzaban a intercambiar las historias. Al realizar la actividad escrita en parejas, se esforzaron en ponerse de acuerdo y elaborar una historia en forma de leyenda. Los estudiantes mostraron un mayor interés por la lectura de leyendas, pues les generaba misterio y suspenso. Uno de los detalles que se mostraron en sus escritos fue que no había una sólida coherencia y cohesión con la narración. Se notan los saltos en los momentos temporales y no hay una secuencia muy organizada de inicio, desarrollo y conclusión.

La sesión 7 de cuentos en voz alta fue una de las técnicas más utilizadas para llamar la atención de los estudiantes y acercarlos a una lectura amena, entretenida y grupal. Los objetivos fueron los siguientes: Elevar el gusto de la lectura por placer y desarrollar la escucha activa por medio del modelamiento y dramatización con la lectura en voz alta.

Las estrategias de lectura fueron incrementándose conforme a lo siguiente: algunas veces 25%, frecuentemente 42% y casi siempre 33%. Todos siguieron las indicaciones y realizaban preguntas sobre el texto. La realización de la actividad también fue en aumento para la mitad de la intervención con un 50% suficiente y un 50% enriquecido. El tipo de opiniones, aunque seguía siendo variado aumentó en cohesión de ideas: 8% ninguna 25% escasa, 42% pertinente y 25% amplia. La curiosidad y la atención estuvieron moderadas en un 50% y 33% suficiente. La composición de su escrito tuvo una mejora porque el 83% lo hizo de forma regular y un 17% suficiente.

Ya para estas sesiones los estudiantes preferían realizar ellos la lectura en voz alta, una vez que estuvieron familiarizados con las técnicas de pausas, tonos, énfasis, etc. Que ellos trataban de implementar también. Sus escritos los elaboraban con una mayor cohesión y

coherencia en su narrativa. Se veía un mayor esfuerzo comparado a los escritos iniciales, pero no trascendental.

La sesión 8 fue el planteamiento y ejecución del proyecto biblioteca. Los objetivos fueron los siguientes: Elevar el gusto de la lectura por placer. Identificar y comprender la estructura y función de textos ilustrados, reforzando en los niños la habilidad para relatar experiencias donde se identifiquen. Y aportar a los estudiantes experiencias de lecturas acorde a sus gustos e intereses para que desarrollen estrategias de comprensión.

Las estrategias de lectura fueron notorias con un 12% algunas veces un 75% frecuentemente y 12% casi siempre. Todos los estudiantes mostraron curiosidad por el material y siguieron las indicaciones de ordenar y clasificar. Aunado a eso, la composición de la actividad de escritura que realizaron fue un 62% suficiente y 38% enriquecida. Respecto al tipo de opiniones y preguntas fue un 62% pertinente y 38% amplia.

El objetivo de elevar el gusto de la lectura por placer estuvo inmerso en esa actividad al ir observando cómo los niños se enfrentaban al material físico disponible en la biblioteca, la forma de explorarlos, las expresiones al leer los títulos y la disponibilidad para ordenar en conjunto.

Fue una actividad que permitió a los estudiantes conocer el material que tenían en la biblioteca, comparar géneros literarios y permitió saber qué opciones se podrían incorporar a la cartografía lectora. Los estudiantes se acercaban a preguntar a qué género pertenecía determinado libro y entre ellos se corregían algunas clasificaciones. Otros ayudaron a rotular.

Todos realizaron la actividad y se lograba observar que exploraban el libro, llegaban a leer fragmentos en voz alta y opinaban si les interesaba o les parecía aburrido. Incluso se hacían recomendaciones entre ellos, particularmente los que tenían que ver con deportes. Algunos niños

solicitaron llevarse libros a sus casas que les habían llamado la atención, ese hecho se contagiaba a otros niños que al principio no estaban interesados.

La sesión 9 fue de poesía. Sus objetivos fueron los siguientes: Elevar el gusto de la lectura por placer. Contribuir a experiencias lectoras a través de géneros literarios con el uso de una herramienta digital como lo es el iPad. Y desarrollar la escucha activa por medio del modelamiento y dramatización con la lectura en voz alta.

Esta actividad no fue tan fructífera para el grupo pues hubo menos participación en las preguntas un 38% no realizó comentarios o planteó dudas. La tención fue muy dispersa un 38% poca, 38% moderada y 23 % suficiente. El rubro que se vio favorecido fue al realizar la actividad de lectura y escritura creativa pues el 38% fue suficiente y el 54% enriquecida y el 77% la llevó a cabo. Sin embargo, la composición de ese escrito fue escasa en un 69% y 31% regular.

Al leer los niños ya se veían familiarizados con la entonación poética y trataban de escribir palabras que rimaran. Pero no le dieron la seriedad requerida a la elaboración de un poema, por lo que sus rimas fueron superfluas y con burla hacia sus compañeros o basadas en canciones de moda para ellos.

Sesión 10 fue titulada La Rama. Sus objetivos se enfocaron en lo siguiente: Elevar el gusto de la lectura por placer. Aumentar el interés por la lectura digital a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión. Identificar y comprender la estructura y función de textos ilustrados, reforzando en los niños la habilidad para relatar experiencias donde se identifiquen. Y aportar a los estudiantes experiencias de lecturas acorde a sus gustos e intereses para que desarrollen estrategias de comprensión lectora relacionadas con diversas expresiones artísticas.

La curiosidad se presentó de manera grupal con un 75% y las preguntas se hicieron con un 67% de frecuencia. Por ser un tema alusivo a una tradición local, todos los niños siguieron las indicaciones y el 58% aplicó estrategias de lectura algunas veces, un 42% lo hizo de manera frecuente. Respecto a las habilidades comunicativas un 69% fue regular y un 31% suficiente.

La sesión 10 que hizo referencia a la rama como una actividad alusiva a una tradición local fue motivante para el grupo porque tuvieron curiosidad en saber la historia de dicha tradición, se entabló un diálogo fluido sobre las experiencias de los estudiantes que ya conocían el ritual que giraba en torno a esas fechas. Algunos niños no conocían la letra o su historia cultural y lo que resultó enriquecedor en esa actividad fue que los demás trataron de contar de qué se trataba.

La sesión 11 que trató de juegos y literatura tuvo objetivos de: Elevar el gusto de la lectura por placer. Aumentar el interés por la lectura digital a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión. Y aportar a los estudiantes experiencias de lecturas acorde a sus gustos e intereses para que desarrollen estrategias de comprensión lectora relacionadas con diversas expresiones artísticas.

Esta actividad que fue más lúdica tuvo un alto porcentaje en la aplicación de estrategias de lectura con un 75% casi siempre y un 25% frecuentemente. Los niños se anticipaban a completar frases. Y se obtuvieron porcentajes al 100% en la curiosidad de los juegos lúdicos y en seguir las indicaciones al igual que realizar preguntas. La atención y la manera de comunicarse mejoraron significativamente comparado con las sesiones anteriores: 25% moderado y 75% suficiente.

La sesión 12 fue Género e identidad. Sus objetivos particulares fueron: Elevar el gusto de la lectura por placer. Aumentar el interés por la lectura digital a través de una experiencia lúdica

que propicie la motivación, la implicación y el entretenimiento. Contribuir a experiencias lectoras a través de géneros literarios con el uso de una herramienta digital como lo es el iPad. Identificar y comprender la estructura y función de textos ilustrados, reforzando en los niños la habilidad para relatar experiencias donde se identifiquen. Y desarrollar la escucha activa por medio del modelamiento y dramatización con la lectura en voz alta.

El gusto del tema se vio reflejado en el porcentaje del seguimiento de actividad, pues el 100% siguió indicaciones y lo hacían cuando el tema era de interés. Además de que durante la sesión hubo suficiente atención con un 67% y un 33% moderada. Tanto las estrategias de lectura como las opiniones fueron en aumento. Un 33% aplicó estrategias frecuentemente y un 67% casi siempre. Las opiniones un 33% pertinentes y 67% amplias.

En esta actividad los niños estuvieron más activos para hacer una lectura grupal y la mayoría quiso participar y leer una parte. La atención fue con más respeto hacia el compañero que leía. Cuando realizaba preguntas sobre situaciones similares a las que se habían enfrentado ellos, algunos niños compartieron experiencias al grupo donde se reflejaba alguna desigualdad o desventaja por ser niño o niña. Burlas que habían experimentado o limitaciones para hacer lo que ellos sentían y querían. Fue un momento de reflexión para el grupo en general y enriquecedor al momento de escucharse entre ellos, algo que había sido un proceso difícil para el grupo.

Sesión 13 fue Teatro. Los objetivos fueron: Elevar el gusto de la lectura por placer. Aportar a los estudiantes experiencias de lecturas acorde a sus gustos e intereses para que desarrollen estrategias de comprensión lectora relacionadas con diversas expresiones artísticas. Y desarrollar la escucha activa por medio del modelamiento y dramatización con la lectura en voz alta.

Todos los estudiantes siguieron las indicaciones y la realización de la actividad tuvo un 33% suficiente y 67% enriquecida. La manera de comunicarse ha cambiado de forma significativa pues un 25% lo hizo de forma regular y un 75% fue suficiente. La curiosidad tuvo un porcentaje elevado con un 83% y las estrategias de lectura antes de practicar con los títeres, fue un 50% frecuentemente y un 50% casi siempre.

Las actividades que implican más actividad creativa para los niños se muestran más interesados en realizar la actividad. Les cambió un poco la visión clásica de uno de los cuentos representados y la diferencia hizo que se interesaran más por la lectura. La cohesión grupal fue mejorando y lograban llegar a acuerdos para distribuirse las funciones de cada uno. Se esforzaban más para completar la actividad en equipo y si alguno de los integrantes no lo realizaba como ellos consideraban adecuado, rotaban las funciones.

Sesión 14 Banquete literario. Sus objetivos particulares fueron: Elevar el gusto de la lectura por placer. Aumentar el interés por la lectura digital a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión. Contribuir a experiencias lectoras a través de géneros literarios con el uso de una herramienta digital como lo es el iPad. Aportar a los estudiantes experiencias de lecturas acorde a sus gustos e intereses para que desarrollen estrategias de comprensión lectora relacionadas con diversas expresiones artísticas. Y desarrollar la escucha activa por medio del modelamiento y dramatización con la lectura en voz alta.

Las gráficas obtuvieron datos favorables para el logro de los objetivos. Al realizar la actividad el 18% lo hizo de manera suficiente y el 82% fue enriquecido. Las opiniones sólo el 9% fue escaso y en un 45% fueron pertinentes y 45% amplias indicando mayor nivel de comprensión en los textos. La curiosidad se mantuvo en porcentajes altos pues el 82% fue mucha y 9% regular.

El grupo estuvo muy motivado en participar y leer para los demás, aunque también un poco inquietos lo que hacía que la atención fuera variante. Fue enriquecedor mostrarles variedad de géneros literarios y que ellos fueran descubriendo las diferencias en la estructura de los textos. Les pareció entretenido la manera en que se presentaron los textos y tuvieron curiosidad por elegir los diferentes platillos del menú literario.

Sesión 15 Cartas. Objetivos: Elevar el gusto de la lectura por placer. Contribuir a experiencias lectoras a través de géneros literarios con el uso de una herramienta digital como lo es el iPad. E identificar y comprender la estructura y función de textos ilustrados, reforzando en los niños la habilidad para relatar experiencias donde se identifiquen.

Las estrategias de lectura fueron variadas con resultados que mostraban el logro de los objetivos. El 18% aplicó algunas veces estrategias, el 55% frecuentemente y el 27% casi siempre. La curiosidad fue en un 64% regular y 36% mucha. Y el tipo de opiniones fue en un 55% pertinente y 45% amplio. La atención estuvo en porcentajes altos y significativos con un 27% moderado y un 73% suficiente.

Los niños ya estaban más familiarizados con el muestreo de un texto, cuando les realizaba preguntas de inferencias, podían responder con congruencia lo que podía pasar con los personajes y sus opiniones eran más extensas comparadas con las primeras sesiones.

Al dar las indicaciones de formar dos grupos fue menos complicado el proceso pues se adaptaron a su grupo sin discutir o cambiarse de grupo. Y se lograba notar una mayor unión y objetivo para ganar en juego.

Hubo una lectura que algunos niños ya conocían lo cual hizo que su participación consistiera en contarla al resto del grupo en lugar de darle lectura, sirvió el ejercicio para conocer lo que habían comprendido del cuento y lo que les había sido significativo.

Sesión 16 cine. Los objetivos fueron: Elevar el gusto de la lectura por placer. Aumentar el interés por la lectura digital a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión. Aportar a los estudiantes experiencias de lecturas acorde a sus gustos e intereses para que desarrollen estrategias de comprensión lectora relacionadas con diversas expresiones artísticas. Y desarrollar la escucha activa por medio del modelamiento y dramatización con la lectura en voz alta.

Todos los niños tuvieron curiosidad con la actividad y todos siguieron las indicaciones. Sin embargo, al llevarla a cabo el 8% lo hizo escaso, 42% suficiente y el 50% enriquecido. Las opiniones fueron en 58% pertinentes y 42% amplios. Las habilidades comunicativas variaron ya que el 25% fue escaso el 8% regular y 67% suficiente.

La actividad permitió que los niños mostraran ímpetu al planificar su película. Se sintieron motivados cuando se les comentó la idea de reproducirlo en un proyector para que sus compañeros lo observaran. Esta actividad se tuvo que alargar a dos sesiones porque los niños practicaban ensayo y error en sus videos y si no les agradaba lo volvían a filmar. Los niños exploraron la aplicación para crear el video, preguntaron dudas sobre los rubros que había que completar y se concentraron en ello. Cuando finalizaban le mostraban a los demás el resultado. Hubo algunas diferencias dentro de los equipos al momento de elegir el tema de la aplicación o la lectura.

Sesión 17 Arte. Objetivos: Elevar el gusto de la lectura por placer. Contribuir a experiencias lectoras a través de géneros literarios con el uso de una herramienta digital como lo es el iPad. Identificar y comprender la estructura y función de textos ilustrados, reforzando en los niños la habilidad para relatar experiencias donde se identifiquen. Y aportar a los estudiantes

experiencias de lecturas acorde a sus gustos e intereses para que desarrollen estrategias de comprensión lectora relacionadas con diversas expresiones artísticas.

El 25% aplicó estrategias de lecturas de manera frecuente y 75% casi siempre. El 83% de los estudiantes realizó preguntas y todos pudieron dar alguna opinión respecto al texto. El nivel de atención también fue elevado con un 83% y la realización de la actividad tanto de lectura como de creación artística fue en un 58% suficiente y un 42% enriquecida.

Fue la clase más completa en el logro de los objetivos, pues los niños estuvieron muy participativos y sobre todo fue el tema donde mayor interpretación dieron del contenido del material. Pudieron expresarse más libremente sobre el libro de arte, comparar sus opiniones con las de los personajes del libro y entre sus compañeros. La lectura fue más ordenada que otras sesiones y los niños ya respetaban más la lectura de sus compañeros. Muchos niños quedaron satisfechos con sus trabajos y solicitaron llevarse el producto a sus casas para compartirlo con su familia.

Sesión 18 Mapa. Objetivos: Aumentar el interés por la lectura digital a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión. Y contribuir a experiencias lectoras a través de géneros literarios con el uso de una herramienta digital como lo es el iPad.

Todos los equipos realizaron preguntas y siguieron las indicaciones. Su realización de actividad se tornó en un 58% suficiente y un 42% enriquecida. Las opiniones variaron 50% en pertinentes y 50% amplias. Las estrategias de lectura fueron en un 17% algunas veces, 50% frecuentemente y 33% casis siempre.

Los niños integraron los equipos de manera voluntaria y comenzaron a planear la ruta del mapa. Algunos prestaban más atención a ciertas actividades según sus intereses. Al momento de

leer a otro grado, los niños pudieron implementar estrategias de lectura que habían practicado en las sesiones anteriores.

(ver apéndice E)

3.1.2 Resultados del pre y post test.

A continuación, se presentan dos gráficas de las categorías más representativas del pre y post test aplicado a inicio y final de la intervención para poder evaluar de forma cualitativa las frecuencias promediadas de los rubros relacionados a la lectura.

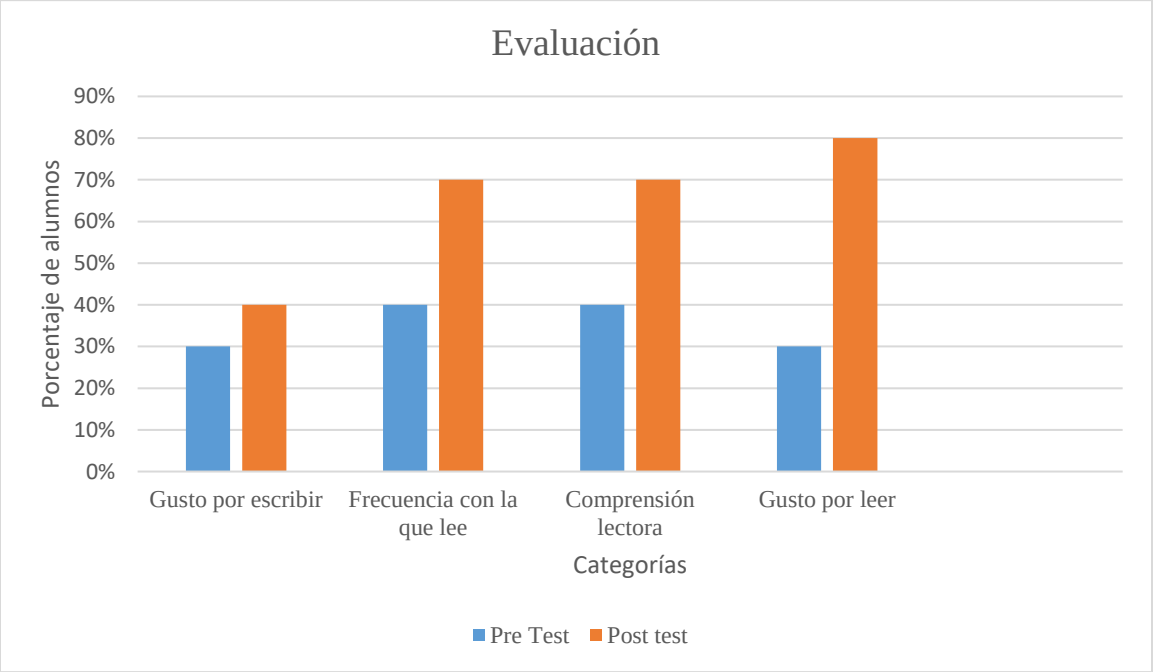

Figura 1. Evaluación de la encuesta primer nivel. Mostrando los datos anteriores podemos desglosar el gusto por escribir en un inicio en el porcentaje de 30%, al finalizar subió a 40%. Con un 40% la frecuencia lectora y al finalizar el taller hubo un aumento al 70% lo que fue un poco representativo. En cuanto la comprensión lectora, se pudo notar un aumento del 40% al 70%. Respecto al gusto por leer se aumentó del 30% al 80%.

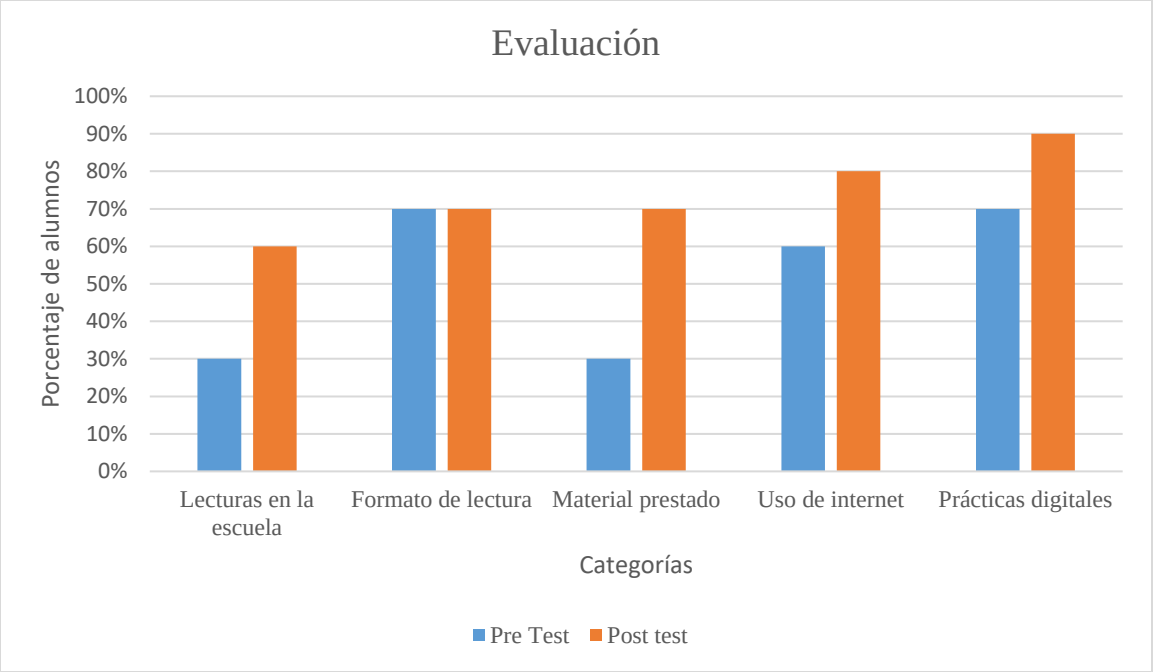

Figura 2. Evaluación de la encuesta segundo nivel. En la información recopilada, la categoría de lecturas (literarias) en la escuela aumentó del nivel 30% a 60%, lo que hace significativo los resultados. En cambio, el formato que prefieren utilizar se mantuvo con un nivel 70% en el pre y post. El tercer rubro que es material prestado sí hubo un aumento significativo pasando del nivel 30% al 70%. El uso de internet fue de 60% a 80% y por último las habilidades digitales aumentaron de nivel 70% a nivel 90%.

3.1.3 Resultados entrevistas iniciales y finales.

Las entrevistas permitieron obtener resultados cualitativos y con información más concisa que los registrados en las encuestas. Además, se pudo conocer sobre sus prácticas letradas y su literacidad digital.

Respecto a sus hogares me informaron que la mayoría de los estudiantes tienen hermanos más pequeños y algunos asisten a la misma escuela. La mayoría vive con uno de los padres y los demás con ambos padres. Pero generalmente quien pasa más tiempo con ellos es la madre.

En general me comentaron que les gustaba asistir a la escuela porque podían jugar con otros niños pero que las clases no les interesaban mucho, excepto la materia de matemáticas. Uno de ellos comentó que a veces le gustan los cuentos guiados, para reflexionar sobre sus emociones.

La mitad de ellos cuenta con un librero en casa, pero no siempre revisan el material. El contenido de los libros que llegan a tener son cuentos, leyendas y enciclopedias. Por ejemplo, uno de ellos me pudo nombrar que los temas que leía eran animales gigantes y enciclopedia de barcos. Las lecturas las hacen generalmente solos y cuando tiene dudas rara vez consultan algunos diccionarios o enciclopedia de su casa, generalmente buscan en internet y en pocos casos preguntan a sus padres.

Respecto a las habilidades en TIC todos ya han tenido experiencia desde la casa, con algún dispositivo móvil, tablet o computadora. Saben navegar en la red, pero sobre todo la actividad que más realizan es buscar videos o juegos. Ninguno la utiliza para leer o para escribir. Todos tienen esa curiosidad para explorar las configuraciones y conocer cómo utilizar las aplicaciones, incluso llegan a descargar solos las aplicaciones o tener redes sociales.

En la escuela habían utilizado poco los iPads, y generalmente su uso era enfocado a aplicaciones con objetivos lógico-matemáticos. Todos comentaron que preferían trabajar de manera individual. Prefieren trabajar de esa manera porque tienen diferencias al elegir.

Sus intereses se centraban en misterio, poesía, aventuras, superhéroes. También expresaron que sus gustos eran los que tenían un contenido humorístico. Algunos cuentos les gustan y más las leyendas de terror. Uno de ellos comentó que en su casa algunas veces lee el diario y le comenta a su mamá de qué se trata.

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

4.1 Discusión de resultados y teoría

Tomando en cuenta las concepciones de lectura del marco referencial y contrastando los resultados se puede analizar lo siguiente: La interacción entre el texto, el contexto y el lector fue el foco central de las sesiones. Primero se invitó a los niños a elaborar un reconocimiento del texto que se eligió dentro de la cartografía lectora a partir de sus intereses. Textos que fueron graduales en cuanto a la forma y contenido. Hacer énfasis en el título, el formato, los signos y símbolos y hablar un poco del autor. Aunado a eso, se dialogó en torno a y con estos elementos se intentaba conocer a los lectores, los procesos cognitivos que realizaban y potencializar las áreas de mejora. También se trató de tomar en cuenta los estados emocionales que se encontraban, la disponibilidad que tenían para participar en la lectura y en todo momento se invitaba a los demás a escuchar y respetar las opiniones que cada uno tuviera. Aunque hay que reconocer que en las primeras sesiones fue complicado porque el grupo mostraba exclusión entre algunos integrantes y burlas entre ellos.

Retomando la concepción de lectura como la construcción de significados donde el lector hace propias las ideas de su interés se vio inmerso en las opiniones que ellos realizaban de manera espontánea durante las sesiones o al terminarlas. A veces se dirigían a la promotora para comentar por qué estaban o no de acuerdo con alguna de las acciones de los personajes, otras veces relataban sucesos similares al texto pero que transcurrían en la escuela o en sus casas.

Generar el cuestionamiento y el cambio de mirada de la lectura de una visión mecánica y de descifrado, a una concepción que incluyera procesos no sólo cognitivos sino también sociales para comprenderlo más allá de lo literal requirió de tiempo y constancia. Y no se logró de forma tan significativa en todos los niños y niñas pues tenían muy marcada la percepción de la lectura

por obligación y aburrida (datos obtenidos de las entrevistas). Entonces fue necesario que en cada sesión de manera directa e indirecta se hiciera notar que no serían criticados por la forma que leían, que lo relevante era la opinión que cada uno tuviera y que tomaran libros que les parecieran interesantes y tuviera que ver con algo que ellos hacían en su vida cotidiana. Algunos se llevaron a su casa libros de manuales, de ciencia o de deporte. Hubo sesiones como la del banquete literario que se hizo uso de objetos de comida y se les brindó frutas para degustar mientras se leía en voz alta el menú. En esta actividad, uno de los niños fue voluntario para disfrazarse de chef y cómo tenía habilidades de liderazgo y empatía logró llamar la atención de sus compañeros. Además de que fue entretenido para todos y para esa fase del taller, ellos preguntaban si podían tomar las cosas o la comida, algo que antes no sucedía porque les costaba mantener actitudes disciplinadas y con paciencia.

Desde los NEL, las prácticas letradas son lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Donde están interactuando los conocimientos del lector con el texto y sobre todo es considerada una práctica social donde se evidencian las identidades y los roles. En este sentido, con una función de promotora, se trató de hacer énfasis en estas premisas para que al desarrollar las actividades pudiera observar los comportamientos que tenían los estudiantes cuando se encontraban en la biblioteca; en ocasiones algunos llegaban con la promotora antes de que iniciara la sesión y preguntaban qué se haría ese día, otros llegaban a contar cómo les había parecido el libro que se habían llevado o incluso con sinceridad expresaban no lo leyeron o se les había olvidado. Se llegaba a notar el rol activo de un acercamiento a la lectura cuando por iniciativa propia elegían uno de los libros que intencionalmente ponía en las mesas y lo exploraban, leían algunos fragmentos o hablaban de las animaciones con otros compañeros. Es

decir, se producía una interacción social y un diálogo. Además, se veían inmersos los valores que cada uno tenía tanto en lo individual como lo colectivo.

Trasladando las evoluciones que han tenido las prácticas letradas con la llegada de internet, hoy en día los estudiantes pueden tener un mayor acceso a los dispositivos digitales que permite la combinación de recursos visuales, lingüísticos audiovisuales, etc. Tomando en cuenta esta evolución de la lectura y escritura, se utilizaron aplicaciones en los iPads donde pudieron elaborar búsquedas inmediatas, la posibilidad de elegir entre una gran variedad de opciones, la facilidad para desarrollar habilidades digitales básicas pues los dispositivos con el software que tienen, resultan estar configurados para que algunos comandos sean intuitivos y además observaban del mediador o de otros compañeros cómo realizar ciertas tareas abriendo varias pantallas a la vez, pasando de una aplicación a otra, insertando otros recursos al texto o descargando aplicaciones. Tenían la facilidad de explorar y experimentar ensayo y error en sus prácticas digitales.

Retomando los elementos teóricos desde la psicología se describen los procesos cognitivos observados y lo que se necesitaron potencializar para lograr y mejorar la comprensión lectora: muestreo, predicción, anticipación y autorregulación. Cómo plantea Goodman (2013) y Ferreiro (2013). El muestreo consta de una exploración y selección de apartados para elegir lo que interesa. Al observar en las primeras sesiones el descuido y desinterés por el material, se optó por aplicar estrategias a modo de sugerencia y de manera indirecta modelarles los primeros encuentros con los libros: ojearlo, que leyéramos el nombre del autor (incluso llevar material biográfico y contarles alguna anécdota de su vida), ver el número de páginas y solicitarles acudir al índice para que buscaran el cuento que se iba a leer.

También se realizaron una serie de preguntas que motivaran a la reflexión de la lectura, generalmente se hacía alguna pausa para dialogar sobre lo que imaginaban que podía suceder en la historia, cuál creían que podía ser el desenlace o cómo podía resolverse el nudo. Preguntas que detonaran hipótesis propias, inferencias y predicciones. Al hacerlo con frecuencia en las dinámicas del taller, las niñas y niños podían irse familiarizando con el ejercicio cognitivo que implicaba recrear lo que podía seguir a partir de las premisas ya dadas. Por ejemplo, la sesión que relacionamos el arte con la literatura fue una de las sesiones donde la mayoría de los estudiantes expresó varios significados de lo que representaba para ellos una pintura o la lectura del cuento de García Márquez que permitió inferir las consecuencias que podían tener los niños del cuento. Aunado a eso, se les preguntaba al final sobre experiencias similares y se les brindaba el tiempo para que las comentaran. Por ejemplo, el cuento de Escalante y Morales (2006) donde ellos contaban las historias de su salón de clases, las travesuras que hacían, los juegos, etc. Se generaba entonces un ambiente de identificación colectiva y con un sentido propio.

El proceso de autocorrección tuvo complicaciones en la práctica, al momento de irse articulando dentro de las dinámicas porque en su mayoría, no se habituaron a confirmar o rechazar lo que habían planteado en sus hipótesis, opinaban muy poco en este momento de la lectura y eso los distanciaba más de la estrategia de autorregulación. Fue de las partes más difíciles al trabajar con ellos. Pues en varias etapas del taller, la atención se volvía dispersa después de cierto rango de tiempo (20 o 30 minutos). Lo que pudo acercarse al proceso descrito fue en la interacción con el otro, pero esto llegaba a desencadenar discusiones grupales o incluso burlas. Por lo que era necesaria una intervención de parte de la facilitadora sobre el respeto hacia los compañeros.

A su vez, el andamiaje que es uno de los objetivos que incluso plantea el proyecto educación mobile para su ejecución. Es decir, que se separa la relación jerárquica de maestro-alumno y como facilitadora mi función era ser un puente entre el material de lectura y los estudiantes. Se trató de motivarlos a que se ayudaran entre ellos, a formar parejas donde cada uno tuviera diferentes habilidades para que pudieran compartirlas y aprender uno del otro. Me detendré a explicar que fue otro de los procesos delicados como característica grupal, puesto que los estudiantes ya se encontraban en una relación equidistante entre subgrupos, se aislaban a algunos niños o niñas con los que abiertamente no querían trabajar en parejas, sumándole el referente obtenido de las entrevistas donde los niños me comentaban que referían trabajar solos que en pareja. Ante esta situación se hizo un pequeño ejercicio que me proporcionara información sobre la comunicación entre ellos, los vínculos fuertes, los lejanos y el esquema general de empatía. Esto lo retomé para ir haciendo modificaciones de quién trabajaría con quién y encontrar un punto medio donde todos participaran y se turnaran el material. Sí hubo un pequeño avance al final del taller porque ya podían trabajar en equipos, incluso más grandes que los duetos o si alguno quedaba fuera, llegaban a invitarlo para que se integrara. Inmerso en esta dinámica social, se trató de promover el respeto y la tolerancia si alguno de ellos invertía más tiempo en realizar la actividad.

4.2 Relación de los resultados con los objetivos

Durante todas las sesiones se trató de complementar el acceso a la lectura por medio del formato impreso y digital evitando compararlos o priorizar uno sobre otro; el fin era poder valorar los aportes que cada uno tiene.

Si bien durante 18 sesiones no se pudo determinar el aumento significativo de un gusto por placer de la lectura en todo el grupo, sí se evidenció en las actividades que los niños y niñas que ya tenían un hábito lector siguieron reforzando dicha actividad con disposición y disfrute. En particular dos de ellos le dieron un mayor uso al préstamo de libros para llevar a sus casas y al finalizarlos contaban de qué se trataba. Al ver esta actividad, se pudo contagiar el ánimo a que otros niños y niñas que mostraban interés, de manera espontánea solicitaban llevarse algún material. Además, se mencionaba de manera frecuente que no era obligatorio quedarse a la sesión, que no se les iba a poner calificación o a juzgar por cómo leían, sino que el objetivo era que conocieran un poco más el material de lectura y que se dejaran sorprender por la magia que tienen los libros.

Respecto a las experiencias lectoras con diversos géneros, se obtuvieron resultados variables, aunque se eligió el cómic como un formato sencillo y con el acompañamiento de imágenes, hubo opiniones donde a los niños no les atrapó mucho ese género. Las leyendas y los cuentos fueron de preferencia para la mayoría y la poesía fue para muchos nueva, por lo que se aventuraban a querer leer con la entonación que ellos percibían de cómo es su lectura.

El objetivo de lograr la identificación con los textos fue más constante porque los niños tenían más desarrollada la oralidad y se expresaban más fácilmente con sus anécdotas cotidianos. Por ejemplo, cuando lograron realizar una leyenda grupal sobre los fantasmas en su escuela.

La escucha activa por medio del modelamiento y la dramatización tuvo un avance importante porque los niños y niñas contaban con mucha energía para realizar actividades y eso lo encaminé a hacer equipos y que de manera voluntaria leyeran para los demás. En las primeras sesiones se dio prioridad a modelarles la lectura en voz alta para que pudieran familiarizarse con el ejercicio porque de los datos obtenidos en las entrevistas, no estaban acostumbrados a leer en

compañía. Después ellos tomaban el texto y comenzaban a leer. Algunos niños se abstenían porque expresaron que no les gustaba. Sin embargo, se pudo observar que el origen del distanciamiento era porque los compañeros presionaban su lectura. Entonces se trató de promover la tolerancia a la forma de leer de cada uno.

La hipótesis de intervención tuvo resultados favorables en la mayoría de los niños y niñas. Se pudo construir con su interés, un espacio de encuentro con la lectura tanto digital como física; donde podían adaptarse a ambos formatos. La categoría que no logró completar la hipótesis fueron las actividades de escritura porque el poco tiempo, la falta de hábito y desinterés y la percepción de ser tediosa fueron elementos que no propiciaron el logro del objetivo.

4.3 Obstáculos presentados

Durante los tres meses de intervención se presentaron situaciones ambientales externas a los lectores y también internas. Se mencionan a continuación experiencias que obstaculizaron.

Dispositivos: hubo un obstáculo inicial que se transformó en un objetivo; el número de estudiantes fue de 12 y 11 porque uno de los niños se cambió de escuela. Pero el número de iPads era de 8, lo que implicaba que algunos trabajarían solos y otros en pareja. En un inicio fue un problema porque los niños y niñas no tenían interés de trabajar en equipo a menos que fuera considerado su amigo, pero se volvía distracción y juego por lo que no era una opción viable para lograr los objetivos del taller. Algunos dispositivos ya no se les podía instalar la última versión del software por lo que no permitía la descarga de algunas aplicaciones que serían utilizadas y eso desencadenaba falta de material.

Acceso a internet y aplicaciones: La escuela cuenta con acceso a internet lo que hace una ventaja para la institución. Sin embargo, a veces se presentaba la dificultad de la distancia del

módem a la biblioteca por lo que teníamos que trasladarnos hacia un patio para impartir el taller desde ahí. Se podía dar por resuelto la mayoría del tiempo, pero llegaron a pasar inconsistencias donde necesitábamos conexión de electricidad y en el patio no había. O en ocasiones por el número de iPads, se saturaba el internet. El obstáculo con algunas aplicaciones fue que no todas las opciones que se vinculaban con la lectura podían descargarse de manera gratuita, el hecho de tener un costo las hacía inaccesibles o parcialmente utilizables (aplicaciones con material muestra).

Tiempos: Otro de los factores externos fue la agenda de los tiempos de intervención pues aunque ya se había establecido con la directora del plantel los horarios y días de intervención hubo suspensión de clases por cambios climáticos, se cruzaron los horarios de la intervención con el entrenamiento físico para una competencia de atletismo por lo que se redujeron minutos de las sesiones por una semana y otro obstáculo temporal fue el recorrimiento de días del taller por un trabajo de intervención desde la psicología como parte de una prácticas académicas de una maestría. Por lo que hubo modificaciones constantes.

Dinámica grupal inicial: en un primer momento la maestra frente a grupo me comentó de la transición que estaban pasaban los niños al no tener un maestro fijo, en lo que la SEV determinaba qué docente estaría laborando, la directora cubría los horarios. Posteriormente pasaron por un proceso de adaptación de la dinámica con la nueva maestra, de la intervención terapéutica y además las actividades de promoción de lectura. El grupo tenía características de indisciplina y conflicto entre compañeros. Al inicio fue difícil establecer una relación de respeto entre ellos porque dentro de los juegos había actitudes agresivas tanto verbales como físicas. Eso fue disminuyendo paulatinamente.

4.4 Recomendaciones

4.4.1 Estrategias que funcionaron.

A partir de los resultados favorables, las fallas dentro del taller y las consultas bibliográficas y/o experienciales, se exponen los siguientes puntos para realizar mejoras en la elaboración de futuras intervenciones:

Relacionar el arte y la literatura: fueron actividades que dieron resultados favorables porque los niños mostraban mayor interés comparado a las actividades que sólo eran de lectura. La curiosidad aumentaba cuando se les proporcionaba material para trabajar con material referido a las manifestaciones artísticas y culturales como el teatro, música, pintura, cine y banquete literario. Incluso ellos se volvían sujetos principales que fue uno de los objetivos planteados en el inicio de la intervención.

Modelamiento: mostrar con el ejemplo fue uno de los caminos que se trató de seguir constantemente, pues los niños y niñas adoptan conductas de personas que consideran inspiradoras a sus vidas. Por ello, se trataba de mostrar un interés y disfrute por las lecturas que se presentaban, modelarles a través de la lectura en voz alta, escucharlos cada vez que querían participar, invitarlos a llevarse libros a casa y que a su vez se invitara a otros compañeros fue sustancial para la mejora del taller, contribuyendo al logro del objetivo como una potencialización del hábito lector.

Estímulos y reforzadores sociales: cuando los niños y niñas participaban al dar su opinión siempre se trató de agradecerles la participación, mostrar atención a su voz, reconocer los esfuerzos de todos. Además de que se les brindaban pequeños libros para que se los llevaran a casa. También en la mayoría de las sesiones se realizaba un juego que implicara un acercamiento

a la lectura (memorama, lotería, sopa de letras, etc.) y al finalizar la sesión se sorteaba o se le proporcionaba al estudiante que más había participado. Lo que motivaba a los demás a esforzarse para futuras clases.

Los niños y niñas tuvieran un rol activo frente a las actividades: Retomando el obstáculo que se presentó sobre el trabajo individual, en pareja y grupal; como facilitadora fui haciendo rotaciones sobre las parejas con la que harían las actividades y si les tocaba un dispositivo solos o en par. Los niños y niñas dieron voz para que la dinámica se llevara a cabo mencionando que algunos ya les había tocado trabajar solos, por ejemplo. Entonces se generó una forma de regularse y distribuir el material. A su vez, retomé el objetivo que se vinculó con la perspectiva psicológica de un aprendizaje por medio del andamiaje. Al principio si los estudiantes se negaban a hacer pareja con las que asignaba, no insistía en forzarlos, sino que realizaba dinámicas grupales para que pudieran convivir de forma gradual. Y al final del taller sí hubo una pequeña mejora con algunos integrantes. Como ese ejemplo, en algunas sesiones ellos participaban en la toma de decisiones sobre los equipos, los turnos para usar el dispositivo, participación de lectura en voz alta, etc. Donde se reflejaba la autonomía y capacidad de dialogar y llegar a acuerdos.

4.4.2 Estrategias que pueden mejorarse.

En todo trabajo de intervención se encuentran áreas de mejora para un mayor impacto en futuras intervenciones, además de que el evidenciar el proceso ayuda a la evaluación global de inicio con el fin de permitir visualizar el panorama con mayor alcance, con una mirada crítica y externa que nutra la experiencia. Por lo que se retoman las investigaciones, el trabajo de campo,

los obstáculos y las opiniones de especialistas externos para mencionar los puntos que se pueden fortalecer.

Propuesta de un trabajo integral: La idea inicial y teórica de la intervención siempre fue una visión integral del trabajo que implica promocionar la lectura para que tenga un impacto significativo. Eso incluye la intervención de docentes, estudiantes, especialistas y padres de familia. A pesar de que en algunas actividades el docente estaba observando, no fue en todas las sesiones. La posibilidad de que los padres asistieran al taller se limitaba por sus actividades y tiempos y lo que se intentó hacer es proporcionar material que pudieran revisar en conjunto. Sin embargo, fueron actividades que no profundizaron conforme a lo esperado, por lo que se necesita reforzar una planeación que invite a los padres a conocer la propuesta desde un principio donde también se haga un diagnóstico, se les expliquen las formas de trabajo, los objetivos que se pretenden, la importancia de su colaboración, los beneficios de la lectura, entre otros elementos que los motiven e inviten a formar parte del proyecto. A su vez, que se genere el diálogo entre estudiantes del grupo y otros grupos más pequeños, mostrarles actividades a las que pueden asistir fuera de la escuela en compañía de los padres e incluso establecer nexos con las bibliotecas de la ciudad y con otras instituciones educativas para ir creando redes de difusión a la lectura. Y por supuesto la capacitación a los docentes sobre estrategias de promoción de lectura; dialogar sobre la propuesta curricular que tienen, conocer el material con que cuentan y organizar e incorporar a la ruta de mejorar tiempo para realizar actividades de promoción de lectura.

Ampliar las temáticas: En la actualidad se vuelve necesario romper estereotipos y prejuicios que no fomentan el respeto por el otro, la tolerancia y la empatía. Desde la infancia, promover la lectura es clave para mostrarles a los niños formas diversas de ver el mundo. Por lo

que dentro de las planeaciones se puede proponer una guía de literatura contextualizada; es decir, incluyendo temas de derechos humanos, haciendo énfasis en la infancia con el objetivo de concientizar a la población, literatura que ponga en reflexión temas de género para continuar la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres. Literatura que se enfoque en la construcción de identidad, es decir lecturas infantiles que hablen de la comunidad LGBTTTIQ como una construcción social que fomente la tolerancia y el respeto por la diversidad sexual. Temas de inclusión a personas que tengan un tipo de discapacidad, pues es importante el mensaje de convivencia pacífica y fortalecimiento de vínculos que transformen una sociedad. Además, la concientización del medio ambiente al que estamos dañando y, que se está volviendo crítico el estado natural.

Proponer nuevas formas de integrar la literatura con otras artes: a pesar de haber abordado estrategias que las incluyeran, siempre se puede innovar más por lo que sería una invitación a actualizar las estrategias de trabajo. Por ejemplo, incorporando bibliocirco, concursos, ciclos de temáticas variadas (rock, terror, ilustraciones, comida, etcétera.).

Actividades de lectura que involucren a todo el plantel educativo: se podría ver reflejado un mayor impacto si se comienza a hacer difusión de las actividades que se realizan para la promoción a la lectura transmitiendo ese gusto a otras generaciones, que los niños una vez que estén familiarizados con estrategias de lectura, puedan reproducirlas a otros compañeros y así se contagie una mirada distinta. Si bien esto se logró entrever con el uso de los dispositivos digitales cuando los niños y niñas les preguntaban a los demás en qué clase las utilizaban, qué era lo que hacían, o por ejemplo cuando fueron a leer en voz alta a otros grupos, la atención de los pequeños era con mucha curiosidad y eso atrae lectores y futuros lectores a un espacio de libros.

Trabajar por una mejora en las condiciones del espacio físico: contar con el material visible, atractivo, limpio, ordenado y con autorregistro. Una de las opciones que puede invitar a que los niños y niñas realicen un trabajo colaborativo, es realizar diseños para dibujar y pintar el espacio bibliotecario con ideas creativas de los mismos estudiantes donde se sientan creadores y conformadores de un espacio identitario y que es un punto de encuentro.

Proponer proyectos itinerantes: elaborar paquetes de libros que puedan llevarse a casa durante cierto tiempo, que contengan una ficha con los libros, una libreta donde ellos puedan escribir una sinopsis o las opiniones de los libros. Invitar a especialistas o asociaciones civiles que brinden actividades de promoción de lectura, que tengan a su alcance otro tipo de materiales y además, se haga llegar información sobre eventos culturales donde los padres de familia, niños y niñas asistan.

Capítulo 5. Conclusiones

En esta investigación-acción se dio prioridad a acercar y potencializar el hábito lector de niños y niñas de 5° de primaria en formato digital e impreso, para tener un acercamiento a la observación de sus prácticas letradas y posteriormente planificar una intervención y lograr incentivarlos en la lectura por placer.

Con la revisión del estado en cuestión, se pudo mostrar que en los últimos 5 años ha habido un mayor interés dentro de los países de América Latina por incluir las TIC en los niveles educativos básicos, a pesar de eso no se ha logrado alcanzar este punto, al menos no en las escuelas locales. Desde el aspecto oficial, se pretende desarrollar habilidades integrales con el apoyo de las TIC, pero se describe muy superfluamente puesto que no se mencionan objetivos específicos ni estrategias concretas para trabajar dispositivos digitales en edad escolar básica. Los temas que se abordan han sido sobre los riesgos de la tecnología, o sobre el papel de las familias y los docentes frente al uso que se les da, pero poco se habla de la voz que tienen los estudiantes. Poco se conoce también de las aplicaciones en soportes digitales que se enfocan en la lectura infantil.

Es un hecho que se presentan nuevos desafíos para la investigación en materia de promoción de lectura, por ejemplo, para la toma de decisiones en el terreno que nos ocupa por parte de los profesionales, especialistas, las escuelas, los adultos, las familias hasta el estado con la elaboración de sus políticas públicas y para la sociedad frente a todos estos nuevos cambios.

Es necesario principalmente porque la sociedad está en constante y progresivo avance tecnológico, lo que se vuelve indispensable actualizarse en los programas y aplicaciones en esta área para aprovechar los beneficios que aporta.

Respecto al proyecto Educación Mobile, se puede decir que existe una discontinuidad del

proyecto pues se quedó abandonado, no se les brindó a los docentes los cursos necesarios para poder utilizar las herramientas digitales, además de que las tabletas se vuelven obsoletas al no poder actualizarse. Nuevamente parece haber sido un programa sin visualización a futuro.

En cuanto a los resultados que se enmarcan en los objetivos de un trabajo integral, se hace énfasis en que la participación de los padres ha sido muy limitada, las razones, desafortunadamente, han sido por cuestiones de tiempo o desinterés. Sin embargo, la directora y las maestras en la medida de lo posible tratan de informarles aspectos relevantes, aunque en las juntas no siempre asisten todos los padres de familia. Hace falta planear nuevas formas de invitar y gestionar la integración de los padres como pilar para la formación de lectores.

Los alumnos, por su parte, siempre se mostraron con el interés y el gusto por trabajar con ese tipo de dispositivos digitales (*iPads*), la mayoría de ellos se aventuraban a explorar las opciones que les mostraban las aplicaciones y en muchas de las clases evidenciaban sus habilidades digitales o preguntaban para aprender a usarlas. Es pertinente recordar que la claridad del uso de los dispositivos es relevante para que no se desvíe la atención a las aplicaciones de juegos. Lo que fue difícil encaminar fueron los comportamientos de respeto y tolerancia pues los estudiantes estaban acostumbrados a no seguir indicaciones, a bromear de forma grosera, que incluso, llegaba a una violencia naturalizada que la percibían como juego.

Referente a las actividades en la biblioteca que fueron observadas y de las cuales se obtuvieron datos por medio de las entrevistas, se pudo reflejar en diferentes momentos; las planeaciones que incorporaron las artes y las ciencias como una mirada transversal donde los puntos de encuentro ampliaron la mirada de la lectura. Además de intentar modificar la idea de que la lectura debe ser un acto obligatorio, meramente académico, exclusivo de leer en solitario y de manera disciplinada a una concepción de que la lectura sea por placer, tenga un significado

individual y colectivo. Dentro de esas actividades, las prácticas letradas estuvieron presentes en su gran mayoría, contextualizadas a temas que a los niños les resultaran entretenidos y cuando no era así se realizaban ajustes. También, el hecho de familiarizarse con la lectura y la escritura fue gradual y colectiva, es decir; desde una perspectiva socioconstructivista, fue acompañada por los pares y un facilitador. Fue gradual también porque resultó en un proceso difícil en las primeras actividades donde no querían conformar parejas y compartir sus conocimientos. A veces la dinámica de roles entre las parejas variaba; se desajustaba porque les costaba compartir o llegar a acuerdo. Por lo que las actividades en colectivo fue en sus inicios la que permitió brindar más diálogo entre ellos.

Se puede decir que, dentro del taller, los estudiantes mostraban en cierto nivel, curiosidad por investigar, explorar las aplicaciones, revisarlas nuevamente y frecuentar más la lectura y escritura en esos formatos electrónicos. Es decir, actividades nuevas a las que ellos estaban acostumbrados: juegos, videos y redes sociales.

A manera de cierre, podemos decir que esta intervención sirvió para obtener un panorama experiencial de cómo se puede abordar la promoción de la lectura en una primaria con el apoyo de recursos tecnológicos y en particular, las actividades y prácticas que se relacionan con otras áreas de interés para los niños y niñas. Esta propuesta de taller puede retomarse como guía para otras escuelas, o pueden tomar de referente para futuros proyectos, las estrategias de lectura que se utilizaron. Las actividades planteadas no trataban de priorizar la lectura digital sobre la escrita, o viceversa, sino más bien utilizar ambos formatos para contar con mayor posibilidad de atraparlos en el placer de la lectura. Y a su vez, continuar llevando a cabo prácticas letradas adaptándose a los medios con los que se cuenta y potencializando sus beneficios.

Referencias

Álvarez, D., & Naranjo, E. (2003). *La animación a la lectura: manual de acción y reflexión*. Medellín: Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología.

Álvarez, D., & Giradlo, Y. (2008). ¿fomento, promoción o animación a la lectura? Un acercamiento conceptual a lo que la biblioteca pública hace con la lectura. En. *Seminario la biblioteca pública y la formación de los lectores en la sociedad de la información.* México: UNAM.

Araoz, E., Guerrero, P. Villaseñor R., & Galindo, M. A. (2010). *Estrategias para aprender a aprender.* México: Pearson.

Balada, M., Simón, L., & Aracena, E. (2015). *Documento síntesis de investigaciones en torno a la integración digital en nivel inicial*. Buenos Aires: INTEL.

Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (p. 109-139). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. La lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.

Cassany, D., & Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D, Cassany. *Para ser letrados voces y miradas de la lectura*. (pp. 40-22). Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2010). La letra digital y sus poderes. En R. Blanco, M. Carrato y A. Basanta (Coord.), *La Lectura* (183-200). España: Los libros de la catarata.

Cencerrado Malmierca, L.M, Pelosi, S. & Yuste Tuero, E. (2018). Recomendar contenidos digitales para niños y jóvenes: reflexiones, herramientas y criterios. *Palabra Clave (La*

Plata), *7*(2) 1-16.

Chen, Y., Xu, H., Zhou, Y., & Zhu, S. (mayo, 2013). Is is App Safe for Children? A Comparison Study of Maturity Ratings on Android and iOS Applications. on Proceedings of the 22nd international conference on World Wide Web. Trabajo presentado en International World Wide Web Conference Committee, Río de Janeiro, Brasil. Recuperado de: https://faculty.ist.psu.edu/xu/papers/www2013.pdf

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, (2015). *Encuesta Nacional de lectura y escritura*. México: Autor.

Ferreiro, E. (2011). El espacio de la lectura y la escritura. En E. Ferreiro. *Alfabetización teoría y práctica*. (119-121). México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., & Gómez, M. (2013). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de escritura.* México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2013). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1986). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Gallegos, S. (2017). Las habilidades tecnológicas que demandan los programas y documentos oficiales para la educación. En A. Ramírez, & M.A. Casillas (Coords.). *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz.* Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz. (pp. 79-100). Recuperado de: https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/saberesdigitales/.

García, A., & Gómez, R. (2016). *Lectura digital infantil dispositivos, aplicaciones y dispositivos*. Barcelona: UOC.

Garrido, F. (2004). *Para leerte mejor. Mecanismos de la lectura en la formación de lectores.* México: Planeta.

Guerra, M. S. (2013). *La tecnología y la educación personalizada*. México: Alfaomega.

Guerrero, I., & Kalman, J. (Agosto, 2010). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileña de Educao 15*(44), 213-229.

Garrido, F. (2009). *El buen lector se hace, no nace.* México: Ariel.

Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura.* España: Paidós.

Goodman, K. (2013). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro (Ed.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de escritura.* (pp. 13-28). México: Siglo XXI.

Gómez, R., García, A., Cordón, J. A., & Alonso, J. (2016). *Leyendo entre pantallas.* España: Trea.

Hernández, D. (2013). *La apropiación digital. Descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos* (Tesis doctoral) Universidad Pompeu Fabra, España.

Hurtado Vergara,R. D., Serna Hernández, Y. & Sierra Jaramillo, B. (2001). *Lectura con sentido estrategias para mejorar la comprensión textual.* Colombia: Ensma.

Hutchinson, S. M. (2010). Uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación preescolar. *Conexiones, 2*(1), 10-16.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015*). Base de datos lenguaje y comunicación*. México: Autor.

Farr, M. (2009). Ideologías de la alfabetización: Prácticas locales y definiciones culturales. En J.

Kalman., & Street, B. (coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales.* (pp. 99-114). México: Siglo XXI.

Kelly, V. (2016). *Primera infancia frente a las pantallas: de fenómeno social a asunto de estado.* SITEAL: España. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/informe/228/informe-2009

Krees, G. & Bezemer, J. (2009). Escribir en un mundo de representación multimodal. En J. Kalman., & Street, B. (coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales.* (pp. 64-83). México: Siglo XXI.

Kozminsky, E., & Asher Sadon, R. (2013). *Media type influences preschooler´s literacy development: e-book versus printed book reading*. Interdisciplinar Journal of E-learning and Learning Objets.

Kucirkova, N., Littleton, K. & Cremin, T. (2016). Young children´s reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge journal of education, 47,* 67-84. doi:10.1080/0305764X.2015.1118441

Lluch, G., & Sánchez García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica, 40*(4), 1-14. doi: http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450

Margallo, A., & Aliagas, C. (2014). ¿Cómo transforma el iPad las prácticas lectoras literarias? Un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar. En M. Moscoso (Ed.), *Etnografía de la socialización en las familias*. (p.25-32). España: Siglo XXI.

Márquez Hermosillo, M. M. & Valenzuela González, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*

50, 1-17. doi:10.31391/s2007-7033(2018)0050-012.

Medición Independiente de Aprendizaje. (2016). *Resultado Estatal.* Recuperado de https://www.medicionmia.org.mx/veracruz2014y2016

Nakano, T., Garret, P., Velasco, A., Mija, Á., Begazo, J., & Rosales. M. A. (2013). Uso de tablets en la educación superior: una experiencia con ipads. *Digital Education Reviw, 24,* 135-161.

Niño- Murcia, M. (2009). Prácticas letradas exuberantes en la periferia de la república de las letras. En J, Kalman. & B, Street (Coord.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina.* (pp.115-155). México: Siglo XXI.

Organización de los Estados Iberoamericanos, (2013). *Encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales.* Recuperado de https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=147

Organización Internacional para el Libro Juvenil, (2015). *Encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura*. Recuperado de http://www.ibbymexico.org.mx/images /ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, (2015). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos PISA 2015.* México: Autor.

Palacios, B., Sánchez, M.C., & López, C. (2015). Usabilidad de las tabletas digitales en Educación Primaria: valoración cualitativa del profesorado y alumnado. *Campo Abierto, 2*(34), 31-55.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Robles, W. (2012). Tecnología en el aula infantil. *Revista complutense de Educación*, *23*(1), 149-160.

Ruiz, M. [¿Cómo se comunican los niños en el siglo XXI?]. (20 de abril de 2016). ¿Cómo se comunican los niños en el siglo XXI? [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=CEH5GiEbzCQ&list=WL&index=8.

Secretaría de Educación de Veracruz. (2014). Educación Mobile Veracruz un Proyecto Innovador. Recuperado de http://emobile.mx/

Street, B. (2004). Nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú

Street. & B, Street (2004). La escolarización de la literacidad. En Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* (pp. 81-107). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Educación Básica. Plan de estudios 2011*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Educación Básica. Aprendizajes clave para la educación integral.* México: Autor.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. [Sistema de información de tendencias educativas en América Latina]. (01 de noviembre, 2016). *La infancia frente a las pantallas un debate necesario* [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=JZ0lDy20dWA

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Toward Knowledge*

societies. Francia. UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014 /001418/141843e.pdf

Vaca, J. (2007). *Así leen (textos) los niños.* Xalapa: Universidad Veracruzana.

Zavala (2004). Introducción. En V, Zavala., M, Niño Murcia., & P, Ames. (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 81-107). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. En D, Cassany. *Para ser letrados voces y miradas de la lectura* (pp.23-35). Barcelona: Paidós.

Varela, M. (1999). *La promoción de la lectura desde la biblioteca*. (tesis de maestría). Universidad de los Andes, Tachirá.

Bibliografía

Argüelles, J. D. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes.* México: Océano.

Ausubel, D. (1991). *Psicología educativa*. México. Trillas

Carvallo, G., & Chartier, R. (2012). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus.

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones y (provocaciones) sobre la educación, tecnología y conocimiento.* Uruguay: Fundación Ceibal.

Coiro, J. (2003). Explolring literacy on the internet. *Ther Reading Teacher, 56* (5). 458-464.

Colomer, T. (2008). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* México: FCE.

Crane, R. (2008). Image, Text, and story: comics and graphic novels in the classroom. *Art education, 11*(1), 13-19.

Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura.* México: Conaculta.

Guerra, M. S. (2013). *La tecnología y la educación personalizada*. México: Alfaomega.

Guerrero, I., & Kalman, J. (agosto, 2010). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileña de Educao, 15*(44), 213-229.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Módulo sobre lectura.* México: Autor.

Lofland, J., & Lofland, L.H. (1995). *Analysing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont: Wadsworth Publishing

Pagan, S. (2010). Children Reading for Pleasure. (Thesis). Department of Psychology Carlenton University.

Palacios, B., Sánchez, M.C., & López, C. (2015). Usabilidad de las tabletas digitales en Educación Primaria: valoración cualitativa del profesorado y alumnado. *Campo Abierto, 34*,2, (31-55).

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sampieri, R.; Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Secretaría de Cultura. (2017). *Programa de fomento para el libro y la lectura 2016-2018.* México: Autor.

Seminario de la historia de la Educación en México. *Historia de la Lectura en México.* (pp. 338-372). México: Colegio de México.

Torres, V. (1999). La lectura, 1940-1960. Seminario de la historia de la Educación en México. *Historia de la Lectura en México.* (pp. 338-372). México: Colegio de México.

Ujiie, J., & Krashen, S. D. (1996). Comic book reading, reading enjoyment, and pleasure reading among middle class and Chapter I middle school students. *Reading Improvement*, *33*, 51-54.

Vicario, B. Sánchez, M., & López, C. (2015). Usabilidad de las tabletas en Educación Primaria: valoración cualitativa del profesorado y alumnado. *Campo abierto, 2* (34), 31-55.

Vigotsky (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Ediciones Paidós.

Apéndices

Apéndice A: Cartografía Lectora:

Amicis, E. (2015). *Corazón diario de un niño*. España. Océano exprés.

Bayarri, J. (2013). *Científicos en comics*. Itbook.

Biblioteca Digital ILCE. (2019). *La piel de venado*. Recuperado de http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/index.php?clave=leymayas&pag=10

Bouchard, A. (2013). *Con la cabeza en otra parte.* México: Libros del rincón.

Bernal, R. (2014). *Lucy y el monstruo.* México: SEP.

Browne, A. (1993). *El Túnel*. México: FCE

Browne, A. (2000). *Caminos* México: FCE

Caballero, B. & Cardozo, I. (2007). *Don quijote de la mancha*. México: Libros del rincón.

Conan, A. (2016. *Los misterios de Sherock Holmes*. México: Los libros del rincón.

Dahl, R. (1998). *Cuentos para niños perversos*. España: Altea.

Delisle, G. (2015). *Guía del mal padre 3*. España: Astiberri.

Del Paso, F. (2000). *De la A a la Z por un poeta.* México. CONACULTA.

Dzul, D. (2015). *Leyendas mayas.* México: Libros del rincón.

Elefante, S. (2016). *Elefantes en el cuarto.* Bogotá: Kimpres.

Escalante, B. & Morales, J. L. (2006). *Atrapados en la escuela*. México: Selector.

Erlbruch, W. (2000). *El pato y la muerte.* México: Libros del rincón.

Favilli, E. & Cavallo, F. (2018). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes.* México: Planeta.

García Márquez, G. (1992). *Doce cuentos peregrinos.* México: Diana.

García, S. & Peinado, J. (2009). *Cortocuentos*. Barcelona: Astiberri.

Grace, N. (2010). *Phineas y Ferb. Circo bonanza*. México: Santillana.

Guéry, A. Dussutour, O. (2012). *Las letras en el arte*. México: Libros del rincón.

Jay, F. (2010). *El pincel mágico*. México: Libros del rincón.

Matsumoto, T. (2017). *Sunny.* Barcelona: ECC.

Moncada Rueda, M.A. Benítez, C. (2016). *Diario de un niño en el mundo.* Libros del rincón.

Munari, B. & Angostinelli, E, (2016). *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul, Blanca.* México: Libros del rincón.

Quino, J. (2012). *Mafalda y la escuela.* Argentina: Panarea digital.

Quino, J. (2012). *Mafalda el personaje, parte 1.* Argentina: Panarea digital.

Quino, J. (2012). *Mafalda y el hermanito.* Argentina: Panarea digital.

Quino, J. (2012). *Mafalda y la plaza.* Argentina: Panarea digital.

Espronceda, J. (1835). Canción del pirata. Recuperado de: https://www.ritmos21.com/419102850/cancion-pirata-poemas-jose-espronceda.html

Villardón, E. & Blumen, P. (2018). *El libro de los trabalenguas.* España: Beascoa.

Patch, D. (2015). *Un oscuro resplandor*. México: Nostra ediciones

Secretaria de Educación Pública. (2015). *Cuentos de las mil y una noches*. México: Libros del Rincón.

Apéndice B: Guía de observación

Guía de observación

No. Observación:	
Fecha:	
Lugar:	
Observador:	
Hora de inicio:	Hora de terminación:
Episodio:	
Descripción antes del taller: Descripción de la experiencia de aula durante el taller: Descripción después del taller:	
Comentarios:	

Apéndice C: Guía de entrevista

GUÍA DE ENTREVISTA A NIÑOS

Fecha:

Lugar:

Nombre del niño:

Rapport

¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes?

¿Tienes hermanos o hermanas? ¿Cuántos años tienen?

¿Te gusta ir a la escuela? Si ( ) No ( )

¿Por qué?

¿Quién te ayuda con tu tarea?

¿Te gusta leer? ¿Por qué?

¿Lees en casa? ¿Qué lees? ¿Con quién?

¿A quién acudes en caso de tener dudas en tus tareas o en las clases?

Descríbeme que haces normalmente en tu día.

Descríbeme que haces normalmente un fin de semana.

Introducción al uso de los iPads

¿Te gusta usar la tableta en clase?

¿Podrías contarme cómo comenzaste a usarla en la escuela? ¿en qué año ibas? ¿con qué maestra la utilizaban?

Manejo

¿Quién te ha enseñado a usar la tableta? ¿se te hizo fácil o difícil aprender a usarla?

¿Cuándo no puedes hacer alguna actividad con el iPad a quién le pides ayuda? (a la maestra, a tus compañeros) ¿Tú le has ayudado a ellos?

Usos y Actividades: Escuela

¿Cuál es tu actividad favorita con la tableta? ¿qué otras cosas hacen con ella?

¿Qué actividad es la que menos te gusta hacer con la tableta? ¿por qué?

¿Ves videos en el iPad? ¿Cómo cuáles? ¿Sabes cómo buscarlos?

¿Has dibujado algo en esta tableta? ¿Cómo lo haces?

¿Te gusta escribir en el iPad? ¿Qué escribes en el iPad?

¿Han usado los iPads para leer cuentos? ¿cómo lo han hecho?

¿Te hubiera gustado aprender a hacer algo en especial con la tableta?

Organización y Espacios

¿Quién es tu pareja para trabajar en Mobile? ¿con quién habías trabajado antes? ¿Te gusta trabajar con ella o prefieres trabajar solo/a? ¿por qué?

¿En qué lugares de la escuela utilizan el iPad? (en la cancha, en el jardín, en la biblioteca)

Trabajo o juego

¿Crees que la tableta es para trabajar o para jugar?

¿Cómo trabajas en el iPad cuando estás en la escuela?

¿Qué juegos son los que usas en el iPad?

¿La maestra les da permiso para jugar con la tableta?

Trabajo con otros dispositivos digitales en el hogar

¿En tu casa alguien tiene tableta? ¿Te dejan usarla? ¿Qué haces en ella?

¿Y usas también el celular? ¿Quién te lo presta? ¿Qué haces en el celular, ves videos, escuchas música, juegas?

¿Tienen computadora? ¿Te dejan usarla? ¿Qué haces con ella?

¿En casa saben que usas el iPad en la escuela? ¿Qué les has contado a tus papás? cuentas?

¿Les platicas a tus papás lo que haces en la escuela? Sobre las iPads por ejemplo? ¿Ellos te preguntan?

Apéndice D: Encuesta

Encuesta adaptada de CONACULTA (2015). *Encuesta Nacional de lectura y escritura*. México: Autor.

I. Prácticas culturales y estímulos.

1. Actividades que acostumbras a hacer en tu tiempo libre (enumerar los que más haces en escala):

a) Ver televisión

b) Practicar algún deporte

c) Juego con amigos o familiares

d) Escuchar música

e) Leer libros

f) Leer revistas u otros materiales de lectura

g) Navegar en internet

h) Salir a la calle, parque, caminar

i) Manualidades

j) Jugar videojuegos

2. ¿Te gusta leer?

a) Sí

b) No

3. ¿Cuáles consideras son tus motivos principales para realizar una lectura?

a) Estudio

b) Cultura general

c) Entretenimiento

d) Religión

4. Qué situaciones se llevan en tu casa para practicar la lectura:

a) Existencia de libros diferentes a los escolares

b) Ver a tus padres/ tutores/as leerLectura acompañada por un adulto

c) Fomento de asistencia a bibliotecas o librerías

d) Asistencia a eventos culturales relacionados con la lectura

5. En tu casa, ¿quiénes leen?

a) Madre

b) Padre

c) Hermanos

d) Tutor/a

e) Familiar

f) Todos o casi todos

6. ¿Cuáles son las fuentes de motivación para que realices actividades de lectura? (puedes marcar más de una opción)

a) Sin motivación

b) Motivaciones en el hogar

c) Motivaciones en la escuela

d) Motivaciones por amigos

7. ¿Qué tipo de conversaciones tienen en tu hogar? (puedes marcar más de una opción)

a) Anécdotas o historias familiares

b) Historias del lugar donde vives

c) Películas o programas de televisión

d) Noticias del país o del mundo

e) La lectura de libros, revistas o periódicos

8. Tu maestro…

a) Te anima a leer otras publicaciones no escolares

b) Los llevan a espacios culturales

c) Los animan a escribir otras cosas no escolares

d) Los llevan a algún evento cultural

e) Ninguno de los anteriores

f) Otra:

II. Hábitos de lectura y socialización

9. ¿Qué tanto dirías que te gusta leer?

a) No me gusta leer

b) Poco

c) Medianamente

d) Me gusta mucho leer

10. ¿Cuántos libros has leído por gusto?

a) 0

b) 1-3

c) 4-7

d) 8-12

e) Más de 12

11. ¿Qué tipos de libros (impresos o digitales) hay en tu casa o en tu escuela? (puedes marcar más de uno):

a) Libros de texto

b) Cuentos

c) Comics e historietas

d) Enciclopedia

e) Novelas

f) Historia

g) Científicos

h) Diccionarios

i) Política

j) Manuales

k) Literatura infantil y juvenil

l) Idiomas

m) Deportes

n) Autoayuda

o) Biografías

p) Religión

12. ¿Qué tipo de libros lees por gusto o te interesaría leer? (puedes marcar más de uno):

a) Libros de texto

b) Cuentos

c) Comics e historietas

d) Enciclopedia

e) Novelas

f) Historia

g) Científicos

h) Diccionarios

i) Política

j) Manuales

k) Literatura infantil y juvenil

l) Idiomas

m) Deportes

n) Autoayuda

o) Biografías

p) Religión

13. ¿Cuáles son las razones por las que lees?

a) Por placer, para divertirme o entretenerme

b) Para estudiar o tareas escolares

c) Informarme

d) Por motivos religiosos

e) Otro

14. A continuación, responde Sí o No a las siguientes frases en que estás de acuerdo:

a) Me alegro de recibir un libro como regalo

b) Me gusta expresar mis opiniones de lo que leo

c) Sólo leo si tengo que hacerlo

d) Disfruto visitando librerías o bibliotecas

e) Leer es uno de mis pasatiempos favoritos

f) Me gusta intercambiar libros con mis amigos o compañeros

15. ¿Con qué frecuencia haces lectura por disfrute?

a) Diario

b) Varias veces a la semana

c) Una vez a la semana

d) Varias veces al mes

e) Ocasionalmente o no lo realizo

16 ¿Cuánto es el tiempo en minutos que dedicas a la lectura por placer:

a) 0

b) 10

c) 20

d) 30

e) 40

f) 50

17. Cuando lees, ¿con quién realizas la actividad? (puedes marcar más de una)

a) Solo/a

b) Con la madre/padre o tutor/a

c) Con otros familiares

d) Con profesores

18. Mientras llevas a cabo actividades de lectura, ¿realizas otra actividad?

a) Sí

b) No

19. En caso de responder sí, ¿cuáles?

a) Usar redes sociales

b) Escuchar música

c) Comer

d) Otro

20. ¿Para ti es fácil o difícil leer?

a) Fácil

b) Ni fácil ni difícil

c) Difícil

¿Cómo consideras que es tu nivel de comprensión lectora?

a) Excelente o muy bueno

b) Bueno

c) Medianamente

d) Malo

e) Muy malo

A continuación, responde Sí o No a las siguientes frases:

a) Hace falta biblioteca cerca

b) Me falta tiempo para leer

c) Falta material de lectura

d) A veces no comprendo lo que leo

e) Me falta concentración para leer

f) Leo muy despacio

g) Hace falta un lugar adecuado para leer

h) Son impaciente al leer

III. Materiales y soportes de lectura.

Cuando realizas una lectura, ¿consultas materiales de apoyo?

a) Sí

b) No

¿Qué tipos de libros son los que lees?

a) Literatura

b) Alguna materia

c) Cultura general

d) Manuales, guías, recetarios y otros.

e) Autoayuda, superación personal o religioso

¿Qué géneros literarios son los que prefieres leer?

Tipos de revistas que consultas:

a) Entretenimiento

b) Científicas

c) Bienestar o salud

d) Cultura general

e) Didácticas, sobre manualidades, cocina o decoración

f) Deportes o automovilismo

g) Religiosas

¿Cuáles consideras que son las razones para no leer?

1. Falta de tiempo
2. Falta de interés, motivación o gusto
3. Preferencia de realizar otras actividades
4. Por falta de material
5. Otro motivo:

IV. Prácticas de escritura.

¿Qué tanto dirías que te gusta escribir?

a) No me gusta hacerlo

b) Poco

c) Medianamente

d) Me gusta

e) Me gusta mucho

¿Después de hacer una lectura, escribes sobre lo que leíste?

a) Siempre

b) Casi siempre

c) A veces

d) Casi nunca

e) Nunca

¿Realizas actividades de escritura extraescolar? (por ejemplo; un diario, creación de cuentos, poemas, etc.

a) Siempre

b) Casi siempre

c) A veces

d) Casi nunca

e) Nunca

¿Por qué razones escribes? (puedes marcar más de una)

a) Para comunicarme con otros

b) Requieren en la escuela

c) Para expresar mis emociones o pensamientos

d) Para sentirme mejor

V. Uso de tecnología de información y comunicación.

¿Con qué frecuencia utilizas internet?

a) Nunca

b) Una a tres veces al mes

c) Una vez a la semana

d) Varias veces a la semana

e) Diario

¿Cuánto tiempo te conectas en cada ocasión?

a) Menos de media hora

b) Entre media hora y una hora

c) Una o dos horas

d) Mas de cinco horas

¿Cuáles son las principales razones por las que utilizas internet?

a) Buscar información

b) Mandar correos electrónicos

c) Chatear

d) Jugar

e) Para estudiar

f) Ver videos y/o escuchar música

g) Para leer

¿Realizas lectura digital de alguno de los siguientes materiales? (Se pueden marcar varias)

a) Libros

b) Revistas

c) Historietas, comics o ilustraciones

¿Qué formato prefieres para leer?

a) Impreso

b) Digital

¿Conoces aplicaciones para leer en un dispositivo digital?

1. Sí ¿cuáles?

2. No

¿Conoces y visitas páginas web, blogs, bibliotecas digitales u otras plataformas para leer en formato digital?

1. Sí ¿cuáles?

2. No

¿Tienes acceso a libros digitales? (en la escuela y/o en tu casa)

a) Sí

b) No

VI. Materiales y espacios de lectura: bibliotecas y librerías.

¿Aproximadamente con cuántos libros cuentan en tu casa, que no sean escolares?

a) 1-20

b) 21-40

c) 41-61

d) Más de 100

Cuando realizas una lectura, generalmente ¿En qué espacios prefieres hacerlo? (enumerar)

a) Domicilio particular

b) Escuela

c) Transporte

d) Biblioteca

¿En qué espacio de tu casa prefieres realizar una lectura?

a) Habitación

b) Estudio

c) Cocina

d) Sala

e) Patio

¿En tu escuela cada cuánto tiempo realizan una lectura literaria?

a) Tres o más veces por semana

b) Una o dos veces por semana

c) Una o dos veces al mes

d) Rara vez

¿Tus padres suelen llevarte a algún evento cultural o inscribirte en un taller recreativo?

a) Sí
b) No

¿Cuándo fue la última vez que asististe a una biblioteca?

a) Días

b) Semanas

c) Meses

d) Años

Apéndice E: Carta descriptiva

Nombre y número de sesión	Conociéndonos
Materiales	Hojas de papel color verde, plumones, iPads,
Referencias	Escalante, B. & Morales, J. L. (2006). *Atrapados en la escuela*. México: Selector.
Descripción de la actividad y tiempo	Realizar una dinámica de presentación grupal comenzando con presentarme ante el grupo explicándoles los objetivos de la intervención que se llevará a cabo. Posteriormente, se hará uso de Una lechuga de papel que consiste en intercambiarla y tomar una de las hojas desprendibles que contienen preguntas para hacer *rapport* con el grupo. Se pasa de manera aleatoria y cada uno va respondiendo la pregunta. Las hojas incluyen las siguientes preguntas: ¿Qué actividades realizas en tus fines de semana? ¿cuál es tu programa favorito? ¿Te gusta venir a la escuela, por qué? ¿te gusta leer? ¿cuál es tu comida favorita? ¿a qué lugares te gusta ir de vacaciones? ¿con quién sueles leer en casa? Cuenta una travesura que hayas hecho. 20 minutos
	Lectura de un cuento: Sentados en círculo se les muestra a los estudiantes el libro que se va a leer. Se les pregunta si ya lo conocían enseñándoles la portada. Después se lee el título y se pregunta ¿qué se imaginan que va a tratar? Comenzando entonces con la lectura del cuento se va haciendo pausas para realizar preguntas que aborden estrategias de lectura. Preguntas predictivas por ejemplo ¿qué crees que va a pasar con el personaje principal? O al leer una frase, se hace un silencio para que los niños completen la oración. 20 minutos.
	Ejercicio de escritura creativa Se le proporciona a cada niño una hoja y lápices. Se les da la indicación de escribir un cuento basado en una serie de anécdotas que les hayan ocurrido en la escuela pudiendo ser divertidas, tristes, emotivas, interesantes, etc. Que hayan sido significativas para el grupo o de manera personal. 20 minutos.
	Retroalimentación Participación voluntaria de la lectura del cuento que escribieron y la opinión de los compañeros. Se comenta de manera grupal lo que les pareció la dinámica, qué les gustó y qué no. Preguntar por sugerencias de lecturas que les interese conocer.

Apéndice F: Carpeta fotográfica

Figura 3. Escritura digital.

Figura 4. Lotería

Figura 5. Banquete literario

Figura 6. Lectura en voz alta

Figura 7. Cómics

Figura 8. Literatura y teatro

Figura 9. Literatura y cine

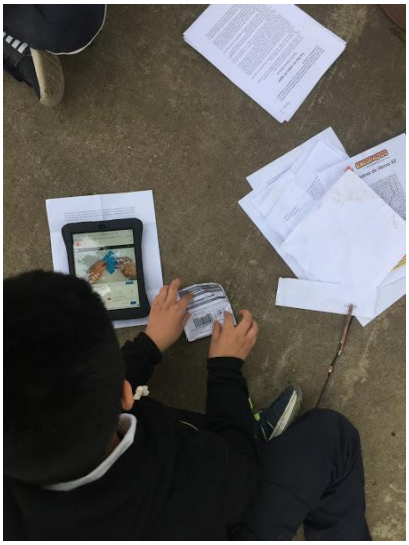

Figura 10. Mapa

Figura 11. Lectura digital e impresa

Figura 12. Lectura compartida

Figura 13. Literatura y pintura