



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Xalapa

Trabajo recepcional

Libros y hogares. Fomento de la lectura para padres de familia en tiempos del COVID-19

Presenta:

Salomé de la Paz Torres Pérez

Con la dirección de:

Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández

Xalapa, Veracruz, enero 2022.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) ha sido elaborado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con el programa de estudios, 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 y directora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández, coordinadora de la EPL, sede Xalapa.

Sinodal 1: Mtro. José Luis Martínez Suárez, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 2: Mtra. Edna Laura Zamora Barragán, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 3: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, miembro del NAB de la EPL.

Sobre la autora del documento recepcional

Xalapeña. Amante del café, los gatos, la arqueología y la lectura. Estudió arqueología en la Universidad Veracruzana. Se graduó en 1999. Ejerció la disciplina alrededor de diez años. En ese periodo también tuvo la oportunidad de experimentar la docencia a nivel bachillerato, impartiendo las asignaturas Historia de México y Estructura Socioeconómica de México. Así mismo ha participado en distintos foros académicos con ponencias y charlas que versan en temas de divulgación de las culturas prehispánicas, y de los resultados de los proyectos arqueológicos donde colaboró en los centros regionales del Instituto Nacional de Antropología e Historia, en los estados de Morelos, Oaxaca y Guerrero.

Desde siempre ha mostrado interés por la poesía y literatura en general, sin embargo, a partir del nacimiento de su hijo se encauzó en la literatura infantil. La razón por la que se metió de lleno en el mundo de la promoción de la lectura fue al observar los beneficios que el ejercicio lector produjo en el desarrollo de Saúl, su hijo.

Del 2015 a la fecha, ha impartido talleres enfocados al fomento de la lectura y escritura creativa en niños, adolescentes y adultos. Esto no le ha impedido continuar desarrollando temas de su formación profesional; siempre que tiene la oportunidad, realiza visitas guiadas en el Museo de Antropología de Xalapa.

Ha publicado poesía, cuentos infantiles y artículos de fomento a la lectura en sitios electrónicos, como oyepedro.com, quindecultural.com y encuentros.com. En la Antología *Cuentos del Sótano VI* (2019) se publicó un cuento de su autoría. Recientemente se publicó una contribución suya en la antología *Del cuerpo y sus derivados*, producto del curso de Minificción impartido en 2020 por la Dra. Laura Elisa Vizcaíno, docente de la Universidad Autónoma de México.

DEDICATORIAS

A Saúl, el jovencito que me alentó a lo largo de esta experiencia.

A mi madre, de quien sigo aprendiendo.

AGRADECIMIENTOS

A la energía creadora, que me ha dado la fuerza para vivir y estar aquí.

A la luz de los míos, especialmente a Saúl, el ser más amado en mi vida.

A los académicos que se han visto involucrados en este proyecto. Por las observaciones y consejos que hicieron acertadamente sobre su estructura y contenido.

A la Doctora Olivia Jarvio, quien siempre se mostró paciente, atenta y disponible a mis consultas.

A mis lectores, quienes por medio de sus observaciones y consejos mejoraron el desarrollo de este trabajo recepcional.

Mi agradecimiento especial a las madres y padres de familia que participaron en el proyecto de intervención. Así como a los docentes de la primaria 7 de Noviembre, que siempre se han mostrado abiertos a mis propuestas.

CONTENIDO

Sobre la autora del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras viii

Tablas viii

Figuras ix

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 ¿Qué significa leer? 5

1.1.2 Lectura en voz alta 7

1.1.3 Lectura dialógica 8

1.1.4 Escritura creativa 10

1.1.5 Retos y oportunidades planteadas por la pandemia del COVID- 19 11

1.2 Marco teórico 12

1.2.1 Enfoque sociocultural de Vigotsky 12

1.2.2 Teoría de la acción comunicativa de J. Habermas 13

1.3 Estado del arte (casos similares) 15

1.3.1 Talleres con padres de familia 15

1.3.2 La familia en el fomento a la lectura 24

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 27

2.1 Contexto de la intervención 27

2.2 Delimitación del problema y objetivos 29

2.2.1 Problema general y específico 29

2.2.2 Problema concreto de la intervención 31

2.2.3 Objetivo general 31

2.2.4 Objetivos particulares 32

2.2.5 Hipótesis de la intervención 32

2.3 Estrategia de la intervención 33

2.4 Procedimiento de evaluación 37

2.5 Procesamiento de evidencias 39

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 41

3.1 Respecto a las asistencias y lecturas dialógicas 41

3.2 Respecto a las dinámicas de escritura 47

3.3 Respecto a los materiales empleados y las experiencias de lectura 53

3.4 Respecto a la concepción de la lectura por placer y de leer en familia 62

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 66

4.1 Respecto a la logística del taller 66

4.2 Respecto a la cartografía seleccionada 69

4.3 Respecto al diálogo derivado de las lecturas 70

4.4 Respecto a las dinámicas de escritura creativa 72

REFERENCIAS 74

Apéndices 84

Apéndice A. Ubicación de la escuela 84

Apéndice B. Cartografía lectora inicial 85

Apéndice C. Planeación de una sesión 86

Apéndice D. Cuestionario diagnóstico 88

Apéndice E. Bitácora de una sesión 89

Apéndice F. Cuestionario final 91

Apéndice G. Entrevista semiestructurada 92

Apéndice H. Evidencias del taller 93

Glosario 94

Lista de tablas y figuras

Tablas

- Tabla 1. *Datos generales de los participantes* 28
- Tabla 2. *Relación de enlaces a sitios electrónicos con material literario para niños, adolescentes y adultos, en texto, audio o video* 34
- Tabla 3. *Desglose de asistencia y motivos de deserción del taller* 41
- Tabla 4. *Relación de sesiones con mayor asistencia y actividades realizadas* 44
- Tabla 5. *Relación de las actividades ejercidas por las madres de familia y la escolaridad de sus hijos* 49
- Tabla 6. *Relación de las dinámicas de escritura realizadas durante la intervención* 51
- Tabla 7. *Relación del material de lectura que fue integrado a partir del cuestionario diagnóstico a las actividades del taller* 55
- Tabla 8. *Relación de material de lectura complementario enviado a través de la aplicación de mensajería WhatsApp* 56
- Tabla 9. *Relación de sitios electrónicos recomendados para complementar la experiencia lectora* 58
- Tabla 10. *Palabras o frases utilizadas por los participantes para definir el ejercicio de leer* 63

Figuras

Figura 1. *Lecturas que más gustaron a los participantes* 45

Figura 2. *Actividades preferidas realizadas en el taller* 48

Figura 3. *Géneros literarios preferidos por los participantes del taller* 54

Figura 4. *Tiempo de lectura en familia después de participar en el taller de intervención* 60

INTRODUCCIÓN

Hablar de la lectura en México es abordar un tema complejo que se ha agudizado en los últimos años; así lo demuestran los estudios del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). En el año 2016 el 80.8 % de la población mencionó leer desde libros, revistas, y periódicos tanto en soporte físico como en digital; mientras, en el 2020 la cifra descendió a 72.4 %: se marcó un descenso de 8.4 puntos porcentuales (INEGI, 2020). Esto conduce a la búsqueda de alternativas para revertir esta tendencia.

El ejercicio de leer es asimilado por la gran mayoría de la población como indispensable para comunicarse y aprobar los estudios escolares; en otras palabras, se le considera utilitario (Domingo Argüelles, 2014). De acuerdo con este autor, cambiar la perspectiva; es decir, empezar a concebirla como una actividad necesaria pero disfrutable y voluntaria sería la solución. Para ello se han propuesto acciones diversas, tales como: salas de lectura, talleres, círculos, ferias de libro, apoyo a bibliotecas o editoras de gobierno, entre otras. Garrido (2004) puntualiza cómo estas actividades enriquecen las experiencias de quienes ya leen por gusto, pero no forman lectores. Las personas asisten a estos recintos porque tienen el hábito de leer y por ello disfrutan las ferias y acuden frecuentemente a las bibliotecas. En consecuencia, quien no sea lector no visitará un lugar donde haya libros, sea biblioteca, librería o feria, por la sencilla razón de no tener interés.

La falta de lectura es observable en las aulas escolares; los docentes saben de las deficiencias y las consecuencias que esto conlleva, por ello existen propuestas para fomentar el ejercicio lector. Algunas de estas actividades han surgido dentro de los centros de educación por iniciativa del profesorado. La creación de talleres de lectura y escritura dentro de los recintos educativos contribuye en parte a la solución de este grave problema. Además, se cuenta con el

aporte de asociaciones civiles que laboran a favor del ejercicio lector creando acciones como círculos de lectura y talleres de escritura en bibliotecas públicas u otros espacios. Varias instituciones de nivel superior cuentan con diplomados y cursos de promoción a la lectura dirigidos a sus matriculados o para el público en general. La Universidad Veracruzana ha implementado varias operaciones y actividades dentro del Programa Universitario de Formación de Lectores, que se han enfocado a estudiantes, trabajadores administrativos y cuerpo académico (Ojeda Ramírez y Jarvio Fernández, 2017).

La lectura es una práctica social consistente en descodificar la prosa; le da significado a una palabra, a un texto, pero este significado ha evolucionado al ritmo de la sociedad, en donde el contexto histórico juega un papel determinante (Cassany, 2006). El entorno donde la lectura se genera por vez primera es en la familia. Para que los padres de familia transmitan a sus hijos el gusto por leer, es necesario conseguir primero en ellos el interés por esta práctica y que asuman el compromiso de compartirlo con sus hijos.

El pensamiento crítico y analítico es desarrollado por niños y niñas que leen con frecuencia en sus casas y en la escuela (Shastina et al., 2019). El papel de los adultos en torno a la lectura tiene que ser activo y constante; además, está en sus manos ofrecer a sus hijos e hijas materiales variados, esto es fundamental para cultivar en la niñez un criterio amplio (Bano et al., 2018). El comportamiento reproducido por cada individuo dentro de la sociedad es cimentado por valores y conducta generados desde el nicho familiar. La actitud de niños, niñas y adolescentes ante los libros también es un reflejo de la importancia que desde el hogar se le otorga al acto de leer (Corchete, 2014). Por ello, el comportamiento de rechazo a la lectura debe ser tratado a partir de los padres, madres y/o tutores que conviven con la infancia.

Bajo este lineamiento se realizó el proyecto de intervención descrito a continuación; el cual forma parte de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana; se ubica en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento 1: Desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos.

El proyecto de intervención consistió en un taller virtual de fomento al ejercicio lector dirigido a madres y padres de familia de educación primaria. El material de lectura se conformó por textos breves concernientes a los géneros de poesía, narrativa y minificción enfocados al público adulto e infantil. La finalidad de leer los contenidos fue la de generar diálogo y reflexión entre todos los participantes.

La intervención se complementó con actividades de escritura, programadas con el fin de mostrar a los padres de familia juegos relacionados con el acto lector. Se pretende que al vivir esta experiencia se acerquen a la lectura por placer y a la vez motiven a sus hijos e hijas a leer, y con el tiempo convertirlo en un hábito. De esta manera, el taller se suma a las acciones que pretenden ser una alternativa para disminuir el bajo nivel de lectura en México.

En el Capítulo 1 se presenta la definición de las categorías que fungieron como estrategias de fomento de lectura y escritura creativa; tales como lectura en voz alta, lectura dialógica, escritura creativa. Así mismo, este capítulo contiene los argumentos teóricos del enfoque sociocultural de L. S. Vigotsky y de la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas, en los cuales se apoya el proyecto de intervención. Contiene, además, el estado del arte, que corresponde a la descripción de algunos proyectos e investigaciones similares al descrito en el presente trabajo recepcional. La información proviene de proyectos desarrollados a nivel nacional e internacional.

El segundo capítulo se centra en el entorno del taller de intervención, es decir; se describe el planteamiento del problema general hasta puntualizarlo en el problema concreto el cual consiste en el escaso interés de padres y madres de familia de una escuela de nivel básico. Este capítulo aborda también la metodología seguida para el desarrollo de la intervención y el análisis de las categorías de estudio. Se indica la hipótesis y el criterio de clasificación y evaluación de los datos recabados.

En el capítulo tres, se exponen las unidades de análisis de las actividades más sobresalientes. Se analizan los textos más significativos para los participantes. También se describen las dinámicas de mayor agrado, así como algunos de los comentarios y reflexiones de los padres y madres de familia que sustentan el logro de los objetivos trazados en el proyecto.

En el cuarto y último capítulo se exponen las conclusiones, las recomendaciones y sugerencias para proyectos de carácter similar en contextos de pandemia.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 *¿Qué significa leer?*

Toda persona, ya sea un infante o un adulto, cuando se enfrenta al reto de aprender a leer, induce a su cerebro a realizar un ejercicio completamente nuevo y con un cierto grado de dificultad. Aprender a leer es un proceso complejo que inicia con el reconocimiento de las letras, luego se les da un significado que implica un trazo y en la mayoría de las veces un sonido. Después, descodifica palabras y finalmente puede leer frases completas.

En niñas y niños se ha comprobado que el aprendizaje de la lectura es un desarrollo de operaciones de transformación que va conjuntamente con el crecimiento intelectual e individual. A partir de la educación básica; a nivel preescolar, van identificando signos y letras; y los descodifican. Este ejercicio va evolucionando al avanzar en los grados inferiores de la escuela primaria, cuando ya reconocen palabras y frases. Así van habituándose a la actividad de la lectura. De esta manera, cuando se encuentran en la etapa de la pubertad, son capaces de discernir entre distintos tipos de textos o géneros (Manguel, 2014). Esta postura es apoyada por otros investigadores como Mendoza Barroso et al. (2018), quienes señalan que la lectura es el fundamento esencial de la comunicación social y cultural. Enfatizan también en no relegarla a su carácter civilizatorio, debe también aceptarse a manera de hábito gustoso.

De acuerdo con Domingo Argüelles (2014) la lectura es un acto libre, es decir nadie debe ser obligado a leer, cada individuo lo hace por voluntad. Señala, además, que el hábito de leer se genera y transmite de forma igual a cualquier actividad placentera, como es practicar algún deporte.

Abad (2011) considera la lectura como un proceso que sigue un curso natural: leer por voluntad provoca en las personas (no importa su edad) la búsqueda de más textos satisfactorios. De esta manera el propio acto de leer es alimento vitalizador del ejercicio lector. Por ello, la lectura por placer está inmersa en un ciclo interminable.

La lectura, según palabras del profesor Garrido (2004) involucra no sólo el desciframiento de signos, sino igualmente, implica el razonamiento del texto, es decir, hay que intuirlo para llegar a comprenderlo. De lo contrario sólo se descodifican las letras sin darles algún sentido.

Bajo enfoques antropológicos y sociológicos, las investigaciones en torno al comportamiento lector señalan que ha evolucionado al ritmo y avances tecnológicos de las sociedades. El inicio se marcó con la escritura cuneiforme plasmada en soportes de piezas hechas de arcillas que podían borrarse fácilmente al pasar un manto húmedo, para ser reutilizadas. Estos registros presentan una datación de hace unos seis mil años antes del presente (localizadas en la actual Siria). Durante varios milenios la escritura fue un ejercicio exclusivo de un pequeño sector de las sociedades. Posteriormente, el uso de papiros, rollos y códices elaborados con fibras vegetales consiguieron conservar la información. Para este momento, no sólo se elaboraban registros de contabilidad o tributarios, la literatura y los textos de índole religiosa ocupan un lugar importante. Sin embargo, la invención de la imprenta multiplicó el formato de los libros, brindó más viabilidad a la lectura en espacios públicos. Conforme el tipo de contenido y tamaño de los libros fue cambiando con el tiempo, se transformó también la escritura. La creación de los primeros signos de puntuación consiguió facilitar la lectura; que pasó de ser en voz alta, a individual. Finalmente, la ligereza de los libros promovió la lectura en movimiento, se podía leer mientras se transporta en tren o autobús. Este fenómeno favoreció la alfabetización y la

democratización de la lectura (Manguel, 2014). La evolución del acto lector no se ha detenido. En la actualidad la lectura digital, de manera gradual, va haciéndose más practicada por la sociedad (Gómez Díaz et al., 2016).

1.1.2 Lectura en voz alta

La lectura en voz alta es una estrategia muy recurrida en el fomento al ejercicio lector. Un texto leído correctamente en voz alta consigue en la persona o personas que escuchan se conmuevan. Provoca en su imaginación la recreación de la historia narrada. Para Cova (2004) todos los elementos que intervienen en la lectura en voz alta (la pronunciación, la entonación, la dicción, el ritmo y el volumen de la voz) deben estar en armonía con la naturaleza del texto. De esta manera se conseguirá darle sentido y significado a lo leído. Bajo esta perspectiva, el acto de leer en voz alta adquiere una fuerte carga en los ámbitos de lo social y de la comunicación. Además, especialistas en el tema, arguyen que la lectura en voz alta es un elemento clave para la comprensión. Los lazos emocionales y cognoscitivos generados entre el texto y el lector (de cualquier edad) son las vías para llegar a la comprensión (Garrido, 1990).

Por esta razón, la formación de lectores inicia en los hogares con las charlas de los padres, madres y demás integrantes de la familia, percibidas por el bebé desde antes de nacer. Posteriormente, el vínculo afectivo entre el recién nacido y los padres se va fortaleciendo por medio del cariño expresado por los adultos a sus hijos e hijas. El vocabulario empleado por los ellos es el universo de palabras y significados con los que tiene contacto el infante. Por lo tanto “los padres son el primer libro que lee el niño” (Camargo Ortiz y Forigua Parra, 2016, p. 22). Para Ledger y Merga (2018) la lectura en voz alta es el componente de mayor importancia dentro del proceso que conlleva aprender a leer. Por esta razón, no leer en voz alta a los hijos e hijas en

su primera infancia, o hacerlo escasamente, se reflejará en el aprendizaje general de los infantes de manera perjudicial. De acuerdo con Cova (2004):

las ventajas de leer en voz alta en el hogar son: (a) aumenta el vocabulario; (b) mejora la escritura y dicción; (c) da prestigio a los buenos libros; (d) enriquece el disfrute de libros mediante la experiencia; (e) amplía el interés por la lectura; (f) crea nuevos intereses; (g) ejercita la práctica del escuchar; (h) da conocimientos de la vida en otros tiempos y lugares por encima del nivel de lectura; (i) propicia que los hijos se acerquen a los padres; y (j) fortalece los vínculos afectivos entre padres e hijos. (p. 58)

1.1.3 Lectura dialógica

Freire (2005) señala que el diálogo se compone de dos elementos: la acción y la reflexión, que al interactuar trascienden en sí mismas. Es decir, todo diálogo que se reflexiona y además se pone en práctica, transformará la realidad. De lo contrario en una situación donde las palabras carecen de una de estas características se reducen a simple palabrerío. En términos de Valls et al. (2008) el lenguaje es el conducto de comunicación entre las personas, de esta manera conocen su forma de pensar e intercambian ideas. Cuando un grupo de gente comparte las reflexiones surgidas a partir de lo leído en un libro están ejerciendo la lectura dialógica; en ella abordan los temas del texto de una manera mucho más profunda, de forma crítica, intensificando la comprensión lectora. Esta experiencia transforma al lector como persona.

Se ha comprobado que todo grupo practicante de la lectura dialógica, mantiene en equilibrio el elemento individual y el colectivo. En otras palabras, al compartir la reflexión y lo comprendido de un texto, los miembros del colectivo toman partes que les resultan integradoras para su propia comprensión. Las investigaciones al respecto concluyen que el intercambio de ideas y la interacción entre los miembros del grupo facilita la comprensión de un texto (Aguilar

et al., 2010, como se citó en Gutiérrez, 2016). Conversar en torno a un texto es una actividad de gran importancia para el buen desarrollo de la oralidad en estudiantes de nivel básico. Por esta razón, la lectura dialógica obtiene una posición relevante a partir de los primeros años de educación; porque es la etapa donde los infantes adquieren el vocabulario (Kendeo et al., 2009, como se citó en Gutiérrez, 2016). Por lo tanto, al ser la lectura dialógica un ejercicio recurrente a lo largo de la intervención es probable que los padres de familia la practiquen con sus hijos, quienes se beneficiarían en el desarrollo de su expresión oral.

En 1978, en España, concretamente en la ciudad de Barcelona, se efectuó la primera tertulia literaria dialógica. Fue organizada por personas dedicadas a la educación para adultos. Estos eventos se basaron en iniciativas de educación libertarias de finales del siglo XIX y principios del XX. Las tertulias dialógicas se percibieron como actividades culturales educativas no formales (Aguilar Ródenas et al., 2010). Pulido y Zepa (2010) mencionan que en estos círculos, la interacción entre los participantes modifica sus conocimientos; porque la comunicación, el diálogo y la interacción aportan de manera positiva en el desarrollo lingüístico de discursos y argumentos de carácter crítico. Una tertulia dialógica se puede conformar por profesionistas de distintas áreas incluso con personas de distinto nivel académico. Cada participante transforma su aprendizaje a partir de su nivel de educación; no obstante, ningún miembro queda fuera del diálogo. El lenguaje que se emplea en las tertulias literarias es comprensible para todos.

Este argumento es apoyado por otros estudiosos (Bakthin, 1987; Flecha, 2000, como se citó en Pulido y Zepa, 2010) quienes sostienen que los miembros de un grupo interpretan y analizan por medio de la interacción; dejando en un nivel inferior de importancia su grado académico. Por consiguiente, la interpretación interactiva está determinada por la comunicación.

1.1.4 Escritura creativa

Para Garrido (2004) el acto de escribir implica hacer visibles las palabras; esto es, dar forma gráfica a los sentimientos, propósitos, pensamientos, opiniones, conocimientos y recuerdos. Por ello, la acción de escribir involucra al cerebro; al organizar las ideas para comunicarlas por medio de la palabra escrita en frases coherentes y secuenciadas. Desde otra perspectiva, como la de Bazerman (2016), se señala que la escritura no es una actividad exclusiva de la memoria. Es decir, el hecho de escribir no se reduce al trazo de signos aprendidos y repetidos hasta identificarlos plenamente; actividad realizada generalmente durante la infancia. La escritura implica, además, emitir el pensamiento y voz propia de cada individuo. Es decir, conlleva un ejercicio cerebral que se vincula fuertemente con la lectura. Al mismo tiempo induce a cada individuo a la reflexión interior y finalmente a la construcción de nuevo conocimiento que se expresa por medio de la palabra escrita. En otras palabras la escritura funge, en sentido metafórico, como un puente entre la imaginación, el entendimiento y la acción.

Alonso (2017) arguye que ejercer la escritura creativa es un acto que desarrolla la habilidad artística e intelectual de cada ser humano. Escribir ficción con frecuencia provoca en el individuo un fuerte contraste entre su imaginario y la realidad, esto conlleva a un crecimiento psicológico.

Varios promotores organizan actividades de escritura como estrategia para cubrir en su totalidad el ejercicio mental que implica leer. Por ejemplo, el promotor lee en voz alta algún cuento o poema; posteriormente solicita a los miembros de su comunidad retomar ideas de los textos leídos que procesarán con su propia experiencia, para finalmente escribir un texto de carácter similar, esto es un poema, una reflexión, un cuento (Cañas Cerinza y Collazos Castro, 2014; López y Galindo, 2015).

Esta postura la reafirma Garrido (2013) al señalar que, al impulsar la creatividad, los ejercicios de escritura resultan complementarios cuando se trabaja en el fomento a la lectura. “Escribir constantemente implica releerse, corregirse, modificarse, es decir, enriquecer el pensamiento” (p. 13). Además, como lo indica Vázquez Ahumada (2016) quien escribe está uniendo su pensamiento con su voz, y con ella propone una postura nueva de lo aprendido.

1.1.5 Retos y oportunidades planteadas por la pandemia del COVID- 19

Los cambios ocurridos a raíz del confinamiento rompieron la continuidad de la mayoría de las actividades realizadas por la sociedad. En este caso, el taller virtual se estructuró con los mismos contenidos de uno presencial: lecturas gratuitas, lecturas para dialogar, textos que producirán ejercicios de escritura. Sin embargo, organizarlo de manera virtual obliga al tallerista a instruirse en el uso de las plataformas y seleccionar la más adecuada a las necesidades de la intervención. Se debe elegir una aplicación de videoconferencia que sea fácil de usar, ofrezca una clara visualización del material de lectura y permita una fluida interacción entre los asistentes.

Todos los textos deben estar digitalizados con suficiente tiempo de antelación. El tallerista deberá abrir estos archivos previamente en su computadora para verificar que el escaneo haya resultado sin equívocos.

Quien esto escribe encontró más obstáculos en cuanto a la adecuación de las dinámicas de escritura; por ejemplo, en algunas dinámicas se sortean papeles (con palabras) para que los participantes inventen un cuento. En la intervención virtual, el sorteo fue sustituido por una presentación muy sencilla en el software de Microsoft PowerPoint, por cada clic se descubrían palabras, mismas que fueron asignadas por turnos a cada participante.

Organizar un taller de carácter virtual solo es diferente en lo concerniente a la forma de presentar el material. No obstante, con grupos pequeños, la convivencia y la socialización se desarrolla de la misma manera que en un taller de carácter presencial: al inicio los asistentes se mostrarán menos participativos; pero, conforme van avanzando las sesiones, el ambiente de confianza va abriendo los micrófonos y las intervenciones de los asistentes.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Enfoque sociocultural de Vigotsky

Para Vigotsky (1995) durante la etapa de la infancia, el apoyo y acompañamiento de uno o varios adultos sean padres o tutores, reflejan beneficios más evidentes en el desarrollo del niño o niña. Designa el término Zoped para indicar la “zona de desarrollo próximo”, lugar que la mente dispone para registrar conceptos asociados con experiencias y sensaciones. Mediante la interacción con el o los adultos y su lógica, el niño o niña logra estructurar y procesar el conocimiento.

Bajo este argumento el desarrollo cognitivo está fuertemente vinculado al entorno sociocultural de los individuos. Para Aguilar Ródenas et al. (2010) este enfoque defiende el argumento que el aprendizaje de toda persona será mayor si ésta se comunica con los demás y se ejerce un acto de reciprocidad. A diferencia de quienes únicamente adquieren los conocimientos por medio del aprendizaje de conceptos y habilidades. Traslado esta hipótesis al tema de la lectura, se defiende la propuesta de enriquecer al niño o niña en casa y escuela con material de lectura. Para garantizar la plena asimilación de este proceso es conveniente contar con el acompañamiento de los padres y madres durante el desarrollo lector de los hijos e hijas.

Para Valladares (2008) la familia es la más antigua de las instituciones sociales. Es un sistema constituido por reglas de comportamiento. Es dinámico y mantiene relaciones internas y

externas con otros sistemas. Las relaciones familiares constituyen la primera trama de socialización de las personas; ahí se adquieren valores y patrones de conducta. Por lo tanto, la familia es un componente esencial en el desarrollo de una sociedad. Por esta misma razón, Molina Viera et al. (2018) señalan que es de vital importancia proveer a padres y madres de estrategias pedagógicas y psicológicas. De esta manera el desarrollo de la lectura de cada niño y niña se lleva a efecto de manera óptima y se refleja en una mejor calidad de vida.

Desde el enfoque sociocultural de Vigotsky el ambiente de casa es sumamente importante. En relación con el ejercicio de leer, la interacción entre padres e hijos hace que se valore la lectura y se fomente el aprendizaje general. Son los padres y madres de cada familia los que alimentan el entorno y el desarrollo de sus hijos dándole contenido a su evolución (Sherzer, 1994, como se citó en Valladares, 2008).

Otro de los beneficios que resultan cuando las familias se involucran en los procesos de comprensión lectora de los niños, es que de manera gradual se proyecta un impacto significativo en el desarrollo de su lenguaje, sobre todo si empiezan a leer en forma temprana (González Araya y Cárdenas Leitón, 2020).

1.2.2 Teoría de la acción comunicativa de J. Habermas

Habermas argumenta que la sociedad existe porque los seres humanos conciben el mundo de manera parecida, coordinada y desde un acuerdo intersubjetivo general. Por lo tanto, pueden organizar acciones. Es decir, la acción social es producto de la acción racional. Primero se concibe el lenguaje para después crear conceptos. El lenguaje se transmite entre los miembros de la sociedad para organizar las acciones. A la interacción formada en este proceso Habermas la denomina acción comunicativa (Aguado Terrón, 2004).

Dicho de otra manera, la acción comunicativa se refiere a los pactos o acuerdos creados por los integrantes de un grupo cultural a través del lenguaje. Los acuerdos o convenios se realizan en el plano intelectual; mismo ámbito de transmisión del conocimiento. Sin embargo, el lenguaje, como lo señala Habermas, es una acción y a la vez constituye el cimiento de la comunicación. En este sentido, la acción lingüística se mueve en dos ámbitos: el del conocimiento y el de la comunicación.

El acto lingüístico se refiere a la comunicación interna entre las sociedades; es decir, a las relaciones intersubjetivas (uso comunicativo). También se refiere al contexto, al halo que rodea a la comunicación (uso cognitivo). En otras palabras, el lenguaje se caracteriza por tener una estructura doble compuesta por usos cognitivos y usos comunicativos. La realidad humana tiene la misma composición: la experiencia, materializada en el mundo de los objetos; y el discurso, reflejado en el mundo del lenguaje. Todos los actos humanos atañen a uno de estos dos mundos, algunos están más relacionados con la experiencia, otros con el discurso. Bajo esta perspectiva, la existencia de las cosas y lo social se constituye por medio de la alianza entre el lenguaje, el conocimiento y la acción (Aguado Terrón, 2004).

Solares (1996) define la acción comunicativa como “el proceso de comunicación de planes de acción individual por la vía de un acto de entendimiento hablado” (p. 13); es por medio de este proceso —la acción comunicativa— que los individuos generan acuerdos interpretando las diferentes situaciones en el desarrollo de las sociedades.

Aguilar Ródenas et al. (2010) analizan la teoría de la acción comunicativa desde el ángulo de la lectura dialógica. El concepto de acuerdo a lo intersubjetivo se clarifica como “una racionalidad comunicativa que presupone varios sujetos en interacción que actúan estableciendo acuerdos en un contexto determinado” (p. 34). Por tanto, la racionalidad y la acción

comunicativa son los medios por los cuales se llega al aprendizaje individual dentro de un contexto de diálogo igualitario.

1.3 Estado del arte (casos similares)

1.3.1 Talleres con padres de familia

En la actualidad, la existencia de proyectos de fomento a la lectura dirigidos a padres y madres de familia en los ámbitos nacional e internacional confirma la importancia del entorno familiar y la función de los padres en el desarrollo educativo de los hijos, en el que se incluye la lectura. A continuación se presentan algunos casos similares a nivel internacional, posteriormente los proyectos realizados en México.

En Venezuela, Otero (2018) efectuó un estudio de caso dirigido a padres, madres y tutores de familia de la Escuela Bolivariana La Laja, con la finalidad de proponer un plan de acción para desarrollar el ejercicio lector en los hogares. La investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo empleando el cuestionario como instrumento de recolección de datos y se conformó por 15 ítems. Los resultados arrojados permitieron inferir que en las viviendas, los padres y tutores no llevan a cabo actividades relacionadas con la adquisición y reforzamiento del proceso de lectura iniciado en la escuela. A partir de los resultados se diseñó un plan de acción con el objetivo de crear actividades lectoras en el hogar. Esta investigación enfatiza la importancia de las acciones realizadas en el ambiente familiar. Se indica que de ellas depende el buen desarrollo y maduración de los hijos. El lenguaje desempeña un papel muy importante en este proceso. El vocabulario y la pronunciación se tornan en la herramienta principal de la capacidad de leer (Gapalia y Wendkos, 2000, como se citó en Otero, 2018).

Las conclusiones muestran que el problema de la lectura sigue siendo grave. Se demostró que los padres, madres y tutores no se sienten motivados ni capacitados para desarrollar la

actividad lectora en casa con sus hijos, por esta razón se pretende implementar nuevas acciones que faciliten la comunicación entre padres, madres e hijos, así como estrategias para desarrollar el ejercicio lector y la escritura en los niños y niñas.

En Colombia, Camargo Ortiz y Forigua Parra (2016) trabajaron con padres y madres de familia que tienen hijos en la educación preescolar. En este proyecto los padres fungieron como mediadores de lectura en voz alta. Asistieron al aula junto con sus hijos una vez por semana y participaron en actividades donde los niños y las niñas mostraron mayor motivación por encontrarse acompañados de sus padres. Se demostró que las niñas y los niños mediante los lazos afectivos (creados con sus padres y madres) estuvieron más motivados con la lectura, adquirieron conocimientos, mejoraron sus habilidades lectoras y aprendieron a través de las interacciones sociales, las relaciones interpersonales y la comunicación con los demás.

Los padres y madres de familia comprendieron que la lectura en voz alta no se debe ejecutar de forma simple; es decir, sin diferenciaciones en el tono, ritmo y volumen. Requiere dar la emotividad que exige la naturaleza del texto. Por lo tanto, el adulto debe prepararse como lector cuando realiza esta actividad. Este proyecto tomó en cuenta varias consideraciones para que los niños desarrollen el gusto por la lectura, entre ellas caben destacar: (a) leer con los hijos todos los días entre 15 a 30 minutos diarios; (b) no dudar en la adquisición de libros que sean de interés de los adultos o de los niños, es vital crear la biblioteca familiar; (c) reglamentar el uso de la televisión, asignar horarios razonables para otros dispositivos/actividades como los videojuegos; de esta manera el niño tendrá tiempo libre y se interesará en leer un libro; y (d) la última recomendación y la más importantes es que los padres deben disfrutar de la lectura (Kropp, 2004, como se citó en Camargo Ortiz y Forigua Parra, 2016).

Las conclusiones fueron alentadoras. A pesar de no contar con la participación de todos los padres y madres de familia (por no saber leer); quienes sí se involucraron disfrutaron de la lectura en voz alta. No se puede concluir que todos asimilaron el papel de mediador de lectura, no obstante, vivieron la experiencia de manera positiva al reforzar el afecto con sus hijos de sobremanera. Además, los adultos que consiguieron ser mediadores de lectura podrán fortalecer el acercamiento con los libros creando en sus casas el hábito de la lectura por placer.

Existen otras investigaciones enfocadas directamente con los estudiantes; sin embargo, en sus conclusiones señalan la importancia de la familia en los procesos de lectura y aprendizaje de sus hijos. Así se encamina la investigación de González Araya y Cárdenas Leitón (2020) quienes realizaron en Costa Rica un estudio de caso con niños de tres escuelas de nivel primaria de cuarto y sexto grado. En esta investigación colaboraron 8 docentes y 78 padres y madres de familia. Las principales técnicas de recolección de datos fueron el cuestionario, la entrevista y la observación participante. El objetivo de su investigación era conocer el nivel de participación de la familia en la promoción de la lectura de sus hijos. Dentro de los conceptos teóricos en los que fundamentaron su investigación se define a la familia como el núcleo que establece y fortalece su propia cultura e ideología compuesta por valores y actitudes. Normaliza el comportamiento de sus integrantes por medio de la aprobación o desaprobación cuando se siguen o rompen los valores. El resultado del análisis señaló que el involucramiento familiar es escaso o nulo, por ello recomiendan a los padres y madres de familia no dejar el trabajo de la lectura a los docentes. Si el acto de leer no se practica en casa, el desarrollo de las destrezas lectoras de los niños será mínimo y de igual manera el rendimiento académico.

Bano et al. (2018) llevaron a cabo un estudio de caso en el norte de Pakistán. La investigación se centró en niños de escuelas privadas de nivel básico. El objetivo principal fue

explorar las percepciones de los profesores sobre el papel de los padres y madres en el desarrollo de hábitos de lectura para mejorar el rendimiento académico de sus hijos. Para desarrollar su trabajo, los investigadores se dieron a la tarea de resolver los siguientes cuestionamientos:

- (a) ¿Qué quieren decir los maestros cuando hablan de hábitos de lectura con los niños?;
- (b) ¿Cuáles son las percepciones de los profesores sobre el impacto de los hábitos de lectura en el desempeño académico?; y (c) ¿Cómo pueden los padres desarrollar hábitos de lectura en sus hijos? [Texto traducido del original] (p. 45)

Para analizar estos cuestionamientos, los investigadores emplearon el enfoque cualitativo. A través de entrevistas a profundidad y semiestructuradas con dos profesores de nivel primaria, los investigadores pudieron desarrollar temas, como las prácticas, experiencias e interacciones de los padres y madres y los centros educativos. Los resultados indicaron que la lectura escolar y por placer influyen en el rendimiento académico. También advierten el peso fundamental que juega el papel de los padres en el desarrollo del proceso lector. El ejercicio frecuente de leer genera pensamiento crítico y analítico. Esto se consigue bajo el acompañamiento de los adultos en cualquier actividad donde esté involucrada la lectura. Otra conclusión que aporta esta investigación es la falta de consciencia de los adultos acerca del desarrollo cognitivo que propicia la lectura; por ello se propone trabajar no sólo con los estudiantes y profesores, sino también con los padres y madres de familia.

En México, en la capital del estado de San Luis Potosí, Rubio Fuentes (2019) realizó una investigación en la que participaron padres y madres de familia y sus hijos que cursan el primer grado de primaria (grupo C de la escuela Tlacaehel). El estudio se origina por la problemática en torno al desarrollo de la lectoescritura. Es observación de los docentes que es un proceso dificultoso en varios de los niños y niñas. La propuesta consistió integrar a los padres de familia

en el proyecto de fomento a la lectoescritura en los alumnos de primer grado de primaria. Este criterio se guía porque la dinámica familiar y el ambiente escolar son fuertes bases en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por lo tanto, el objetivo central de su investigación consistió en que los niños y niñas tuvieran un óptimo desarrollo de la lectoescritura con la participación de los padres y madres durante la experiencia docente.

Para introducir a los padres en la intervención, se les entregó un tríptico informativo. Ahí se les habló de los beneficios que trae consigo su participación y la forma de trabajar en conjunto con alumnos, docente y familia. La metodología empleada concerniente a las estrategias de aprendizaje se basó en el método mixto o ecléctico; esto es, se tomaron actividades de comprensión alfabético, silábico, fonético y global todo esto con la intención de realizar un buen aprendizaje que se aplicaron a los alumnos (Rubio Fuentes, 2019).

La intervención se llevó a cabo en dos espacios: el primero, en el salón de clases con la presencia de padres de familia, alumnos y docente en formación. Se realizaron actividades lúdicas que favorecen la adquisición de la lectura y la escritura. El segundo, en casa. Se solicitó el apoyo de los padres de familia para las dinámicas y estrategias de reforzamiento, a través de una guía con cinco actividades a realizar en el lapso de una semana (una actividad por cada día) en la compañía de sus hijos. Los datos obtenidos fueron analizados bajo los enfoques cuantitativo y cualitativo. Se efectuó un diagnóstico para medir la categoría en el que se encuentran los niños, a través de preguntas básicas y observación de dibujos, elementos que constituyen el modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder (Rubio Fuentes, 2019).

Los resultados importantes de recuperar para este proyecto son los siguientes: los alumnos que contaban con un nivel alto en el aprendizaje de la lectoescritura lo mantuvieron,

mientras, los más rezagados mostraron avances significativos en su proceso. Se concluye que el acompañamiento de los padres y madres de familia favorece el desarrollo de la lectoescritura. También es importante señalar que los adultos antes de participar delegaban la responsabilidad a los docentes, lo cual representa un estancamiento en el aprendizaje de los niños (Rubio Fuentes, 2019).

Siguiendo esta misma línea temática, Macario Fernández (2020) realiza en el Jardín de Niños vespertino Hermanos Grimm de la ciudad de Xalapa, Veracruz, una investigación en la que aborda la mediación de los padres de familia a través de una sala de lectura. El estudio surge para reforzar el desarrollo del aprendizaje de la lectura en niños de nivel preescolar. Se propone que el acompañamiento (mediación) de padres y madres creará en los niños un buen desarrollo en su aprendizaje escolar. Para ello se les solicita brindar a sus hijos ambientes alfabetizadores y aprovechar los elementos que tienen en su contexto, como el uso de la biblioteca, que, en muchas ocasiones no resulta atractiva para los niños. Por lo que se invita a papás y mamás formar parte en las sesiones de lectura en el aula y/o biblioteca escolar; de esta manera, se pretende que los niños, al presenciar el acto de leer lo asimilen como algo placentero.

Macario Fernández (2020) considera que para lograr su objetivo, primero se deben involucrar a los padres o tutores y hacerlos interesarse en la lectura en voz alta. Esto motivará a los niños a tener contacto con los libros en un ambiente lector como la biblioteca, además reforzará los vínculos familiares. El taller inició en el mes de febrero y culminó en el mes de mayo de 2017. El objetivo general busca acercar a las niñas y niños con la lectura a través de la mediación de la investigadora y de los padres de familia. Los instrumentos con los que se recabaron los datos son de carácter mixto (cuantitativo y cualitativo) tales como; la encuesta, la

observación de actividades en el aula, el diario de clase, la lista de cotejos, videograbaciones y productos de los alumnos.

Los resultados fueron clasificados en tres categorías: (a) gusto por la lectura; (b) calidad de los productos; y (c) padres de familia. La vinculación de los datos fortaleció la selección del material de lectura, que consistió en libros álbum que se eligieron considerando la edad de los niños y sus intereses. La intervención inició con lectura en voz alta, posteriormente se diseñaron cuatro agendas de lectura. Una agenda de lectura se conforma por los siguientes elementos: mostrar el libro que se va a leer, hacer preguntas relacionadas con la ilustración de la portada, hacer la lectura en voz alta del cuento y realizar actividades de dibujo relacionadas con el texto. Avanzada la intervención, se contó con la participación de algunas madres de familia, quienes aportaron sugerencias en torno a la selección de cuentos y posteriormente los leyeron en voz alta (Macario Fernández, 2020).

Las conclusiones de esta investigación arrojaron que la implementación de la sala de lectura favorece el acercamiento de los niños a los libros y fomenta el interés de los alumnos. Aunado a ello, la participación de las madres de familia reforzó el acercamiento al acto de leer y del vínculo afectivo existente entre padres, madres e hijos (Macario Fernández, 2020).

Ferrant Jiménez et al. (2010) realizaron también en la ciudad de Xalapa, Veracruz un estudio encaminado en la problemática de la deserción escolar. Su investigación fue llevada a cabo en la escuela telesecundaria Colonia 21 de Marzo. En su hipótesis promueven que la presencia de los padres de familia es importante para dar continuidad a los estudios. Además, de que la apatía es uno de los principales motivos por los cuales se deja inconcluso el estudio. Los investigadores realizaron una propuesta en relación con la implementación de técnicas que favorecen el hábito de estudio coadyuvante en contrarrestar la deserción escolar. Las técnicas

que han registrado mayor impacto en los hábitos de estudio son: la organización del tiempo de estudio, el lugar apropiado para realizar las tareas, proporcionar por parte de los docentes lecturas apropiadas para su aprendizaje, la preparación para exámenes y la toma de apuntes.

El objetivo general de esta investigación fue evaluar el efecto del curso taller de hábitos de estudio sobre los hábitos y actitudes hacia el estudio de los estudiantes de tercer grado de la escuela telesecundaria Col. 21 de marzo de Xalapa, Veracruz. Las sesiones del taller tenían una duración de 60 minutos y se efectuaron en el transcurso de una semana y media. La investigación consistió en dividir al alumnado en tres grupos. Al grupo A se les impartió el taller de técnicas y estrategias para crear hábitos de estudio, efectuado al término del horario de clases. Estas habilidades se reforzaron en casa, para ello se realizó un taller previo con los padres de los alumnos. El grupo B recibió el taller de hábitos de estudio, sin el reforzamiento en casa; mientras que el grupo C no recibió el taller, continuó con su horario de clases habitual (Ferrant Jiménez et al., 2010).

Al finalizar el taller se dejó transcurrir un bimestre. Al término de este se procedió a la aplicación de la encuesta de hábitos de estudio (herramienta de obtención de datos). Los resultados de la investigación favorecen el argumento de reforzar los hábitos de estudio en el hogar promueven el aprovechamiento escolar. El grupo A fue el que mostró mayor aprovechamiento en las clases. Los estudiantes evidenciaron la formación de hábitos y actitudes de estudio. El grupo B presentó cambios favorables, pero sin llegar a ser significativos. Por lo anterior, queda demostrada la importancia de la participación activa de los padres en las actividades escolares de sus hijos. Es importante señalar que los investigadores hacen hincapié, en que los padres y madres de familia deben hacerse cargo en sus hogares del reforzamiento del

aprendizaje escolar de sus hijos. Esto es, deben evitar delegar toda la responsabilidad a los profesores (Ferrant Jiménez et al., 2010).

Otra intervención importante para este reporte es el realizado dentro de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana. Rivera Murrieta (2017) trabajó con padres de niños en edad preescolar desde una aproximación psicoanalítica. Es decir, explorando el elemento emocional de la lectura. El cual, desde la teoría de Norman Hollan, señala que un lector obtiene dos perspectivas de un mismo texto. La primera es la lectura consciente, mientras que la segunda es de carácter inconsciente. La consciente se refiere a la actividad intelectual y la comprensión del texto, mientras que, la inconsciente aborda las emociones que el texto produce en el lector, sentimientos que generalmente están asociados a la infancia.

En este proyecto el objetivo principal fue estimular el amor a la lectura tanto en padres como en sus hijos de temprana edad, mediante textos que resulten valiosos para la vida y llevarlos a participar en actos lectores que favorezcan la introducción en la cultura letrada de sus hijos. La tallerista plantea como hipótesis que únicamente la lectura tendrá valor en los padres si es significativa en su vida. Por esa razón su meta principal fue conseguir que los adultos amaran la lectura (Rivera Murrieta, 2017).

Las conclusiones a las que llegó Rivera Murrieta (2017) se resumen a continuación: (a) el amor a la lectura lo pueden transmitir los padres a sus hijos de manera cotidiana siempre y cuando los padres encuentren en la lectura un valor inestimable; (b) las estrategias de fomento a la lectura, los textos seleccionados y el papel del promotor son imprescindibles para el buen desarrollo de todo proyecto de fomento a la lectura; (c) la habilidad del promotor para generar un entorno de confianza es de suma importancia. Se recomienda hacer un trabajo de reflexión sobre

su propia relación con los libros; y (d) la lectura en voz alta es esencial para la formación de lectores.

1.3.2 La familia en el fomento a la lectura

El tema de la familia y su relación con la lectura ha sido objeto de estudio de múltiples investigaciones de carácter teórico y práctico. Del primero se reconoce el estudio de González Álvarez (2000) quien en su labor destaca el papel que juegan los padres y madres en el desarrollo de la educación de los hijos. Entre las conclusiones a destacar se encuentra su observación a la cercanía de los adultos en el desarrollo lector de sus hijos e hijas, desde la primera infancia.

En el mismo tenor, la investigación de Rojas del Álamo (2003) justifica teóricamente el valor de la actividad lectora y de la implicación familiar. Resalta la importancia del hogar como formador de lectores, al realizar actividades en torno al ejercicio de leer en el que se involucren todos los miembros de la familia. La importancia radica por ser la familia el contexto de aprendizaje de los valores proyectados por cada persona en la dinámica social; por lo tanto, los papás y mamás son quienes transmiten a sus hijos las normas y reglas de educación, ética y valores. Dentro de estas pautas se encuentra el gusto por la lectura.

Merino Risopatrón (2011) reflexiona sobre la enseñanza habitual de la literatura en el sistema escolar chileno. Durante el desarrollo de su ensayo se reconoce la creación del hábito de la lectura principalmente durante la infancia. Las niñas y niños, deben adquirir el gusto por leer de manera voluntaria y tener a la mano un amplio repertorio de literatura de la cual puede seleccionar la de su preferencia. Para lograrlo, el ámbito familiar cobra una importancia crucial, porque es en el hogar donde las personas adquieren las actitudes positivas, o de rechazo, hacia los libros. Reafirma la postura compartida por muchas investigaciones más, en relación con la observación en los centros educativos a estudiantes como buenos lectores, aquellos que en sus

hogares han visto a sus padres y madres leer. En otras palabras, los niños y niñas que en casa tienen acercamiento con libros de diversos géneros, propicia en ellos una actitud positiva hacia la actividad lectora, la cual se ve reflejada en las dinámicas escolares. También se señala que la idea de leer por gusto está ligada a la clase media, por ser un grupo social con el poder de adquisición suficiente para comprar libros y solventar el costo del servicio de internet (medio digital de lectura). De la misma manera se reconoce que la familia puede facilitar u obstaculizar el gusto por leer porque es determinado en gran parte por la actitud de los adultos.

En México, las políticas públicas de fomento a la lectura han considerado a la familia como parte fundamental en el proceso lector de la niñez. Sin embargo, no todos los hogares desarrollan la cultura de leer. Muchas veces el factor económico es el principal impedimento para nutrir una casa de libros. Por esta razón Peredo Merlo (2007) señala que el principal aporte de la creación de las bibliotecas escolares y de las aulas, dentro del Plan Nacional de Lectura (PNL) creado en el año 2001, subsanan el obstáculo económico. De esta manera los libros rebasan el muro escolar y pueden llegar vía préstamo a las casas de las niñas y niños. Otro logro del PNL es poseer en su catálogo una variedad extensa de textos.

Peredo Merlo (2007) indica que el acervo de Los Libros del Rincón contiene todos los géneros literarios, científicos e informativos adecuados para el desarrollo cognitivo pertinente a las etapas escolares de educación básica. Esto significa un gran acierto en el fomento del ejercicio lector. Sin embargo, los libros deben ser atractivos para la niñez para que de esta manera los soliciten en la biblioteca. Para conseguirlo, el PNL convoca a los docentes a involucrar a los padres y madres de familia en la lectura. Se invita a tutores, papás y mamás a leer, a visitar las bibliotecas escolares en compañía de sus hijos. Tristemente la inclusión de la

familia a la lectura no ha dado la respuesta esperada. No se garantiza la visita de adultos y sus hijos a las bibliotecas, a causa de que no todos los padres y madres saben leer.

Aunado a ello, Mijangos Franco y Alcocer Vázquez (2020) mencionan que, cuando sucede un cambio de gobierno, los programas y acciones de fomento al ejercicio lector insertas en las políticas públicas no tienen seguimiento. Lamentablemente en lugar de considerar los aciertos, los programas caen en detrimento. Sin embargo, los más recientes programas promueven un concepto diferente de lectura (y escritura) al integrarla como parte de la cultura y de la vida del ser humano. Leer es necesario no sólo para el desarrollo educativo de una persona, sino también beneficia otros aspectos como el social, cultural, económico.

Por lo tanto, se propone motivar a todos los miembros de la familia. Habituar a cada integrante al acto de leer reflejaría en niños y niñas un pleno desarrollo en su aprendizaje escolar y en la esfera social (Mijangos Franco y Alcocer Vázquez, 2020).

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

Bajo la perspectiva que el entorno familiar es un campo de cultivo para la formación de lectores, se propuso la realización de un taller de intervención dirigido a los padres y madres de los estudiantes de la escuela primaria pública 7 de Noviembre, clave 30EPR3448Z zona escolar 074. Se ubica en la calle Joaquín Arróniz s/n en la Colonia 7 de Noviembre de Xalapa, Veracruz, México (ver Apéndice A).

Debido a las condiciones sanitarias ocasionadas por el COVID-19 el taller se condujo por la modalidad virtual síncrona; es decir, en tiempo real. Se empleó la plataforma digital de videoconferencias Zoom y se complementó con la aplicación de mensajería WhatsApp. La intervención tuvo un total de 24 sesiones que se impartieron a partir del mes de noviembre de 2020 y concluyeron en marzo de 2021.

El total de partícipes fue de 16 personas, sin embargo, no todos asistieron de manera regular, únicamente diez fueron constantes. Las conclusiones y conjeturas del taller se realizaron a partir de la interacción de los asistentes regulares, quienes tienen una edad oscilante entre los 28 y 43 años y con un grado de estudios de preparatoria y licenciatura. Tres participantes ya habían asistido a círculos de lectura y expresaron leer siempre que se presenta la oportunidad. Cuatro participantes comentaron que los últimos dos o tres años han leído más textos infantiles por la razón de auxiliar a sus hijos en las tareas escolares, pero no leen textos para adultos por no tener tiempo o no conocer autores. Todos los participantes indicaron que sí les gusta leer, pero lo hacían más cuando eran adolescentes. Sólo una madre de familia manifestó abiertamente no ser gustosa de leer porque le aburre, le causa sopor (Tabla 1).

Las estrategias de lectura que se implementaron fueron la lectura en voz alta, lectura gratuita, lectura dialógica y dinámicas de escritura. La intención de dialogar fue con la finalidad de reflexionar, principalmente en torno al tema de la familia y la importancia que reviste al involucrarse en el ejercicio lector. Las actividades de escritura se efectuaron como complemento, para ejercitar la creatividad y animar a los participantes a jugar con sus hijos en casa haciendo estas dinámicas.

Tabla 1

Datos generales de los participantes

Sexo	Nombre	Edad	Nivel de estudios	Ha participado antes en talleres de lectura	Frecuencia de lectura con sus hijos	Lee literatura infantil, juvenil, adultos
F	“JI”	29	Secundaria.	No.	Algunas veces entre semana.	Infantil.
M	“MA”	35	Licenciatura.	Si.	A diario.	Infantil y adulto.
F	“VC”	33	Preparatoria.	No.	Algunas veces entre semana.	Infantil.
F	“MS”	35	Licenciatura.	Si.	A diario.	Infantil y adulto.
F	“AG”	27	Licenciatura.	No.	Una vez a la semana.	Infantil.
F	“MM”	42	Licenciatura.	No.	Algunas veces a la semana.	Infantil y adulto.
F	“MB”	44	Licenciatura trunca.	No.	Algunas veces a la semana.	Adulto.
M	“JS”	35	Licenciatura.	Si.	A diario.	Infantil.

Sexo	Nombre	Edad	Nivel de estudios	Ha participado antes en talleres de lectura	Frecuencia de lectura con sus hijos	Lee literatura infantil, juvenil, adultos
F	“AE”	45	Preparatoria.	No.	Algunas veces a la semana.	Adulto.
F	“EA”	43	Licenciatura.	No.	Menos de una vez por semana.	Infantil y juvenil.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

El desinterés por la lectura en México va en aumento. Así lo demuestran los resultados del Módulo sobre Lectura (Molec) creado a partir del año 2015 por el INEGI. Este estudio analiza el comportamiento lector de la población mexicana de 18 años y más. Considera la lectura de cualquier tipo de material escrito, no sólo de libros. Se incluye en la encuesta la lectura de revistas, periódicos, historietas, páginas de Internet o blogs. Los resultados del año 2020 muestran que el porcentaje de lectores era de 72.4 % cifra menor comparada con el año 2019 la cual registró un total de 74.8 % de lectores. De acuerdo con estas cifras se entiende que la gente leyó menos en el 2020 con respecto al 2019 (INEGI, 2020). Las razones sostenidas por los encuestados para justificar la falta de lectura fueron: en primer lugar; no tener tiempo, esto se refleja en el 43.8 % de la población. Falta de interés, motivación o gusto por leer es la segunda razón, con un 27.8 %.

El problema de la escasa lectura se ha visto reflejado desde hace décadas a partir de las evaluaciones escolares de nivel básico. El gobierno ha creado desde hace varios años, programas que buscan solucionar este problema. Así en 1995 se instaura el Programa Nacional para el

Fortalecimiento de la Lectura y Escritura Básica (PRONALEES), establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y siguiendo el objetivo de orientar a los docentes en el desarrollo de habilidades y competencias para la comunicación oral y escrita (Garrido, 2004).

Todas las escuelas primarias del país cuentan con el acervo Libros del Rincón, el cual se compone de numerosas publicaciones de autores reconocidos en todos los géneros literarios y de divulgación científica. Los títulos se pueden consultar en las bibliotecas escolares; aunado a ello, las aulas de cada grado escolar conservan un pequeño grupo de títulos que son exclusivos para los salones y son adecuados para los niños y niñas (Garrido, 2004). A pesar de esto, los libros no siempre son utilizados por los profesores o consultados por los estudiantes por la razón de no estar habituados a la lectura por placer. En buena medida este desinterés es causado porque los niños y niñas en sus hogares no reciben la mínima estimulación para acercarse a los libros (F. Garrido, comunicación personal, noviembre 2020).

Los resultados de la encuesta Molec dados a conocer en febrero del 2020 arrojan información de interés al señalar que el ambiente familiar durante la niñez favorece el gusto por leer. El 52.5 % de los lectores afirmaron que durante su infancia vieron a sus padres y madres leer en casa; además tenían libros de varios géneros, no sólo de texto (INEGI, 2020). Estos datos apoyan la propuesta de realizar talleres con padres y madres de familia con la intención de instruirlos para la formación de lectores en sus hogares.

Otro dato de utilidad para la propuesta del taller de intervención es la concerniente al lugar preferido por los lectores al momento de leer, el 81.5 % de la población optó por el domicilio particular (INEGI, 2020). Esta información es muy importante de mencionar en este trabajo recepcional, porque refuerza al entorno familiar como adecuado para ejercer la lectura.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

La Escuela Primaria 7 de Noviembre, registra en el año lectivo 2020-2021 una matrícula de 174 padres y tutores y 214 alumnos. Se les hizo llegar a padres y tutores una invitación a integrarse a un taller virtual de fomento a la lectura donde, además de leer textos breves, comentarlos e incrementar su acervo literario, se dialogaría sobre los siguientes temas: la influencia que ejerce la figura de los padres con respecto al ejercicio lector; el beneficio que genera la lectura placentera durante la infancia y se ofrecerían estrategias de fomento para aplicarlas con sus hijos en sus hogares. Esta invitación sirvió para obtener un primer diagnóstico del hábito lector. 64 adultos indicaron que no les gusta leer, 110 mencionaron tener gusto por la lectura, sin embargo, solo 16 tuvieron la disposición de participar en el taller. La principal razón para no asistir fue no contar con tiempo.

Es necesario realizar trabajo en conjunto con las instituciones educativas para que los adultos se sumen a las actividades de fomento al ejercicio lector desde sus hogares. De esta manera se puede combatir la actitud de rechazo a leer que muchos niños expresan.

2.2.3 Objetivo general

Promover la lectura por placer con padres y madres de familia de la Escuela Primaria 7 de Noviembre a través de una intervención con sesiones virtuales que contribuya a incrementar el acervo literario de los padres y sus hijos, fortalecer los programas de fomento a la lectura de la institución e impulsar el diálogo a partir de textos narrativos y a través de estrategias de animación lectora y escritura creativa, que los padres a su vez puedan aplicarlas en casa con sus hijos. Al mismo tiempo se propone coadyuvar en la concientización de los adultos sobre la influencia que ejercen en la actitud de gusto o rechazo que sus hijos expresan ante la lectura.

2.2.4 Objetivos particulares

1. Promover el gusto por la lectura entre padres y madres de familia de la Escuela Primaria 7 de Noviembre a través de un taller de intervención en el que se empleen estrategias de animación lectora y escritura creativa que puedan aplicar en sus hogares.
2. Contribuir en los programas de fomento a la lectura de la escuela, por medio de la intervención bajo la modalidad virtual síncrona.
3. Incrementar el acervo de lecturas mediante una cartografía lectora inicial compuesta en su mayoría por textos breves de diversos géneros que resulten de interés para los padres y madres de familia.
4. Fomentar el diálogo entre los participantes por medio de temas surgidos en las lecturas y que conduzcan a la reflexión sobre la influencia que como padres ejercen en sus hijos con respecto al ejercicio lector.
5. Incrementar el acervo de lecturas interesantes de los niños a partir del diálogo con sus padres.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

Realizar la intervención por medio de sesiones de carácter virtual empleando en su mayoría textos breves de diversos géneros dirigidos al público adulto e infantil, con estrategias de animación lectora que deriven en diálogos, reflexión y ejercicios breves de escritura creativa, resultará efectivo para fomentar el gusto por la lectura entre los padres y madres de familia; así mismo, al transmitir este sentir a sus hijos estarán actuando como formadores de lectores en sus hogares, además se contribuirá en los programas de fomento a la lectura de la escuela.

2.3 Estrategia de la intervención

En primer lugar, se realizaron los trabajos de gestión con los directivos de la escuela. Se eligió la Primaria 7 de Noviembre porque en el año 2015 quien esto escribe realizó un par de talleres dirigidos a los estudiantes de sexto grado, grupos A y B; es decir, la tallerista ya ha tenido relación laboral con la escuela.

La dirección aceptó la propuesta e hizo la solicitud explícita de programar la intervención con contenido ligero y de extensión breve. La razón de esta petición se condujo por el aumento de la carga de trabajo que las madres de familia (generalmente son las encargadas de supervisar las tareas escolares de los hijos) experimentaron a partir del confinamiento.

También se concertó dividir a los participantes en dos grupos de acuerdo con la escolaridad cursada por sus hijos. Los martes en horario de 17:00 a 18:00 horas se realizó el taller para padres de familia de primaria baja, de primero a tercer grado y los jueves el taller para primaria alta, de cuarto a sexto grado, en horario de 19:00 a 20:00 horas. La indicación de formar dos grupos se condujo para organizar adecuadamente el material complementario, consistente en cuentos, novelas y más; puesto que, no era el mismo para ambos grupos, con excepción del contenido sugerido para adultos y las lecturas vistas en las sesiones. Por lo tanto, resultó adecuado crear dos grupos de WhatsApp. En uno se enviaban lecturas dirigidas a niños de entre 6 a 9 años. En el otro, se mandaban las lecturas recomendadas para niños entre los 10 y 13 años. Podría resultar confuso en los padres y madres con niños pequeños recibir novelas y cuentos dirigidos a niños de mayor edad; y a la inversa. De esta manera se respetó la solicitud de la dirección de no saturar a los padres y madres de familia.

Es importante señalar que el material complementario se envió con la finalidad de sumar experiencias lectoras en los asistentes al taller. Es decir, no se pidió leer algún capítulo o libro

como requisito para asistir a las sesiones; sin embargo, algunos textos en ambos grupos fueron comentados por los asistentes. Esto indica que sí los leyeron.

También se enviaron por WhatsApp enlaces a blogs, canales de YouTube y otros sitios de internet que alojan literatura en texto, audio o audiovisual. Estos sitios son otros recursos que también complementan la experiencia de leer. Algunos se visualizaron de manera muy rápida al finalizar alguna reunión; la tallerista explicaba la razón por la cual lo recomienda y el tipo de lecturas o audios o videos que el visitante encontraría (Tabla 2).

La intervención tuvo en total una duración de 24 sesiones que se impartieron entre dos grupos (cada uno tuvo doce sesiones). Inició en el mes de noviembre de 2020 y concluyó la segunda semana del mes de marzo de 2021. Justo a la mitad, el taller tuvo un receso por motivo del periodo vacacional decembrino.

Tabla 2

Relación de enlaces a sitios electrónicos con material literario para niños, adolescentes y adultos, en texto, audio o video

Enlaces a sitios electrónicos de literatura en texto, audio y video			
Presentación del material	Infantil y juvenil	Adultos	Todas las edades
Texto e imágenes.	https://www.alasyraices.gob.mx/ebooks.html	https://www.fondodeculturaeconomica.com/gratuita	
Texto e imágenes.	http://www.gaceta.udg.mx/hemeroteca-gacetita	https://www.escriptoras.mx/	elmalpensante.com
Audiovisual.	https://www.youtube.com/channel/UCj9NaOqguY3V_YKnxLWdRfg	https://www.youtube.com/channel/UCMCXvTF5-F6tBIInhyFVK9iQ	https://www.youtube.com/channel/UCFF51R19iVishHPyWb3L0Pg
Audio.		https://descargacultura.unam.mx/	

Otro punto planteado por la dirección consistió en la asistencia alternada a las sesiones, de las docentes encargadas de la biblioteca de la escuela. Ellas son las maestras Yadira Ortega Bonilla, que asistió a ocho sesiones (de primaria baja) y Wilma Ramírez Delfín, que asistió a diez sesiones (de primaria alta). Su participación se desarrolló como si formaran parte del grupo de madres de familia; es decir, realizaron las actividades tal y como se les pedía a los demás integrantes. No obstante, para el análisis de los resultados se omitieron sus ejercicios.

Posteriormente se diseñó el cartel promocional del taller. La dirección de la primaria se encargó de distribuirlo vía aplicación WhatsApp y al mismo tiempo se invitó a todos los padres y tutores en contestar un pequeño formulario (cuestionario diagnóstico) en la plataforma Google donde se les preguntaba si les gusta leer y si estarían de acuerdo en participar en el taller. Este formulario estuvo abierto semana del lunes 26 al viernes 30 de octubre de 2020. Llegada la fecha de cierre de inscripciones, se envió a la tallerista la información para crear los grupos de WhatsApp e iniciar la comunicación con los participantes. El taller comenzó el martes 03 de noviembre de 2020.

La cartografía lectora inaugural se diseñó antes de tener la información del cuestionario diagnóstico, sin embargo, coincidió con la petición de la dirección, en presentar textos breves. Cuento, poesía, minificción (para niños y adultos) son los géneros literarios que la nutren. Para el caso de novelas sólo se requería leer un capítulo, aunque se dio libertad de hacer la lectura completa de la novela (ver Apéndice B). Es preciso señalar que los materiales de lectura y los enlaces a los sitios electrónicos se compartieron a través de los grupos de WhatsApp. Generalmente se compartía un enlace electrónico al término de alguna reunión.

Cada sesión se componía por tres momentos. El primero era la bienvenida y lectura gratuita. A continuación, se comentaba el texto que se había encargado de leer la sesión previa.

En tercer lugar, se hacía generalmente alguna actividad de escritura; se dialogaba en torno a la actividad recién efectuada y para finalizar se cernían los temas con alguna reflexión (ver Apéndice C).

Algunas de las dinámicas para desarrollar la escritura se basaron en las lecturas vistas en la intervención, otras derivaron de las reflexiones surgidas en los diálogos. Como es sabido todas las actividades de escritura exigen un nivel básico de redacción, sin embargo, no se evaluó la ortografía ni la redacción, para no incomodar a los padres y madres de familia e incitarlos a escribir. Sin embargo, se realizó una valoración de su escritura que se especifica en el capítulo concerniente a los resultados. Desarrollar la escritura conlleva un ejercicio mental considerable, además estimula la imaginación, elemento indispensable cuando se convive con niños y se conjuga con la lectura (Alberto y Raquel, 2018).

Es preciso recordar que el taller sufrió una pausa debido a las vacaciones decembrinas. Al retorno se decidió cambiar la configuración de las sesiones. A pesar de ser lecturas breves no todos los padres y madres las leían en su totalidad; por ello se resolvió leer el material dentro de las reuniones, las que se extendieron un poco en su duración (de 60 minutos pasaron a 80 o 90 minutos). La configuración quedó de la siguiente manera: Bienvenida y lectura gratuita, actividad de escritura o lectura en voz alta y el consiguiente diálogo sobre la lectura recién hecha. Comentarios finales (aquí se incluyen comentarios de otras lecturas y actividades, dudas sugerencias, peticiones, etcétera). Estos cambios redujeron el tiempo para las actividades de escritura, sin embargo, se siguieron efectuando alternadamente en las sesiones. La cartografía lectora de la segunda parte de la intervención se conformó en su mayoría por textos para adultos.

La metodología que siguió el taller es la investigación-acción, método utilizado generalmente en las investigaciones e intervenciones pertenecientes a las Ciencias Sociales. La

característica principal de esta metodología es la de incluir las voces de los integrantes del grupo o comunidad para la mejora del proyecto mismo (Colmenares E., 2012).

Esta metodología nace en la década de los años setenta en contextos educativos latinoamericanos. Sus principales exponentes son Orlando Fals Borda en Colombia y Paulo Freire en Brasil. Este último señala que la transformación (educativa, social, humana) solo es posible a través del diálogo; siempre y cuando se conciba como un ejercicio de igualdad entre los miembros del grupo y aporte para obtener resultados positivos. De esta manera se construyen nuevos significados, todos con miras al cambio en beneficio de la comunidad (de Oliveira Figueiredo, 2015). Este enfoque se auxilia de instrumentos de medición cualitativa como la observación, la entrevista semiestructurada, la entrevista en profundidad, la observación participante, entre otros (Colmenares E., 2012).

2.4 Procedimiento de evaluación

El desarrollo lector de los participantes se registró en tres momentos a lo largo del taller. En la fecha de inicio con el cuestionario enviado por la dirección; en él básicamente se pregunta si les gusta la lectura y de ser sí la respuesta, cual es el género favorito (ver Apéndice D). Todos los participantes respondieron afirmativamente, con excepción de una persona, que se incorporó al taller por el deseo de aprender a leer por placer. Es pertinente recordar que el cuestionario inicial es muy sencillo, debido a la solicitud expresa por la dirección de la primaria en no saturar a los padres y madres de familia con actividades que se convirtieran en una carga más en su vida cotidiana.

La segunda herramienta para medir el proceso lector fue por medio de las bitácoras. Al terminar cada sesión se registraron los datos básicos como la fecha y el grupo correspondiente. Se anotaron las técnicas de promoción de lectura y escritura empleadas, la referencia del material

de lectura utilizado. Se apuntó también el orden de las actividades y su descripción. En el apartado de las observaciones se especificaron las participaciones relevantes o, por el contrario, los que se mostraron menos activos.

El criterio para medir la participación de los padres y madres de familia fue por medio de la observación: si ellos comentaban por iniciativa propia, o si la tallerista tenía que hacerles preguntas para conocer su opinión. También se tomó en cuenta la gesticulación hecha en el instante que compartían sus textos y opiniones: unos mostraban una actitud confiada, otros se mostraron un poco temerosos. El volumen de la voz al leer también es un indicador de su participación. Esto es, una persona que efectuó una lectura en voz baja no significa que obtenga mala nota. En este caso, se registra si el o la participante proyectó una actitud tímida o se cohibió al momento de hablar ante sus compañeros. La bitácora facilitó el registro de datos cualitativos.

Algunos participantes mostraron la misma actitud a lo largo de todo el taller, otros perdieron un poco la timidez. Finalmente se anotó en cada sesión la apreciación general de la tallerista; sin embargo, es notorio que la actitud de los asistentes se mantuvo regular a lo largo de todas las sesiones (ver Apéndice E).

Al finalizar la intervención se aplicó un cuestionario a todos los participantes. Si bien, es un cuestionario de respuesta cerrada y contiene pocas preguntas, resulta un poco más específico que el cuestionario inicial. Las preguntas fueron enviadas en un archivo de Microsoft Word vía WhatsApp por individual y se les dio un margen de una semana para responderlo (ver Apéndice F). Así mismo se realizó una entrevista semiestructurada con la finalidad de conocer el desarrollo lector de los participantes, y otros aspectos como la lectura que hacen con sus hijos y si ampliaron su acervo literario. La entrevista se aplicó a siete padres y madres de familia, los tres restantes no aceptaron por cuestiones de tiempo (ver Apéndice G).

En lo concerniente a las lecturas y ejercicios de escritura que más les gustaron, se les hizo la pregunta directamente. También se les pidió señalar si hubo alguna lectura o dinámica o charla que les resultara incómoda; no les haya gustado, les haya sido aburrida, etcétera. Todo esto fue anotado en las bitácoras.

2.5 Procesamiento de evidencias

La información recabada de todas las evidencias, cuestionarios y entrevistas fue alojada en tres hojas dentro de un libro de Microsoft Excel. Se organizó la información por categorías; la primera de ellas contiene la información de cada participante, su desarrollo lector dependiendo de sus respuestas a los cuestionarios, la entrevista semiestructurada y las observaciones de la tallerista sobre su actitud, sus reflexiones y comentarios vertidos en las sesiones. Al comparar la información se puede obtener el impacto de las actividades del taller de intervención, si se logró el objetivo general y los particulares.

Una segunda categoría consideró el comportamiento general en cada sesión. Aquí se detalla quienes asistieron, los que no, los asistentes que se mostraron más participativos. El análisis de la información vertida en esta hoja sirve para medir el grado de compromiso de los participantes. También es fuente de información a fin de hacer recomendaciones en talleres similares y optimizarlo si se pretende realizar en un futuro.

Una tercera categoría especifica las lecturas que generaron diálogo. Los participantes que indicaron haberles gustado la lectura ya sea de manera general o por razones muy específicas del texto, los que hicieron comentarios reflexivos y demostraron que la lectura los hizo pensar más allá del espacio literario.

Finalmente, la cuarta categoría detalla las dinámicas de escritura. Aquí se registran quienes se mostraron participativos, los que compartieron sus textos, los que se esforzaron en la

redacción de sus textos. Esta información es de utilidad para proponer mejoras a un taller de esta naturaleza. También devela las habilidades de escritura de los participantes, a quienes en ocasiones sólo les hace falta un pequeño estímulo para sumar la escritura a sus actividades placenteras, o iniciar su desarrollo si pretenden hacerlo de manera profesional.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Respecto a las asistencias y lecturas dialógicas

Como se mencionó anteriormente, el taller tuvo una duración total de 24 sesiones divididas en dos grupos. Contó con un registro inicial de 13 participantes, sin embargo, 6 no pudieron continuar; 3 se incorporaron a partir de la doceava sesión, dando una cifra final de 10 adultos que asistieron de manera regular (Tabla 3).

Tabla 3

Desglose de asistencia y motivos de deserción del taller

Participante	Grupo	No. de asistencias	No. de inasistencias	Justificó o avisó inasistencia/ No. Justificaciones	Razón de inasistencia/ Observaciones
“SA”	Primaria baja.	1	11	Sí.	No pudo seguir en el taller por modificación en su horario de trabajo.
“JI”	Primaria baja.	12	0		
“JS”	Primaria baja.	9	3	Sí, todas.	Consulta médica.
“VC”	Primaria baja.	8	4	1	Consulta médica. No avisó en tres inasistencias.
“MS”	Primaria baja.	2	9	Sí.	Dejó de asistir por enfermedad de una familiar y tuvo que modificar su rutina.
“AG”	Primaria baja.	8	4	2	Avisó solo en dos inasistencias (consulta médica para ella y para su hijo).
“LI”	Primaria	4	8	No.	De las cuatro sesiones, sólo

Participante	Grupo	No. de asistencias	No. de inasistencias	Justificó o avisó inasistencia/ No. Justificaciones	Razón de inasistencia/ Observaciones
	baja.				asistió a 1, las tres restantes asistió un familiar.
“MS”	Primaria baja.	9	3	2	Llevó a su hijo al doctor. No avisó una inasistencia.
“EH”	Primaria baja.	3	9	No.	De las tres sesiones asistió a dos, la tercera asistió la hija mayor.
“MA”	Primaria baja.	6	0		Se incorporó hacia la mitad del taller.
“SH”	Primaria alta.	1	11	Sí.	Horario de trabajo no le permitió asistir al taller.
“MM”	Primaria alta.	9	3	Sí.	Consulta médica de hijos.
“AH”	Primaria alta.	2	10	Sí.	Salió del taller por carga de trabajo en estudios de maestría.
“MB”	Primaria alta.	7	5	2	Avisó solo en dos inasistencias debido a consulta médica.
“AE”	Primaria alta.	5	1	Sí.	Consulta médica. Se incorporó hacia la mitad del taller.
“EA”	Primaria alta.	6	0	No.	Se incorporó hacia la mitad del taller.

Como se puede observar, dos participantes sólo asistieron a la primera sesión, no pudieron continuar por motivos laborales. Una mamá expresó que abandonaba el taller por la excesiva carga de trabajo de sus estudios de posgrado. Otra persona más tuvo que marcharse al

puerto de Veracruz, debido a situaciones de salud de un familiar. Dos participantes más comentaron que por cuestiones de su trabajo no siempre podrían asistir al taller; por esta razón, preguntaron si podía estar otra persona en su representación. A pesar de aceptar esta solicitud los familiares suplentes cubrieron menos de la mitad de asistencia. Por ello, estos seis participantes no se consideraron en el análisis de las actividades.

Las sesiones de la intervención se realizaron dos veces por semana. El grupo de los martes (primaria baja) se conformó por 6 participantes mientras que, el grupo de los jueves (primaria alta) se conformó por 4 participantes. Es importante aclarar que en el taller no registró asistencia de niños. El taller se estructuró para trabajarlo con adultos; acercarlos a la lectura a través de diversos textos y por medio de ejercicios de escritura, los cuales tuvieron la finalidad de ejercitar la creatividad y motivarlos a realizar estas dinámicas y juegos en casa, con sus hijos. Así se buscó reafirmar el hábito de leer en familia en quienes ya contaban con él, o iniciarlo en quienes no lo tenían.

De acuerdo con el registro de asistencias de los diez participantes, se obtuvo un promedio de 6 asistencias; es decir, la mitad de la duración del taller en cada grupo. En cuanto a las sesiones que más asistencia registraron correspondieron a las inaugurales, efectuadas los días 03 y 05 de noviembre de 2020, y las correspondientes al regreso de vacaciones, que se efectuaron los días 02 y 05 de febrero de 2021 (Tabla 4).

Tabla 4

Relación de sesiones con mayor asistencia y actividades realizadas

Sesiones con mayor registro de asistencias			
Grupo	No. De Sesión/Fecha	Número de participantes	Actividades realizadas
Primaria Baja.	Sesión 1 03/noviembre/2020	5	Presentación del taller/Lectura gratuita/Dinámica de escritura.
Primaria Baja.	Sesión 13 02/febrero/2021	6	Lectura gratuita/ Diálogo sobre la lectura hecha en familia en el periodo vacacional/ Dinámica de escritura.
Primaria Alta.	Sesión2 05/noviembre/2020	2	Presentación del taller/Lectura gratuita/Dinámica de escritura.
Primaria Alta.	Sesión 14 04/febrero/2021	4	Lectura gratuita/ Diálogo sobre la lectura hecha en familia en el periodo vacacional/ Dinámica de escritura.
Primaria Alta.	Sesión 15 11/febrero/2021	4	Lectura en voz alta y diálogo a partir de la lectura.

En lo concerniente a la preferencia de las lecturas; el cuento “Viaje Imposible” de la escritora Pacheco (2010), fue la lectura favorita con un 80 % de votos (Figura 1). Fue un texto añadido a la cartografía lectora a partir de la información arrojada en el cuestionario diagnóstico y en las observaciones registradas en las bitácoras correspondientes a las primeras sesiones. Este texto y los que obtuvieron el voto de 7 y 6 participantes resultaron efectivos para conseguir su interés. Las lecturas abordan temas de la vida cotidiana, específicamente situaciones familiares. En otras palabras, los padres y madres de familia se identificaron rápidamente con ellos.

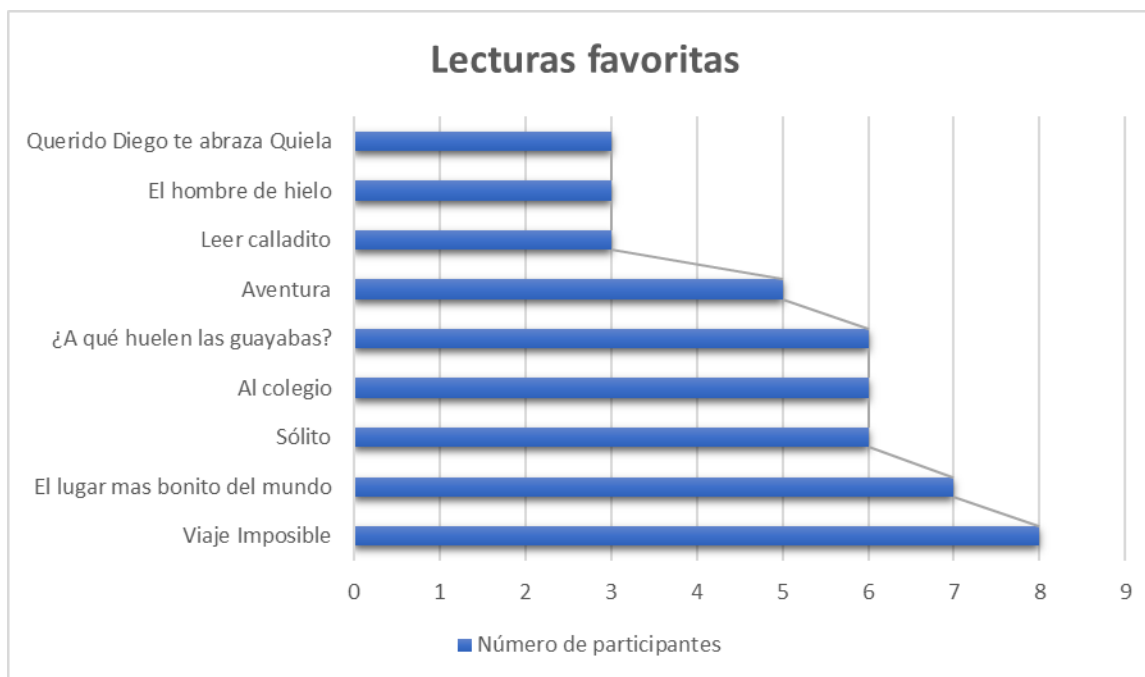
El lugar más bonito del mundo (Cameron, 2016) fue otro de los textos preferidos. Pertenece al contenido propuesto en la cartografía inicial. Es una novela dirigida al público infantil y juvenil. De acuerdo con los comentarios de los participantes, la historia agradó mucho

por las situaciones vividas por el personaje principal. La narrativa despertó la sensibilidad de los adultos, lo expresaron a lo largo de la sesión donde se comentó la lectura.

De igual manera, dos textos que gustaron a 6 participantes, pertenecientes también a la cartografía inicial son: “Al colegio” (Laforet, 1996) relato que describe las emociones experimentadas por una madre durante el primer día de clases de su hija. Esta lectura evocó el recuerdo de ese evento en cada participante. Fue una lectura muy emotiva. *¿A qué huelen las guayabas?* (Salgado y Hernández, 1999) es otra historia que gustó mucho. Es una novela infantil de carácter detectivesco. Gustó a los participantes porque, entre otros temas, les hizo recordar su infancia. En la Figura 1 se desglosan el número de participantes y lecturas preferidas. Para obtener esta información se les pidió a los padres y a las madres de familia, señalar las tres lecturas que más gustaron.

Figura 1

Lecturas que más gustaron a los participantes



El conjunto de textos vistos a lo largo de la intervención cumplió con el objetivo general de promocionar la lectura por placer entre los padres y madres de familia. Sus opiniones fueron positivas al señalar lo agradable que significó para ellos leer textos fáciles, con narraciones de eventos y situaciones cercanas, en las que pudieron identificarse.

El objetivo de fomentar el diálogo y la reflexión a partir de temas surgidos de las lecturas se consiguió de manera paulatina en cada sesión, porque conforme se desarrolló el taller, los comentarios vertidos sobre los textos, pasaron (en algunas ocasiones) de lo más simple a lo más complejo; desde los recuerdos que detonó el texto, lo imaginado a partir del título, hasta compartir reflexiones de carácter íntimo. Como lo señalan Andayani y Maryam (2018), el ejercicio de leer, cuando se convierte en hábito deja de ser individual, porque al compartir con otros lectores sus gustos y comentarios sobre autores, géneros y libros se transforma en una socialización de influencias. Esto hace inferir que, los diálogos sirvieron para reafirmar en los asistentes que saben del poder de su influencia en la conducta y educación de sus hijos, así como en despertar ese elemento de reflexión en quienes no lo habían considerado.

En otras palabras, la lectura y el diálogo compartido impulsó a los participantes que no habían profundizado o no conocían los beneficios de la lectura a concebirla como una fuente inagotable de entretenimiento, de experiencias y conocimiento. Hacia la mitad de la intervención “JS” comentó que el taller le estaba gustando mucho, en especial comentar los textos porque “la literatura toca todos los temas que vive el ser humano” (“JS”, 34 años, maestro de primaria). En la charla que rodeó ese comentario, se hablaba acerca de la literatura; no sólo “sirve” de entretenimiento, sino también como herramienta para tratar asuntos difíciles, esto es, leer un cuento que aborde el divorcio, u otro tema como la muerte. Puede ser leído por los papás y los

hijos, y a partir de ahí, hablar de ello. Por lo tanto, la postura de los padres y madres de familia fue positiva hacia el acto de leer.

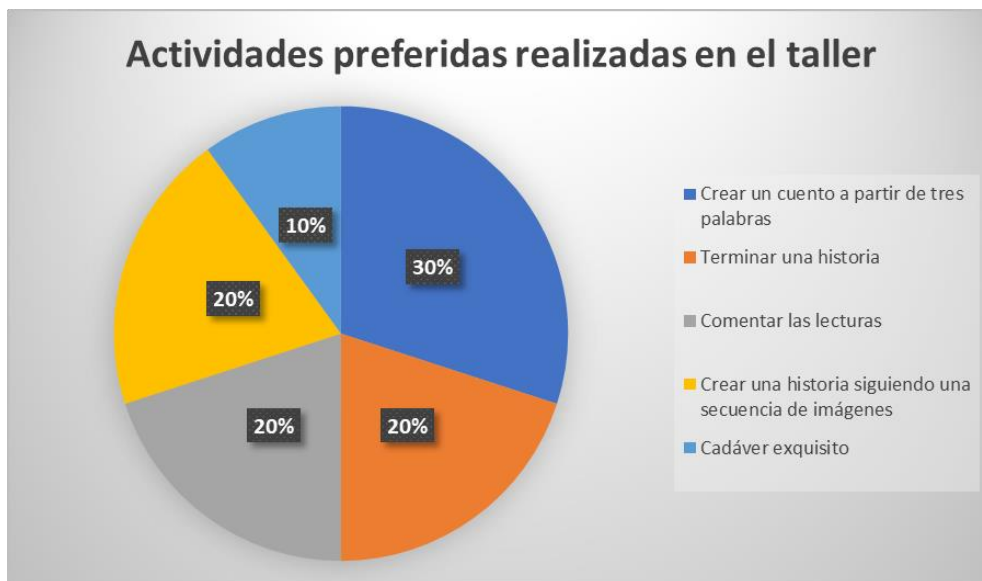
El relato “Al colegio” (Laforet, 1996) mencionado líneas arriba resultó ser de los textos preferidos en ambos grupos. Registró la charla más extensa de todas las asistentes a la sesión. Como expresa Gutiérrez (2016) conversar en torno a una lectura da sentido y significado a la lectura misma. Los diálogos surgidos a raíz de este texto generaron importancia en el tema de la infancia y el impacto del ambiente escolar. Condujo en algunas participantes a pensar en el suceso (de llevar por primera vez a sus hijos a la escuela) de una forma distinta. Por ejemplo, “AG” comentó que, al escuchar algunas experiencias parecidas a la suya, se sintió mejor en cuanto al seguimiento dado para resolver ese problema; fue similar al que expusieron las compañeras en relación con no regañar a los hijos porque no quieren ir a la escuela. Se recomendó tener mucha paciencia, no castigar a los hijos e hijas y tratar el tema con ellos de la mejor manera, platicar para persuadirlos de asistir a clases. Elementos que ella aplicó en su experiencia.

3.2 Respeto a las dinámicas de escritura

Con respecto a las actividades que más gustaron fueron las relacionadas con las dinámicas de escritura. Esta información se obtuvo de la entrevista semiestructurada que se llevó a cabo al finalizar la intervención. Sin embargo, la preferencia por las actividades de escritura fue expresado también durante las sesiones, como “MB” (44 años, labores domésticas) que señaló: “Me gustó mucho inventar un cuento a partir de tres palabras, nunca había hecho un ejercicio así”. “Fue divertido y desestresante crear historias con la condición de poner tres palabras” comentó “MM” (44 años, dentista). “Eché a volar la imaginación, fue una actividad muy grata, me olvidé de los problemas” dijo “MS” (35 años, labores domésticas) (Figura 2).

Figura 2

Actividades preferidas realizadas en el taller



Como se observa en la Figura 2, la dinámica de crear un cuento a partir de tres palabras fue la actividad que más gustó a los participantes, seguida de otras dos dinámicas de escritura, así como también de comentar las lecturas. Solo un padre de familia indicó que su actividad preferida fue el juego del cadáver exquisito. Como se indicó en el apartado referente a la estrategia de la intervención, los textos elaborados por los asistentes no se evaluaron en cuanto a gramática, ortografía o redacción. No obstante, se pudo constatar que no hubo un progreso significativo en este aspecto en ninguno de los participantes (Ver Apéndice H).

Retomando los resultados mostrados en la Figura 2 es pertinente señalar que el resultado fue inesperado en quien esto escribe. De acuerdo con la alta participación en la lectura dialógica se esperaba ser la actividad de mayor aprobación. Sin embargo, sólo dos participantes, los únicos padres de familia señalaron que comentar y reflexionar en torno a las lecturas fue lo más gustoso

durante toda la intervención. Se infiere que los ejercicios de escritura creativa resultaron ser los de mayor preferencia en las madres de familia porque fungieron como medios de pasatiempo donde las participantes olvidaron por un momento su rutina diaria. Este argumento se apoya en el trabajo de Oberlander (2020) quien sostiene que desarrollar la escritura creativa genera campos para cultivar la fantasía y así disminuir el estrés.

Un dato que no se debe olvidar es que la mayoría de los participantes (ocho), son madres de familia y desde que inició el confinamiento se ocupan de las actividades escolares virtuales de sus niños. Algunas tienen hijos no solo en la primaria, sino también en preescolar; otras en cambio, tienen hijos en el bachillerato, en la secundaria y en la primaria. Sumado a las actividades de casa significa una gran carga de deberes. Además, algunas laboran fuera del hogar y todas atienden asuntos que son externos al ámbito doméstico, lo que significa más carga a la rutina diaria; por ello se comprende que los ejercicios de escritura fungieron como distractores de las preocupaciones y pendientes cotidianos (Tabla 5).

Tabla 5

Relación de las actividades ejercidas por las madres de familia y la escolaridad de sus hijos

Participante	Dedicación	Número de hijos	Escolaridad de los hijos
“JI”	Labores domésticas.	3	1 Primaria. 2 Preescolar.
“VC”	Labores domésticas.	2	Primaria.
“MS”	Labores domésticas y trabajo en oficina.	1	Primaria.
“MM”	Labora no mencionó lugar.	3	1 Bachillerato. 2 Primaria.

Participante	Dedicación	Número de hijos	Escolaridad de los hijos
“MB”	Labores domésticas.	1	Primaria.
“AG”	Labora no mencionó lugar.	1	Primaria.
“AE”	Labora en una escuela primaria.	2	1 Bachillerato. 1 Primaria.
“EA”	Labores domésticas.	5	2 Bachillerato. 1 Secundaria. 2 Primaria.

Al conseguir que los participantes vivieran de manera positiva la experiencia de la escritura creativa, en la entrevista semiestructurada se les preguntó si se sentían impulsados a invitar a sus hijos a escribir e imaginar en la compañía de los libros. Todos los participantes, los siete entrevistados, mencionaron sentirse motivados a jugar con sus hijos de esta manera; de hecho, algunos ya habían aplicado algunas dinámicas. “VC” señaló que en casa le mostró a su hijo en la computadora el libro *Las pinturas de Willy* y le pidió escribir un cuento de la imagen que más le haya gustado. “MB” a su vez, compartió que jugó con su hijo, inventando palabras y escribiendo un cuento con esas palabras; ambos cuentos fueron muy diferentes, sin embargo, se divirtieron mucho.

Esta información es muy significativa, porque el análisis demuestra que una quinta parte de los padres y madres de familia acercaron a sus hijos a los libros de manera lúdica antes de finalizar el taller. Al mismo tiempo obtuvieron otra perspectiva de la práctica de la lectura, no sólo como sinónimo de fuente de conocimiento o como ejercicio utilitario, sino, la apreciaron de manera positiva. En cuanto a las dinámicas de escritura realizadas, algunas se vincularon con los textos que se vieron en las sesiones, otras tenían la finalidad de desarrollar la creatividad y

mostrarlo como un juego para que los padres y madres de familia puedan aplicarlos en casa con sus hijos (Tabla 6).

Tabla 6

Relación de las dinámicas de escritura realizadas durante la intervención

Dinámica de escritura	Descripción de la actividad	Objetivo de la dinámica	¿Gustó la actividad?	Participante sobresaliente
Acróstico para conocernos.	Escribir un acróstico indicando cosas que te gustan.	Primera sesión, para darnos a conocer.	Sí, a todos.	---
Yo soy un niño(a) hecha de libros.	A partir de la lectura Una niña hecha de libros (Jeffers, 2019) relatar la relación que tengo con la lectura.	Para introducir a los participantes en un libro, y como actividad lúdica que pueden realizar en casa.	Sí, a todos.	---
Escribe un cuento a partir de tres palabras.	A cada participante se le asignaron (por sorteo) tres palabras.	Actividad para ejercitar la escritura creativa.	Fue la dinámica que más gustó a los dos grupos.	“MB” “MS” “MM”
¿Qué le sucedió a Issun Boshi?	Se leyó el primer capítulo del libro Issun Boschi el niño que no era más alto que un pulgar (Icinori, 2014). Se pidió escribir la continuación de la historia.	Ejercitar la imaginación, la escritura creativa y la redacción.	No gustó a una participante.	“MB” “JS” “JI”
Carta a mi padre.	Escribir una carta al padre, pensando que el participante tiene alrededor de 8 años.	Derivó de la lectura: Con la cabeza en otra parte (Bouchard, 2014).	Sí, a todos.	“MB” “MM”

Dinámica de escritura	Descripción de la actividad	Objetivo de la dinámica	¿Gustó la actividad?	Participante sobresaliente
Cadáver exquisito.	Escribir un relato, poema, frase a partir de una palabra.	Ejercer la creatividad.	Sí, a todos.	“EA”
Título y reseña de un libro.	Se mostró la imagen de la portada de un libro, pero se ocultó el título. Se pidió a los participantes inventar el título y una breve reseña de ese libro. Posteriormente se mostró el libro sin ocultarle el título: Poemario de Szymborska (2017).	Desarrollar la imaginación, la escritura creativa, la redacción.	Sí, a todos.	“MA” “AE”
Chaucha y Palito... Continuará.	Este cuento está escrito pensando en que los niños terminen la historia de los personajes Chaucha y Palito (Wlash, 1977). Se pidió a los participantes continuarla.	Desarrollar la creatividad, invitar a los adultos realizar esta misma actividad con sus hijos.	A una participante no le gustó.	“MA”
Escribo al amor.	Se leyeron dos cartas del libro, y se pidió a los participantes escribir un texto relacionado con el amor. Querido Diego, te abraza Quiela (Poniatowska, 1978).	Sensibilizar a los adultos y reflexionar por medio de la escritura el tema del romance con los que son padres de adolescentes.	Sí, a todos.	“AE”
La mejor familia del mundo.	Se mostró el libro. Se ocultó título y texto. Se pidió a los participantes observar bien las imágenes y posteriormente se les pidió escribir la historia. La mejor familia del mundo (López, 2009).	Ejercitar la escritura creativa, la redacción.	Sí, a todos.	“EA”

3.3 Respecto a los materiales empleados y las experiencias de lectura

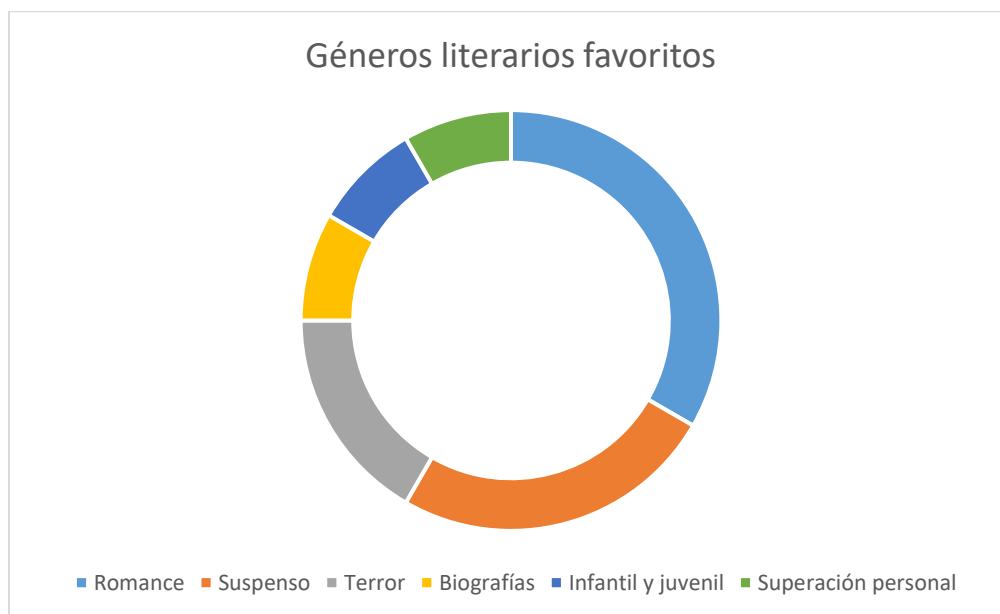
Garrido (1990) ofrece una clasificación somera sobre los gustos lectores, que a continuación se expone: (a) fantasía y magia; (b) realismo; (c) intelectualidad, razonamientos; y (d) lenguaje mismo. No obstante, estos intereses pueden encontrarse combinados en cada lector.

La información obtenida a través de las herramientas que ayudan a conocer el desarrollo lector, revela que los participantes leen por periodos cortos y leen más en formato digital porque a diario revisan las redes sociales; mientras, la lectura de revistas, periódicos y libros físicos es menos frecuente. Sin embargo, no especificaron qué es lo que leen cuando revisan sus redes sociales. Esto abre una enorme variedad de textos, desde mensajes y avisos hasta artículos especializados.

En cuanto al género literario se logró discernir que el preferido es el romance (Figura 3). En el cuestionario inicial se preguntó también por el género favorito de cine. Esta pregunta se condujo para conocer ambos gustos, porque en ocasiones coinciden, esto facilitaría la propuesta de material de lectura para complementar la cartografía. La respuesta de esta pregunta reafirma lo expuesto por Garrido (1990) líneas arriba, en lo concerniente que, no siempre coincidió con la correspondiente al género literario. Es decir, los gustos de los participantes son muy variados.

Figura 3

Géneros literarios preferidos por los participantes del taller



Hubo una coincidencia en 6 participantes, sin embargo, en el resto no fue así. A pesar de ello, resultó muy interesante conocer los géneros que gustan leer, ver y escuchar. Por lo que también se consideraron las respuestas que no coincidieron. Por ejemplo, “MB” respondió que le gusta leer biografías de sobrevivientes al holocausto; mientras, en cine prefiere las infantiles, de superhéroes y suspense. “AE” indicó que le gusta la lectura de superación personal; en cine, opta por el romance y el drama. “MS” señaló leer romance y ficción, pero que le gustan películas de suspense y fantasía. La información obtenida, aunque parece dispersa, sirvió para alimentar la cartografía lectora, desde la lectura gratuita hasta la lectura dialógica. La información recuperada del género cinematográfico sirvió también para proponer actividades de escritura (Tabla 7).

Tabla 7

Relación del material de lectura que fue integrado a partir del cuestionario diagnóstico a las actividades del taller

Material de lectura. Título/Autor	Género literario. Público dirigido	Actividad en la que se integró
“Viaje Imposible” (Pacheco, 2010).	Ficción. Adultos.	Lectura dialógica.
“El hombre de hielo” (Murakami, s.f.). https://www.lashistorias.com.mx/index.php/archivo/el-hombre-de-hielo/	Ficción, fantasía. Adultos.	Lectura dialógica.
<i>Querido Diego, te abraza Quiela</i> (Poniatowska, 1978).	Correspondencia, romance, ficción. Adultos.	Lectura dialógica.
“Un justo acuerdo” (Jacobs, s.f.). http://sinaloalee.blogspot.com/2011/05/un-justo-acuerdo-barbara-jacobs.html	Minificción. Adultos.	Lectura gratuita.
“Supermercado” (Guedea, s.f.).	Minificción. Adultos.	Lectura gratuita.
“El hombre que aprendió a ladrar” (Benedetti, s.f.). https://ciudadseva.com/texto/el-hombre-que-aprendio-a-ladrar/	Minificción. Adultos.	Lectura gratuita.
<i>Issun Boshi</i> (Icinori, 2014).	Fantasía. Infantil.	Dinámica de escritura.

Las observaciones realizadas en las bitácoras de cada sesión y los comentarios hechos a través de los grupos de WhatsApp sirvieron de mucha ayuda al seleccionar el material de lectura compartido tanto a los padres y madres de familia como a sus hijos. Los criterios que permitieron compartir textos que no se vieron en el taller, se guiaron por la información correspondiente al género preferido y tiempo dedicado a la lectura, que los padres proporcionaron de ellos y de sus hijos, y del material digital de la tallerista (Tabla 8).

Se aprecia en la Tabla 8 que la cantidad de títulos de lecturas infantiles fueron superiores a los juveniles y para adultos. Generalmente, los libros infantiles contienen menor texto en comparación a los juveniles y para adultos, es decir, se puede disfrutar un libro infantil en una tarde, mientras una novela para jóvenes y adultos ocupa más tiempo.

Todos los participantes indicaron que les agradó recibir material de lectura por medio de la aplicación WhatsApp. Las razones de su agrado variaron un poco; “AG” comentó que le resultó fácil y cómodo tener los textos infantiles en su dispositivo. “MM” a su vez señaló haber retomado la lectura de *Cien años de soledad*, la había comenzado a leer, pero extravió el libro. “MA” dijo que casi no le gusta leer textos dirigidos para adultos, pero le sirvió tener en su teléfono novelas de García Márquez, porque “es un autor que no se puede rechazar” (“MA”, 35 años, aficionado a la literatura infantil). “JS” y “VC” coincidieron en que el material infantil compartido les sirvió a sus hijos para realizar tareas escolares.

Tabla 8

Relación de material de lectura complementario enviado a través de la aplicación digital

Literatura Infantil. Autor	Literatura Juvenil. Autor	Literatura para Adulto. Autor
<i>Las pinturas de Willy</i> (Browne, 2001).	<i>Bestiario de seres fantásticos de México</i> (Muñoz-Ledo, 2016).	<i>Como agua para chocolate</i> (Esquivel, 1989).
<i>Flotante</i> (Wiesner, 2000).	<i>El caballero fantasma</i> (Funke, 2011).	<i>Cien años de soledad</i> (García Márquez, 2015).
<i>La casa del dragón y otros poemas de horror</i> (Baranda, 2015).	<i>La historia interminable</i> (Ende, 2015).	<i>El coronel no tiene quien le escriba</i> (García Márquez, 1961).
<i>El libro salvaje</i> (Villoro, 2008).	<i>Barba Azul</i> (Perrault, 2012).	<i>Aura</i> (Fuentes, 2013).

Literatura Infantil. Autor	Literatura Juvenil. Autor	Literatura para Adulto. Autor
<i>El hombre flojo</i> (De la Peña, 2014).	<i>Cuentos extraños para niños peculiares</i> (Riggs, 2016).	
<i>El ladrón de plumas</i> (González, 2014).	<i>Animales fantásticos y donde encontrarlos</i> (Rowling, 2017).	
<i>Dailan Kifki</i> (Walsh, 2015).	<i>Reckless. El hilo de oro</i> (Funke, 2015).	
<i>El hámster del presidente</i> (Villoro, 2018).		
<i>Consejos para domesticar monstruos</i> (bilingüe) (Milicic, 2015).		
<i>El vampiro y otras visitas</i> (Arciniegas, 2000).		
<i>La peor señora del mundo</i> (Hinojosa, 1995).		
<i>El ratón del señor Maxwell</i> (Asch, 2004).		

Para complementar la experiencia lectora se envió también por la aplicación WhatsApp, enlaces a sitios electrónicos que alojan material apto para niños, jóvenes y adultos, en formato audiovisual o sólo en texto. Sin embargo, la respuesta no fue la esperada por la tallerista, quien se percató a través de la entrevista semiestructurada, que las visitas a estos sitios fueron muy escasas.

Como se puede ver, en la Tabla 9 se registró que los sitios más visitados fueron Colorín Colorado, canal de YouTube con lecturas de la colección Libros del Rincón y el espacio de lectura gratuita de la editorial Fondo de Cultura Económica. Aunque en los mensajes donde se

enviaron los vínculos a los sitios recomendados, se expresaba la opinión de la tallerista y la razón por la cual recomendaba el sitio, no fue suficiente para animar a la mayoría a los participantes a visitar sino todos los sitios, al menos la mitad.

Tabla 9

Relación de sitios electrónicos recomendados para complementar la experiencia lectora

Descripción general del sitio y enlace	Edad recomendada	Número de participantes que visitaron el sitio
Alas y raíces es el espacio de la Secretaría de Cultura del gobierno de México dedicado a las artes a nivel infantil y juvenil. El enlace lleva directamente a un pequeño repositorio con libros de poesía y narrativa infantil, libres de descarga en formato PDF o EPUB. https://www.alasyraices.gob.mx/ebooks.html	Niños	3
La Universidad de Guadalajara publica mensualmente la revista Gacetita dedicada al público infantil. Se integra por artículos de divulgación científica, entretenimiento, literatura, y demás temas recomendables para complementar el aprendizaje de niños y jóvenes. http://www.gaceta.udg.mx/hemeroteca-gacetita/	Niños	2
Canal de YouTube que ofrece lectura de las colecciones de Los Libros del Rincón. https://www.youtube.com/channel/UCj9NaOqguY3V_YKnxLWdRfg	Niños	4
Sitio de la UNAM que aloja audios de literatura clásica y actual. Cuenta con una sección donde los autores graban su propia obra. Sólo audio en línea o por la aplicación. https://descargacultura.unam.mx/	Adolescentes y adultos	2
Canal de YouTube que ofrece lectura en voz alta de textos para niños, adolescentes y adultos de autores reconocidos. https://www.youtube.com/channel/UCFF51R19iVishHPyWb3L0Pg	Adolescentes y adultos	1

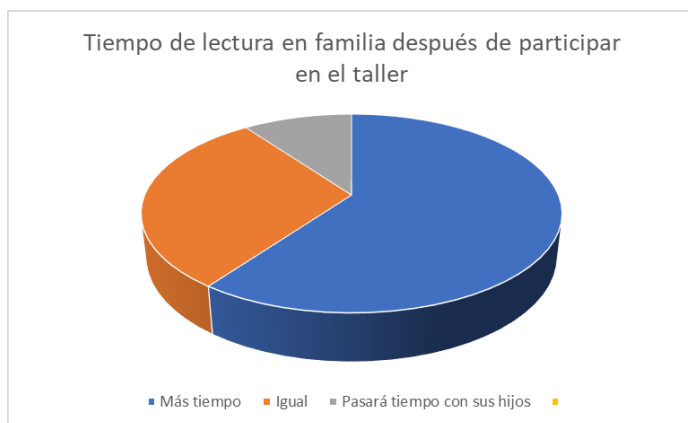
Descripción general del sitio y enlace	Edad recomenda- da	Número de participan- tes que visitaron el sitio
Espacio para leer en línea diversos títulos publicados por el Fondo de Cultura Económica. https://www.fondodeculturaeconomica.com/gratuita	Adolescentes y adultos	4
Canal de YouTube que ofrece lecturas de autores universales. https://www.youtube.com/channel/UCMCXvTF5-F6tBInhyFVK9iQ	Adolescentes y adultos	2
Sitio que ofrece información, biografía, novedades editoriales y textos para leer de escritoras clásicas y contemporáneas. https://www.escriptoras.mx/	Adultos	1
Sitio que ofrece literatura en formato texto, audio (podcast) y entrevistas, información relacionada con la literatura. https://elbuenlibrero.com/	Adultos	1

Como se acaba de ver, el material compartido vía WhatsApp consistió en lecturas complementarias, enlaces a sitios y las lecturas vistas en cada sesión. Contribuyó para conseguir el objetivo de incrementar el acervo de lecturas de los padres de familia y de sus hijos. En la entrevista semiestructurada todos los participantes señalaron que su conocimiento de libros o lecturas para niños y adultos se incrementó a partir de la experiencia del taller.

En relación con el tiempo de lectura en compañía de sus hijos, 6 asistentes indicaron que después de haber participado en el taller pasan más tiempo con ellos, entre 20 a 30 minutos más. Tres participantes señalaron pasar el mismo tiempo de lectura con sus hijos que antes del inicio de la intervención. Un participante señaló que se está acercando a sus hijos para platicar sobre sus lecturas, porque antes no lo hacía (Figura 4).

Figura 4

Tiempo de lectura en familia después de participar en el taller de intervención



El tiempo que los padres y madres le dedican a la lectura acompañando a sus pequeños es un tema abordado por varios investigadores. González Araya y Cárdenas Leitón (2020) indican que los adultos deben seguir este proceso con sus hijos. Es un camino con desarrollo paulatino. También señalan que, si los padres y madres delegan este proceso a los profesores, al hacer esto, caen en una actitud equivocada; puesto que, ejercitar la lectura en casa, en ambientes fuera del ámbito escolar facilita la habilidad y el aprendizaje general. No hacerlo en el hogar entorpecería el crecimiento cognitivo de los hijos.

A lo largo de las sesiones, entrada la parte final de cada una, sobre todo cuando alguna lectura impactó de sobremanera a los participantes, se hacía una especie de recapitulación sobre su importancia. En la sesión catorce hubo un par de comentarios muy relevantes por parte de dos asistentes. “AG” comentó no haberse dado cuenta que la literatura es de utilidad para tratar temas difíciles, como la muerte o la separación de los padres. “MM” expresó nunca haber imaginado que un cuento para niños la hiciera llorar. Este comentario fue muy útil para hablar de la

sensibilidad y otros sentimientos que la literatura despierta en cada uno de los lectores. Y así como los textos referidos provocaron en los adultos sentimientos fuertes (al grado de romper en llanto), existe también la posibilidad que otras lecturas abran emociones de felicidad, optimismo y otros sentires. Por ello el acto de leer es un viaje inagotable de eventos, lugares, conocimiento y emociones. Estas manifestaciones por parte de los participantes fueron de gran relevancia para invitarlos a leer con sus hijos. Pero también es importante que los adultos conozcan los textos que sus hijos leen. De esta manera sabrán si es apropiado para el criterio de los infantes que se determina en buena parte por la edad.

Las lecturas que más impactaron a los participantes fueron *El lugar más bonito del mundo* de Cameron (2016). Esta lectura se dirige a los niños. Aborda varios temas: abandono infantil, pobreza, relaciones afectivas abuela- nieto. Estos temas conmovieron a la mayoría de los participantes, les recordó su infancia; a la vez confrontaron esos recuerdos con el momento actual, en relación con la manera que a sus hijos viven la pandemia.

La lectura *¿A qué huelen las guayabas?* (Salgado y Hernández, 1999) se compartió con la intención de motivar a los adultos a crear momentos, espacios y rituales para la lectura en compañía de los hijos. Asociar la lectura con algún sabor, o alguna textura. Es decir, involucrar todos los sentidos al momento de leer puede resultar atractivo y lúdico. Preparar un espacio: una colchoneta, una visita semanal a un parque para leer un libro, preparar una bebida antes de leer con los hijos, es una alternativa para animar a la lectura en familia. En los diálogos en torno a la lectura y los hijos se enfatizó que la animación a la lectura no consiste en un trabajo de un momento, de una tarde. Si no, como señalan Bano et al. (2018) el rol de papá y/o mamá debe ser puntual, constante y dinámico.

La lectura *Leer calladito* (Halfon, 2020) también impactó de manera positiva a los participantes. El texto es un artículo que describe el acto de la imitación de los pequeños a los padres. Por lo tanto, algunas mamás señalaron que sus hijos repiten frases, chistes, e incluso palabras altisonantes o groserías que dicen los mayores. El diálogo surgido al finalizar la lectura versó sobre algunos recuerdos de los participantes sobre su infancia, lo que ellos imitaban de los adultos que los rodeaban.

Como señala Vigotsky (1995) el entorno sociocultural está fuertemente ligado con el desarrollo cognitivo de las personas. El impacto de las lecturas descritas en párrafos anteriores y el diálogo derivado de las mismas resultó indispensable para generar en los participantes la conciencia sobre su actitud hacia el ejercicio lector y por ende el desarrollo en el aprendizaje de sus hijos, con ello se logró abrir la conciencia (o reafirmarla) sobre el comportamiento, la actitud que los adultos generan ante la lectura y cómo influye en la actitud de sus hijos.

3.4 Respecto a la concepción de la lectura por placer y de leer en familia

Hacia la recta final del taller, es decir de la sesión 21 a la sesión 24, se comentó sobre el hábito de la lectura en los hijos de los participantes. Solo dos mamás confiaron que tienen problemas para acercar a sus hijos a la lectura, por lo tanto, se les sugirió emplear las estrategias que a ellas más les habían gustado. Se recordaron algunas actividades lúdicas de escritura, como la de crear historias a partir de tres palabras, inventar palabras y su significado, escribir un cuento a partir de una imagen, etcétera. Es decir, compartir una dinámica de escritura creativa que haya sido del agrado del papá o mamá, transmitirá a su hijo un primer acercamiento a la lectura y los libros. También se recomendó leer a los hijos textos de temas de su interés o de situaciones en las que se identifiquen.

Durante las charlas y recomendaciones, se hizo hincapié en lo relacionado al contenido de los textos; por lo que se sugiere a los padres y madres leer primero los textos que están al alcance de sus hijos e hijas. Esta recomendación se conduce por lo que señalan Jiménez Cruz y Montejo Lorenzo (2019) en relación con la actividad de fomentar la lectura en los hogares. Es una labor que requiere el análisis de los adultos con respecto al nivel cognitivo de sus hijos e hijas, puesto que la lectura y la comprensión son elementos indisolubles. En otras palabras, el material que lean en familia debe ser adecuado para los más pequeños. Aunado a ello, Bano et al. (2018) indican algo sumamente importante: los textos que ofrezcan a sus hijos deben ser variados, para que genere en los infantes un criterio amplio.

Para finalizar, se mencionarán algunos datos tomados de la entrevista semiestructurada que indican la percepción de los participantes sobre el ejercicio lector. Un comentario digno de resaltar es el de “JS”: “La lectura abre ventanas, me hizo respirar y vivir afuera a pesar de estar encerrado” (34 años, maestro de primaria). Este comentario muestra que el objetivo de fomentar el gusto por la lectura se logró. Por su parte, “MS” y “MA” señalaron que después de la experiencia del taller reforzaron su concepto positivo sobre la lectura. Se les pidió expresar su sentir con respecto a la lectura por medio de una definición (no tiene que ser académica), o por medio de una palabra (Tabla 10).

Tabla 10

Palabras o frases utilizadas por los participantes para definir el ejercicio de leer

Participante	Definición de lectura	
	Palabra	Frase
“JI”	Libertad.	
“JS”		La lectura abre ventanas. Me hizo respirar y vivir afuera a pesar de estar encerrado.

Participante	Definición de lectura	
	Palabra	Frase
“VC”		Unión con mis hijos.
“MS”		Válvula de escape.
“MM”		Sonreír con mis hijos.
“MB”		Conocer otros mundos.
“AG”	Gratitud.	
“MA”	Infinita.	
“AE”	Amor.	
“EA”		Nunca es tarde para empezar.

La Tabla 10 muestra que los participantes tuvieron una percepción positiva sobre la lectura, en otras palabras, se consiguió el objetivo principal, consistente en fomentar la lectura en los adultos. Es importante recalcar que la suma de las actividades: lecturas breves, dinámicas de escritura creativa, lecturas gratuitas y charlas en torno a los textos, conformaron en cada sesión un ambiente de armonía y de relajación para la mayoría de los participantes pues así lo expresaron. Este resultado comprueba la buena organización de la hipótesis.

Se deduce que se consiguió reforzar la lectura por placer en los tres participantes que expresaron abiertamente su gusto por la lectura y señalaron tener experiencia previa en círculos de lectura (Tabla 1). En cuanto a los padres y madres que nunca habían participado en un taller de fomento a la lectura se deduce que su percepción sobre la lectura cambió, ya no la contemplan como utilitaria. Al analizar con detenimiento las definiciones que se muestran en la Tabla 10 ninguna constriñe a la lectura en el ámbito escolar; la refieren como un ejercicio liberador o de vinculación familiar, como un acto cariñoso. La definición que más llamó la atención y produjo más satisfacción en quien esto escribe es la ofrecida por “EA”, la persona que expresó en el

momento de incorporarse al taller que la lectura le causaba aburrimiento. Al finalizar la experiencia su expresión en torno a la lectura fue “nunca es tarde para empezar” (“EA”, contadora sin ejercer profesión, se dedica al hogar), esto es, su actitud hacia el ejercicio de leer se tornó de manera positiva.

El acervo literario de padres e hijos aumentó de manera mínima. No obstante, fue una acción muy significativa para la tallerista cuando hacían algún comentario sobre la trama, o los autores del material que se compartió como complementario y que a la vez nutrió las bibliotecas digitales (con material para todas las edades) de los participantes.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Respecto a la logística del taller

Realizar un taller en línea tiene ventajas y desventajas. De las primeras se puede mencionar la comodidad de participar desde casa. Es decir, no se ocupa tiempo en el traslado al espacio físico del taller. Quien esto escribe ha experimentado en algún momento de la vida, problemas en el tráfico vehicular, desde accidentes viales, manifestaciones, u otros imprevistos que provocan retrasos o incluso la inasistencia a una reunión.

Sin embargo, organizar una intervención virtual lleva implícito discriminar a quienes no tienen algún dispositivo inteligente y conexión a internet, elementos indispensables en la transmisión y recepción de eventos de carácter virtual. Otro factor en contra es el relacionado con la calidad del servicio de internet. Las intermitencias en el sonido, las pausas en el video, incluso la pérdida total de la conexión son factores que no siempre están bajo el control del tallerista y entorpecen el desarrollo de una sesión.

La interacción en aulas virtuales es un tema muy importante en proyectos de esta naturaleza. El instructor o instructora tiene la encomienda de crear un ambiente de confianza para mantener una excelente relación entre todos los asistentes al taller. ¿Cómo hacerlo a través de una pantalla? En primer lugar, se debe enfatizar que en toda intervención, sea presencial o virtual, la actitud del tallerista es fundamental. Tener una actitud positiva, cordial, de respeto, con apertura de escucha, es pieza clave en el progreso del proyecto. En un taller virtual dirigido a adultos se recomienda, además de la actitud armoniosa y positiva, que el tallerista sea copartícipe de los temas tratados en las sesiones. Esto es, el promotor deberá también compartir sus experiencias, como si fuese un participante más. Así, todo el grupo escuchará el impacto que le generó un texto, los recuerdos que alguna lectura le trajo a la memoria, etcétera. En otras

palabras, el tallerista se deberá unir a la acción de compartir su experiencia lectora. Esto generará convivencia en un mismo plano. Se difumina la imagen de autoridad asociada al tallerista o instructor.

Cabe mencionar que en una intervención de esta naturaleza las cámaras generalmente están encendidas. No obstante, se recomienda ser permisivo en este aspecto. A primera impresión se puede creer que el contacto visual entre todos los integrantes facilita la interacción. Sin embargo, darles a los asistentes la libertad de tener prendida o apagada su cámara es un factor que propicia confianza. Se debe respetar la decisión de quienes optan por no encenderla.

Otro elemento importante es el número de asistentes. Entre más reducido sea el grupo es más fácil hacerlos participar. No se recomienda obligarlos, sólo lo harán quienes lo deseen. Sin embargo, al existir respeto y confianza existen muchas probabilidades de tener participación total.

En segundo término, se recomienda al encargado del taller hacer el registro exhaustivo en la bitácora al término de cada sesión. Cada detalle por mínimo que parezca contiene información de utilidad para realizar el análisis y proponer mejoras en sesiones y/o talleres futuros. Los comentarios vertidos por los participantes de esta intervención fueron indispensables para que la tallerista propusiera material lector y ejercicios de escritura.

El taller se condujo bajo el enfoque de la acción-participación, por ello, en todas las sesiones se invitaba a realizar comentarios y recomendaciones para hacer de las sesiones una mejor experiencia. Por tal motivo, en el momento que “MM” hacia la sesión 18 sugirió que también se comentaran las lecturas gratuitas, se tomó en cuenta su opinión y a partir de esa sesión se invitó a los participantes a opinar sobre ellas. Esta sugerencia es considerada para

talleres similares; el promotor debe dejar en claro que los participantes no están obligados a comentar las lecturas gratuitas, no obstante, si se desea hacerlo están en libertad de discutirlos.

Desarrollar este enfoque le permitió al proyecto conducirse por buen curso. A partir de la opinión de los participantes se hicieron reflexiones en torno a las actividades, así como de las estrategias implementadas a lo largo de las sesiones. De igual forma permitió modificar la cartografía lectora sugerida al inicio de la intervención.

Otro dato importante por resaltar es que hacia las sesiones 19 y 20 en ambos grupos, los padres y madres de familia intervinieron con opiniones sobre lo que ellos recomendarían a otros adultos para acercarse al ejercicio lector; por ejemplo, “MA” recomendó algunos títulos para leer en compañía de los hijos. “AG” brindó recomendaciones a una amiga suya para acercarse a la lectura. Cuando “AG” terminó su comentario, varios compañeros abrieron sus micrófonos y se animaron a sugerir más recomendaciones. Las participaciones en torno a charlas y conversaciones con personas externas a la intervención demostraron que los asistentes socializaron con la lectura. Siguiendo el enfoque sociocultural de Vigotsky (1995), el espacio que construyó el taller, de manera virtual, generó el aprendizaje de cada integrante, a través de las interacciones. Así mismo, la comunicación conseguida por medio del diálogo favoreció que los participantes y tallerista propusieran sus propios conceptos de lectura (como se ve en la Tabla 10). Es decir, por medio de la acción comunicativa, se establecieron acuerdos en torno al concepto de leer por placer.

Para finalizar este apartado, se debe mencionar que la presencia de las profesoras encargadas de la biblioteca escolar contribuyó en conseguir el objetivo de coadyuvar en los programas de fomento a la lectura de la primaria, al fortalecer la imagen de la escuela ante los padres de familia. Al mismo tiempo, el contenido de la intervención fue de utilidad para las

docentes, quienes solicitaron a la tallerista material de lectura para trabajar con sus alumnos e integrarlas en sus planeaciones escolares. Esto significa un logro que no se esperaba del taller,

4.2 Respetto a la cartografía seleccionada

En primer lugar, el tallerista debe observar el grado de importancia de la lectura en los participantes. En este caso, el tiempo fue un factor relevante. Irónicamente, a pesar de estar confinados en sus hogares, el tiempo dedicado para hacer las lecturas era reducido. Se ha mencionado anteriormente que las ocupaciones de las madres y padres de familia los mantenían muy limitados; por esa razón la selección del material consistió en obras que se leen en un lapso de 30 a 60 minutos. Obviamente esta lectura se podía hacer en una sola vez o pausarla en varios momentos a lo largo de una semana mientras llegaba la fecha de la siguiente sesión.

A través de la observación y de los comentarios positivos sobre las lecturas gratuitas y dialógicas que se leyeron en las primeras dos sesiones, se tomó en consideración sus características para seguir nutriendo la cartografía y presentar textos similares en las sesiones posteriores. Por lo tanto, se siguió contemplando cuentos dirigidos al público infantil que contengan temas delicados. Así se propuso el libro álbum *Camino a casa* del escritor Buitrago (s.f.) e ilustrado por Rafael Yocteng. La historia gustó mucho, a pesar de estar dirigida a niños. El autor y el ilustrador conjugan texto e imagen y hacen que los adultos le den otra lectura.

El cuestionario diagnóstico arrojó información sobre los intereses literarios de los participantes. Así se seleccionaron textos de carácter romántico para complementar la intervención. Después de esta experiencia, quien esto escribe concuerda con el argumento de Garrido (1999) en referencia a los lectores que están en formación. Se les debe poner en sus manos historias que sean acordes a sus intereses, a situaciones que les causen alegría, temor, tristeza, felicidad, amor. Por ello, se buscaron textos que aborden situaciones familiares, de

matrimonio o donde los hijos jueguen un papel importante. De esta manera se integraron a la cartografía los cuentos “Viaje imposible”, “Sólito”; ambos de la escritora Pacheco (2010). Se integraron un par de minificciones de Guedea (s.f.), quien aborda con humor el romance. Todo el material fue bien recibido por los adultos.

4.3 Respecto al diálogo derivado de las lecturas

Como señalan López y Galindo (2015) una lectura no sólo debe gustar para poderla comentar, también debe el lector apropiarse de ella. De esta manera construirá significados a partir de la lectura.

Se ha comentado que los textos que facilitan el acercamiento a la lectura son aquellos que narran eventos o relaciones con características similares al público lector; es decir, que la persona (niño, joven o adulto) que lea un libro se sienta identificado con alguno o varios elementos de la trama. De esta manera podrá apropiarse de la lectura, socializarla y en un ambiente de confianza externar sus reflexiones.

En este punto es conveniente recordar que al iniciar la intervención se notó que el tiempo dedicado a leer por parte de los padres y madres de familia era muy reducido. Al regreso de las vacaciones decembrinas se modificó la estructura de las sesiones. Se optó por hacer lectura en voz alta de los textos programados para dialogar dentro de las sesiones; de esta manera todos los participantes conocerían los textos en su totalidad. Esta acción trajo consigo la reducción del tiempo de otras estrategias, como las lecturas gratuitas o las dinámicas de escritura. No obstante, este cambio modificó el tiempo de las sesiones las cuales se extendieron desde 20 hasta 30 minutos más, dependiendo de la disposición de los asistentes.

Por lo anterior se recomienda al tallerista poder modificar o reorganizar la estructura de las sesiones, siempre y cuando se mantenga el objetivo general y particulares por los que se rige la intervención.

Emplear el diálogo igualitario, como señala Habermas, logró acercar a padres y madres de familia al ejercicio de leer. Además, lo contemplaron como algo positivo tanto en ellos como en sus hijos. Esto se deduce por las reflexiones vertidas en las últimas sesiones en ambos grupos. Por ejemplo, “VC” comentó no haberse dado cuenta de que con la literatura puede hablar con su hijo no sólo del tema de la lectura, sino de muchas cosas. También es conveniente añadir la reflexión de “MA” quien señaló que varias lecturas le sirvieron para recordar su infancia y contrastarla con la de sus hijos. Y esto lo vio gracias a la lectura. Además, “JI” indicó que antes asociaba más la lectura al estudio, ahora sabe que con ella se puede convivir.

Continuando con el argumento de Habermas, al señalar que el diálogo permite la creación de acuerdos internos, se puede deducir que las conversaciones concertadas a lo largo de la intervención permitieron fluir la comunicación entre todos los integrantes. Se establecieron acuerdos internos en torno a varios temas que giran alrededor de la lectura, como lo es: (a) el reforzamiento de los vínculos de amor entre padres y madres con sus hijos por medio de la lectura en voz alta; porque facilita la comprensión de lo que se está leyendo; (b) la lectura realizada en espacios fuera del ámbito escolar ayuda considerablemente al aprendizaje y la obtención de conocimientos; (c) leer distintos géneros abre la mente; es decir, el lector puede visualizar un asunto, tema, problema desde varias perspectivas.

En lo concerniente al argumento de Vigotsky (1995) el cual refiere al entorno de los infantes como determinante para su aprendizaje, se invitó a los padres y madres de familia a crear ambientes en sus casas que favorezcan la lectura. Es decir, crear espacios físicos y

ambientes que promuevan la lectura placentera. Por medio del diálogo la tallerista propuso sugerencias para tal finalidad. Los participantes aportaron ideas que surgieron por su propia experiencia. Esto significa que pusieron en práctica las ideas y recomendaciones que se fueron comentando a lo largo de las sesiones.

Esta comunicación derivó en reflexiones sobre la responsabilidad que tienen los padres de familia en apoyar en casa el proceso lector de sus hijos, en no dejar todo el peso de ese aprendizaje a los profesores. Reflexiones que también enfatizan las investigaciones de González Araya y Cárdenas Leitón (2020); Ferrant Jiménez et al. (2010) y Rubio Fuentes (2019), referidas en el apartado de casos similares.

Para finalizar este apartado, es importante señalar que la mayoría de los participantes, están habituados unos más, otros menos, a leer en familia. Esto significa que un pequeño sector de las familias contemporáneas, considerando la proporción de los participantes del taller con respecto al número de tutores registrados en la escuela, le otorgan un valor importante a la lectura y sobre todo al acto de leer con sus hijos.

4.4 Respecto a las dinámicas de escritura creativa

Los ejercicios de escritura son empleados en algunos talleres como estrategia complementaria al fomento a la lectura (López y Galindo, 2015). Cabe señalar que la escritura creativa se utilizó en esta intervención como una herramienta para desarrollar la creatividad porque al convivir con niño, es necesario que el adulto ejercite constantemente la imaginación y ser creativo. A la vez, escribir anima a leer porque ambas actividades implican procesos cognitivos al ser actividades cerebrales que organizan las ideas (Cañas Cerinza y Collazos Castro, 2014). Para escribir, siempre se tendrá un referente. Por ejemplo, al escribir un poema el escritor ya tiene un referente, una idea, que le dicta un verso y una serie de estrofas.

Sin embargo, y como se mencionó anteriormente las dinámicas de escritura tuvieron buena aceptación por parte del grupo. Estas dinámicas fungieron como puente de distracción de la carga rutinaria de los participantes. Este argumento se apoya en las opiniones vertidas en la entrevista. Por lo tanto, se recomienda al tallerista ser muy observador en este aspecto: considerar las actividades diarias y el tiempo que su grupo dispone para la lectura. De esta manera el tallerista organizará de manera óptima las estrategias y actividades que le servirán de complemento para conseguir sus objetivos.

Otras estrategias que sirven de complemento para el fomento a la lectura son: audio libros, podcast, blogs con contenido literario, canales que alojen literatura en formato de video. El tallerista debe hacer un análisis exhaustivo de estos recursos para seleccionar los más adecuados de acuerdo con las características lectoras que reúne su grupo.

El uso de las dinámicas de escritura debe ser equilibrado. Algunas derivan en inventar historias, otras en escribir algún recuerdo y en ocasiones el ejercicio resultará conmovedor. La comunicación abierta y activa con los participantes conseguirá que el promotor obtenga la información necesaria para sugerir ejercicios de escritura acordes al grupo con el que trabaja.

Para finalizar, se concluye que el taller de intervención, a través de lecturas breves que abordan temas familiares consiguió acercar a los participantes al ejercicio de leer por placer. Por lo tanto, podrán realizar de manera cotidiana la lectura placentera y se espera a corto o mediano plazo promuevan la lectura con sus hijos. La comunicación activa propició la reflexión en torno al ejercicio lector de los padres y madres de familia y su responsabilidad en torno al de sus hijos. Las actividades de escritura jugaron un rol dual; (a) como distractor para las madres de familia; y (b) como juegos para acercar a la lectura placentera desde otra perspectiva a los hijos de todos los participantes.

REFERENCIAS

- Abad, B. (2011). Fanfiction: Fomento a la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 21(2011).
<https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/tritonos-1-fanfiction.htm>
- Aguado Terrón, J. M. (2004). La teoría de la acción comunicativa de J. Habermas. En *Introducción a las teorías de la comunicación y la información* (pp. 72-75). Universidad de Murcia.
- Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J., Padros Cuxart, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Alberto y Raquel. (2018, noviembre). *Temporada de ferias y festivales* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=MQeUq9FDhqU>
- Alonso, F. (2017). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28(2017), 51-66. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321>
www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419180003
- Andayani, U., & Maryam, S. (2018). The portrait of reading habit and interest of Tangerang city's community. *Advances in Social Science. Education and Humanities Research*, 32(2018), 219—221. <https://doi.org/10.2991/icclas-18.2019.56>
- Arciniegas, T. (2000). *El vampiro y otras visitas* (Jotave, ilustrador). FCE.
- Asch, R. (2004). *El ratón del señor Maxwell* (D. Asch, ilustrador). Juventud.
- Bano, J., Jabeen, Z., & Qutoshi Sadruddin, B. (2018). Perceptions of teachers about the role of parents in developing reading habits of children to improve their academic performance

- in schools. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 42—59.
<http://dx.doi.org/10.22555/joed.v5i1.1445.g380>
- Baranda, M. (2015). *La casa del dragón y otros poemas de horror* (C. Vélez, ilustrador). SM Ediciones.
- Bazerman, C. (2016). El prodigio de la escritura. En A. Vásquez Ahumada (trad.), *Escritura y desarrollo cognitivo en un mundo intertextual: Diálogos con la obra de Charles Bazerman* (pp. 39-55). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benedetti, M. (s.f.). *El hombre que aprendió a ladrar*. <https://ciudadseva.com/texto/el-hombre-que-aprendio-a-ladrar/>
- Bouchard, A. (2014). *Con la cabeza en otra parte* (Q. Blake, ilustrador). Libros del Rincón.
- Buitrago, J. G. (2008). *Camino a casa* (R. Yockteng, ilustrador). FCE.
- Camargo Ortiz, P., y Forigua Parra, R. (2016). *Padres como mediadores de lectura en voz alta* [Tesis de Maestría en Comunicación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2622>
- Cameron, A. (2016). *El lugar más bonito del mundo*. Alfaguara.
- Cañas Cerinza, L. M., y Collazos Castro, M. D. P. (2014). *La poesía, texto que invita a comprender y disfrutar de la lectura* [Disertación doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/4073/TELEC_CanasCerinzaLuz_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la escritura contemporánea*. Anagrama.

- Colmenares E., A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232>
- Corchete Sánchez, T. (2015). La familia, un aliado indispensable para fomentar la lectura desde los espacios profesionales. *Aula Revista de Pedagogía*, 20(0), 123-132.
<http://dx.doi.org/10.14201/12565>
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(3), 53-66.
www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41050205
- De la Peña, L. (2014). *El hombre flojo*. SEP CONAFE.
- De Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental El Libertador*, 39(86), 271-290
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3761/376144131014/html/index.html>
- Domingo Argüelles, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. Océano.
- Ende, M. (2015). *La historia interminable* (R. Quadflieg, ilustrador; M. Sáenz, trad.). Alfaguara.
- Esquivel, L. (1989). *Como agua para chocolate*. Suma.
- Ferrant Jiménez, E., Salas Martínez, M. W., y Rivera Gutiérrez, M. (2010). Apoyo de profesores y padres de familia en la formación de hábitos de estudio. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(7), 2-6.
<https://es.scribd.com/document/274744060/Apoyo-de-Profesores-y-Padres-de-Familia-en-la-Formacion-de-Habitos-de-Estudio>

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuentes, C. (2013). *Aura*. Era.
- Funke, C. (2011). *El caballero fantasma* (J. Rosero, ilustrador; C. Fortea, trad.). FCE.
- Funke, C. (2015). *Reckless. El hilo de oro* (C. Funke, ilustrador; M. Santos Cuesta, trad.). FCE.
- García Márquez, G. (1961). *El coronel no tiene quien le escriba*. Horus.
- García Márquez, G. (2015). *Cien años de soledad*. Diana.
- Garrido, F. (1990). *Cómo leer mejor en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*.
Conaculta.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace*. Ediciones del Sur.
- Garrido, F. (2013). *Para leerte mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. Paidós.
- Guedea, R. (s.f.). Supermercado. En *Libertad en la Cuauhtémoc. Antología literaria*. Para Leer en Libertad A.C.
- Gómez Díaz, R., García Rodríguez, A., Cordon García, J. A., y Alonso Arévalo, J. (2016).
Leyendo entre pantallas. Trea
- González, A. (2014). *El ladrón de plumas*. SEP CONAFE.
- González, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *Lenguaje y textos*, 15, 71-80. <http://hdl.handle.net/2183/8101>
- González Álvarez, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *Lenguaje y textos*, 15, 71-80.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8101/LYT_15_2000_art_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- González Araya, M. N., y Cárdenas Leitón, H. (2020). La ausencia de la familia en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora: la experiencia en tres grupos del nivel de I y II ciclo de la enseñanza general básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-24. 10.15517/aie.v20i1.40158
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320. 101387/RevPsicodidact.15017
- Halfon, E. (2020). Leer calladito. En *El Malpensante*.
<https://elmalpensante.com/articulo/4040/leer-calladito>
- Hinojosa, F. (1995). *La peor señora del mundo* (R. Barajas, ilustrador). FCE.
- Icinori. (2014). *Issun Boshi. El niño que no era mucho más alto que un pulgar* (Icinori, ilustrador). Ekaré.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2020). *Módulo sobre la lectura (Molec). Principales resultados. Febrero 2020*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf
- Jacobs, B. (s.f.). *Un justo acuerdo*. <http://sinaloalee.blogspot.com/2011/05/un-justo-acuerdo-barbara-jacobs.html>
- Jeffers, O. (2019). *Una niña hecha de libros* (S. Winston, ilustrador; A. Arenas y S. Figueroa León, trad.). FCE.
- Jiménez Cruz, I., y Montejó Lorenzo, M. N. (2019). Textos, complejos textuales y comprensión. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 206-213. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Laforet, C. (1996). Al colegio. En *Madres e hijas*. Anagrama.

- Ledger, S., & Merga, M. K. (2018). Reading aloud: children's attitude toward being Read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 124—139.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.8>
- López, S. (2009). *La mejor familia del mundo* (U. Wensell, ilustrador). Libros del Rincón.
- López, H. L., y Galindo, S. (2015). *Hábitos de lectura en padres de familia. Como incentivarlos y promoverlos* [Tesis Especialización en Procesos Lectoescriturales, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/4076/TELEC_GalindoAnzolaSonia_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Macario Fernández, L. G. (2020). La mediación de la lectura en preescolar. El apoyo de los padres de familia. En L. G. Caballero (coord.), *Fomento a la lectura en educación preescolar y primaria* (pp. 15-61). Ediciones Normalismo Extraordinario.
http://www.sev.gob.mx/educacionnormal/wpcontent/uploads/2021/02/54_Fomento-a-la-lectura-en-educaci%C3%B3n-preescolar-y-primaria.pdf
- Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Alianza Literaria.
- Mendoza Barroso, E., Álvarez Cortés, A. B., Acosta Coutín, G., y Cachimaille Duvergel, H. (2018). La lectura en la dinámica del desarrollo comunicativo y cultural ciudadano. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 218-228.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S230801322019000100218&lng=es&tlng=es.
- Merino Risopatrón, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes Educativos*, 16(1), 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97922274005.pdf>

- Mijangos Franco, L. J., y Alcocer Vázquez, E. (2021). Análisis de las políticas públicas para el fomento de la lectura en la educación básica en México de 2006 a 2018. En A. Zapata González, P. J. Canto Herrera y E. J. Cisneros Chacón (eds.), *Memoria del Congreso de docencia, investigación e innovación educativa* (pp. 671- 680). Universidad Autónoma de Yucatán; Conacyt.
- Milicic, N. (2015). *Consejos para domesticar monstruos* [bilingüe] (M. J. Arce, ilustrador). SM. Ediciones.
- Molina Viera, D., Berdeal Vega, I., y Mora Quintana, E. C. (2018). La preparación de la familia para la atención a la promoción lectora de alumnos de segundo grado. *Conrado*, 14(61), 116-124. Ucf.edu.cu/index.php/Conrado
- Muñoz-Ledo, N. (2016). *Bestiario de seres fantásticos mexicanos* (I. Barrón, ilustrador). FCE.
- Murakami, H. (s.f.). *El hombre de hielo*. <https://www.lashistorias.com.mx/index.php/archivo/el-hombre-de-hielo/>
- Oberlander, M. (2020). *El taller de escritura en el hospital de día: efectos clínicos*. En XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Ojeda Ramírez, M. M., y Jarvio-Fernández, A. O. (2017). Profesionalización de promotores de lectura con el aprendizaje basado en proyectos mediado por TIC. *Revista de Educación a Distancia*, 54(10), 01-15. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/10>

- Otero, D. M. (2018). Plan de acción dirigido a los padres y representantes de los estudiantes del aula integrada para promover el interés y participación en las actividades de lectura en el hogar. *Revista Edu-física*, 10(22), 1-33. www.revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica
- Pacheco, C. (2010). Viaje Imposible. En *De los cuates pa' la raza*. Para leer en libertad A.C.
- Peredo Merlo, M. A. (2007). Una nueva cultura lectora en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 797-804.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n33/1405-6666-rmie-12-33-797.pdf>
- Perrault, C. (2012). *Barba Azul* (C. Wischniowsky, ilustrador; M. Mendía, trad.). FCE.
- Poniatowska, E. (1978). *Querido Diego, te abraza Quiela*. Era.
- Pulido, C., y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295-309.
Scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43s2/a03.pdf
- Riggs, R. (2016). *Cuentos extraños para niños peculiares* (R. Riggs, ilustrador). Alfaguara.
- Rivera Murrieta, N. (2017). *Fomento a la lectura con padres de familia de niños en edad preescolar desde una aproximación psicoanalítica* [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].
https://www.uv.mx/epl/files/2015/12/Nayanith_Rivera_MurrietaReporteFinalMM-e.l.160317.pdf
- Ransom, R. (2016). *Cuentos extraños para niños peculiares* (R. Ransom, ilustrador). Alfaguara.
- Rojas del Álamo, P. (2003). *Experiencias actuales de colaboración familia-escuela para el fomento de la lectura y propuesta de actuación* [Tesis Doctoral Filología y Estudios literarios, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38575>

- Rowling, J. K. (2017). *Animales fantásticos y dónde encontrarlos* (J. K. Rowling, ilustrador; A. Dellepiane, trad.). Salamandra.
- Rubio Fuentes, Y. P. (2019). *Participación de los padres de familia para el fomento de la lectoescritura en la práctica profesional docente* [Tesis de Licenciatura en Educación Primaria, Benemérita y Centenaria Escuela del Estado de San Luis Potosí].
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/289>
- Salgado, E., Hernández, J. A. (1999). *¿A qué huelen las guayabas?* (M. Miranda, ilustrador). Libros del Rincón.
- Shastina, E., Shatunova, O., Bozhkova, G., Bykov, A., & Trofimova, L. (2019). Family reading in children literacy skills formation. *Elementary Education Online*, 18(1), 296—306.
 10.17051/ilkonline.2019.527224
- Solares, B. (1996). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 41(163), 9-33.
<http://dx.doi.org/10.22201/fcpys2448492xe.1996.163.49649>
- Szyborska, W. (2017). *Antología poética*. (E. Bortkiewicz, trad.). Visor de Poesía.
- Valladares, A. (2008). La familia. Una mirada desde la psicología. *Medisur*, 6(1), 4-13.
<http://www.medisur.sid.cu/index/.php/medisur/article/view/402/319>
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 71-87.
<https://rieoei.org/RIE/issue/view/56>
- Vázquez Ahumada, A. (2016). El prodigio de la escritura. En *Escritura y desarrollo cognitivo en un mundo intertextual. Diálogos con la obra de Charles Bazerman* (pp. 39-55). BUAP.
- Villoro, J. (2008). *El libro salvaje* (G. Martínez Meave, ilustrador). FCE.

Villoro, J. (2018). *El hámster del presidente* (L. San Vicente, ilustrador). SM Ediciones.

Vigostky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Walsh, M. E. (1977). *Chaucha y Palito* (Lancman Ink, ilustrador). Alfaguara.

Walsh, M. E. (2015). *Dailan Kifki*. Alfaguara.

Apéndices

Apéndice A

Vista aérea de la Escuela Primaria 7 de Noviembre



Fachada de la escuela



Apéndice B

Cartografía lectora inicial

Arcega-Aguilar, V. (2020). Aventura. En Soto M. y Morales C. (Comps.), *Pequeficciones*

(p.11). Parafernalia.

Benedetti, M. (2011). *Antología Poética*. Editorial Sudamericana.

Brasca, R. (s.f.). *Hombre que piensa*. <https://www.auroraboreal.net/literatura/mini-relato/1499-microficciones-de-raul-brasca>

Browne, A. (2001). *Las pinturas de Willy*. FCE.

Cameron, A. (2016). *El lugar más bonito del mundo*. Alfaguara.

De la Peña, L. (2014a). *El caminante*. SEP CONAFE.

De la Peña, L. (2014b). *El hombre flojo*. SEP CONAFE.

González, A. (2014). *El ladrón de plumas*. SEP CONAFE.

Horn, E. (s.f.). *Disculpe... ¿Es usted una bruja?* Libros del Rincón.

Leñero, C., Gomasio, K., y Castro, M. (2019). *Monstruos mexicanos*. Secretaría de Cultura.

Miyazawa, K. (2019). *La constelación de los cuervos y otros cuentos*. Satori.

Morales, G. (2019). *Gato pinto*. SEP CONAFE.

Salgado, E., y Hernández, J. A. (1999). *¿A qué huelen las guayabas?* Libros del Rincón.

Vanden, F. (2014). *El guerrero-coyote-iguana*. SEP CONAFE.

Wiesner, D. (2000). *Flotante*. SEP Océano.

Apéndice C

Planeación de una sesión del taller

LIBROS Y HOGARES.

Taller virtual de fomento a la lectura para padres y madres de familia.

Escuela Primaria 7 de Noviembre.
 Promotora de lectura: Salomé Torres.
 Docentes: Yadira Ortega, Wilma Ramírez.

Planeación de la sesión 2 (ambos talleres).

Fechas y horarios:

Primaria baja: Martes 10 de noviembre 17:00 a 18:00 horas.

Primaria alta: Jueves 12 de noviembre de 19:00 a 20:00 horas.

Aula virtual: Plataforma zoom

Objetivo:

*La finalidad de la segunda sesión de ambos grupos es promover la lectura en los padres de familia y dialogar en torno a la lectura *El lugar más bonito del mundo* (Cameron, 2016) y derivar en reflexiones sobre el hogar y la infancia de sus hijos.*

Se realizarán actividades de para desarrollar la creatividad, mismas que pueden aplicar en casa con sus hijos.

Estrategias de lectura

*Lectura gratuita

*Lectura en voz alta.

*Lectura dialógica.

*Escribe un cuento a partir de tres palabras.

Actividad	Finalidad	Tiempo estimado
Diálogo y retroalimentación de los participantes en torno a la lectura <i>El lugar más bonito del mundo</i>.	Fomentar el gusto por la lectura. Mediante el diálogo acercar a los participantes a la reflexión sobre la infancia de sus hijos.	15 minutos
Lectura gratuita Poesía de Raúl Brasca	Fomentar la lectura	3 minutos.
Escribe un cuento a partir	Desarrollar la creatividad de	20 minutos

de tres palabras	los participantes. La lectura y la escritura son ejercicios que van siempre de la mano.	
Estrategias de animación a la lectura para que los participantes las apliquen en sus hogares	Mostrar algunas maneras de “jugar” con las ilustraciones de libros álbum y otros formatos Las pinturas de Willy (Browne, 2001) Colección libros CONAFE para primaria baja Flotante (Wiesner, 2000) Monstruos mexicanos (Leñero, 2019) para primaria alta	12 minutos
Comentarios finales, exposición breve de la siguiente lectura	Exposición de dudas, sugerencias por parte de los participantes	5 minutos

Requerimientos: Libreta, lápiz, goma o lapicero.

Referencias

- Browne, A. (2001). *Las pinturas de Willy*. FCE.
- Cameron, A. (2016). *El lugar más bonito del mundo*. Alfaguara.
- Leñero, C., Gomasio, K., y Castro, M. (2019). *Monstruos mexicanos*. Secretaría de Cultura.
- Salgado, E., y Hernández, J. A. (1999). *¿A qué huelen las guayabas?* Libros del Rincón.
- Wiesner, D. (2000). *Flotante*. SEP Océano.

Apéndice D
Cuestionario diagnóstico

Nombre _____

1. ¿Te gusta leer? _____

2. ¿Qué te gusta leer más? (a) periódicos (b) revistas (c) libros (d) redes sociales (d) otro _____

3. ¿Tienes algún género(s) favorito(s)? _____

4. ¿Qué tipo de películas te gustan más? _____

Apéndice E

Bitácora de una sesión

Fecha: 10 de noviembre de 2020

Grupo: Primaria baja

Objetivo general de la sesión

Promover el gusto por la lectura entre los padres de familia por medio de los comentarios surgidos a partir del texto *El lugar más bonito del mundo* (Cameron, 2016). Derivar en diálogo y reflexión en torno al hogar como un lugar de amor para los hijos.

Desarrollar actividades de escritura que los padres pueden hacer en casa con sus hijos para vincular las lecturas.

Estrategias de lectura y de escritura

- (a) Lectura gratuita
- (b) Lectura en voz alta.
- (c) Lectura dialógica.
- (d) Escribe un cuento a partir de tres palabras.

Objetivo de cada actividad

- (a) Promover el gusto por la lectura
- (b) Animar o seguir animando a los adultos a leer a sus hijos en voz alta
- (c) Dialogar y reflexionar sobre temas relacionados con la familia a partir de la literatura
- (d) Desarrollar la creatividad

Ficha bibliográfica de las lecturas realizadas

Browne, A. (2001). *Las pinturas de Willy*. FCE.

Cameron, A. (2016). *El lugar más bonito del mundo*. Alfaguara.

Salgado, E., y Hernández, J. A. (1999). *¿A qué huelen las guayabas?* Libros del Rincón,

Observaciones

Se comentó sobre la lectura *El lugar más bonito del mundo* (16 minutos). VC comentó que le resultó muy inspiradora por todos los detalles que se describen en el texto. A todos los que lo leyeron les gustó. Sólo dos personas no lo terminaron de leer. MS dijo que las actividades de la abuela, la forma en la que describen las actividades, retoma la parte de la elaboración del arroz con leche, cuando se menciona que le ponen canela, ella comentó que se le antojó el postre. Pedí que alguien hiciera un resumen de la historia y lo hizo JS. Comentó que le estaba contando ese cuento a su hijo, pero que le aburría. Él tenía duda si el texto era testimonio, o real. Se aclaró que es ficción, no obstante, se comentó que la situación del niño se puede presentar en cualquier parte no sólo de Guatemala, sino de México y otros países latinoamericanos. La siguiente actividad fue dialogar sobre cuál fue el lugar más bonito del mundo durante nuestra infancia. Todos participamos y la conclusión: si no fue nuestra vivienda de niños, fue la casa de los abuelos. M comentó que la casa de la abuela era el lugar para jugar con sus primos. VC: el cuarto de su abuela, porque se quedaba con ella en las vacaciones. MS: casa de la abuela durante la navidad. JI: la calle jugando con los amigos. JS: la casa de los abuelos, una tenía un puestito de garnachas, la visitaban cada fin de semana, hasta la fecha suelen visitarse en

los fines de semana, la profesora Yadira indicó que era la casa del abuelo. Salomé la casa de la abuela en todo Santos y Navidad. Todos también coincidimos que, cuando mueren los abuelos (as) la persona que reúne a la familia, ésta deja de visitarse... o cambia algo, ya nunca será igual.

Lectura gratuita: Hombre que piensa de Brasca (s.f.), minificción

Sig. Actividad fue escribir un cuento a partir de tres palabras. Se hizo una presentación en PowerPoint. Todos participaron. Se explicó el por qué trabajar con la escritura: desarrollar la creatividad, al inventar una historia, convivir con niños, invención.

Siguiente actividad se comentó sobre los libros álbumes, crear e inventar historias con sus hijos a partir de las imágenes que se presentan en libros álbumes en aquellos que no tienen texto.

Se les entregó el texto ¿A qué huelen las guayabas? Y se pidió que lo leyeran, (sólo el capítulo 1) para la siguiente sesión.

Apéndice F
Cuestionario final

Nombre _____

1. Tiempo que dedicas a la lectura

- (a) Más de dos horas
- (b) Una hora o más
- (c) Menos de una hora
- (d) Media hora o menos

2. Cuantas veces lees por semana

- (a) Todos los días
- (b) Dos o tres veces por semana
- (c) Una vez por semana
- (d) Una vez cada dos semanas

3. Tiempo de lectura con tus hijos

- (a) el mismo tiempo que antes de participar en el taller
- (b) más tiempo que antes de participar en el taller
- (c) menos tiempo que antes de participar en el taller

4. ¿Visitaste los sitios web recomendados durante el taller? (SI), (NO) Si tu respuesta fue SI indica cual(es)

5. ¿Tu conocimiento sobre autores, libros para adultos se amplió? (SI), (NO)

6. ¿Tu conocimiento sobre autores, libros para niños se amplió? (SI), (NO)

Apéndice G

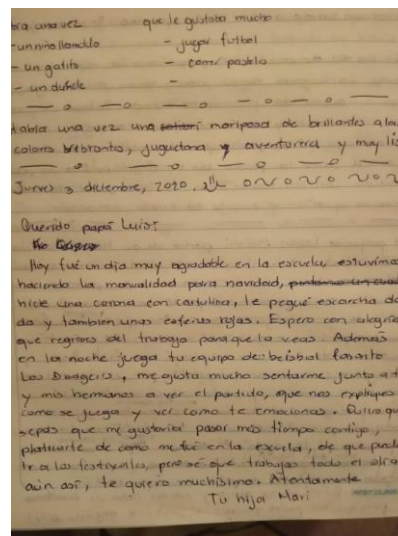
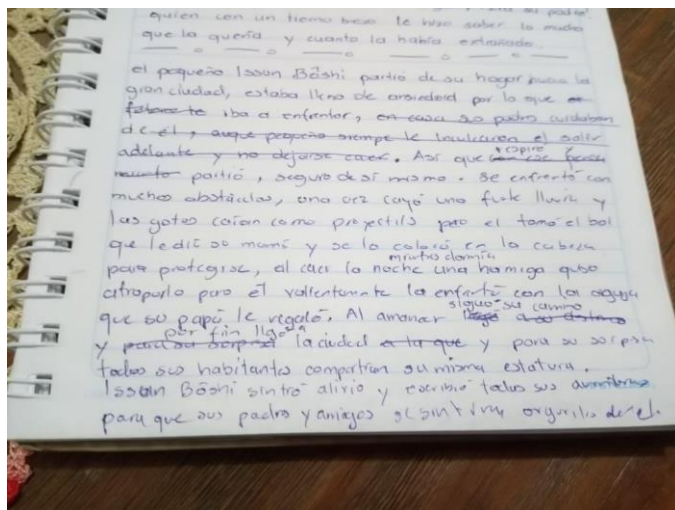
Entrevista semiestructurada

1. ¿Cuántos hijos tienes y que grados cursan?
2. Después de la experiencia del taller ¿Cambió la idea que tenías sobre el acto de leer?
3. Ahora que ya concluyó el taller ¿podrías decirme si esta experiencia es lo que esperabas? ¿Te aportó algo?
4. Alguna de las actividades que hiciste en el taller (escuchar la lectura gratuita, dinámicas de escritura, reflexión, juegos) ¿te gustó? ¿Cuál y por qué?
5. ¿Te gustó más alguna lectura en particular? ¿Cuál?
6. Alguna lectura de las que leíste, ¿te aburrió, no te interesó en absoluto? ¿Cuál?
7. ¿Te sirvieron las recomendaciones para leer en familia, los enlaces, el material compartido?
8. ¿Qué sientes cuando lees en compañía de tus hijos?
9. ¿Qué le recomendarías a otros padres de familia para que incluyan la lectura en su rutina diaria?
- 10.- Alguna recomendación que sugieras para mejorar la experiencia del taller

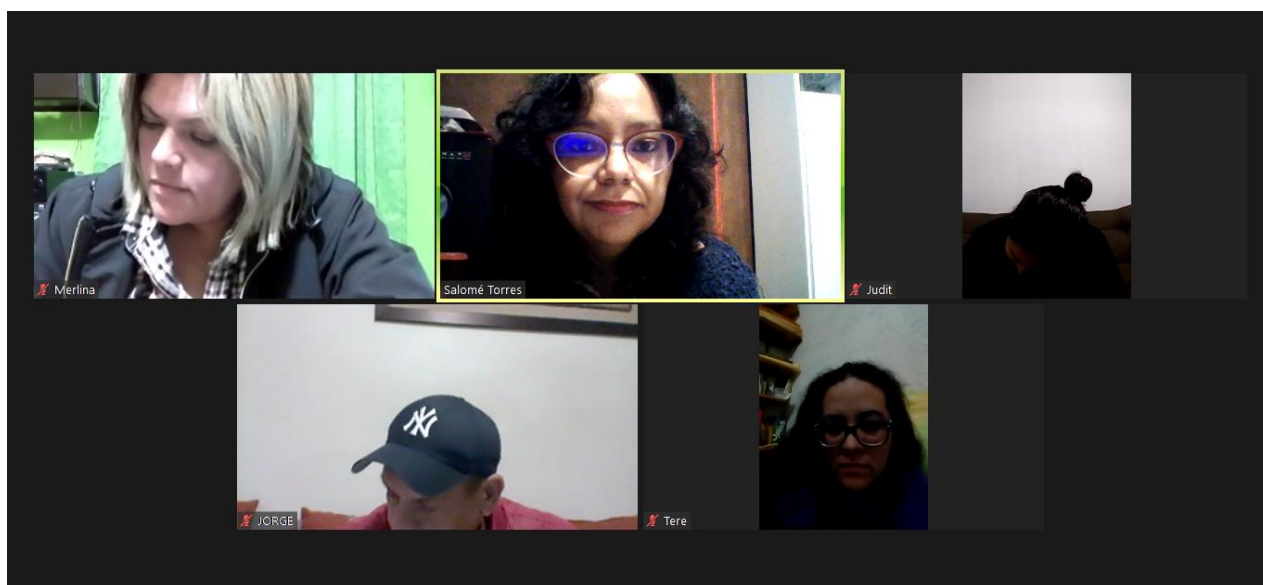
Apéndice H

Evidencias del taller

Ejercicios de escritura creativa.



Captura de pantalla durante el desarrollo del taller virtual.



Glosario

Cartografía lectora: Término tomado de la Geografía para diseñar el acervo bibliográfico de un proyecto de promoción a la lectura. Es decir, un mapa de lecturas.

Dinámicas de escritura creativa: Conjunto de actividades y ejercicios para desarrollar la escritura. Ejemplos: (a) escribir un cuento a partir de una imagen; y (b) cambiar el final de un cuento clásico.

Estrategias de lectura: Actividades que realiza el promotor para generar en sus participantes el gusto por la lectura. Ejemplos: (a) lectura en voz alta; (b) lectura gratuita; y (c) lectura dramatizada. Existen algunas estrategias en las que interactúan el promotor y los participantes como es en la lectura dialógica.

Formador de lectores: Profesor, bibliotecario, madre o padre de familia, persona en general que gusta de la lectura y realiza actividades organizadas mediante estrategias y dinámicas para animar al público en general o a un grupo específico hacia el ejercicio lector.

Lectura dialógica: Estrategia de lectura que consiste en el diálogo e interacción realizada entre el promotor de lectura y sus participantes después de leer un texto.

Lectura gratuita: Estrategia de lectura que consiste en leer en voz alta un texto literario. Este ejercicio no pide al participante nada a cambio, por eso es gratuita.

Lectura en voz alta: Estrategia de lectura que consiste en leer un texto literario en el que se modula el tono de la voz, su volumen y velocidad de la lectura de acuerdo con la naturaleza del texto.