



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR UNIVERSITARIA**



**ESCUELA NACIONAL DE
BIBLIOTECONOMÍA Y ARCHIVONOMÍA**

**EL BIBLIOTECARIO COMO PROMOTOR DE
FOMENTO A LA LECTURA, EN LA FORMACIÓN
DE PADRES DE FAMILIA COMO AGENTES
ACTIVOS EN EL DESARROLLO Y
CONSOLIDACIÓN DE LECTORES INFANTILES
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN BIBLIOTECONOMÍA**

PRESENTA:

BRENDA ISABEL REYES PÁEZ

ASESORA: MTRA. LIZBETH BERENICE HERRERA DELGADO

CIUDAD DE MÉXICO

2018

Agradecimientos

A mi hermana, Zusset, por ser siempre una fuente de inspiración y de apoyo.

A mis abuela, Juana, por su cariño incondicional, sus sabios consejos y las llamadas de atención pertinentes.

A mis tías, Diosda y Xóchitl, por todas sus bromas, su ingenio y ser ejemplos a seguir.

A Yazmín Pérez, por escucharme, acompañarme, animarme a perder los miedos y hacerme salir a vivir los desmanes propios de la juventud.

Por último, quiero agradecer a todos los escritores y maestros que influyeron en mí como lectora y como profesional: me motivaron a pensar y crear.

Dedicatorias

Este trabajo se lo dedico en primer lugar, a la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, por abrirme las puertas y permitirme formarme como la profesional que soy ahora.

A mi asesora, Mtra. Lizbeth Herrera, por sus inteligentes y pertinentes correcciones a este trabajo.

A la Mtra. Marisa Romo Baeza, por su escucha y consejo. Por el lugar que me otorgó en el proyecto de la Sala Infantil “Prof. Nahúm Pérez Paz” y la oportunidad de aprender sobre fomento a la lectura y la formación de usuarios infantiles.

A la Profra. Irene Rosillo, por enseñarme sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al Mtro. Guillermo García y al Lic. Luis Casiano, por creer en mí.

A la Mtra. Rosenda Ruiz, por aportarme de manera generosa sus conocimientos, paciencia y apoyo.

A la Lic. Julieta Rivas, por enseñarme el arte de la conservación y el cómo desenvolverme como profesional.

A la Isabel del futuro, para recordarle que siempre se puede.

Asimismo, este trabajo se lo dedico a las autoridades de cada una de las instituciones que lo hicieron posible y a los asistentes de mis talleres, sin su participación, este trabajo no habría sido posible.

Tabla de contenido

Índice de figuras	8
Índice de tablas	9
Índice de gráficas	9
Prefacio	10
Introducción	12
Capítulo 1. La biblioteca escolar, la lectura y sus agentes lectores.....	18
1.1. Bibliotecas escolares.....	20
1.1.1. Objetivo.	22
1.1.2. Funciones.....	25
1.1.3. Colecciones o recursos.....	29
1.1.3.1. Características y cualidades del acervo de la biblioteca escolar.	30
1.1.3.2. Recursos electrónicos en las bibliotecas escolares.....	33
1.1.4. Servicios.....	34
1.1.4.1. Fomento a la lectura.	35
1.1.5. La biblioteca escolar como institución de fomento a la lectura.	35
1.2. Teorías del aprendizaje y de la lectoescritura.....	38
1.3. La Lectura y el acto de leer.	44
1.3.1. Conceptos básicos.....	45
1.3.1.1. Naturaleza de la lectura.	47
1.3.2. Funciones de la lectura.	49
1.3.3. Tipos o clases de lectura.	52
1.4. El desarrollo de las habilidades lectoras.....	53
1.4.1. Proceso lector.	53
1.4.1.1. El proceso de lectura y sus fases.	55
1.4.2. Niveles de la comprensión lectora.....	58
1.4.3. Estrategias de lectura.....	59
1.4.3.1. Tipos de estrategias.	61
1.5. <i>Las y los lectores.</i>	63
1.5.1 Concepto	63
1.5.2 Factores que promueven o afectan el proceso de recepción de la persona lectora.	
66	
1.5.2.1 Factores personales.....	67
1.5.2.2 Factores socioculturales.....	70
1.5.2.3 Factores socioeconómicos.	77
1.5.3 La tipología y el comportamiento de las y los lectores.	79
1.5.4 Procesos de aprendizaje de la lectura durante la educación básica.	82

1.5.5	Importancia de la lectura en la educación básica.....	83
1.5.6	Definición, objetivo y características del agente activo para la promoción de la lectura,.....	86
1.5.7	Objetivo de los agentes activos para la lectura.....	88
1.5.8	Características de los agentes activos para la lectura.	88
1.5.9	El <i>agente activo</i> como estrategia para la formación de personas lectoras.	89
1.5.10	El personal bibliotecario y la formación de lectores infantiles.....	91
1.5.11	El personal bibliotecario y la generación de agentes activos para la formación de lectores infantiles.	92
1.5.12	El personal bibliotecario como elemento vital para la formación de comunidades lectoras.	93
1.5.14	La biblioteca escolar y el personal bibliotecario.	98
Capítulo 2. Las bibliotecas escolares en la Ciudad de México.		100
2.1	Antecedentes de las Bibliotecas escolares en México.	101
2.2	Ciudad de México.....	103
2.2.1	Estructura de la Ciudad, división geopolítica.....	103
2.3	Delegación Cuajimalpa.....	105
2.3.1	Características geopolíticas y recursos naturales.	105
2.3.2	Características socio-demográficas.	107
2.3.3	Características económicas.....	107
2.3.4	Características educativas y culturales.....	108
2.3.5	Estudio de caso 1: Escuela Primaria “Belisario Domínguez” y su biblioteca escolar.	110
2.3.5.1	Características de infraestructura y recursos tecnológicos.....	110
2.3.5.2	Características administrativas y docentes.	111
2.3.5.3	Características de la localidad y la comunidad escolar.....	111
2.3.5.3.1	Características locales que enmarcan a la comunidad escolar.....	111
2.3.5.3.2	Características de la comunidad escolar.	111
2.3.5.4	Biblioteca escolar de la escuela “Belisario Domínguez”.....	112
2.3.5.4.1	Colecciones y organización bibliográfica.	112
2.3.5.4.2	Servicios.	112
2.3.5.4.3	Usuarios.....	113
2.3.5.4.4	Personal bibliotecario.....	113
2.3.6	Estudio de caso 2: Escuela “Vicente Guerrero” y su biblioteca escolar.	114
2.3.6.1	Características de infraestructura y recursos tecnológicos.....	114
2.3.6.2	Características administrativas y docentes.	114
2.3.6.3	Características de la localidad y la comunidad escolar.....	115
2.3.6.3.1	Características locales que enmarcan a la comunidad escolar.....	115

2.3.6.3.2	Características de la comunidad escolar.	115
2.3.6.4	Biblioteca escolar de la escuela “Vicente Guerrero”	115
2.3.6.4.1	Colecciones y organización bibliográfica.	116
2.3.6.4.2	Servicios.	116
2.3.6.4.3	Usuarios.....	117
2.3.6.4.4	Personal bibliotecario.....	117
2.3.7	Estudio de caso 3: Escuela “José Arturo Pichardo” y su biblioteca escolar.	118
2.3.7.1	Características de infraestructura y recursos tecnológicos.....	118
2.3.7.2	Características administrativas y docentes.	119
2.3.7.3	Características de la localidad y la comunidad escolar.....	119
2.3.7.3.1	Características de la localidad locales que enmarcan a la comunidad escolar.	119
2.3.7.3.2	Características de la comunidad escolar.	120
2.3.7.4	Biblioteca escolar de la escuela “José Arturo Pichardo”.....	120
2.3.7.5	Colecciones y organización bibliográfica.	120
2.3.7.6	Servicios.....	120
2.3.7.7	Usuarios.....	121
2.3.7.8	Personal bibliotecario.....	121
Capítulo 3.	Taller “Serendipia”.....	122
3.1	Definición, principios, tipología, características y requisitos para un taller.	122
3.1.1	Definición.	123
3.1.2	Principios.	124
3.1.3	Tipología.....	129
3.1.4	Estructura organizativo-académica del taller.	130
3.1.5	La estrategia pedagógica del taller.	131
3.1.6	Aspectos que considerar para la implementación del <i>taller</i> en un Centro Educativo.....	132
3.2	Taller “Serendipia”.....	133
3.2.1	Objetivos del taller “Serendipia”.....	133
3.2.2	Descripción del taller “Serendipia”.....	134
3.2.3	Logotipo del taller “Serendipia”.	136
3.2.4	Promoción del taller “Serendipia”.	138
3.2.5	Material impreso de promoción.	138
3.2.6	Material digital de promoción.	139
3.2.7	Instrumentos para el taller “Serendipia”.	140
3.2.7.1	Cuestionario informativo.....	140
3.2.7.2	Prueba diagnóstica de comprensión lectora (PIRLS)	140
3.2.7.3	Evaluación de lectura en voz alta.....	142

3.2.7.4	Evaluación del proyecto final	143
3.2.7.5	Evaluaciones de seguimiento.....	145
3.2.7.5.1	Cuestionario de seguimiento.....	145
Capítulo 4. Desarrollo y análisis de resultados del taller “Serendipia”, de formación de agentes activos para la promoción de la lectura en población infantil de educación básica		
.....		146
4.1	Puesta en práctica del taller “Serendipia”.....	146
4.1.1	Grupo 1: Escuela primaria “Belisario Domínguez”.....	147
4.1.2	Grupo 2: Escuela primaria “Vicente Guerrero”.....	152
4.1.3	Grupo 3: Escuela primaria “José Arturo Pichardo”.....	156
4.2	Resultados de las herramientas del taller “Serendipia”.....	160
4.2.1	Resultados de las pruebas de comprensión lectora.	160
4.2.2	Resultado de los cuestionarios diagnósticos del taller “Serendipia”.	169
4.2.2.1	Datos generales	171
4.1.1.1	Lectura y fuentes de información.....	175
4.1.1.2	Actividades culturales y recreativas.	180
4.1.2	Resultados de la rúbrica de lectura en voz alta.	182
4.1.3	Resultados del proyecto final: carta descriptiva.	184
4.1.1	Resultados de los cuestionarios de seguimiento.....	199
Bibliografía		208
Recursos impresos		208
Referencias electrónicas		210
Anexos		215

Índice de figuras

Figura 1 Funciones pedagógicas.	25
Figura 2. Funciones técnico organizativas.	26
Figura 3. Funciones de la biblioteca escolar.	27
Figura 4. Características de las funciones de la biblioteca escolar.	28
Figura 5. Criterios y características generales para del acervo de la biblioteca escolar.	30
Figura 6. Criterios y características generales del contenido del acervo de la biblioteca escolar. ...	31
Figura 7. Criterios para la organización de las colecciones de la biblioteca escolar.	32
Figura 8. Naturaleza de la lectura I.	47
Figura 9. Naturaleza de la lectura II.	48
Figura 10. Funciones de la lectura: necesidad de conocimiento, cambio o superación.	49
Figura 11 Funciones de la lectura: seguridad e identificación.	50
Figura 12. Funciones de la lectura: esparcimiento o recreación.	51
Figura 13. Otras funciones de la lectura.	51
Figura 14. Tipos o clases de lectura.	52
Figura 15. Niveles de habilidades para el proceso lector.	54
Figura 16. Etapas y procesos de la lectura.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 17 Operaciones cognitivas.	55
Figura 18. Fases del proceso lector.	56
Figura 19 Estrategias de fomento a la lectura en torno al libro y otras formas de expresión.	61
Figura 20. Tipos de estrategias de fomento a la lectura.	62
Figura 21. Factores que promueven o afectan el proceso de recepción del lector.	66
Figura 22. Factores personales.	67
Figura 23. Factores socioculturales.	70
Figura 24. Sugerencias para fomentar la lectura en el ámbito familiar.	72
Figura 25. Comportamientos o actitudes que alejan de la lectura.	72
Figura 26. Sugerencias para fomentar la lectura en el ámbito familiar.	75
Figura 27. Criterios para evaluar los procesos del comportamiento lector.	81
Figura 28. Objetivos de la lectura en la educación básica.	82
Figura 29. Recomendaciones para la formación de comunidades lectoras.	95
Figura 30. Funciones del personal de la biblioteca escolar.	96
Figura 31. Características para el bibliotecario agente activo para la lectura.	97
Figura 32. Mapa Delegacional de la CDMX.	104
Figura 33. Escudo de la delegación Cuajimalpa.	105
Figura 34. Distribución del uso de suelo de la Delegación Cuajimalpa.	106
Figura 35. Aspectos a considerar para un aprender haciendo.	125
Figura 36. Características para definir la estructura pedagógica del taller.	131
Figura 37. Estructura del taller Serendipia.	135
Figura 38. Preguntas y respuestas retomadas del cuestionario diagnóstico.	170

Índice de tablas

Tabla 1. Cuadro comparativo de teorías del aprendizaje.....	41
Tabla 2. Resultados por escuela de la prueba PIRLS.	163
Tabla 3. Resultados de Escuela 1.....	167
Tabla 4. Resultados de Escuela 2.....	167
Tabla 5. Resultados Escuela 3.	168
Tabla 6. Resultados de la lectura en voz alta, escuela 1.	183
Tabla 7. Resultados de la lectura en voz alta, escuela 2.	183
Tabla 8. Resultados de la lectura en voz alta, escuela 3.	184
Tabla 9. Resultados del proyecto final de la escuela 1.....	187
Tabla 10. Resultados del proyecto final de la escuela 2.	191
Tabla 11. Resultados del proyecto final de la escuela 3.	196

Índice de gráficas

Gráfica 1. Datos generales	172
Gráfica 2. Familia y condiciones socioeconómicas	173
Gráfica 3. Lectura y fuentes de información.....	175
Gráfica 4. Lectura y fuentes de información II.....	176
Gráfica 5. Lectura y fuentes de información III.....	178
Gráfica 6. Actividades culturales y recreativas.....	180
Gráfica 7. Encuesta seguimiento I.....	200
Gráfica 8. Encuesta seguimiento II.....	201
Gráfica 9 Encuesta seguimiento III.....	202
Gráfica 10 Encuesta seguimiento IV	203

Prefacio

Cuando comencé con la idea de diseñar y aplicar un taller para la formación de familiares como mediadores de lectura, pensaba que éste debía propiciar un espacio donde las madres, padres y/o tutores pudieran reencontrarse con los libros, la literatura y la curiosidad que otorga la información, así como la belleza de la cultura escrita.

Planeé el taller pensando específicamente en esos grupos de lectores en voz alta que existen en las escuelas primarias públicas, a fin de explotar lo que ya venían haciendo: compartir de manera voluntaria con sus hijas, hijos y compañeros de clase, sus habilidades y saberes sobre la lectura, para lograr un acercamiento con ésta, y establecer íntimos lazos entre las familias y la comunidad escolar.

No obstante, la preparación teórica universitaria nunca será suficiente para el trabajo de campo.

En un inicio, al intentar presentar esta propuesta frente al personal directivo y bibliotecario de cada escuela primaria, escuché las actividades que realizaban, las comunidades con las que trabajaban y los recursos con que contaban, y deduje que esas personas lectoras voluntarias, desde sus contextos y posibilidades, buscaban enseñar la "lectura recreativa".

Es por esto que, cuando el taller "Serendipia" fue llevado de escuela en escuela y de grupo en grupo de madres y padres lectores, recuerdo muy bien la impresión que me dejó descubrir que durante las sesiones, a las que acudieron en su mayoría, mamás, había mujeres que apenas estaban aprendiendo a leer bien¹.

¹ Entendiendo 'leer bien' como las habilidades básicas requeridas en la prueba PIRLS: localizar información, describir detalles explícitos sobre acciones y sentimientos de un personaje, leer de manera fluida, incluso palabras complejas o desconocidas y comprender lo leído.

Mujeres que no pudieron terminar la educación básica por falta de recursos pero que intentaban, pese a sus limitaciones, no amainarse y, al contrario, evitar que esto volviera a ocurrir con la infancia de su entorno.

Estas mujeres que, en mi imaginación, estaban buscando apoyo para trabajar la lectura con los niños y niñas, en realidad buscaban herramientas para encontrar su propia voz y acompañar a los infantes para que descubrieran la suya, mientras generaban espacios seguros para sus comunidades escolares, donde los libros y las bibliotecas tuvieran un papel protagónico, donde los padres y las madres lectoras fueran el agente y puente principal entre el personal docente y el alumnado.

Por lo anterior, el taller "Serendipia" fue un río que les acercó y permitió fluir muchísimas posibilidades, palabras y habilidades para nombrar los procesos que en algunos casos, ya identificaban. Pero también fue un oasis para mí, dado que me permitió conocer la realidad compleja de nuestros contextos, la precariedad de nuestro país en materia de lectura e información y la urgencia de desarrollo de metodologías y propuestas para dar soluciones pertinentes a las problemáticas.

Además de enseñarle a esta bibliotecaria, qué es eso de leer con el alma.

Escucharlas fue revolucionario.

Introducción

La población mexicana ha estado comúnmente alejada de la lectura, esta afirmación se sustenta gracias a la existencia de los datos que a continuación se presentan.

De acuerdo con las pruebas PISA (Expansión, 2016), México obtuvo 423 puntos en desempeño lector, quedando por debajo de los 496, que establece la OCDE como media.

En el año 2012, la Encuesta Nacional de Lectura, mencionó que a finales del siglo XX, nuestro país alcanzó la alfabetización del 92% de la población, y arrojó los siguientes datos: el promedio de libros leídos al año, por persona, es de 2.9, siendo las razones más recurrentes para no leer, la falta de tiempo (69%), y la falta de gusto (30.5%). Además, el 24% de las personas encuestadas, dijo que lee “para informarse”; el 20.5%, por “motivos escolares”, y solo el 9.2%, lo hace “por el gusto de leer”.

Por otro lado, durante el Cuarto Levantamiento de Información del Módulo sobre Lectura (MOLEC, INEGI, 2016), realizado en febrero de 2016, se obtuvieron los siguientes resultados:

- El 97.2% de las personas encuestadas, sabe leer y escribir un recado; frente al 2.8%, que no sabe hacerlo.
- El 80.8%, sí lee los materiales considerados por el MOLEC (libros, revistas, periódicos, historietas, páginas de Internet, foros o blogs). De estos materiales, el 46.6% son periódicos (leídos durante la última semana); el 45.9%, libros (en los últimos doce meses), y el 36.6%, información de Internet (más recientemente).

- El 54.9% de las personas encuestadas, afirmó haber contado con un maestro que fomentara en ellas el hábito de la lectura (de materiales alternativos a los Libros de Texto Gratuitos), mientras que el 51.2%, fue incentivado a acudir a bibliotecas.

No obstante, hay que tomar los resultados de las encuestas con precaución, ya que, como expresa Domingo Argüelles:

Lo que no se aclara, es el mecanismo con el que funcionan las estadísticas y que puede sintetizarse del siguiente modo: si un hombre se ha comido un pollo y otro no ha comido nada, para la magia estadística cada individuo se ha comido medio pollo. En México, la estadística le atribuye un medio libro a personas que nunca han leído no ya digamos medio libro, sino ni siquiera media página. (Domingo Arguelles, s.f.)

Lo anterior, plantea una conclusión:

Estadísticamente, los verdaderos lectores son escasos y constituyen una ínfima minoría en una enorme población que aun siendo alfabetizada y teniendo algún contacto con los libros no puede denominarse lectora. (Domingo Arguelles, s.f.)

Es importante mencionar, que personalmente este escenario se hizo evidente durante el octavo semestre de la Licenciatura en Biblioteconomía, mientras realizaba mi estancia profesional en la Sala Infantil “Prof. Nahúm Pérez Paz”, en donde se organizaron distintos talleres y actividades para fomentar hábitos lectores en los infantes.

En ese momento, se había iniciado un taller para madres y padres de los usuarios que acudían a la sala infantil. Esta actividad, tenía como objeto el sensibilizar sobre la importancia de la lectura; sin embargo, el éxito de dicho taller, fue obstaculizado por la falta de hábitos lectores de los padres, que provocó a su vez, la poca claridad sobre el proceso que vivían sus hijas e hijos en la adquisición de estas habilidades, lo que derivó en dos situaciones:

1. Aunque con los infantes se trabajara la motivación a través de dinámicas divertidas durante los talleres y actividades, al salir de la Sala Infantil y volver a su cotidianidad, no había contacto con libros u otros materiales escritos, pues en casa, la familia considera la práctica lectora un deber y no una actividad intelectual o de ocio.
2. Cuando las niñas y los niños solicitaban un préstamo de materiales en la Sala Infantil, era la familia los que presionaban a elegir rápidamente "cualquier título" o el que decidía lo que el infante leería, es decir, las madres y padres no acompañaban ni tenían actitudes a favor de la lectura en casa.

Lo anterior planteó la necesidad de cuestionar las formas apropiadas para sensibilizar a las madres y padres sobre los procesos cognitivos de los infantes en materia de lectura, además de definir claramente el papel de los bibliotecarios profesionales, en la formación de agentes activos que fortalezcan las estrategias y actividades específicas de fomento de la lectura, en grupos de estudiantes de educación básica.

En un primer momento, se llevó a cabo un ejercicio de prueba con padres y madres que asistían con sus hijos a las actividades de la Sala Infantil "Prof. Nahúm Pérez Paz" de la ENBA. Posteriormente, gracias a una conocida que es lectora voluntaria en un grupo de madres lectoras de una escuela primaria de la Delegación Cuajimalpa, me compartió sus experiencias e inquietudes, lo que derivó en una reflexión sobre la carencia de recursos que hay en las bibliotecas escolares de nuestro país. A partir de ello, se decidió continuar con el proyecto del taller orientado a madres y padres lectores en esa Delegación de la Ciudad de México.

Asimismo, se realizó una investigación para localizar otras escuelas que tuvieran los siguientes requisitos: contaran con una biblioteca escolar y un maestro

bibliotecario responsable de ella, que incentivara los grupos de lectores voluntarios y que dichos lectores, organizaran actividades de manera periódica y constante.

De dicha investigación, se identificaron tres escuelas primarias que no sólo cumplían con los requisitos anteriormente mencionados, sino que las autoridades de dichas escuelas, se mostraron interesadas en recibir el taller “Serendipia” en sus instalaciones; el resultado de esta práctica, es lo que conforma el punto medular del presente documento.

Las actividades que solían realizarse en estas escuelas, estaban enfocadas solamente al fomento de la lectura, a través de la técnica de lectura en voz alta y las manualidades, soslayando así, otras habilidades a desarrollar, como lo es la búsqueda, selección y comprensión de la información, como parte de un proceso cognitivo integral.

Al identificar que las y los lectores voluntarios únicamente promocionaban la lectura con fines recreativos y no buscaban desarrollar habilidades de tipo cognitivo en las y los infantes, se buscó que en el plan de trabajo propuesto se incluyera, el empleo de estrategias innovadoras para que estos grupos voluntarios tuvieran a su alcance actividades variadas, con un nivel que permitiera a los infantes adquirir habilidades y hábitos útiles para su vida estudiantil.

Asimismo, se buscó capacitar a las maestras bibliotecarias de manera indirecta, haciéndolas partícipes del taller y compartiéndoles herramientas para dirigir a los grupos de madres y padres lectores; esto con el fin de motivarlas para aprovechar los recursos de las bibliotecas debido a que ya cuentan con los conocimientos pedagógicos, debido a su formación normalista. Es decir, se consideró pertinente dotar al personal bibliotecario de las escuelas participantes, de habilidades que les permitiera ser agentes activos en relación con la lectura, así como elementos clave

de vinculación entre el personal administrativo, el profesorado, las familias y la comunidad estudiantil, de la institución a la que pertenecen.

Por estos motivos, el objetivo del presente trabajo es diseñar un modelo de estrategias de fomento a la lectura, que apoye al personal bibliotecario de las escuelas primarias, en la formación de familiares como agentes activos en el desarrollo y consolidación de infancias lectoras, verificando su viabilidad mediante la puesta en práctica.

De ello se desprende los siguientes objetivos específicos:

- Ofrecer un taller para madres y padres de familia que facilite el fortalecimiento de las habilidades lectoras (como la observación, comprensión, fluidez, análisis y síntesis), con el fin de que ejerzan un rol de agentes activos en el desarrollo y la consolidación de infancias lectoras.
- Compartir con los grupos de madres y padres, algunas actividades y dinámicas de fomento de la lectura, con el fin de desarrollar, consolidar y apoyar el proceso lector de los infantes.
- Visibilizar las habilidades profesionales del personal bibliotecario (búsqueda, discriminación y uso de la información, así como estrategias de fomento de la lectura), para establecer acciones sociales con los grupos de madres y padres de familia, que favorezcan la formación de infancias lectoras.

En este sentido, el presente trabajo se encuentra dividido de la siguiente manera:

En el Capítulo 1, se desarrollan los conceptos involucrados en el proceso de formación de personas lectoras: biblioteca (con todos sus elementos), lectura y agente activo.

En el Capítulo 2, se presenta el planteamiento de estudio a través del cual, se analizan, los antecedentes de las Bibliotecas Escolares en México, seguido de las características de la Ciudad de México y de la Delegación Cuajimalpa, para concluir con las especificidades de cada una de las tres Escuelas Primarias en la que se aplicó el trabajo.

En el Capítulo 3, se hace referencia al *taller* “Serendipia” y sus elementos: el programa y sus objetivos; el calendario, el diseño de la investigación, las técnicas, instrumentos y procedimiento de recolección de datos, y las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En el Capítulo 4, se presentan los resultados cualitativos del taller “Serendipia”, en cada una de las Escuelas en que se impartió, seguido de los resultados cuantitativos, presentados mediante tablas estadísticas, así como el análisis y discusión de los mismos.

Posteriormente, se plantean las conclusiones y recomendaciones de la investigación, así como las referencias bibliográficas y anexos que acompañan el presente trabajo.

— ¿Veis estos árboles con sus nidos? Pues, así como los pájaros necesitan cestos para poner los huevos, así los libros si no tienen su rincón específico — prosa, teatro, canciones, viajes...— no se reproducen procreando lectores. *Kepa Osorio Iturbide*

Capítulo 1. La biblioteca escolar, la lectura y sus agentes lectores.

Pensar en cualquier institución, organismo o centro llamado “biblioteca”, es pensar en sistemas de conocimiento, clasificación, servicios y productos de información.

Desde finales del siglo XX, el papel de la biblioteca ha evolucionado y se ha adecuado a las necesidades de la sociedad de la información, transformándose en un bien económico, político y estratégico (Alfaro & Sánchez, 2003, p 263).

De acuerdo con la Real Academia Española (2016), “la raíz etimológica de esta palabra viene del latín *bibliothēca* y del griego βιβλιοθήκη o *bibliothékē*”. Al tiempo que la UNESCO la define como:

La institución que tiene una colección organizada de libros, impresos, revistas o cualquier clase de materiales gráficos y audiovisuales; con sus correspondientes servicios de personal, para proveer y facilitar el uso de tales materiales, según lo requieran las necesidades de información, investigación, educación y esparcimiento de los usuarios. (La biblioteca escolar y la biblioteca de aula en la educación primaria, 2010, p1)

Por su parte, la norma UNE 50-113-92 (Gómez, 2002), considera el término biblioteca en dos sentidos:

- a) Cualquier colección organizada de libros y publicaciones en serie, impresos, u otro tipo de documentos gráficos o audiovisuales, disponibles para préstamo o consulta.

- b) Organismo, o parte de él, cuya principal función consiste en constituir bibliotecas, mantenerlas, actualizarlas, y facilitar el uso de los documentos que precisen los usuarios para satisfacer sus necesidades de información e investigación, educativas o de esparcimiento, contando para ello con un personal especializado.

También puede entenderse por biblioteca:

Un acervo de obras, un recinto donde se resguardan los libros o un sistema en el que circula información y textos de diversa índole para responder o descubrir necesidades de saber y esparcimiento de una comunidad. (Bonilla, Goldin, & Salaberria, 2008, p10)

Si se revisan las definiciones mencionadas, podemos hacer hincapié en que todas coinciden en que una biblioteca tiene relación con información, organización, colecciones, servicios, usuarios y personal, como el conjunto de componentes que justifican la razón de ser de la misma.

Actualmente, existen diversos tipos de bibliotecas, tales como: escolar, pública, universitaria, académica, especializada, nacional, entre otras; que cumplen con distintos objetivos y de acuerdo con estos, planean colecciones y llevan a cabo servicios para ofrecer a un perfil específico de personas usuarias. Además, se han establecido una serie de características y competencias, que definen el perfil profesional del personal bibliotecario, con el fin de alcanzar respuestas eficientes en las actividades cotidianas.

En función de la naturaleza del presente trabajo, se ahondará específicamente en el concepto de biblioteca escolar de nivel primaria, entendida no solo como el espacio que se encuentra dentro del centro de educación, sino como un elemento íntimamente relacionado con las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las metodologías con las que el infante adquirirá herramientas para el uso y manejo de

fuentes de información y hábitos lectores, mismas que les acompañarán durante su desempeño académico a lo largo de su formación básica.

1.1. Bibliotecas escolares.

Las bibliotecas escolares son el pilar sobre el que se erigen el resto de las bibliotecas, debido principalmente a que son las que frecuentan (o deberían frecuentar) las niñas y los niños durante la educación básica obligatoria y en algunos casos, “la única biblioteca que conocerán en toda su vida” (Sánchez & Alfaro, 2003, p263).

Pero, ¿qué es una biblioteca escolar? De acuerdo con el *Manifiesto sobre la Biblioteca Escolar*, de la UNESCO:

Es aquella que proporciona información e ideas que son fundamentales para desenvolverse con éxito en nuestra sociedad contemporánea, basada en la información y el conocimiento. Proporciona a los alumnos competencias para el aprendizaje a lo largo de toda su vida y contribuye a desarrollar su imaginación, permitiéndoles que se conduzcan en la vida como ciudadanos responsables.
(UNESCO / IFLA, 1999)

Otro concepto es el que ofrece Guillermo Castán:

Un modelo de biblioteca entendido no solo como un centro de información y de recursos materiales, sino también y en la misma medida, como un centro de recursos intelectuales capaz de generar en las escuelas una dinámica transformadora [...] tal y como la concebimos nosotros, la biblioteca escolar está llamada a constituir la infraestructura necesaria para el cambio curricular. (Castán, 1998, p31)

Es decir, la biblioteca escolar es aquel espacio que contiene recursos de información acorde a los contenidos curriculares de la institución a la que pertenece y que permite al alumnado generar dinámicas de aprendizaje.

Asimismo, para cumplir con el concepto de Biblioteca escolar, es recomendable que se consideren los siguientes criterios sugeridos por Ellsworth (1971,p20):

- Una biblioteca escolar es un sistema para hacer asequibles las fuentes de información.
- Contiene fuentes de información, personal, herramientas y mobiliario adecuado y pensado para que las y los estudiantes acudan para instruirse de acuerdo con el programa educativo de la escuela y de sus propias necesidades.
- Es un laboratorio en el que, el estudiante lleva a cabo experimentos de pensamiento en los que pone a prueba los conceptos que le han presentado sus maestros de manera teórica.
- Es el centro intelectual de la escuela al que deben acudir todas las personas, para obtener materiales de aprendizaje.

Este tipo de biblioteca brinda apoyo para cumplir los objetivos de la escuela primaria, pues *su labor debe estar centrada no solo en ser receptora, almacenadora y entregadora de libros, también debe intervenir de manera dinámica, activa, y lúdica, en el trabajo en el aula* (Herrera, 2001, p82).

Igualmente, es recomendable que la biblioteca escolar sea un espacio en el que las personas usuarias de dichos espacios, puedan adquirir competencias para el uso y manejo de fuentes de información, sea de manera autodidacta o sistemática.

Después de todas estas revisiones y concepciones sobre lo que es una biblioteca escolar, se puede definir como aquel espacio dentro de un centro educativo o

escuela primaria en el cual se encuentran recursos de información (debidamente organizados y en diversos soportes) con los cuales las y los alumnos pueden ahondar sobre un tema, poner en práctica conocimientos teóricos vistos en clase o acercarse a las lecturas sugeridas por el profesorado; ya sea con objetivos académicos o recreativos, es el espacio en el cual tendrán su primer acercamiento formal con la lengua escrita.

Pero concretamente, ¿para qué sirve una biblioteca escolar?, ¿qué objetivos debe cumplir?

1.1.1. Objetivo.

Algunos de los objetivos primordiales de la biblioteca escolar, son, de acuerdo a Ellsworth (1971, p21):

- Respalda y realiza los objetivos del proyecto educativo del centro escolar y del plan de estudios.
- Inculca y fomenta en los infantes el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de las bibliotecas a lo largo de toda su vida.
- Ofrece oportunidades para crear y utilizar información a fin de adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse.
- Presta apoyo para generar en el alumnado, habilidades que les permitan evaluar y utilizar la información, independientemente de su soporte, formato o medio de difusión.
- Genera actividades que resalten la importancia de la libertad intelectual y el acceso a la información en el alumnado, sensibilizando al profesorado, el personal administrativo y las familias.

Aunque lo anterior cubre de manera general, los objetivos de la biblioteca escolar, se puede complementar con lo sugerido por Davies (1974, p40):

- Participar eficazmente en los esfuerzos del programa escolar por llenar las necesidades de alumnos, maestros, padres y otros miembros de la comunidad.
- Proporcionar a niños y niñas, los materiales y los servicios más convenientes y adecuados para su madurez y perfeccionamiento como individuos.
- Estimular y guiar al alumnado en todas las fases de la lectura, de modo que puedan encontrar en ella cada vez más goce y satisfacción y madurar sus facultades de juicio y apreciación crítica.
- Proporcionar a niños y niñas, mediante la experiencia de biblioteca, oportunidad de desarrollar intereses útiles, realizar ajustes personales satisfactorios y adquirir actitudes sociales para vivir en comunidad.
- Enseñar a niños y jóvenes a utilizar con capacidad y discernimiento las bibliotecas y los materiales impresos y audiovisuales.
- Relacionar a los alumnos con las bibliotecas de la comunidad y cooperar con éstas en sus esfuerzos por estimular la continuación de la educación y el desarrollo cultural.
- Colaborar con los maestros en la selección y el uso de todos los tipos de materiales de biblioteca que contribuyen al programa de enseñanza.
- Participar con personal docente y administrativo en el perfeccionamiento profesional y cultural del personal de la escuela.

- Cooperar con otros bibliotecarios y dirigentes de la comunidad en la planificación y desarrollo de un programa general de bibliotecas para la comunidad o la zona.

Aunado a estos objetivos, se pueden considerar también los siguientes fines de la biblioteca escolar (Ellsworth, 1971, p22):

- El nexo entre el individuo y su herencia.
- El carácter individual, antes que grupal de la actividad.
- El aprendizaje independiente.
- El respeto y veneración por el registro de las ideas de la humanidad.

Por todo ello, la biblioteca escolar se enaltece como el espacio dentro del centro educativo en el que se respaldan los objetivos de los planes y programas de estudio de la escuela primaria, mediante actividades lúdicas y recreativas.

Aunado a esto, la biblioteca será también el laboratorio de aprendizaje donde las y los estudiantes integrarán los conocimientos teóricos vistos en clase, vinculándolos además con sus experiencias individuales y sus vivencias rutinarias, en conjunto con sus primeros acercamientos con la lectura y la información contenida en diversas fuentes y soportes.

Estos objetivos justifican y acreditan la importancia de la biblioteca escolar dentro de la comunidad y el entorno; en donde deberá cumplir con algunas funciones específicas que se presentan a continuación.

1.1.2. Funciones.

Las funciones de la biblioteca escolar se encuentran divididas en dos categorías; las pedagógicas y las técnico-organizativas.

Tareas pedagógicas



Figura 1 Funciones pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia. Con base en: Con base en (Ellsworth, 1971, p24)

Técnico-organizativas:

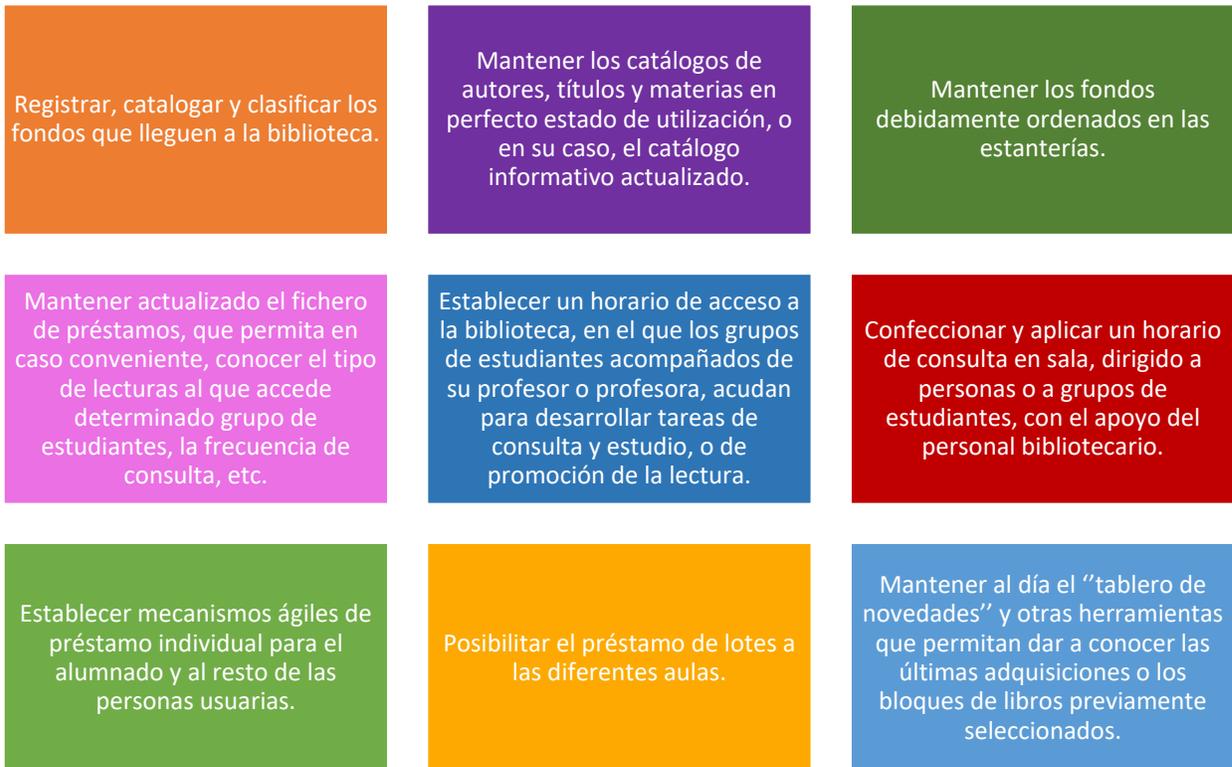


Figura 2. Funciones técnico organizativas.

Fuente: Elaboración propia. Con base en (Ellsworth, 1971, p24)

En este sentido, es importante considerar que, aunque en la literatura de la disciplina bibliotecaria se considera que las tareas técnico organizativas de las bibliotecas escolares son primordiales, es necesario considerar que debido a la naturaleza propia de este tipo de bibliotecas, las funciones pedagógicas se anteponen a los criterios de organización.

¿Qué necesidades tiene nuestra comunidad? ¿cómo está integrado el plan de estudios de cada grado? ¿qué se debe de considerar antes de la catalogación? ¿qué nivel de descripción es necesaria para resolver las dudas de nuestra comunidad? Son criterios fundamentales a considerar que van de la mano de los objetivos de enseñanza aprendizaje de la comunidad escolar y por tanto, derivado de estas consideraciones, se determinarán los criterios y objetivos de organización.

Debido a que la biblioteca escolar cuenta con un abanico amplio de funciones, en este trabajo se retoma la agrupación que propone Herrera:



Figura 3. Funciones de la biblioteca escolar.

Fuente: Elaboración propia. Con base en (Herrera, 2001, p86)

Aunado a lo anterior, se pueden considerar tres características que determinan el funcionamiento de la biblioteca escolar:



Figura 4. Características de las funciones de la biblioteca escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Siendo así que una persona profesional en este ámbito sabrá mantener una colección de materiales bien organizada, y por lo tanto, ofrecer servicios de calidad para el aprovechamiento óptimo de la biblioteca.

Por otra parte, la organización de la colección depende del cumplimiento de las tareas técnico-organizativas, mencionadas anteriormente; al igual que la eficacia en las tareas pedagógicas determinan la calidad de los servicios y del personal profesional.

Considerando las funciones como ejes centrales de desarrollo del espacio, entre las que resaltan la importancia de la lectura y del uso de las fuentes de información con objetivos formativos y recreativos, éstas se pueden vincular con los objetivos ya

mencionados, que posicionan a la biblioteca escolar como un laboratorio de aprendizaje autónomo y libre, donde el acercamiento a la cultura impresa será provechoso debido a la guía y manejo del espacio y a las habilidades generadas a partir del uso de la información, que le serán de utilidad en otros momentos de su vida.

No obstante, para cumplir con los objetivos y las funciones, es necesario contar con un acervo adecuado y debidamente organizado, sobre lo que se ahondará a continuación.

1.1.3. Colecciones o recursos.

La biblioteca escolar debe poseer una amplia gama de recursos bibliográficos, que guarden íntima relevancia tanto en áreas curriculares, como extracurriculares, con el fin de prever no solo las necesidades académicas de las y los estudiantes, sino también explorar sus inquietudes y percepciones.

Actualmente y debido a la integración de las tecnologías de la información en la cotidianidad, se pretende que la biblioteca escolar no solo cuente con libros (aunque estos deben seguir siendo el núcleo fundamental de la colección), sino también con periódicos, revistas, mapas y películas, en diferentes soportes. (Sánchez García & Alfaro Torres, 2003).

1.1.3.1. Características y cualidades del acervo de la biblioteca escolar.

De manera general, el acervo de una biblioteca escolar deberá estar constituido por materiales relacionados con los contenidos académicos y los procesos de aprendizaje del alumnado, así como de sus gustos y necesidades.

Los criterios generales a tomar en cuenta son los siguientes:



Figura 5. Criterios y características generales para del acervo de la biblioteca escolar.
Fuente: Elaboración propia. Con base en (Herrera, 2001, p102)

Además, las recomendaciones para los contenidos de los materiales son los siguientes:

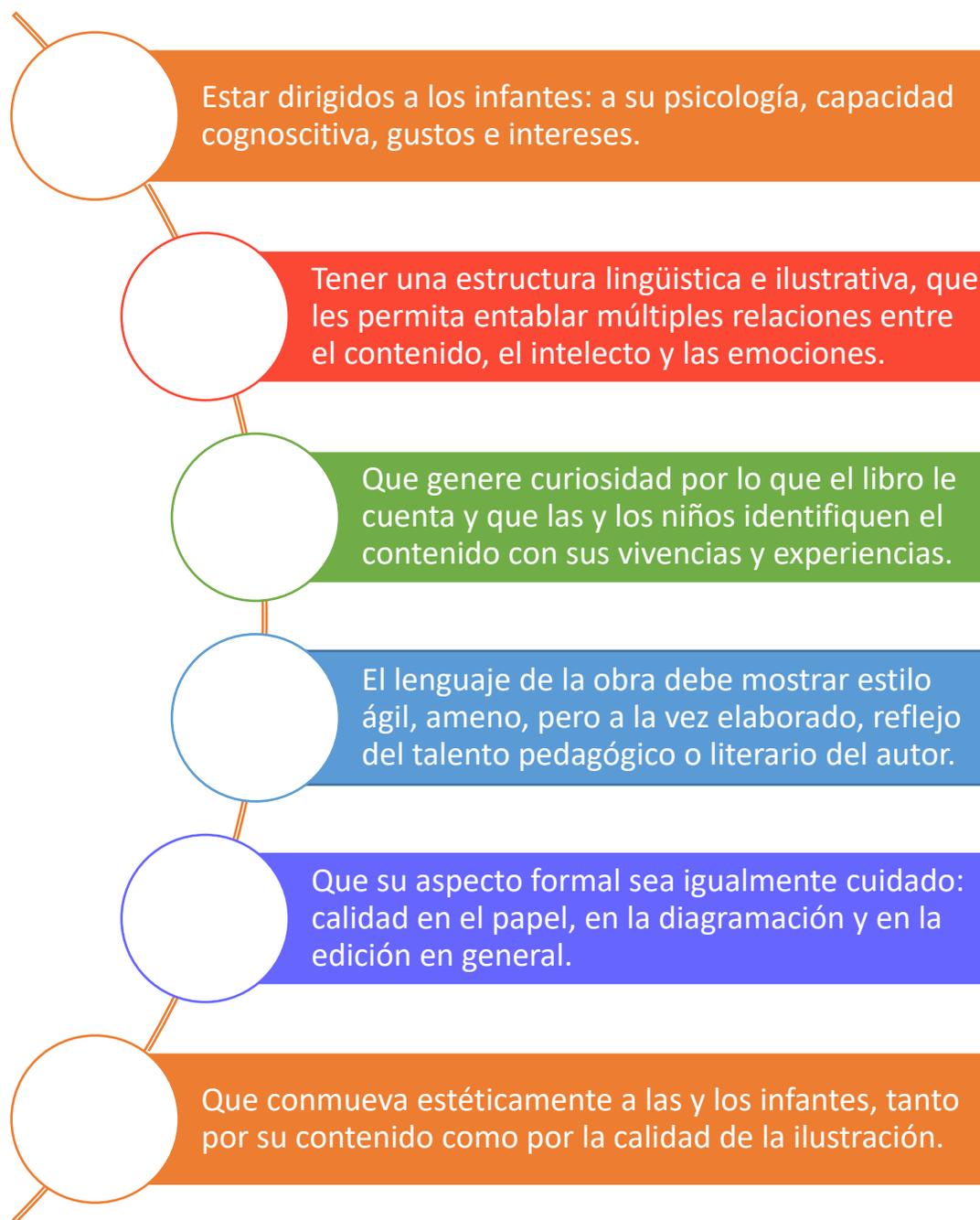


Figura 6. Criterios y características generales del contenido del acervo de la biblioteca escolar.

Fuente: Elaboración propia. Con base en: (Espinosa,1998, pp38-39).

Debido a la problemática de las bibliotecas escolares en México (situación que se analiza en el Capítulo 2 del presente trabajo), la organización de los acervos no es homogénea y existen opiniones diversas sobre la utilización de uno u otro sistema de clasificación, cuyo objetivo y función mantienen un mismo enfoque en común.

Las escuelas primarias, por ejemplo, siguen las recomendaciones de la Secretaría de Educación Pública (en lo subsecuente, SEP), mientras que algunos profesionales bibliotecarios consideran otros sistemas, no obstante, en ambos casos, es pertinente que el acervo esté conformado de las siguientes colecciones:



Figura 7. Criterios para la organización de las colecciones de la biblioteca escolar.

Fuente: Elaboración propia.

En general, todos estos criterios y sugerencias tienen relación con los soportes impresos y tradicionales, ya que los recursos electrónicos aún no son elementos cotidianos en la mayoría de las escuelas primarias públicas.

Así pues, las bibliotecas escolares en la actualidad idealmente deberían contar con colecciones mixtas (recursos impresos y electrónicos), por lo que, en el siguiente apartado, se ahondará más al respecto de los últimos.

1.1.3.2. Recursos electrónicos en las bibliotecas escolares.

Debido a que las tecnologías de la información y la comunicación son parte de la vida cotidiana, es necesario considerar los recursos y herramientas en soportes digitales, para la conformación de las comunidades escolares en el nivel básico.

Igualmente, “con el uso de las TIC dentro de la biblioteca escolar, se facilita el acceso y consulta de libros; permitiendo que la comunidad comparta opiniones y experiencias, y proponga actividades motivadoras en torno a las obras y la práctica literaria” (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado, s.f.).

Para lograr esto, la biblioteca debe contar con el equipamiento electrónico, informático y audiovisual necesario, que debe incluir lo siguiente (IFLA, s.f., p8):

- Computadoras con acceso a Internet.
- OPAC adecuados a las diferentes edades y niveles del alumnado.
- Aparatos de reproducción de video.
- Equipamiento informático adecuado para personas con problemas visuales o alguna discapacidad física, diseñados para ajustarse a diferentes alturas y complexiones.
- Colecciones en variedad de formatos (texto, audio, video, imagen, entre otros) que permitan explorar la información en diferentes presentaciones digitales.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, las bibliotecas escolares no cuentan con los materiales necesarios para satisfacer las necesidades informativas de todas

las personas usuarias, por lo que, a través del espacio cibernético, se podría subsanar esa carencia al permitir que las y los alumnos exploren otros recursos además de los impresos.

No obstante, se requiere de una inversión importante de recursos financieros, humanos y materiales, para garantizar que las escuelas primarias cuenten con dichas condiciones. Mientras esto sucede, es posible trabajar en otras áreas de las bibliotecas escolares: los servicios.

1.1.4. Servicios

Los servicios son aquellas acciones que tienen como fin, responder a las necesidades o intereses de las personas a las que van dirigidas. Debido a que informar es una de las funciones de la biblioteca, ésta cuenta con servicios que le permitan a los usuarios hacer uso de ella.

La biblioteca escolar debe proveer los servicios tradicionales propios de las bibliotecas, que son:

- Consulta en sala.
- Préstamo a domicilio.
- Préstamo interbibliotecario.
- Información bibliográfica.

Pero, además, debido a las características particulares de la biblioteca escolar, se deberán considerar también otros servicios fundamentales como (Herrera, 2001, p88):

- Acceso a la biblioteca a través de un horario adecuado.
- Consulta y lectura dentro del espacio.
- Préstamo de fondos bibliográficos.
- Difusión de información en el centro.

- Formación de personas usuarias.
- Promoción y fomento de la lectura.

De los antes mencionados y acorde a los fines de este documento, es importante ahondar sobre la promoción y el fomento a la lectura:

1.1.4.1. Fomento a la lectura.

Este servicio se basa en ofrecer actividades encaminadas a crear y fomentar hábitos lectores en las personas usuarias, por lo que se debe contar con un diagnóstico previo sobre los intereses de las y los estudiantes, y priorizar la oferta de un abanico amplio de recursos bibliográficos.

Entre las actividades que se pueden realizar en este sentido, están los talleres de lectura, encuentros con autores e ilustradores, sesiones de cuentacuentos, elaboración de un periódico mural visible en el patio del centro escolar, festejos por el Día del libro, entre otras, con el fin de trascender las fronteras entre la biblioteca, el salón de clases así como las y los docentes, y promover el sentido crítico del alumnado, desarrollando sus habilidades no solo de lectura, sino de apreciación y comprensión de la misma.

1.1.5. La biblioteca escolar como institución de fomento a la lectura.

Es necesario mencionar que el modelo conceptual de biblioteca escolar, toma muy en cuenta la relevancia de la lectura en la vida de la comunidad a la que pertenece, no solo como un organismo que ofrece información, sino también, como generador de personas y comunidades lectoras.

En este sentido, Litton hace mención del papel del personal bibliotecario, y de la biblioteca misma:

[...] no es guardar los libros en los anaqueles de la institución, sino facilitar su uso al mayor número de lectores y en todas las formas y ocasiones posibles. Y la verdadera función del libro, no es la de ocupar un lugar en los estantes de una biblioteca, sino estar encima de una mesa y abierto ante los ojos ávidos de un lector, comunicándole el mensaje que le infundió el autor. (Litton, 1971, p23)

Por tanto:

[...] la biblioteca (escolar) es una institución básica dentro de un programa en donde los niños leen con fines recreativos, educativos, de información, y reciben orientaciones en la selección de los libros y sus formas de consulta. Son las más necesarias como complemento de la educación y la enseñanza, el mejor auxiliar para el desarrollo de la personalidad y el medio eficaz para comprender a la humanidad y acercarse a las regiones más lejanas del universo. (Herrera, 2001, p93)

Bajo esta visión, de acuerdo con Herrera (ídem) la biblioteca tiene una responsabilidad como institución de cultura y está llamada activamente a la promoción del cambio, requiriendo de una filosofía que se finque en las necesidades educativas. Como organismo social, la biblioteca no puede permanecer ajena a lo que sucede a su alrededor, mucho menos a la responsabilidad que contrae al estar dentro del proceso integral de enseñanza y aprendizaje que afecta a la comunidad.

En esta suma de aportes comunitarios e individuales, se requiere que el infante adquiera un hábito, es necesario que se practique de manera constante y que, se tenga consciencia de que es un acto útil y necesario para el desenvolvimiento de la individualidad y la humanidad. Pero para que el hábito de la lectura pueda darse en la comunidad donde se encuentra la biblioteca escolar, ésta debe tener una razón de ser y de crecer, con un abanico de recursos, posibilidades y momentos para acceder a esa lectura. Porque (ibídem, p94) *“no basta con el deseo de leer, es preciso tener disponibilidad (herramientas) y acceso al material de lectura”*.

Para lograr esta vinculación, sería recomendable que el personal de la biblioteca escolar estuviera comprometido con la promoción y creación de comunidades

lectoras, a través de actividades que acerquen de manera recreativa y lúdica, a las y los estudiantes, el profesorado y las familias, con los libros y materiales de consulta.

Finalmente, con la biblioteca escolar se intenta lograr el conocimiento, convencimiento y prevalencia del hábito de la lectura en la comunidad.

*La falta de lectura en el aula, sumerge a docentes y alumnos en un oscurantismo que se adhiere a los ojos y clausura los aprendizajes. Leer para perturbar la inmovilidad, el estancamiento, para inquietarse con el futuro que nos rodea.
Ángela Pradelli.*

1.2. Teorías del aprendizaje y de la lectoescritura.

Para explicar el desarrollo humano, la adquisición del conocimiento y del lenguaje, existen diversas teorías que, desde la psicología o la pedagogía, describen los procesos que determinan circunstancias propicias para la formación de un individuo, y concretamente, para la adquisición de herramientas favorables para leer, escribir, comprender y analizar.

Entre éstas se encuentran las siguientes teorías:

- La teoría conductista
- La teoría cognitiva
- La teoría constructivista

A continuación, se presenta un cuadro comparativo sobre las mismas:

	CONDUCTISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUCTIVISMO
AUTORES	Skinner	Ausubel Gagné	Vygotsky
	Watson	Bruner	Piaget
	Pavlov	Anderson	Lave y Wenger
	Bandura	Gardner	Bransford
	Desollador	Novak	Hasselbring
	Thorndike	Rummelhart	Grabinger
		Norman	Spiro y Colls.
CARACTERÍSTICAS GENERALES	Estudia el comportamiento observable (la conducta humana, es analizada científicamente). Además, considera el entorno como un conjunto de estímulos-respuestas.	Se fundamenta centrandó la propia experiencia como enlace con el aprendizaje.	Su principal característica es el fomento de la reflexión basado en la experiencia; siendo así que el contexto y el contenido sean dependientes de la construcción del conocimiento.
OBJETIVOS EDUCATIVOS	Son establecidos por la o el docente y deben detallar la conducta observable que se espera medir.	Lograr el aprendizaje significativo con sentido y desarrollar habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.	Aprender mediante la construcción de conocimientos basados en las experiencias de la o el alumno, y apoyado en la realización de actividades que son de utilidad en el mundo real.
	La o el alumno es un "lienzo vacío" al que le falta contenido.		
	El aprendizaje es gradual, continuo y fruto de la memorización y la repetición.		

ROL DEL DOCENTE	Dirige todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del estímulo-respuesta y los refuerzos, castigos o estímulos adecuados para el aprendizaje.	La o el docente no es el centro del proceso de aprendizaje, sino su función es confeccionar y organizar experiencias didácticas interesantes.	El papel de la o el docente debe ser de moderación, coordinación, facilitación, mediación, y al mismo tiempo de participación, es decir, debe contextualizar las distintas actividades del proceso de aprendizaje.
ROL DE LA O EL ESTUDIANTE	Tiene un papel pasivo, dado que para aprender, depende de los estímulos que reciba del exterior. Aprende gracias a la memorización y a la repetición, pero no siempre asimila los conceptos, ni mucho menos los comprende. Además, tiende a olvidar lo visto rápidamente.	Es un sujeto activo procesador de información con competencias para aprender.	Su papel es constructor tanto de esquemas como de estructuras operatorias. Además, es responsable último de su propio proceso de aprendizaje y el procesador activo de la información, construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirle en esta tarea.
INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES	Se basa en una relación de buen comportamiento, no de creación de conocimiento.	La interacción entre iguales, es un elemento básico en el proceso de aprendizaje, ya que la relación permite construir el propio conocimiento.	Ser activa mediante el compromiso y la responsabilidad. Ser constructiva con base en la adaptación de nuevas ideas para dar sentido o significado. Ser colaborativa a través del trabajo en comunidades de aprendizaje y construcción del conocimiento.

RELACIÓN DOCENTE- ESTUDIANTE	La o el docente es sujeto activo que diseña las actividades y los estímulos, tiene todo el conocimiento; mientras que el alumnado es un sujeto pasivo que no aporta nada al aprendizaje.	Relación basada en la retroalimentación y requiera la alta participación del estudiante y la creación de un ambiente positivo por parte del docente.	La función comunicativa de los docentes en todo proceso de evaluación da la actividad educativa. La comunicación educativa constituye el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del educando.
EVALUACIÓN	Evaluación por objetivos definidos, observables y medibles cuantitativamente, a través de test y exámenes. No interesa el proceso, solo la consecución de los objetivos o conductas evaluadas.	Centrada en el proceso de aprendizaje, utiliza poco los datos cualitativos y da mayor importancia a las estrategias utilizadas para alcanzar los objetivos.	Evaluación de los procesos de aprendizaje considerando los aspectos cognitivos y afectivos que el estudiantado utiliza durante el proceso de construcción de los aprendizajes.
APLICACIÓN DE LAS TIC	Propuesta digitalizada de la enseñanza programada, que presentan un temario y una serie de ejercicios y preguntas y respuestas encaminadas a verificar su comprensión y adquisición por parte del alumno. Su origen radica en los supuestos de la enseñanza programada de Skinner, basada en una rudimentaria presentación secuencial de preguntas, y en la sanción correspondiente a las respuestas erróneas del alumnado.	Las TIC son un recurso válido para favorecer el aprendizaje, dado que fomenta la participación entre estudiantes y permite crear programas y sistemas donde el alumno desarrolla sus capacidades cognitivas.	En las teorías constructivistas, las aplicaciones de TIC y sus herramientas, potencian el compromiso activo del alumnado, así como la participación, la interacción, la retroalimentación y conexión con el contexto real, de tal manera que son propicias para que las y los estudiantes puedan controlar y ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Tabla 1. Cuadro comparativo de teorías del aprendizaje.

Fuente: (Orientación andujar, 2015)

De acuerdo con los autores Gómez, Villareal, González, López y Jarillo (1995, p25) La fórmula de la teoría conductista, está fundamentada en el principio “a cada estímulo, una respuesta”; pues la repetición de patrones de conducta, da como resultado su ejecución de manera automática.

Esta teoría, que pretende homologar, mecanizar y deshumanizar los procesos de aprendizaje de las personas, a pesar de su obsolescencia, sigue siendo el pilar de los planes y programas educativos de un sinnúmero de países “en vías de desarrollo”, como es el caso de México.

Por otro lado, sobre la teoría cognitivista, el teórico Coll (Gómez, Villareal, González, López y Jarillo, 1995, p60) menciona que “*aprender significativamente, quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje*”. En este sentido, la concepción de aprendizaje significativo supone que la información es integrada a una amplia red de significados, la cual se ha visto constante y progresivamente modificada por la incorporación de nuevos elementos. La memoria no es solo un cúmulo de recuerdos de lo aprendido, sino un acervo que permite abordar nuevas informaciones y situaciones. Lo que se aprende significativamente es memorizado significativamente. Entonces, la memorización se da en la medida en que lo aprendido ha sido integrado a la red de significados (Gómez, Villareal, González, López y Jarillo, 1995, p61).

En cuanto a la teoría constructivista, las niñas y los niños son sujetos que tratan de conocer y comprender el mundo de forma activa; aprenden mediante la experiencia y la acción que ejercen sobre los objetos del mundo; con base en ello, construyen sus propias categorías de pensamiento, a la par que organizan su mundo interno (Herrera, 2001, p18). El método empleado para la enseñanza carece de importancia, pues el centro de atención es la forma como se presenta el conocimiento al sujeto, aprovechando los esquemas y saberes asimilados, que posee el individuo, para construir nuevos elementos y estructuras de comprensión.

Por todo ello, es de suma relevancia en el estudio del aprendizaje, cuestionar si la construcción e internalización de las funciones psicológicas superiores (como la inteligencia, memoria y el lenguaje) son resultado del uso de herramientas de comunicación, como los signos.

El teórico Vigotzky plantea que:

...en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Gómez, Villareal, González, López y Jarillo, 1995, p68)

Es aquí cuando una persona, se convierte en el sujeto que vincula la enseñanza o educación. Lo importante es que eso despierte en la niña o el niño inquietud, impulso y movilización interna, para que aquello que no entendía o dominaba, se vuelva suyo². Para Vigotzky “la lectura es una actividad circunstancial al ser del hombre, porque habitamos el universo como conciencias asombradas y heridas ante el espectáculo exterior” (Briceño, 2006, p30).

Finalmente, de las teorías mencionadas, es necesario resaltar que las teorías cognitivista y constructivista, resultan relevantes para el presente trabajo, pues conducen desde las bases teóricas, los quehaceres para el fomento a la lectura.

Por un lado, las construcciones teóricas en las que Piaget resalta la importancia de las estructuras que trae consigo la o el niño, que es necesario enlazar con las nuevas herramientas que se adquirirán día con día, y que se incorporarán al quehacer diario.

Y por otro, la revolucionaria teoría de Vigotzky, quien centra su atención en la necesidad de mediadores que faciliten la adquisición del nuevo conocimiento; al ser un ejemplo vivo de lo que se puede ser o cómo se puede hacer, la persona mediadora conoce el proceso de la otra persona y la ayuda con ejemplos, estrategias o herramientas, acercando las rutas a seguir.

² Otros autores han partido de la teoría de Vigotzky para denominar al conjunto de elementos y proceso de construcción como “andamiaje”, emulando los andamios de madera que utilizan los albañiles para construir un techo (Briceño Naal, 2006, p30).

Hasta ahora, se han mencionado las definiciones de aprendizaje y las teorías con las cuales se puede aprender a leer. Pero ¿qué es la lectura?, ¿qué involucra el acto de leer?, ¿cuáles son las funciones de la lectura? Esto se desarrollará en los siguientes apartados.

1.3. La Lectura y el acto de leer.

Al inventarse la escritura y la lectura, eran conocimientos accesibles solo para ciertos grupos privilegiados; fue con el paso de los siglos, que la humanidad se percató de la utilidad de esparcir estos hábitos a todas las personas, para poder comunicarse, expresarse, transmitir información, entre otros muchos usos de estas habilidades.

Según lo arrojado en las pruebas PISA (Expansión,2016), México no cumple con el puntaje mínimo en nivel de lectura, ya que obtuvo 423 puntos en desempeño lector, quedando por debajo de los 496, que establece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (por sus siglas, OCDE) como media. Y aunque los resultados de una prueba internacional no pueden homogenizar las prácticas de lectura y medir todas las formas, soportes y momentos en los que las personas mexicanas leen, sí demuestran que en nuestro país, la lectura y en general, el uso de la información en la vida cotidiana, no es un recurso común.

Tal como lo plantea Garrido, la práctica más conveniente es:

Escuchar lo que leemos, leer de lo que hablamos, hablar de lo que escribimos, escribir de lo que escuchamos: escuchar y hablar, leer y escribir, no para que todos sean escritores, sino para que nadie sea esclavo. (Garrido, 2014, p2)

Para lograr lo anterior, se requiere que todas las personas cuenten con los conocimientos básicos de lectura, escritura, comprensión y análisis, para así

fomentar estos hábitos en las generaciones más jóvenes y conformar en conjunto sociedades lectoras.

1.3.1. Conceptos básicos.

La connotación más sencilla del concepto *leer*, es la que nos ofrece la Real Academia Española (2016), que afirma que viene del latín *legĕre* y significa *pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados*. Dicha concepción, únicamente apela a los aspectos mecánicos, dado que retoma la acción de ver lo escrito; e intelectuales, porque menciona la importancia de la comprensión de lo que se lee.

Por otro lado, Arenzana y García (2000, p13), mencionan que *leer* es un acto de comunicación en el que quien lee (sujeto), reconstruye el sentido del texto a partir de sus propios conocimientos y experiencias de vida; y bajo este esquema, solo se podrá considerar el proceso de lectura terminado, cuando se lleve a cabo la comprensión e interpretación del mensaje, cuando quien lee dé significación y sentido a la información recibida visualmente. Este concepto aborda tres aspectos de la acción: *el mecánico*, porque retoma el sentido de la información visual; *el intelectual*, pues menciona la comprensión, interpretación y significación de la lectura como procesos de pensamiento; y el aspecto *emocional* o individual, ya que visibiliza la experiencia de vida de la persona lectora.

Sobre el concepto de *lectura*, Litton lo define como:

la acción de comprender, asimilar o captar el pensamiento o las ideas de otros, mediante el repaso visual de un texto compuesto en caracteres gráficos. La lectura presupone reflexionar sobre las ideas expresadas en la publicación y deducir ideas que pueden ser útiles tanto por sus posibles aplicaciones prácticas en la vida como para el cultivo del espíritu. (Litton, 1971, p18).

Esta definición es interesante, pues el autor no solo retoma los tres aspectos anteriores, sino también los procesos de comprensión, asimilación, captación, reflexión, deducción del proceso de lectura, y su posterior aplicación en la vida, como una herramienta práctica y como un acto de realización del ser humano.

Asimismo, Charria (Espinosa, 1998, p44) define a la *lectura*, como un acto de comunicación que permite un encuentro personal entre quien lee y quien escribe, y propicia el cambio de los estados internos del primero. Con esto, la *lectura* resulta una dinámica cognitiva compleja, en la que quien lee, interpreta los códigos alfabéticos con toda su carga de experiencia previa, reconstruye el sentido del texto y lo incorpora a su propia realidad.

Para Braslavsky (Espinosa, 1998, p46), la *lectura* incluye el reconocimiento de símbolos impresos o manuscritos, que sirven como estímulos para recordar los significados mediante la manipulación de los conceptos que el lector ya posee. Los significados resultantes son organizados en procesos de pensamiento según los propósitos trazados por quien lee, conduciendo a un pensamiento o conducta modificada que se establece en lo personal o en lo social.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que la *lectura* es el proceso mediante el cual, la persona lectora, decodifica un conjunto de símbolos escritos y procede a utilizar habilidades cognitivas para su comprensión, resignificación, vinculación e incorporación en su propia realidad. Los significados resultantes de este proceso estarán vinculados con sus experiencias previas, aprendizajes y ámbitos social, cultural y económico. Finalmente, la lectura en sí misma estimula la imaginación, la expresividad, el sentido crítico, la subjetividad e individualidad y la flexibilidad de pensamiento del sujeto.

No obstante, es necesario hacer una distinción entre *lectura* y *acto de leer*. De acuerdo con Herrera (2001, p13), el *acto de leer* se define como la acción misma

que tiene un momento determinado en el tiempo, cuando quien lee fija la vista en las letras de cualquier texto. La *lectura* en cambio, es el proceso que ocurre en la consciencia de la persona, es el proceso intelectual que de ésta se desprende.

1.3.1.1. Naturaleza de la lectura.

Después de la revisión de los conceptos anteriores, se considera necesario analizar el siguiente esquema sobre las características que, de acuerdo con Arenzana y García (2000, p13), justifican la razón de ser y la importancia de la lectura:

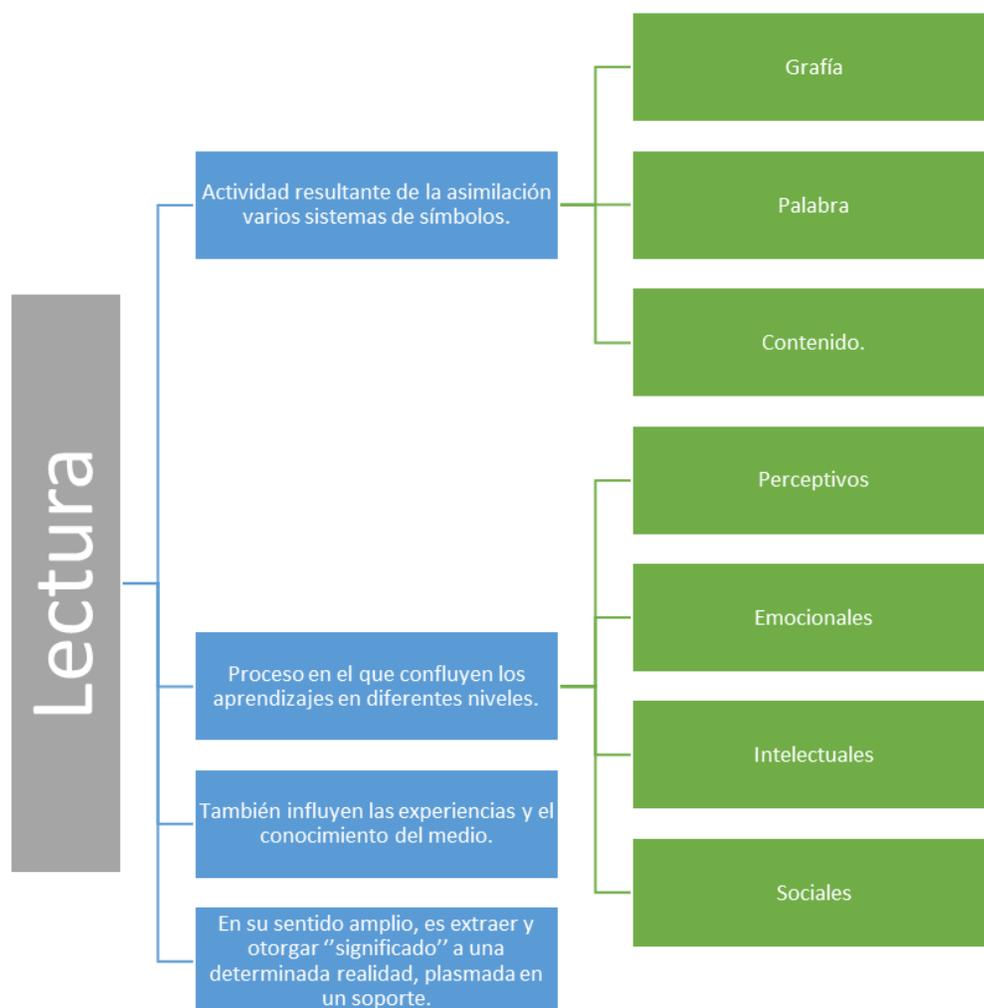


Figura 8. Naturaleza de la lectura I.

Fuente: Elaboración propia. Con base en (Arenzana y García, 2000, p13).

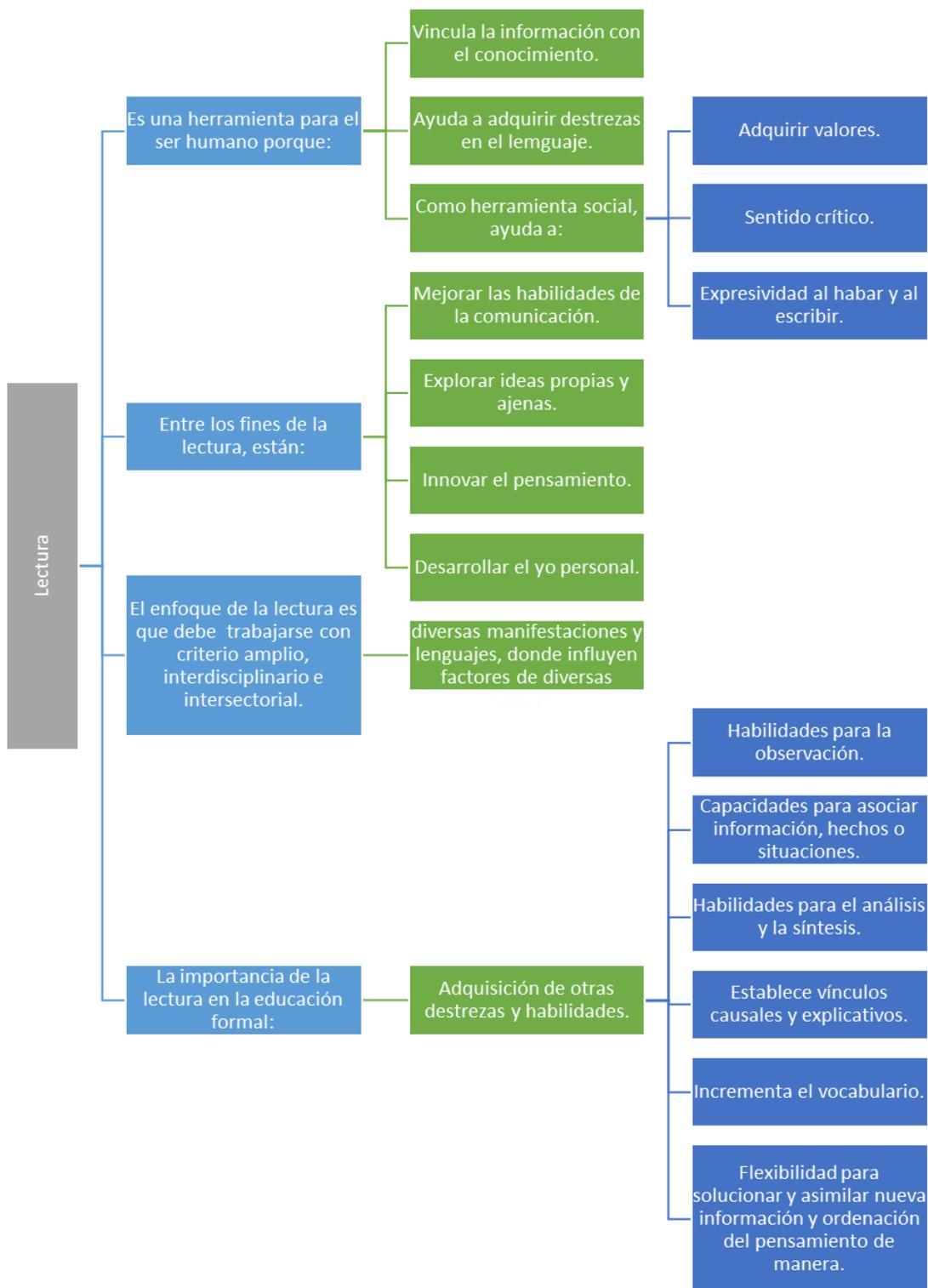


Figura 9. Naturaleza de la lectura II

Fuente: Elaboración propia. Con base en (Arenzana y García, 2000, p13).

Después de las explicaciones anteriores, se intentará ahondar en los mecanismos con que se adquiere el código que permite interpretar textos, las formas en que se van desarrollando las habilidades de lectoescritura de una persona.

A través del tiempo, las personas estudiosas han concebido numerosas teorías sobre las formas en que se puede adquirir el conjunto de destrezas necesarias para leer y a escribir, algunas de las cuales se presentan a continuación.

1.3.2. Funciones de la lectura.

De acuerdo con los planteamientos de Venegas (1993, p27), Arenzana y García (2000, pp18-21) y Espinosa (1998, pp47-50), con respecto a las funciones propias de la lectura, éstas se pueden dividir y explicar en ocho tipos, mismos que se agrupan bajo tres necesidades específicas, de la siguiente manera:

A. Necesidad de conocimiento, de cambio o superación:

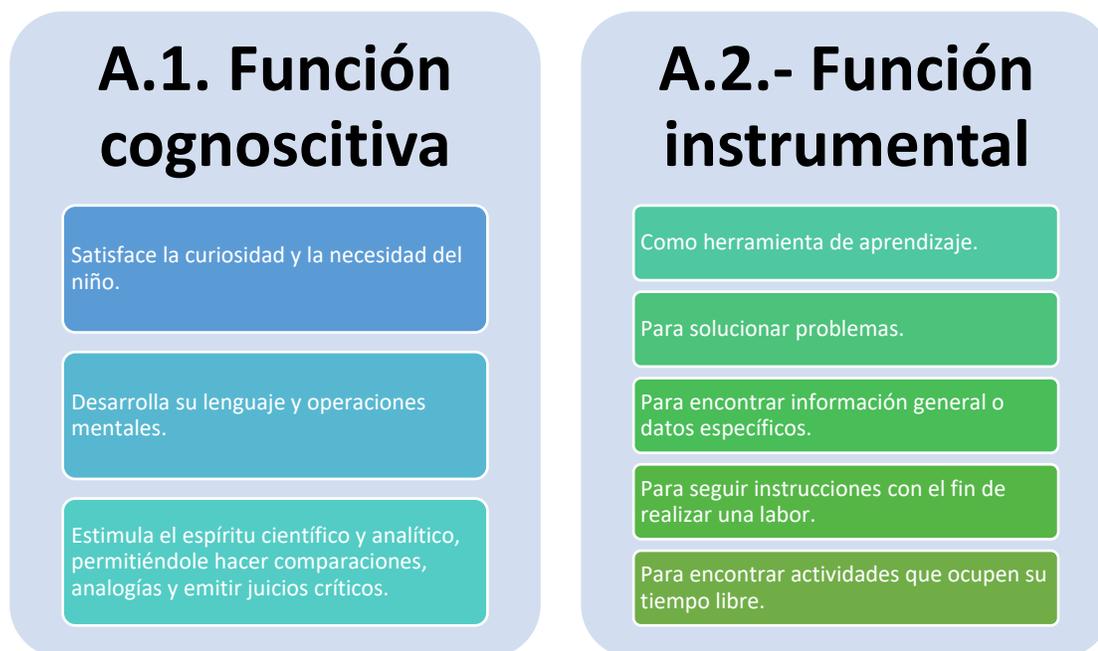


Figura 10. Funciones de la lectura: necesidad de conocimiento, cambio o superación.

Fuente: Elaboración propia.

B. Necesidad de seguridad e identificación

B.1.- Función afectiva

Resolver conflictos y satisfacer necesidades de tipo emocional.

Encontrar alivio a sus temores, en la identificación con los personajes de la literatura infantil de ficción.

Mejorar sus sentimientos y enriquecer su mundo interior.

B.2.- Función de socialización

Para recibir información que permita al lector sentirse identificado e integrado a la vida de su comunidad.

Introducirnos en el conocimiento del mundo, para la comprensión de diferentes valores, actitudes y comportamientos del ser humano.

Conocer, asimilar y respetar creencias y acciones de diferentes culturas o grupos sociales.

B.3.- Función de sensibilización

Otorga elementos para apreciar las diferentes manifestaciones del arte.

Sensibilizar para el conocimiento de lo estético de todos los elementos que rodean al ser humano (lenguaje, colores, formas, objetos, etc).

Figura 11 Funciones de la lectura: seguridad e identificación.
Fuente: Elaboración propia

C. Necesidad de esparcimiento o recreación

C.1.-Función de evasión

Para encontrar en sus lecturas la posibilidad de fantasear, descansar, soñar e imaginar.

Para enriquecer sus posibilidades creativas.

Para potenciar su capacidad de asociar ideas nuevas, integrándolas a su experiencia personal.

Figura 12. Funciones de la lectura: esparcimiento o recreación.

Fuente: Elaboración propia.

D. Otras funciones son:

D.1 Función representativa

La lectura se entiende como un símbolo a través del cual se transmite el patrimonio cultural.

D.2.- Función metalingüística

Función léxica: cumple el efecto de aumentar el vocabulario y mejorar el uso de éste por parte del individuo.

Función ortográfica: a través de la lectura el individuo capta imágenes visuales, lo que le permite reproducirlas.

Función morfosintáctica: el lector se familiariza con las estructuras lingüísticas propias de los textos escritos.

Figura 13. Otras funciones de la lectura.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos esquemas, es posible ahondar y expresar de forma concreta la naturaleza de la *lectura* y sus funciones. Según cada grupo presentado, se pueden

realizar actividades específicas de forma cotidiana, por ejemplo, dentro de las bibliotecas escolares.

1.3.3. Tipos o clases de lectura.

Espinosa (1998, p51) define tres tipos de lectura:

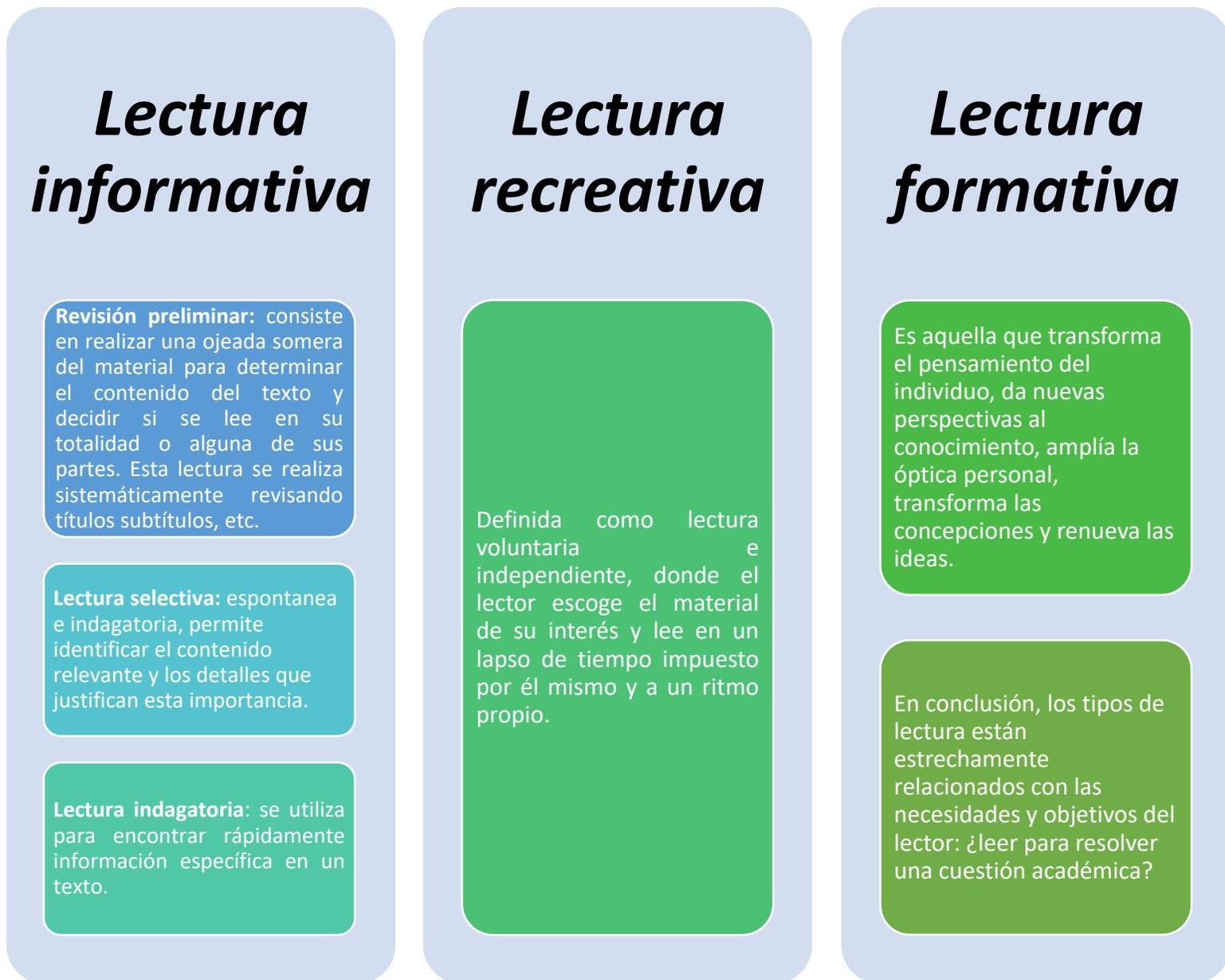


Figura 14. Tipos o clases de lectura.

Fuente: Elaboración propia. Espinosa (1998, p51)

Tener en cuenta estas clases de lectura, permite a la o el lector, determinar con antelación el objetivo de la lectura, realizar un ejercicio de autoevaluación, para saber si cuenta o no con las herramientas necesarias para llevarla a cabo.

Sobre estas herramientas o habilidades lectoras, se hablará a continuación.

1.4. El desarrollo de las habilidades lectoras.

Las habilidades lectoras son fundamentales para el desarrollo del sujeto como lector. Éstas, son derivadas de una serie de pasos que conforman el proceso lector y cuyo objetivo es que la interacción entre el libro y el lector, cumpla los objetivos planteados en un inicio.

Es por ello, que a continuación se desglosará lo que conlleva tanto el proceso lector, como una de las habilidades que contribuyen a la formación de lectores con habilidades cognitivas para el pensamiento, la comprensión lectora.

1.4.1. Proceso lector.

Para poder realizar una lectura de total comprensión, Borda (2006, p25) menciona que es necesario considerarla como una actividad multidimensional, que genera procesos psicomotores, cognitivos, afectivos y socioculturales en la persona que lee y su entorno.

Para Anibal (Mendoza, 2003, p185), la lectura es un proceso de pensamiento, de procesos cognitivos, en los que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas.

Asimismo, el proceso lector se divide en dos niveles de habilidades:

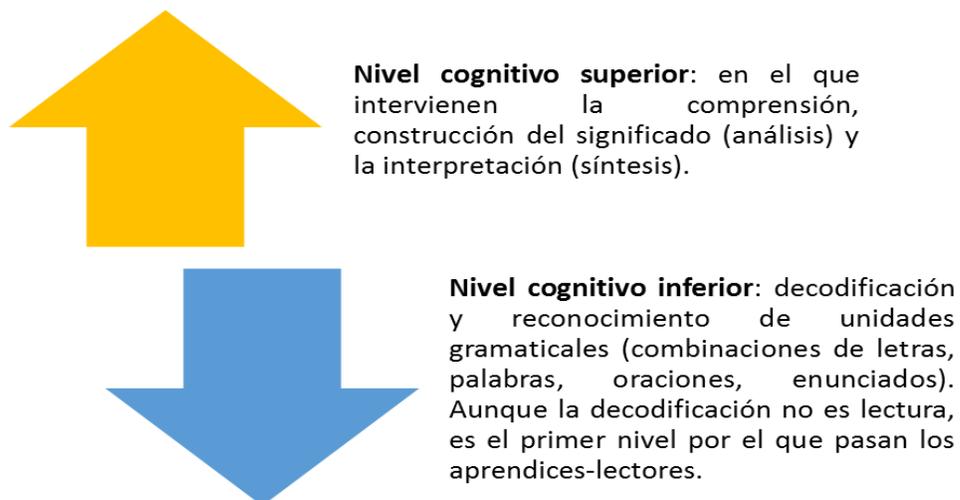


Figura 15. Niveles de habilidades para el proceso lector.
Fuente: (Mendoza, 2003, p191)

Sin comprender lo leído, no leemos, solo desciframos, y para comprender, es necesario realizar un conjunto de operaciones cognitivas, que muchas veces automatizamos tras adquirir este primer paso de aprendizaje técnico.

De acuerdo con Borda (2006, p27) estas operaciones cognitivas, se enlistan a continuación, en orden de menor a mayor complejidad:



Figura 16 Operaciones cognitivas.

Fuente: Elaboración propia. Con base en (Borda, 2006, p27)

Lo anterior, da como resultado la lectura efectiva y auténtica que a su vez deriva en la lectura crítica. Ésta, no es la lectura mecánica, ni se reduce a la comprensión lectora, al análisis textual o al comentario; la lectura crítica es bastante más: es la suma de la comprensión y de la interpretación personal.

Por tanto, se puede decir que el proceso de lectura es una actividad interactiva entre el texto (que presenta, expone y ofrece opciones y sugerencias), y la persona que lee (que interviene en el reconocimiento de las opciones válidas que el texto admite), por lo que se puede concluir, que el proceso lector es un proceso no lineal.

1.4.1.1. El proceso de lectura y sus fases.

El proceso de lectura sigue fases pautadas cognitivamente para la comprensión e interpretación del texto. Dichas fases no pueden tener fisuras y requieren una organización ordenada y continua.

De acuerdo con Mendoza (2003, p192), existen cuatro macro fases del proceso: anticipación, precomprensión, comprensión e interpretación, mismas que se esquematizan en la siguiente imagen:

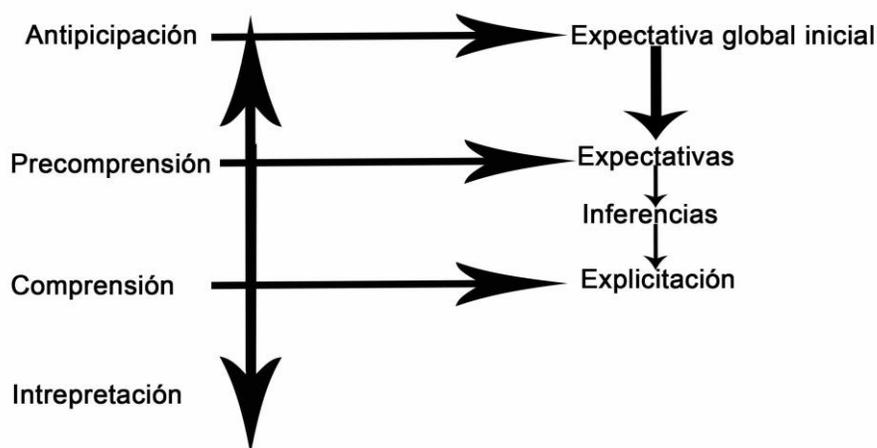


Figura 17. Fases del proceso lector.
Fuente: Mendoza (2003, p192)

Las fases, según este esquema, se encuentran divididas de la siguiente manera:

- Anticipación: se formula ante la sola presencia del texto o a la vista del objeto que lo contiene.
- Pre comprensión: que se divide en los siguientes momentos³:
 - La interacción lectora: se inicia cuando se activan los saberes/componentes de las competencias lingüística, comunicativa y literaria, ante todo tipo de estímulos textuales, discursivos y estilísticos.

³ Mendoza Fillola, ahonda en ellos debido a la importancia que tiene el momento previo a la comprensión, que suele ser decisivo al profundizar en un texto a través de la asociación y las experiencias previas.

- La formulación de expectativas: las previsiones que quien lee formula a partir de los datos iniciales y de los sucesivos indicadores que halla en el avance de la lectura. Es el primer efecto de la interacción surgida entre lo expuesto por el texto y lo aportado por quien lee.
- La elaboración de inferencias: que son concreciones del conocimiento. Son deducciones y/o conclusiones parciales que establece quien lee y que el texto ratifica. Las inferencias dan sentido global al texto y completan las partes de información explícita, ausente, sugerida o implícita.
- Explicitación: confirmación definitiva de algunas expectativas e inferencias generadas a partir del texto; corrobora la coherencia y validez de sus formulaciones.
- Comprensión: resultado de la coherente construcción de significados, del proceso de recepción que surge de la vinculación entre expectativas confirmadas, inferencias coherentes y las muestras del explicitación del discurso, con un carácter globalizador.
- Interpretación: resultado de la asimilación de la recepción comprensiva y también significativa que haya establecido la persona lectora, luego de haber afianzado, durante la recepción una serie de datos obtenidos a partir de la confirmación de expectativas e inferencias, y haberlos organizado en la construcción de un significado. La interpretación es la conclusión personal resultante de la valoración personal de rasgos, datos, informaciones, intenciones que el texto le ha presentado. Y, por último, es una síntesis de todo el proceso de recepción en el que el texto ha manifestado los saberes y las habilidades de reconocimiento e identificación procedentes del intertexto de la persona lectora.

Durante el desarrollo de la comprensión, se cumplen ciertos niveles cognitivos que, relacionados con las fases que sugiere Mendoza, complementan todo el proceso.

1.4.2. Niveles de la comprensión lectora.

Según el planteamiento de Sánchez (1995, p19), el proceso de comprensión se divide en los siguientes niveles:

- **Literalidad:** recopilación de formas y contenidos explícitos del texto.
- **Retención:** capacidad de captar y aprender los contenidos del texto.
- **Organización:** ordenamiento de elementos y vinculaciones que se dan en el texto.
- **Inferencia:** descubrimiento de aspectos implícitos en el texto.
- **Interpretación:** reordenamiento de los contenidos del texto con un nuevo enfoque.
- **Valoración:** formulación de juicios basándose en la experiencia y valores.
- **Creación:** reacción con ideas propias integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas de la realidad.

Por otro lado, Sánchez (ibídem, p20) menciona que las operaciones intelectuales básicas que apoyan el proceso de comprensión lectora son el análisis y la síntesis.

Del primero, destaca que es una operación que subraya el fraccionamiento del todo en partes y las relaciones prevalecientes entre dichas partes, y precisa la organización de los componentes. Posteriormente, separa lo esencial de lo secundario, lo dominante y lo subordinado.

Sobre la síntesis, es aquel proceso que combina elementos hasta constituir una estructura que antes no estaba presente con claridad. Mezcla experiencias previas con material nuevo y lo integra. Implica la posibilidad de estudiar un todo para llegar a comprenderlo mejor.

Para poder trabajar y desarrollar los niveles de la lectura, se deben generar estrategias que pongan en práctica las habilidades que se requieren en cada uno. A continuación, se abordarán las estrategias utilizadas para el presente trabajo.

1.4.3. Estrategias de lectura.

El término *estrategia*, se define como un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, que permite conseguir un objetivo; es decir, la estrategia sirve para obtener determinados resultados (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f.). De manera que solo se puede hablar del uso de estrategias, cuando hay una meta hacia dónde orientar las acciones. Espinosa (1998, p35) menciona que a diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas que se desean lograr.

La autora Espinosa (ibídem, p60), retoma el concepto de *estrategias* de Solé, que las define como sospechas inteligentes y arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar en una situación específica de aprendizaje.

La misma Espinosa (ibídem, p62), define a las *estrategias lectoras-escritoras* como una serie de actividades sistemáticas orientadas a incentivar el gusto por la lectura-escritura, y a reforzar o desarrollar el comportamiento lector, logrando así los siguientes objetivos:

- Fomentar actitudes positivas frente a la lectura y la escritura.
- Desarrollar habilidades que permitan al infante obtener el máximo provecho de una gran variedad de textos.
- Desarrollar la autonomía y el sentido crítico de las personas lectoras frente a los materiales de lectura.

- Conseguir que las niñas y los niños disfruten de la lectura y la escritura en cualquier circunstancia de la vida.
- Lograr que se use la lengua escrita siempre que sea necesario.

Las estrategias, entonces, son actividades particulares que se utilizan de acuerdo con una circunstancia concreta, marcada por una necesidad específica, y deben planificarse de antemano, pero también pueden adecuarse a las situaciones imprevistas (ídem).

Al proponer y poner en práctica estrategias de fomento a la lectura, se puede tener como base la relación o asociación de la lectura con diversas formas de expresión, que también refuercen el carácter lúdico y creativo del libro, bajo el supuesto de que la libertad y la autenticidad son altamente enriquecedoras para las personas y la sociedad (Arenzana & García, 2000, p79).

La siguiente figura, esquematiza las posibilidades al respecto:



Figura 18 Estrategias de fomento a la lectura en torno al libro y otras formas de expresión. Fuente: Arenzana & García (2000, p79).

De este modo, las estrategias son esenciales para la orientación del proceso de lectura, y su intervención se da en función de las características del texto para alcanzar los niveles presentados anteriormente, es decir, para que la persona lectora active y organice sus saberes textuales, literarios y estratégicos, a fin de que aprecie la coherencia textual.

Aunado a esto, es necesario considerar que las estrategias tienen objetivos diversos, y una tipología acorde a cada uno de estos.

1.4.3.1. Tipos de estrategias.

Existe una variedad de estrategias para desarrollar o fortalecer habilidades lectoras, con diferentes objetivos de aprendizaje. Entre las cuales, se presentan las sugeridas por Mendoza (2003, pp194-195):

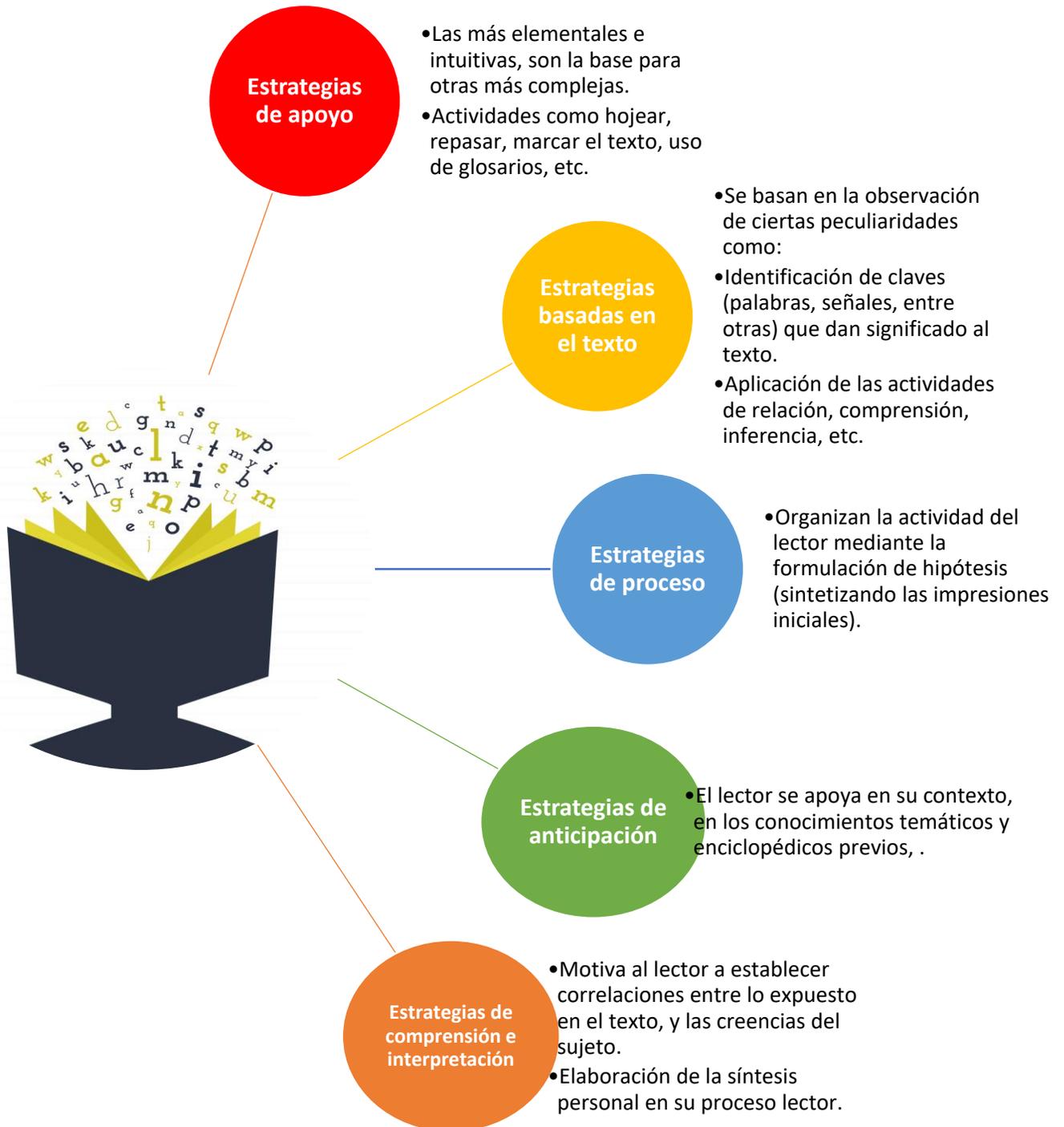


Figura 19. Tipos de estrategias de fomento a la lectura.
 Fuente: Elaboración propia. Con base en (Mendoza, 2003, pp194-195)

En resumen, estas estrategias guían al sujeto lector para reconocer los símbolos, al tiempo que construye significados y sentidos, provocando, idealmente, un cambio en la persona.

A lo largo de este trabajo, se ha mencionado en varios momentos a este *sujeto lector o persona lectora*, que se puede definir a través de las palabras de Michel Certeau:

“Los lectores son viajeros, circulan sobre las tierras de otra gente, nómadas que cazan furtivamente en los campos que no han escrito.” (ídem)

Por lo que, a continuación, se desglosarán algunos conceptos y características de las personas que ejercen la lectura.

1.5. Las y los lectores.

¿Quiénes son los lectores? Resulta pertinente este cuestionamiento, debido a la práctica de la lectura, como acto que permite la recreación y el desarrollo de la subjetividad. Pero ¿por qué unas personas sí leen? ¿existen diferencias entre ellas? ¿por qué algunos aman un libro que otros detestan?

Antes de dar respuesta a los anteriores cuestionamientos, abordaremos el concepto de lector.

1.5.1 Concepto

El autor Espinosa (1998, p56), menciona que cuando se habla de lectores, siempre viene a la cabeza aquel gran devorador de libros, como un *lector ideal*. Pero una persona lectora, no solo lee, sino que relaciona y vincula dicha actividad cognitiva con el ejercicio de la escritura.

El mismo Espinosa, cita a Foucambert cuando dice que:

[Quien lee] es un individuo apremiado a escribir para participar de la resolución de problemas, de pensamientos, de la comprensión de sí mismo, de los otros, de la realidad y de los caminos de su transformación, el lector es alguien que no se resigna a que las cosas sean como son. (idem)

Además, continúa Foucambert (ídem) *aprender a leer y convertirse en lector, consiste en ir al encuentro del lenguaje escrito y al encuentro de la producción (de conocimiento) que éste posibilita. Quien lee es un individuo que integra el lenguaje escrito como instrumento para pensar lo cotidiano y para actuar sobre éste a partir de la propia mirada.*

Por otro lado, Frank Smith (ídem) considera a las personas lectoras como aquellas que leen y que necesitan encontrar y asimilar una multitud de hechos y ejemplos desde el uso de la lengua escrita y la ortografía, hasta la organización adecuada de textos complejos. Es decir, una persona lectora no es solo quien está alfabetizado, sino que además, procesa y organiza la información recibida, y la incorpora a sus necesidades y actividades cotidianas.

Por último, Mendoza (2003, p186), refiere que quien lee, es un sujeto o actor responsable de la actualización del texto y de la construcción del esquema lógico que le permite integrar las informaciones textuales, a sus conocimientos y habilidades previos.

Este autor menciona características concretas que definen a las personas lectoras:

- Interpreta múltiplemente condicionado por factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales.

- Construye, a través del proceso de interacción con el texto, una interpretación propia y personal para cada texto recibido.
- Es referente del texto porque es quien le asigna sus valores potenciales. Los conocimientos, saberes y dominios de habilidades y estrategias de la persona, hacen que se instruya a sí misma en el propio sistema de referencia del texto.

Por tanto, la persona lectora se recrea, reconstruye y replantea los significados que la hacen ser, mediante la propia lectura.

No obstante, para que la persona se considere lectora, debe contar con tres factores básicos, los cuales son:

- La experiencia lectora previa.
- El conocimiento de modalidades, temas y contenidos inferidos de la lectura/recepción de otros textos anteriores.
- La diferenciación entre lenguaje poético y lenguaje práctico.

De acuerdo con Mendoza (ídem) la unión de estos tres factores, da como resultado habilidades de lectoescritura.

Cuando hablamos de persona lectora, se debe recordar que hay factores, condiciones y características específicas que determinan su forma de leer, así como su nivel de recepción y las habilidades que pondrá en práctica de manera cotidiana.

1.5.2 Factores que promueven o afectan el proceso de recepción de la persona lectora.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, la *lectura* no es un proceso aislado del mundo; hay factores y circunstancias culturales, socioeconómicas y educativas que guían el comportamiento lector y lo define.

En este trabajo se retoman las categorías planteadas por Herrera (2001, p28), ya que se consideran las más *ad hoc* con el tema de investigación, y se presentan en la siguiente figura:

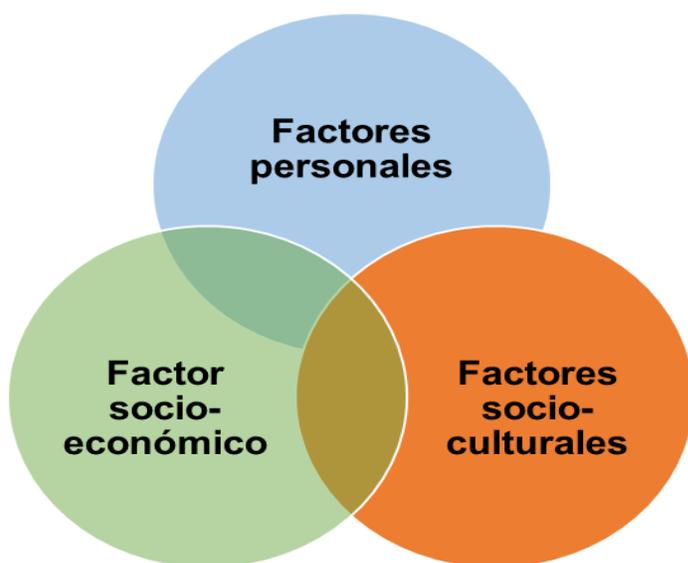


Figura 20. Factores que promueven o afectan el proceso de recepción del lector.
Fuente: Elaboración propia.

Sobre estas tres categorías de factores, se ahondará a continuación.

1.5.2.1 Factores personales

Se refiere a la compleja construcción de un sujeto único e irrepetible, que implica la conjunción de por lo menos tres factores del individuo, en este caso, la persona lectora:



Figura 21. Factores personales.

Fuente: Elaboración propia. Con base en (Herrera, 2001, p28)

Factores cognoscitivos.

El conocimiento, como ya se dijo, a partir de la teoría constructivista es entendido como un proceso, que parte del análisis semántico que se concreta a través de las palabras, y que fue previamente simbolizado con dibujos, como manifestación anterior a la escritura propiamente dicha.

En este sentido, se plantea que las niñas y los niños requieren de una madurez cognoscitiva para poder enfrentar el proceso de la lectura (Herrera, 2001, p29-30). Si la o el infante no tiene el nivel de desarrollo o madurez suficiente, puede suceder que genere un rechazo a la lectura y que, por tanto, no se desarrollen las etapas faltantes. Por ello, la edad cronológica no se considera como un factor determinante para el inicio de la lectura, pues el crecimiento intelectual de la persona se construye a través de sucesivos ajustes y desajustes de los instrumentos del conocimiento (Espinosa, 1998, p19).

Asimismo, y de acuerdo con Herrera (2001, p30) algunos elementos que pueden motivar al infante a continuar leyendo y no desgastarse en el proceso, son los estímulos lingüísticos, como los juegos de palabras, rimas; y los emotivos, que promuevan la autoestima y la seguridad personal.

De acuerdo con Braslavsky (ídem), las personas tienen la necesidad vital de leer y escribir, pero solo si en la infancia se está suficientemente motivado y estimulado por la escuela y por la familia, se logrará más fácilmente la adquisición de la sensibilidad perceptiva y lingüística.

Factores perceptivos.

Según Herrera, estos factores se definen como:

Aquellos aprendizajes específicos y la experiencia de los procesos madurativos de los conductos sensoriales. Para ello, el individuo requiere madurez emocional y social, que le permitan desenvolverse con confianza e independencia, debido a que la interferencia de emociones extremas perjudica el desarrollo y rendimiento en el aprendizaje. (Herrera, 2001, p32)

En este sentido, la autora hace referencia a las experiencias que las personas experimentan a lo largo de su vida y tienen influencia no solo en sus habilidades emocionales y sociales, también en su toma de decisiones y el desarrollo del aprendizaje.

Factores lingüísticos.

De acuerdo con Espinosa (1998, p14) la lectura y la escritura son actos lingüísticos, porque representan un código alfabético convencional que, de manera abstracta, simboliza la realidad.

Durante el proceso de adquisición del lenguaje, la niña o el niño adquiere un conocimiento intuitivo y práctico de los conocimientos fonológicos, sintácticos y semánticos, que son las condiciones para la comprensión de la lectura.

Si una persona en la infancia no habla correctamente, sus deficiencias lingüísticas se verán reflejadas en la incompreensión de la lectura, y esto a su vez, se proyectará en una mala escritura.

Asimismo, Herrera (2001, p33) menciona que acorde al grado de destreza y manejo del lenguaje, será su aprestamiento en la lectura y en las habilidades de comunicación como escuchar, hablar, leer y escribir. Por lo que, si el grado es bajo, dichas habilidades se verán mermadas en su desenvolvimiento académico y social.

Sin embargo, el lenguaje y el desarrollo cognoscitivos son interdependientes con el rendimiento lector (ídem). Es decir, mientras la niña o el niño, no adquiera o mejore sus habilidades comunicacionales o del lenguaje, esto repercutirá directamente en los procesos cognitivos en los que se ve inmerso, tales como la literalidad, retención, inferencia, interpretación, entre otros niveles de comprensión ya mencionados, pues la carencia de un proceso de interpretación de símbolos obstaculiza el desarrollo autónomo de otras habilidades cognitivas superiores.

1.5.2.2 Factores socioculturales

Se refiere a las consideraciones que corresponden al primer y segundo núcleo social en los que se desenvuelve la persona, y en los que enfrenta un contexto multifactorial, es decir, la familia y la escuela, en conjunto con los factores comunicacionales y de expresiones sociales, en los que se ahondará a continuación.



Figura 22. Factores socioculturales.

Fuente: Elaboración propia. Con base en (Herrera, 2001, p28)

Factores familiares.

La familia es el primer núcleo de contacto de las personas, en el que se adquieren los primeros conocimientos; es decir, es un entorno natural de aprendizaje en el que las actividades cotidianas tienen un significado y un valor, por lo que en consecuencia, educan.

En la familia, los niños se desarrollarán emocional, social y psicológicamente. Las normas de comportamiento social, las reglas de convivencia con las demás personas, los hábitos individuales y de higiene, son algunas de las prácticas que el infante aprende de su familia. En la medida en que se les encausa a ello, las hijas

y los hijos repetirán e interiorizarán estas estructuras y rutinas aprendidas de los progenitores, incluso de manera inconsciente.

Asimismo, Borda (2006, p27) menciona que la familia puede generar entornos lectores con sus hijas e hijos⁴, si contagia el amor por los libros y favorece la comunicación de los integrantes de la familia, con el fin de que exista el placer de leer o contar cuentos en conjunto.

El método más eficaz para que padres, madres, abuelos, hermanas, o cualquier familiar, puedan influir en la práctica lectora de las y los infantes, es dar el ejemplo vivencial y cotidiano, a través de rutinas sencillas de lectura, como contar historias, o leer un cuento o noticia; además de manifestar constantemente su importancia y valor, de modo que se proporcionen las condiciones, oportunidades y entornos para desarrollar pasión por este hábito, o simplemente gusto o utilidad.

La autora Borda (2006, pp 46-49), da las siguientes sugerencias para que el factor familiar sea de mayor impacto:

⁴ Para hacer la lectura más fluida, se tratará de evitar en lo subsecuente la diferencia genérica cada vez que se hable de niñas y niños. Se usará en su lugar el término de "infante" para agrupar ambos géneros de niñas y niños que cursan la educación primaria.

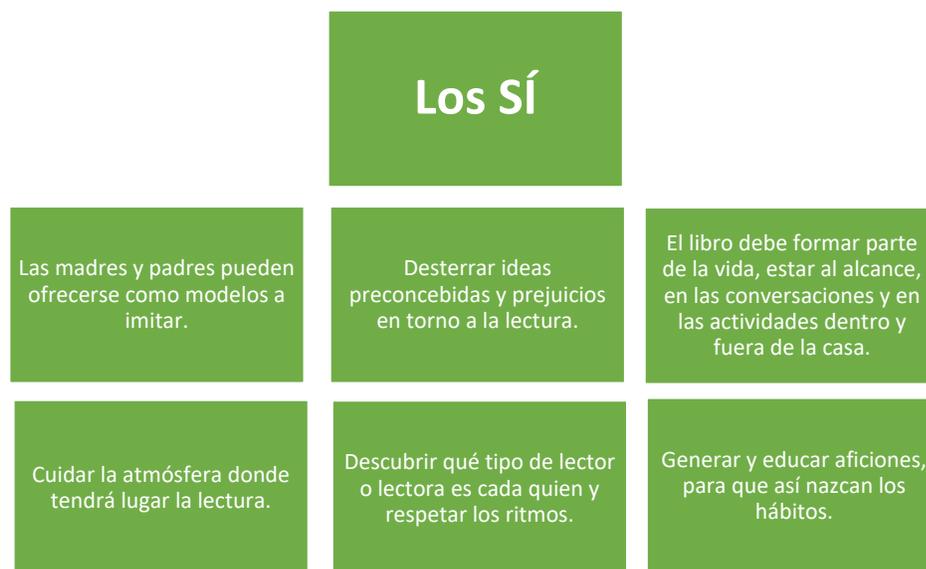


Figura 23. Sugerencias para fomentar la lectura en el ámbito familiar.

Fuente: Elaboración propia. Con base en (Borda, 2006, pp 46-49)

Asimismo, menciona los comportamientos que impiden que se fomente la lectura en el ámbito familiar:



Figura 24. Comportamientos o actitudes que alejan de la lectura.

Fuente: Elaboración propia. Con base en (Borda, 2006, pp 46-49)

Las actitudes del padre o la madre como mediadores deben promover y buscar la cercanía de intereses y el diálogo compartido, con el fin de crear un clima distendido

y una participación fácil y expresiva, que provoquen el cambio de ideas entre las y los participantes, lo que requiere atenta escucha a cada niña o niño, y observación de los grados de incorporación y los silencios significativos.

Otras recomendaciones son:

- Orientar, sugerir sin imponer las lecturas, respetando los gustos de cada persona.
- Regalar libros de acuerdo con la edad y gustos del niño o niña, con elementos cercanos y familiares para ellos.
- Establecer tiempos y momentos para compartir una lectura.
- Estimular el hábito, puede ser con el sencillo acto de que para iniciar un libro nuevo, es necesario concluir otro.
- Generar charlas, con comentarios referentes a los aspectos de la lectura y orientar dichos diálogos retomando aspectos que se hayan silenciado o no se hayan tomado en cuenta, valorando cada una de las aportaciones.
- Crear ambientes lectores oportunos y hospitalarios, con el fin de despertar la sensibilidad y la creatividad.
- Ampliar el panorama literario y cultural, con películas, obras de teatro, exposiciones y series.
- Visitar espacios donde haya libros y animarles a tener una biblioteca propia en su cuarto.
- Promover el respeto y amor por los libros.
- Mostrar interés por las aficiones culturales y estéticas de las hijas y los hijos, respetando sus gustos y elecciones.

Asimismo, los integrantes que fomenten la lectura en la familia, deben recordar que leer no es un proceso innato y natural, sino resultado de un proceso costoso, que requiere constancia, disciplina y disfrute, y su perfeccionamiento viene de la mano de una serie de condicionamientos psicológicos y madurez personal y cultural.

Por otro lado, la influencia lectora y el amor a esta práctica, no está motivada por la cantidad de conocimientos de las madres y/o padres, sino por la calidad de las experiencias sensoriales compartidas.

Factores escolares.

La escuela es el segundo núcleo de desarrollo para una. De acuerdo con Borda (2006, p21), ahí se continúa la labor que la familia realiza en el hogar, con respecto al comportamiento lector de las niñas y los niños, quienes aprenden las reglas básicas de la lectura y la escritura, las ejercitan y emplean para adquirir conocimientos y desarrollar nuevas aptitudes, además de confirmar que la práctica de leer y escribir son actividades que requieren esfuerzo individual y colectivo, y puede rendir resultados académicos positivos.

Sin embargo, también es en la escuela, en donde se aprende a otorgar a la lectura y la escritura, un sentido de obligación, evaluación y examinación, pues la enseñanza y la práctica escolar solía enfatizar la parte instrumental, relacionada únicamente con situaciones propiamente académicas, centradas en atender la forma (pronunciación, entonación, fluidez, puntuación, ortografía, etc.) más que la significación cognoscitiva y afectiva (Borda, 2006, p50).

Además, es común pedir a las niñas y los niños que lean o escriban sobre situaciones ajenas a su interés y realidad, generando así prácticas mecánicas, que no comuniquen ideas y sentimientos. De esta forma, en lugar de actuar como agente motivador, el entorno educativo funciona como agente restrictivo, que puede generar reticencias de carácter permanente.

De acuerdo con Herrera (2001, p35), algunos factores pedagógicos positivos para la promoción de la lectura, pueden ser:

1. La participación del alumnado en la selección de textos.

2. La construcción de significados, como principal forma de aprendizaje.
3. La construcción conjunta de significados entre profesorado y alumnado, con el fin de analizarlos de forma colectiva.
4. La participación integral de las y los alumnos junto con el profesorado y sus pares.
5. El fomento de estrategias que estimulen la comprensión y construcción de significados, como proceso acumulativo que resulta de múltiples experiencias.

Para profundizar la comprensión y fomentar el gusto durante el proceso lector, se puede recurrir a estrategias como:



Figura 25. Sugerencias para fomentar la lectura en el ámbito familiar.
Fuente: Elaboración propia. Con base en (Borda, 2006, p91)

Factores comunicacionales.

De acuerdo con Herrera (2001, p35), las personas durante la infancia deben desarrollar las habilidades cognitivas correspondientes a la competencia lingüística y comunicarse claramente, antes de incursionar a la lectura, dado que esto permite activar en óptimas condiciones los componentes de la comprensión.

La lectura en voz alta suele utilizarse como estrategia comunicacional para abrir espacios de reflexión y análisis sobre algún tema. Esta dinámica sucede comúnmente durante ponencias, exposiciones, conferencias o mesas de discusión, en las que la lectura es colectiva.

Expresiones sociales.

Según los planteamientos de Sánchez (1995, p17), las expresiones sociales son factores que tienen relación con las concepciones que tiene la humanidad sobre el mundo, la vida, los seres y las cosas. Aunque el acto de leer es una decisión individual, está inserta en un medio y recoge de allí sus motivaciones o limitaciones.

Una de las funciones sociales de la lectura es la de reflejar los hábitos del pueblo, así como su desarrollo material y social. No obstante, la lectura narrativa en voz alta, se practica con frecuencia y posee un alto valor apreciativo; quienes escuchan, generalmente no crean un vínculo consciente con la historia narrada, ni con el libro mismo.

Lo anterior se puede explicar mediante dos premisas: los valores, normas y conductas propias de la tradición y el ambiente en el que se desenvuelve una persona; y la situación del libro en la escala de valores y consideraciones del

entorno. Ambas impactarán en el concepto que tenga la persona y su actitud hacia el libro y la lectura.

1.5.2.3 Factores socioeconómicos.

La situación de precariedad económica que vive la mayoría de la población de nuestro país, construye, facilita y fundamenta afirmaciones como: “apenas tengo para comer, y los libros no se comen”, o “comprar un libro es un lujo”.

Ciertamente, los libros tienen un costo que resulta prácticamente inaccesible para un número considerable de personas, o por lo menos implica un gasto mayor en comparación con otros medios, lo cual obstaculiza su propagación, pero ¿qué ocurre con las bibliotecas, salas de lectura o libro clubs?

El factor económico no solo limita a la población en el acceso a los materiales de lectura, sino también, en la posibilidad de asistir a la escuela o tener algún tipo de educación.

Aunque en México, el Artículo 3º constitucional establece que la educación básica es gratuita (SEP, 2016, p18-19), la realidad es adversa, pues el acceso de una niña o niño a la escuela, implica un fuerte y constante desembolso por parte de la familia, para cubrir los gastos de inscripción, servicios, útiles, transporte, además de las necesidades básicas, como alimentación, vestimenta, calzado y vivienda, indispensables para un desempeño óptimo.

Lo anterior se complica con las problemáticas sociales constantes como el desempleo, la inseguridad, la crisis económica nacional, entre otras, con lo cual termina relegándose el desarrollo cultural del individuo.

En esta categoría, se propone tomar en cuenta los siguientes criterios, retomados de Sánchez (1995, p15):

- Los libros, artículos y otros productos de información, que son elaborados por autoras y autores, que a su vez son producto de una determinada situación social o contexto.
- Las perspectivas históricas y las expectativas de cambio y de aplicación real de los conocimientos adquiridos.
- El campo de aplicación para la lectura, con relación a los factores sociales.
- La oferta de materiales de lectura adecuados a su tratamiento y la demanda real de lectura por parte de la gente.
- La infraestructura de bibliotecas o centros de documentación, así como el interés y disposición del personal de atención de los mismos.
- El proyecto social, entendido como el conjunto de actividades y propuestas que se generan para contribuir el desarrollo de un grupo en concreto; para la mejora de las condiciones de vida. En éste participan las bibliotecas y museos, así como las escuelas y centros culturales, que son instituciones formativas y de descubrimiento y que, pueden tener un impacto a nivel federal, estatal y local.
- La situación económica, mencionada anteriormente.
- Los medios masivos de comunicación.
- La promoción y/o movilización social.

Y aunque las variables socioeconómicas de la familia son decisivas en el rendimiento escolar de los infantes, lo que incide de manera predominante, más allá de la cantidad de libros que hay en casa, es la importancia que la familia da a la lectura, los momentos lectores compartidos y la diversidad de experiencias culturales que se ofrecen a las hijas e hijos, para su posterior desarrollo y realización personal (Borda, 2006, p42).

1.5.3 La tipología y el comportamiento de las y los lectores.

Los factores presentados anteriormente, son relevantes en el desarrollo de actitudes y hábitos lectores. Al retomarlos, se considera que la lectura es más que la interpretación de signos, pues existen otros procesos inmersos en esta actividad, como la etapa biológica, el género, el contexto familiar y social.

En este sentido, se han desarrollado algunas tipologías para dividir a las personas según su comportamiento lector:

Mendoza (2003, p186), por ejemplo, plantea la siguiente tipología:

- Lector ingenuo.
- Lector competente.
- Lector implícito.

En la presente investigación, se retomará únicamente al lector competente, por considerarlo el ideal, pues tiene las habilidades para llevar a cabo la significación y la interpretación de los textos, además de ser atento, observador, y capaz de identificar los distintos elementos e indicios que se ofrecen para la posterior organización del discurso.

Asimismo, también es capaz de realizar los siguientes procesos cognitivos:

- a) Entiende que la lectura es más que un simple acto de reconocimiento de fonemas y grafías, y decodificación de las combinaciones de letras, palabras, oraciones y enunciados que organizan el texto.
- b) Su nivel de comprensión es profundo, debido a que realiza el proceso de lectura de manera organizada y puede interpretar de manera coherente, relacionando lo leído con otros elementos y herramientas cognitivas.
- c) Está dotado de conocimientos previos y experiencias lectoras que le permiten identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, a la vez que intervienen otras variables personales.

Por último, cabe mencionar que la o el lector competente, es crítico, autónomo, posee un discurso propio, buenas habilidades en el lenguaje para la recepción de información y facilidad para expresarse de manera oral y escrita. Además, cuenta con un comportamiento lector que le permite sobrevivir no solo a la vida cotidiana, sino también, a las exigencias de la academia.

El comportamiento lector, es relevante para la formación de una persona lectora competente.

El comportamiento lector, es el hábito de recurrir a los libros con fines de entretenimiento, información o estudio, desarrollado por la repetición constante de la lectura (Sánchez, 1995, p21). Esto conlleva una serie de procesos intelectuales, emocionales y sociales, que concatenan al sujeto con la lectura.

Para que el comportamiento lector alcance un desarrollo óptimo, es necesario contar con los elementos mencionados previamente, en el apartado 1.5.2 *Factores que promueven o afectan la recepción de la persona lectora*.

Asimismo, para evaluar los procesos del comportamiento lector, se consideran las siguientes variables:

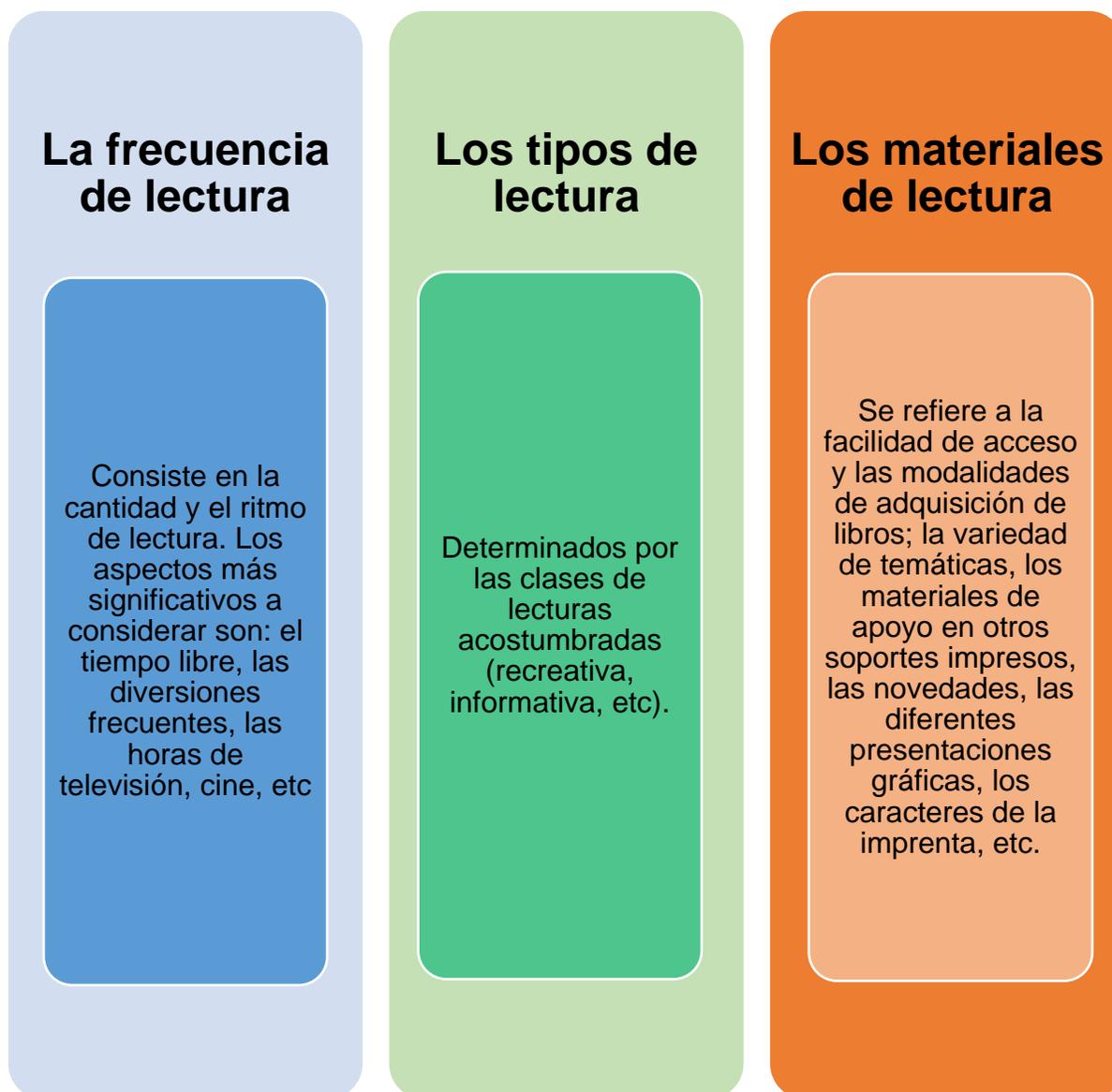


Figura 26. Criterios para evaluar los procesos del comportamiento lector.

Fuente: Elaboración propia.

1.5.4 Procesos de aprendizaje de la lectura durante la educación básica.

Durante el periodo de educación básica y concretamente en nivel primaria, la enseñanza de la lectura tendría que encaminarse a los siguientes objetivos:



Figura 27. Objetivos de la lectura en la educación básica.

Fuente: Elaboración propia. Con base en (National Research Council, 2000, p22)

Además, en esta etapa es conveniente proporcionar una amplia y atractiva variedad de textos, que no exijan esfuerzo excesivo para las niñas y los niños, evitando así sentimientos de frustración o aburrimiento.

Con relación a estos procesos de aprendizaje y comprensión lectora, los programas de lectura de educación básica tendrían que proporcionar estrategias para desarrollar habilidades como la literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación, ya mencionadas anteriormente en "1.4.2 Niveles de la comprensión lectora", propuestos por Sánchez.

Si esto sucede, es probable que la persona concluya la enseñanza primaria, siendo capaz de resumir la idea principal, prever consecuencias, extraer deducciones, establecer relaciones lógicas sobre los sucesos, mantener la coherencia en el sentido de un texto, entre otras habilidades.

Para que las personas puedan desarrollar las aptitudes y estrategias de comprensión, y el comportamiento lector, es necesario que las escuelas de educación primaria evalúen y hagan un seguimiento del avance de las y los infantes, ya sea quincenal o mensualmente, dependiendo del programa y objetivos de la institución, lo cual permitirá la identificación y por tanto la solución oportuna y efectiva, de las dificultades y necesidades específicas.

Si bien es cierto que la evaluación es una tarea que corresponde tanto a la familia (de manera informal), como al personal escolar (de manera formal), es en la escuela donde la niña o el niño adquiere herramientas para el uso de la información en actividades académicas concretas, que le serán de utilidad durante toda su vida.

1.5.5 Importancia de la lectura en la educación básica.

En la escuela, la lectura es un objeto de enseñanza (Lerner, 2001, p26), ya que tiene un propósito didáctico: mediante la lectura, se enseñan ciertos contenidos constitutivos e imprescindibles, con el fin de que las y los alumnos puedan utilizar dicha información en el futuro, en situaciones informales y cotidianas.

En el nivel educativo básico, resultan útiles los proyectos escolares encaminados a la interpretación de un texto, o la producción de algún documento, maqueta, presentación, etc., con el fin de que los educandos le den sentido a la lectura.

Dicha estrategia genera resultados según el tipo de texto: si es informativo-científico, permite resolver un problema práctico; si es un texto de corte cultural,

político o económico, permite desarrollar habilidades como la discriminación de información, ordenamiento del discurso, entre otras; si se trata de una lectura recreativa o de ocio, orienta el desarrollo de la empatía, la interpretación personal, los gustos y necesidades individuales.

Todas estas modalidades, cumplen diferentes propósitos y permiten a las y los infantes familiarizarse con la diversidad de textos, autorías y estilos, generando a su vez, una visión incluyente y habilidades cognitivas más flexibles.

Según Ferreiro:

La inclusión de estas diversidades, articula las reglas y exigencias escolares, representando los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y por tanto, su complejidad como práctica social (Lerner, 2001, p129).

En este sentido, es necesario contar con propuestas que articulen propósitos didácticos y comunicativos, pues:

[...] mientras se desarrollan las actividades necesarias para cumplir con el propósito comunicativo inmediato, se generan aquellas dinámicas de aprendizaje de contenidos que los alumnos deberán manejar en el futuro (ídem, p.129).

Estas dinámicas deben ser acordes a los contextos en los que están inmersos las niñas y niños, y suficientemente flexibles para adaptarse a su bagaje cultural, necesidades e intereses particulares.

Lo anterior es de suma relevancia, ya que, durante mucho tiempo, la enseñanza de la lectura se utilizó como un ejercicio para amedrentar y someter al cuerpo y al espíritu (Petit, 1999, p24). Todavía en la actualidad, muchas de las prácticas cotidianas formales, son rígidas y repetitivas con la intención de “dominar” a las y los estudiantes.

Sin embargo, cada vez es menos posible controlar la forma en que un texto se lee, entiende o interpreta, pues las personas *se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas, se pone en juego toda la alquimia de la recepción (ibídem, p25).*

Esto responde a que en los últimos tiempos, se ha democratizado en cierta medida el acceso a los libros y a la información, lo que provoca el incremento del sentido de libertad, e incita el desarrollo de un espíritu crítico, actitudes claves para que una persona lectora sea activa, capaz de producir, reescribir, reutilizar, introducir variantes, reaprender y reconstruir sentidos, además de permitir el distanciamiento y descontextualización en casos necesarios.

En este sentido, las escuelas tienen un papel primordial en la generación de condiciones para el desarrollo de un alumnado lector activo, que pueda cazar furtivamente las lecturas que les permitan huir, imaginar y reconstruirse, en una interioridad autosuficiente. La lectura como una habitación propia (*ibídem, p26*).

Los agentes activos involucrados en la formación de familias lectoras.

De manera sucinta y debido al objetivo del presente trabajo, se redireccionarán los factores socioculturales, concretamente los familiares, para explicar y justificar la importante labor de acompañamiento que realizan los agentes activos, en el proceso de adquisición del hábito de la lectura.

1.5.6 Definición, objetivo y características del agente activo para la promoción de la lectura,

De acuerdo con la RAE, la palabra *agente*, viene del latín *agens/ agēre*, y significa “hacer”, define a aquella persona o cosa que produce un efecto; por lo que hace referencia a la persona que hace que otra actúe.

Debido a que el concepto no abarca la profundidad y los detalles suficientes para esta investigación, se utilizará la definición de *agente activo*, retomando el enunciado de Rodríguez (2006) de *agente socializador*.

Este último, se refiere a aquellas personas, grupos e instituciones, que inculcan los mensajes culturales y transmiten los modos indicativos de comportamiento para vivir en sociedad. En sí, se puede decir que la sociedad total, es el agente de socialización y que cada persona con quien la o el "socializado" entra en contacto, es en cierto modo un agente. Dichas personas, son siempre miembros de grupos o instituciones, propios de un tipo particular de sociedad; que pueden ser: la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otros, dentro de los cuales interviene también otro núcleo: los grupos de iguales.

- **La familia.**

Grupo de personas directamente ligadas por nexos consanguíneos, civiles o de convivencia, en el que se acostumbra que las personas adultas asuman la responsabilidad y cuidado de las niñas, niños y jóvenes.

La familia, en términos generales y dejando de lado las excepciones, es el primer grupo del que forma parte una persona, el primer "mundo social" en el que se encuentra, el primer ámbito de referencia propia, cuyas normas y valores adopta como propios y utiliza como parámetros para evaluar el comportamiento de las demás personas y generar expectativas.

- **La escuela.**

Generalmente, se considera a la escuela como un elemento exclusivo de la educación meramente académica, lo que deja de lado el proceso de socialización que ahí ocurre. El propósito oficial de un establecimiento educativo es enseñar habilidades intelectuales y técnicas, sin embargo, también se aprenden valores, costumbres, locales, actitudes culturales y comportamientos sociales, a través de las relaciones personales que se construyen.

- **Los grupos de iguales.**

En ellos se aprenden actitudes indispensables para el desarrollo individual y social como la amistad, el compañerismo, la solidaridad, el trabajo en equipo, el liderazgo, entre otras.

- **Los medios de comunicación.**

Llamados "de masas", por su alcance a audiencias extensas. Son las herramientas para acceder a la información y el conocimiento, del que dependen muchas actividades sociales. Este agente socializador, no es un grupo humano, a diferencia

de los anteriores, pero como creación sociocultural, transmite pautas de comportamiento, valores, estilos de vida, etc.

Los *agentes socializadores*, son entonces, sujetos con un dominio de la lectoescritura, conocimientos sobre literatura infantil y juvenil, que establecen vínculos y proporcionan estrategias a otros individuos que están adquiriendo, desarrollando o mejorando, sus habilidades lectoras. Estos *agentes activos*, conocen a los infantes que apoyan y orientan, tanto en aspectos biológicos como cognitivos; conocen y dominan estrategias de fomento de la lectura y de seguimiento para la posterior evaluación de competencias lectoras.

1.5.7 Objetivo de los agentes activos para la lectura.

Ser un andamio entre la niña o el niño y su proceso de lectura, con el fin de desarrollar las habilidades y competencias lectoras que le permitan desenvolverse como individuo crítico y autónomo.

1.5.8 Características de los agentes activos para la lectura.

Las características que definen a un agente activo para la lectura, son las siguientes:

- Ser una persona lectora.
- Poseer habilidades para la lectura en voz alta, el manejo de grupos y la formación de comunidades lectoras.
- Conocer la literatura infantil y juvenil de su país y comunidad.
- Conocer las características biológicas, cognitivas y emocionales de las personas de 6 a 12 años, que asisten a las escuelas primarias.
- Conocer diversas estrategias de lectura que ayuden a la comprensión, análisis y síntesis.
- Tener flexibilidad, paciencia y empatía con los procesos de la infancia.

1.5.9 El agente activo como estrategia para la formación de personas lectoras.

Dado que leer es una actividad en la que se decodifica, interpreta y comprende la información; es posible aseverar que aquella persona que no lee, puede carecer de estructuras, hábitos o elementos, suficientes para llevar a la práctica o la enseñanza ciertos conocimientos; además de reducir su comprensión de la realidad y el sentido crítico aplicado a su desarrollo personal, profesional y/o ciudadano, limitando así sus experiencias y elecciones de vida.

Ahora bien, para formar personas usuarias de la información, es idealmente necesario tener acceso desde la infancia, a las bibliotecas escolares, pues éstas pueden significar un primer acercamiento con la lectura, los libros y la investigación, y el antecedente de habilidades lectoras más avanzadas para el uso y manejo de la información y la investigación.

No obstante, en México, muchas bibliotecas escolares carecen de los recursos necesarios para cumplir con estos objetivos, tal como se expondrá en el Capítulo 2. Por ello, las actividades anteriormente mencionadas, suelen recaer en el ámbito familiar, y el resultado en este sentido depende de la madre, padre o tutor. Entonces, se producen dos escenarios posibles: el menos favorable, en el que no se promueve la práctica lectora y el desarrollo cognitivo de la o el infante queda limitado; o el más favorable, en el que se cuenta con la intervención de la familia como agente activo y guía en el mundo de la información y la lectura.

Por tanto, solo si la familia o el personal de la biblioteca son personas lectoras, con habilidades y hábitos consolidados, que se traduzcan en motivaciones, enseñanzas y competencias, pueden ejercer con éxito tan importante papel como *agentes activos* en la formación de hábitos lectores en las niñas y los niños.

El reconocido científico social, Michael Foucault (2010, p120), manifiesta que los pilares de las sociedades contemporáneas, como centros de formación, recuperación o adaptación, son las escuelas, los hospitales y las prisiones; soslayando la existencia y el papel fundamental que juega la biblioteca en el desarrollo de las sociedades económica, política y culturalmente estables.

Específicamente en la formación de personas lectoras, no solo de textos formales sino también de información cotidiana o empírica, el espacio y el papel proactivo desempeñado por el personal de las bibliotecas, son elementos medulares para dichos procesos.

Algunos autores como Ferreiro (1989), Petit (1999) y Chambers (2007), subrayan la crucial intervención de las personas adultas, principalmente aquéllas que conviven de manera cotidiana con las niñas y niños, en el desarrollo del gusto o rechazo hacia la lectura.

Sobre este *agente activo* recae la tarea de dar a la lectura el sentido de vínculo, de diálogo entre quien lee y quien escucha, entre la persona lectora y el libro, entre las historias y su sentido, entre quien escribe y quien lee. Esta persona fungirá como guía, que comprende el proceso que quien lee está viviendo con la lectura: le escucha, le da sentido a las frases críticas, le guía en la comprensión de la imagen/texto y en la síntesis de lo leído.

Este *agente activo*, puede ser personal de la biblioteca, un familiar o amistad, que contribuya a la formación de personas lectoras y que, desde sus espacios (biblioteca pública, centro educativo, sala de lectura, libro club, etc.) colabore en la reducción de carencias y vicios de las escuelas, las colonias y la sociedad en general.

Por todo lo anterior, se considera de vital importancia la información y formación que el personal de las bibliotecas puede brindar a las familias, para contribuir

conjuntamente, en el desarrollo de comunidades lectoras, y que por tanto, se puedan generar otros espacios, como salas de lectura o libro clubes.

Tal como lo mencionan Ana Arenzana y Aureliano García:

En cada espacio de lectura existen agentes sociales cuyo papel es decisivo en el desarrollo del proceso lector, llámense padres, maestros, bibliotecarios o promotores culturales. La acción conjunta de estos personajes, cada uno en su ámbito de acción, con sus propios tiempos y recursos, podrá propiciar y estrechar una amistad íntima, abierta, libre, espontánea y placentera entre los lectores potenciales y los libros, para emprender así una cruzada por los horizontes inagotables de la lectura. (Arenzana & García, 2000, p10)

Considerando que la lectura es un acto complejo en el que se comprometen todas las facultades del individuo y una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales, se puede decir que cuando una persona lee, desarrolla habilidades y aptitudes que le permiten utilizar esta práctica como un instrumento de búsqueda y recuperación de información, para elaborar objetos, ejercitar el lenguaje y la imaginación, reproducir emociones y compartir experiencias con otras personas.

1.5.10 El personal bibliotecario y la formación de lectores infantiles.

La figura del personal bibliotecario, a pesar de estar presente en el imaginario colectivo (casi siempre como una mujer de edad avanzada y de mal genio), no tiene un reconocimiento real a nivel social.

Aunado a esto, las personas profesionales en el ámbito, se enfrentan a diversas problemáticas, como la falta de habilidades y competencias suficientes para desarrollar el proceso de formación de lectores infantiles, pues las licenciaturas de

biblioteconomía, bibliotecología o ciencias de la información, no ofrecen esta especialización.

Por otro lado, las y los bibliotecarios profesionales, pueden ser un agente de cambio que incidan en el ambiente entre el personal docente y administrativo y la comunidad estudiantil de la escuela primaria a la que pertenecen, y en la formación de lectores, por lo que deben poseer conocimientos básicos, sobre las etapas que conforman el desarrollo evolutivo de las niñas y los niños, las materias de cada grado escolar de nivel primaria, las características de su comunidad, la oferta de autores, títulos y editoriales de la literatura infantil y juvenil, y, sobre todo, gusto e interés genuinos para trabajar con los infantes, pues sin sensibilidad, empatía y buena escucha, difícilmente podrá lograr los objetivos planteados y la dinámica de la biblioteca escolar en general, decaerá.

En México, a pesar de que el personal de las bibliotecas asume múltiples responsabilidades de impacto para el propio espacio y el entorno, no tienen reconocimiento a nivel social o cultural, y el número de personas profesionales en este ámbito sigue siendo insuficiente, por lo cual es necesario generar estrategias y actividades que incentiven la participación de otras personas para contribuir en sus contextos, generando vínculos y diálogo mediante la lectura individual y colectiva.

1.5.11 El personal bibliotecario y la generación de agentes activos para la formación de lectores infantiles.

Para el adecuado desarrollo de las niñas y los niños, estos deben estar constantemente expuestos a estímulos diversos, que les permitan generar habilidades y competencias que apoyen su aprendizaje proactivo en la escuela. Para que se alcance este ideal, es necesario que padres, madres, hermanos, tías, abuelos o cualquier persona adulta involucrada en su desarrollo, sean conscientes

de la relevante participación que tienen en los procesos escolares, misma que no se limita a las actividades de limpieza o mantenimiento a la institución, sino también otras de orden intelectual, como el fomento a la lectura y la formación de lectores. Así, con apoyo conjunto y continuo, las niñas y los niños podrán cumplir con los objetivos de los planes anuales de lectura.

Si se construye y mantiene un engranaje sólido de apoyo comunitario en la formación de infancias lectoras, es posible lograr metas más allá de las básicas ya mencionadas, por ejemplo, el aprendizaje del uso de la estantería, la búsqueda y manejo de información y los derechos de autor, entre otras.

Para esto, el personal de la biblioteca puede proponer talleres, conferencias, pláticas y encuentros informales, que entusiasmen a la comunidad a participar en las actividades relacionadas con la lectura.

1.5.12 El personal bibliotecario como elemento vital para la formación de comunidades lectoras.

Las bibliotecas o salas de lectura, que no cuentan con personal que ame y se apasione con la lectura, están condenadas al fracaso, pues son ellas el punto de anclaje necesario para consolidar a una comunidad lectora.

El concepto tradicional de *comunidad*, se refiere a un grupo de personas que comparten cultura, valores, y objetivos (RAE, 2016), a partir del cual se ha generado otro: la comunidad lectora, es aquella que tiene como finalidad conformar espacios para la lectura informativa y de recreación, mediante el uso de colecciones, ya sea de la biblioteca familiar o la escolar.

En este sentido, el personal bibliotecario deberá tomar en cuenta las condiciones, necesidades, debilidades, fortalezas de la comunidad a la que pertenece y las

personas con las que va a trabajar, así como tener una preparación adecuada para responder a las necesidades del sitio, adaptarse y hacer propuestas para su mejoría.

Conocer a la gente y su entorno es un punto focal para triunfar en la conformación de una comunidad lectora, ya que, de acuerdo con la teoría de Stanley Fish (Bellorín & Martínez, 2010, p8), la interpretación que se hace sobre la vida, sobre el aprendizaje o sobre cualquier otro concepto o situación, siempre está influenciada por la pertenencia a una comunidad específica. Es decir, la interpretación que se hará sobre lo leído, tendrá una vinculación directa con los usos y costumbres, las rutinas y vivencias de ese contexto específico.

Para formar comunidades lectoras, el personal bibliotecario debe tener claro, por ejemplo, un plan de acción por ciclo escolar, para el desarrollo de habilidades lecto-escritoras y de fomento a la lectura; además de generar un listado de recomendaciones de libros y actividades para proponer al profesorado de cada grupo.

Por otra parte, debe considerar las edades y ocupaciones de las personas que conformarán la comunidad lectora, por ejemplo, niñas y niños estudiantes de la escuela, hombres y mujeres familiares, profesores, etc.

Algunas recomendaciones para propiciar una comunidad lectora son:



Figura 28. Recomendaciones para la formación de comunidades lectoras.
Fuente: Elaboración propia. Con base en: (IBBY México, 1993, p54-55)

1.5.13 Funciones del personal de la biblioteca escolar.

La siguiente gráfica muestra el conjunto de funciones del personal de la biblioteca escolar, establecidas por la Secretaría de Educación Pública:



Figura 29. Funciones del personal de la biblioteca escolar
Fuente: Elaboración propia. Con base en (SEP, 2010, p24).

En la actualidad, las personas que se forman profesionalmente en este rubro, lo hacen bajo esta visión teórica inflexible, además de no siempre contar con el hábito de la lectura y el uso de la información, a pesar de estar en constante contacto con ella. Por esto, es indispensable promover la lectura, como una herramienta vital para el ejercicio y cumplimiento de su labor profesional, pues ¿cómo fomentarán, promoverán y animarán a la lectura, si no reconocen en su propia experiencia todos los beneficios de la misma?

No obstante, también hay personas que, sin amplios conocimientos sobre la literatura infantil y juvenil, ni estrategias claras de fomento a la lectura, logran con su ánimo, actitud y creatividad, actividades exitosas.

Lo más conveniente, sería que las personas que transitan por nueve semestres de formación profesional, cuenten con conocimientos teóricos y técnicos para la organización, búsqueda y uso de la información; manejen estrategias lúdicas para lograr el desarrollo de habilidades y hábitos de lectura.

Es por esto, que a continuación se recomiendan las siguientes características para el personal bibliotecario, promotor de lectura:



Figura 30. Características para el bibliotecario agente activo para la lectura
Fuente: Elaboración propia. Con base en (Bellorín & Martínez, 2010, p15)

1.5.14 La biblioteca escolar y el personal bibliotecario.

La biblioteca escolar se concibe actualmente como un centro de recursos para el aprendizaje, que almacena una gran variedad de materiales de todo tipo, organizados bajo un criterio técnico adecuado y con una infraestructura capaz de programar actividades paralelas académicas y culturales, que sirvan como complemento del trabajo en el aula y apoyo a los programas curriculares (Espinosa, 1998, p37).

Para lograr lo anterior y de acuerdo con Espinosa (1998, p40) el personal bibliotecario debe trabajar en conjunto con docentes y familias de la comunidad estudiantil, en la generación de actividades de carácter investigativo, recreativo, cultural y de desarrollo de habilidades de búsqueda de información, que enriquezcan el proceso de formación que adelantan las instituciones educativas.

La biblioteca debe convertirse en un centro de promoción y fomento a la lectura y escritura, que contribuya a la formación del espíritu científico e investigativo, que satisfaga la curiosidad intelectual y artística de estudiantes, docentes y la comunidad escolar en general (Espinosa, 1998, p37).

El personal bibliotecario escolar, juega un rol imprescindible para el éxito de las actividades de la biblioteca: por un lado, representa el vínculo con la administración, y crea planes de trabajo que satisfacen las necesidades de las niñas y niños, y por otro, realiza el trabajo directo con las familias de la comunidad escolar.

Dicho personal tendrá la misión de llegar a acuerdos para la visibilidad y la obtención de recursos de la biblioteca, así como de colaborar en la elaboración de los planes y programas de estudio de la escuela, proporcionar información sobre estrategias pedagógicas, talleres de lectura y manejo de la información, no solo a los infantes, sino también a docentes y familiares.

Es por ello que el personal bibliotecario, debe ser capaz de vincular, comunicar, crear lazos, visibilizar la cultura local, plantear talleres, apoyar las labores académicas de las y los docentes, actualizar la biblioteca, sus actividades y servicios, todo con el fin de consolidar una biblioteca viva, dinámica, lúdica, en la que el alumnado tenga interés de participar.

Si el personal profesional que trabaja en una biblioteca escolar, cuenta con habilidades de comunicación, negociación y conocimiento del desarrollo cognitivo de la infancia, puede hacer la diferencia entre un lugar desperdiciado y fracasado, y un espacio visible, atractivo y útil.

*“Una biblioteca es un banco de ojos.
Aquí están las miradas que han donado los lectores”
Juan Villoro.*

Capítulo 2. Las bibliotecas escolares en la Ciudad de México.

Para que durante la infancia se adquieran las habilidades de lectoescritura, es necesario tener las condiciones óptimas en los entornos socioculturales, abordados en el Capítulo anterior, es decir la familia y la escuela principalmente.

Pero ¿cuál es el contexto real de estos entornos?, ¿cuáles son sus características?

En los últimos tiempos, con el desarrollo de la era de hiperconectividad y multiculturalidad, el proceso de transformación global ha hecho necesario que en México se planeen e implementen mecanismos actualizados para la solución de las problemáticas más profundas, tales como la desigualdad social.

Al cambiar el mundo, las dinámicas educativas también cambian (SEP, 2016, párr.3). Actualmente, por ejemplo, la escuela ya no es el único lugar donde se desarrollan procesos de aprendizaje, y su objetivo va más allá de lo académico, pues también se plantea contribuir en la adquisición de pensamiento crítico, independencia, seguridad y confianza para crecer en un mundo cambiante y diverso (ídem, párr.4).

En este sentido, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, concretamente en el Artículo 3° establece que:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media

superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (ibídem, p18).

En el mismo Artículo, se especifica que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (ídem)

Por tanto, la educación, como derecho fundamental, debe contribuir a la mejor convivencia humana, ser de calidad, laica y democrática, pues está sustentada en un marco jurídico que permite que sus ejes de acción sean transversales y nacionales. Actualmente, existen iniciativas y esfuerzos diversos para cumplir estos objetivos, como los proyectos de fomento de la lectura.

En este Capítulo, se abordará de lo general a lo particular, los antecedentes y condiciones actuales de las bibliotecas escolares, iniciando con el terreno nacional, seguido del contexto de la Ciudad de México, para finalizar con tres escuelas de la Delegación Cuajimalpa, en las que se impartió el taller “Serendipia”: “Belisario Domínguez”, “Vicente Guerrero” y “José Arturo Pichardo”, las cuales se describen a continuación.

2.1 Antecedentes de las Bibliotecas escolares en México.

José Vasconcelos, intelectual y político mexicano, precursor en la implementación de bibliotecas públicas, dijo en uno de sus discursos, al inicio de su gestión:

‘La biblioteca es el complemento de la escuela. Después de que se aprende a leer, es necesario saber lo que debe leerse y disponer de libros. Una buena biblioteca puede substituir a la escuela y en algunas circunstancias, superarla. Una buena biblioteca es una universidad libre y eficaz. Es tan importante crear bibliotecas como crear escuelas (Silva, 2007, p6).

Posteriormente, Manrique de Lara, hizo una serie de recomendaciones que dieron continuidad a lo dicho por Vasconcelos:

Es conveniente que las bibliotecas que sirven a una población escolar de más de mil personas, cuenten con un bibliotecario profesional, especializado en el servicio escolar y que además sea maestro titulado (Ídem)

A lo que agregó:

[...] es ventajoso que el bibliotecario sea al mismo tiempo maestro, porque sus conocimientos pedagógicos le facilitarán la comprensión de los fines educativos de la biblioteca y sus relaciones con los ideales de la escuela, porque habrá estudiado la psicología de los niños cuya educación e instrucción va a completar por medio del libro; porque conocerá los programas escolares que seguirá sincronizadamente en sus labores bibliotecarias y porque su preparación magisterial le proporciona amplios conocimientos sobre Literatura infantil y juvenil (Ídem).

Fue en 1974, que el Profesor Nahúm Pérez Paz, retomó esta figura y planteó la necesidad de crear un Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, dentro de la Dirección General de Bibliotecas, de la Secretaría de Educación Pública (en lo subsecuente SEP). El Profesor refirió que:

[...] es necesario que funcionen las bibliotecas escolares como parte de los servicios que concurren en el quehacer docente debido a que el concepto y la práctica de la educación han evolucionado en tal forma que puede afirmarse que un verdadero aprendizaje solo se realiza a través de la búsqueda permanente de información por parte del educando (ibídem, p9).

Los tres momentos históricos mencionados, fueron de suma relevancia para la creación de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, en 1982, alcanzando así el ideal de José Vasconcelos de contar con servicios bibliotecarios en todo el país.

Sin embargo, las bibliotecas escolares quedaron relegadas al carecer de una red nacional y de reglamentos y normativas homologadas.

2.2 Ciudad de México.

La Ciudad de México, antes llamada Distrito Federal, capital de los Estados Unidos Mexicanos, es habitada por alrededor de 8,918,653 personas (INEGIa, 2016), por lo que constituye una de las urbes más grandes e importantes del planeta, pues conjunta una amplia diversidad de culturas, idiomas y tradiciones nacionales y extranjeras.

A continuación, se presentan algunos datos significativos sobre la Ciudad:

- Cuenta con 8, 918, 653 habitantes, que representan el 7.5% del total de la población del país, con una distribución de 99.5% en el medio urbano y 0.5% en el rural (INEGIa, 2016).
- La escolaridad promedio es de 11.1 años (2do grado de secundaria); por encima del promedio nacional que es de 9.1 años de estudio (ídem).
- El sector productivo de mayor aportación al PIB es el comercio (actividad terciaria). Siendo la aportación de la Ciudad de México al PIB nacional de 16.5%. (ídem).

2.2.1 Estructura de la Ciudad, división geopolítica.

La Ciudad de México (en lo subsecuente CDMX), representa el 0.08% del territorio nacional, con 1,485 km² de superficie (ídem); dividida en 16 Delegaciones: Álvaro Obregón, Azcapotzalco, Benito Juárez, Coyoacán, Cuajimalpa de Morelos, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztacalco, Iztapalapa, Magdalena Contreras,

Miguel Hidalgo, Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan, Venustiano Carranza y Xochimilco, como se puede apreciar en el siguiente mapa:

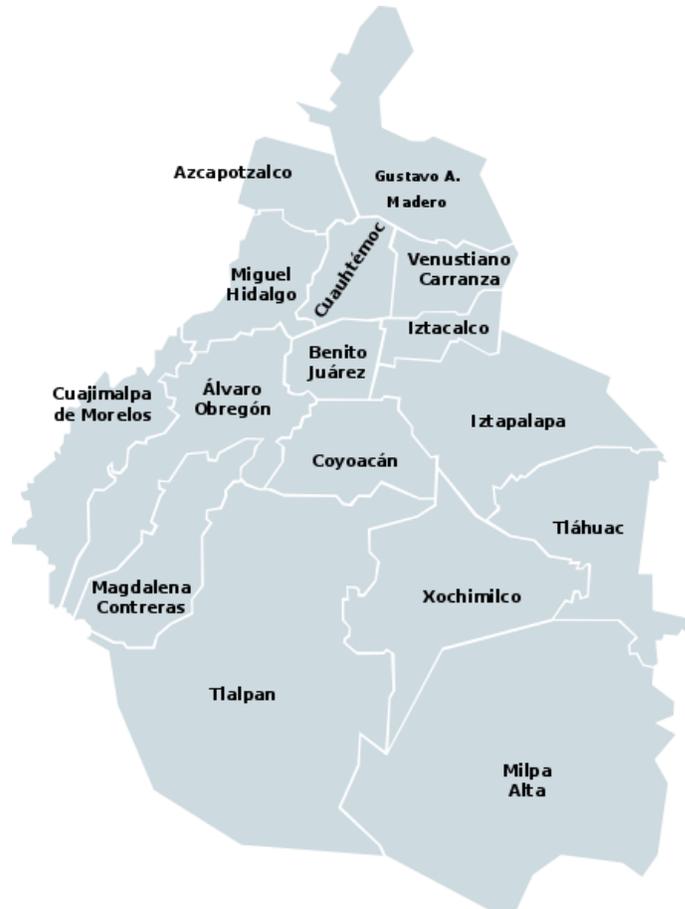


Figura 31. Mapa Delegacional de la CDMX
Fuente: Wikipedia.

Para los fines específicos del presente trabajo, nos centraremos en las características y el contexto de la Delegación Cuajimalpa.

2.3 Delegación Cuajimalpa.

Oficialmente denominada Cuajimalpa de Morelos, su nombre proviene del náhuatl *Cuauhximalpan*, que significa "sobre las astillas de madera" o "lugar donde se labra o talla madera" (Municipios, 2016), lo que obedece a la flora y fauna propia de esta zona principalmente rural.



DELEGACIÓN CUAJIMALPA

Figura 32. Escudo de la delegación Cuajimalpa.

Fuente: Wikipedia.

El jeroglífico de Cuauhximalpan es ideográfico y se conforma por tres elementos: el primero, un árbol de tres ramas tirado en el suelo; el segundo, tres astillas de madera; y el tercero, un hacha de cobre de manufactura Topaneca, clavada en su tronco; lo que confirma que en sus orígenes, la población de esta delegación se dedicó a la explotación de la madera (ídem).

2.3.1 Características geopolíticas y recursos naturales.

La Delegación Cuajimalpa de Morelos, colinda con los municipios Ocoyoacac, al poniente, y Huixquilucan, al norte, ambos del Estado de México; y con las Delegaciones Miguel Hidalgo, también al norte, y Álvaro Obregón y Magdalena Contreras, al Oriente (ídem).

Las coordenadas geográficas entre las que se encuentra situada la Delegación Cuajimalpa de Morelos, son la 19° 24' y 19° 13' latitud norte; y 99° 15' y 99° 22' longitud oeste (ídem).

Anteriormente, esta zona era rural y la principal actividad económica era la tala de árboles y la producción de carbón, por lo que en la actualidad, se han declarado zonas protegidas algunas de las áreas boscosas, de acuerdo con el Programa

General de Ordenamiento Ecológico del Distrito Federal, en el que se establece que la Delegación Cuajimalpa de Morelos, cuenta con 6 mil 557 hectáreas de extensión bajo declaratoria de suelo en conservación (CONDUSE, 2000, p16), distribuida de la siguiente manera:

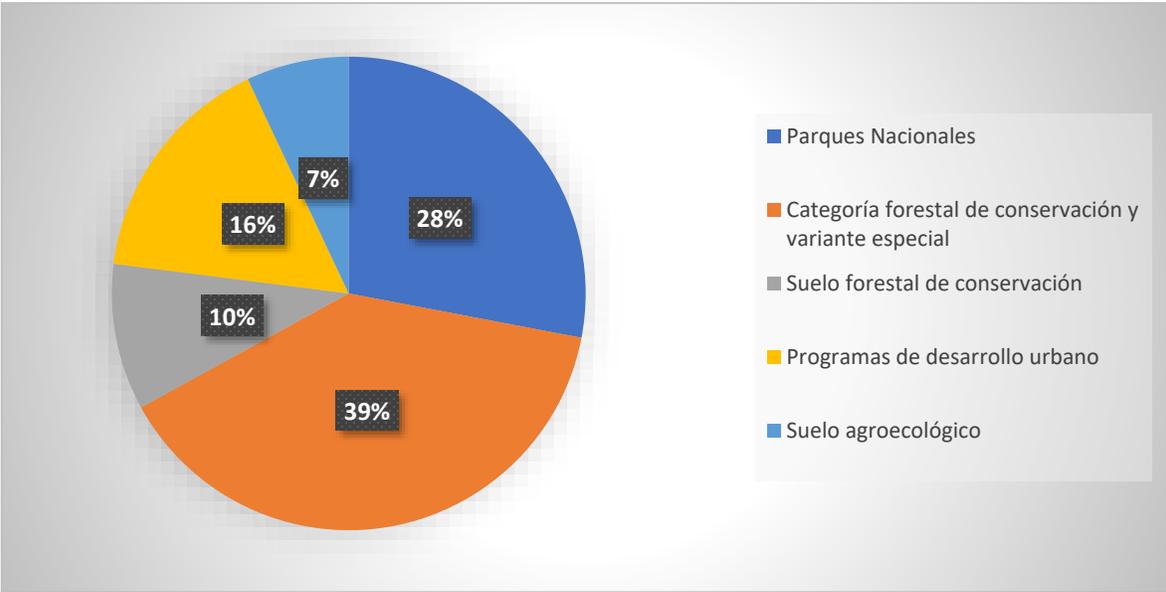


Figura 33. Distribución del uso de suelo de la Delegación Cuajimalpa.
Fuente: Elaboración propia. Con base en (CONDUSE, 2000, p16).

Cabe mencionar que la Delegación Cuajimalpa, es un área generadora de oxígeno, sus bosques aportan a la regulación del clima, la recarga de los mantos acuíferos y la conservación de la flora y la fauna del Valle de México. Por su vocación eminentemente ecológica, ofrece importantes servicios ambientales a la Ciudad de México, promueve la defensa del suelo de conservación forestal, para no ser invadido por la mancha urbana y que mantenga su actividad agropecuaria, silvícola y ecoturística.

En congruencia con esta posición, se llevan a cabo campañas informativas y talleres, especialmente en escuelas de la demarcación, para compartir a los infantes, los conocimientos sobre el cuidado de los árboles y el ambiente.

Asimismo, se implementan programas en las zonas de conservación, para evitar que los asentamientos humanos sigan creciendo, y los núcleos agrarios asuman su responsabilidad social en la conservación del territorio y los mantos acuíferos, que hoy en día se agotan peligrosamente y provocan el hundimiento de la CDMX (Municipios, 2016).

2.3.2 Características socio-demográficas.

En la Delegación Cuajimalpa de Morelos, habitan alrededor de 199, 224 personas (INEGIb, 2016), de las cuales 163, 382 son niñas y niños de seis a doce años (INEGIa, 2015), o sea, en el rango etario correspondiente al nivel de educación básica.

2.3.3 Características económicas.

Hasta el primer cuarto del siglo XX, la actividad económica de la Delegación Cuajimalpa, se basó en la explotación de los bosques, la cría de borregos y la agricultura de temporal, en los pueblos cercanos al camino Real, además de la producción de pulque, que se expendía en las postas (Municipios, 2016).

Con la expansión de la CDMX, la explotación de las minas de arena y grava que se hallaban en este territorio, tomó un valor económico tan alto que desplazó a la silvicultura. Además, con la llegada del tren, la población pudo desplazarse a la ciudad, a vender su mano de obra, sobre todo en el servicio doméstico y la construcción (ídem).

En cuanto al desarrollo industrial, la Delegación Cuajimalpa registra condiciones de precariedad, siendo la extinta fábrica de hongos Monte Blanco, la productora más importante, establecida por más de 50 años a las afueras del pueblo de San Pedro Cuajimalpa, fue reubicada en el Estado de México, a razón de la presión de los habitantes de la zona.

Otras pequeñas industrias de confección de ropa, manufactura electrónica y mueblería artesanal, han tenido cabida en la Delegación, pero se han retirado por los costos de la tierra (ídem).

Por otro lado, en 1988, se instaló en San Pedro Cuajimalpa, una de las industrias farmacéuticas más importantes del país, Laboratorios Liomont, que en términos generales, ofrece trabajo en el área de servicios.

En suma, es posible aseverar que en la Delegación Cuajimalpa se viven profundas desigualdades sociales; ya que por un lado, persisten los pueblos tradicionales y rurales, y por otro, siguen creciendo las zonas urbanas con plazas comerciales y oficinas corporativas de empresas trasnacionales. Aun así, las oportunidades de empleo en la zona son escasas, por lo que la población suele desplazarse en busca de mejores condiciones laborales.

2.3.4 Características educativas y culturales.

En la Delegación Cuajimalpa, existen 258 escuelas de nivel básico y medio superior (INEGIb, 2015), que cuentan con 3,030 docentes laborando (INEGI, 2013).

Dichas escuelas atienden a los 163 mil 382 niñas y niños que se mencionaron anteriormente, lo cual significa espacios insuficientes y condiciones poco óptimas para los procesos de aprendizaje.

No obstante, la demarcación cuenta con espacios alternativos para la promoción del desarrollo integral de los infantes, tales como el Centro Nacional “Pedro Infante”, cuyo objetivo es acercar a las nuevas generaciones al ídolo de México, a través de talleres de pintura, música, canto, cine, actuación y expresión corporal (Municipios, 2016).

También existen once Centros Comunitarios de Desarrollo, dos Centros Culturales, y el Museo Miguel Hidalgo y Costilla, ubicado en una construcción aledaña a la casa donde se hospedó dicho personaje, tras la Batalla del Monte de las Cruces, en 1810 (ídem) .

En esta Delegación, también se encuentra el “Faro del saber”, un espacio de cómputo, inaugurado en 2011, en el que *convergen la educación, la ciencia y la tecnología*, según palabras de Carlos Orvañanos (SEP, 2011), actual jefe delegacional, y en el que se realizan actividades relacionadas con la lectura.

Aun así, no se cuenta con información fidedigna sobre la existencia de Libro Clubes, salas de lectura o programas de fomento de la lectura en la Delegación. Tampoco sobre la existencia y condiciones de bibliotecas escolares, tema central de esta investigación, sin embargo, se sabe que existen 12 bibliotecas públicas (INEGlc, 2015) y 51 personas laborando en ellas (sin especificar si cuentan con formación profesional en el rubro o no) (INEGld, 2015).

De manera general, se puede observar que Cuajimalpa es una zona con grandes carencias en el sector cultural; con escaso número de teatros, museos y casas de cultura, en comparación con la extensión territorial y la cantidad de habitantes.

Los servicios de transporte público (del metro, por ejemplo), tampoco son favorables en estas zonas, lo que limita aún más a la población el acceso a la oferta cultural del centro y sur de la CDMX.

Estas condiciones se pudieron evidenciar durante el proceso de observación realizado para este trabajo, en tres escuelas primarias de esta comunidad, cuyos resultados se presentan a continuación.

2.3.5 Estudio de caso 1: Escuela Primaria “Belisario Domínguez” y su biblioteca escolar.

A continuación, se presenta una ficha informativa sobre esta escuela Primaria⁵:

Nombre	
Belisario Domínguez	
Año de fundación	Entre 1939 y 1941
Ubicación	Calle Monte Encino, No.14, Colonia Jesús del Monte, Cuajimalpa, Ciudad de México, C.P 05260.
Clave escolar	09DPR3103E
Zona escolar	302
Región	43
Turnos	Matutino y vespertino.
Taller Serendipia	Turno matutino.

2.3.5.1 Características de infraestructura y recursos tecnológicos.

El plantel escolar, cuenta con los siguientes espacios y equipo técnico:

Aulas de clase	19
Aula de cómputo	1
Aula para Biblioteca Escolar	2 – una por turno-
Patios	2
Proyectores	2
Conexión a Internet	Sí

⁵ Datos proporcionados por la Subdirectora Beatriz García y la profesora Isabel Sandoval, del plantel educativo, durante las entrevistas realizadas el 14 de junio de 2016.

2.3.5.2 Características administrativas y docentes.

La Dirección del turno matutino está a cargo del Profesor José Rubén Saucedo Rivera; y la Subdirección de Desarrollo Educativo, de la Profesora Beatriz García García. El personal docente está conformado por 19 profesoras y profesores de grupo, un maestro de TIC, tres profesores de educación física, una profesora de aprendizaje y otra de lectura y escritura, encargada de la biblioteca escolar, las bibliotecas de aula, y el plan de lectura.

2.3.5.3 Características de la localidad y la comunidad escolar.

La descripción de las características de las localidades, en las que se encuentran incrustadas las comunidades escolares se describen a continuación.

2.3.5.3.1 Características locales que enmarcan a la comunidad escolar.

Las calles y avenidas aledañas a esta escuela, están pavimentadas, pero son de difícil acceso debido a su tamaño reducido y al exceso de unidades de transporte público.

La escuela se encuentra a cinco minutos de distancia en auto de la colonia “El Yaqui”, en la que hay tiendas y centros comerciales, pero no hay librerías, museos ni cines cercanos.

2.3.5.3.2 Características de la comunidad escolar.

De acuerdo con los datos proporcionados en las entrevistas realizadas al personal del plantel, el alumnado del turno matutino es de 604 alumnos que se dividen en 403 niñas y 201 niños con los cuales se conforman 19 grupos.

Un grupo de madres y padres, apoyan en las cuestiones de protección civil y señalización en caso de emergencias; y otro grupo de Madres Lectoras, que se

conformó hace más de 13 años, es reconocido a nivel local por su grado de experiencia y habilidad en lectura en voz alta, y ha recibido en varias ocasiones talleres por parte de IBBY México y por profesionales de la biblioteca pública delegacional.

2.3.5.4 Biblioteca escolar de la escuela “Belisario Domínguez”.

El personal del plantel no cuenta con información sobre la fundación de la biblioteca escolar, ni tienen el hábito de realizar inventarios, estadísticas u otro tipo de control sobre las colecciones y el uso de los servicios, por lo que, después del estudio diagnóstico, se determinó que las condiciones del espacio en comento, no son idóneas para los objetivos que se persiguen, tal como se explica a continuación.

2.3.5.4.1 Colecciones y organización bibliográfica.

La biblioteca escolar de la escuela Belisario Domínguez, carece de un inventario que dé a conocer el número y títulos de ejemplares que conforman las colecciones del acervo, y de un plan de desarrollo de colecciones.

No obstante, de manera general, se sabe que cuenta con la colección de Libros del Rincón de la SEP, organizada de acuerdo a su propio sistema de clasificación (Al sol solito, Pasos de luna y Astrolabio), y con publicaciones del Fondo de Cultura Económica, y otras casas editoras, organizadas por editorial.

2.3.5.4.2 Servicios.

La biblioteca de este plantel tampoco cuenta con un reglamento adecuado, ni con el servicio de préstamo a domicilio o en sala.

Sin embargo, el grupo de Madres Lectoras sí tienen acceso a los materiales y se los pueden llevar a sus casas, para preparar las actividades a realizar con los grupos posteriormente.

Asimismo, la Profesora Isabel Sandoval, coordina sesiones semanales de apoyo a niñas y niños que presentan dificultades lectoras, de acuerdo al ejercicio de conteo de palabras leídas por minuto, que se realiza periódicamente. Este servicio se promueve únicamente de manera oral, por parte de la maestra, al inicio del ciclo.

En la biblioteca, no realizan ferias del libro, ni actividades relacionadas con festividades o efemérides.

2.3.5.4.3 Usuarios.

Este espacio es utilizado únicamente por el alumnado que acude a realizar trabajos de regularización de habilidades lectoras, principalmente de primero a tercer grado; y por el grupo de Madres Lectoras.

2.3.5.4.4 Personal bibliotecario.

La bibliotecaria responsable del espacio es la Profesora Isabel Sandoval, quien ha recibido capacitaciones por parte de *Libros del Rincón*, para fortalecer la organización del acervo; y por la Secretaría de Educación Pública, sobre lectura en voz alta.

2.3.6 Estudio de caso 2: Escuela “Vicente Guerrero” y su biblioteca escolar.

A continuación, se presenta una ficha informativa sobre esta escuela Primaria (SEP, 2013):

Nombre	“Vicente Guerrero”
Año de fundación	Desconocido
Ubicación	Calle Mina, núm. 45, Colonia San Mateo Tlaltenango, Cuajimalpa de Morelos, Ciudad de México. C.P. 05600.
Clave escolar	09DPR1779A
Zona escolar	303
Región	43
Turnos	Matutino y vespertino.
Taller Serendipia	Turno Matutino

2.3.6.1 Características de infraestructura y recursos tecnológicos.

El plantel escolar, cuenta con los siguientes espacios y equipo técnico:

Aulas de clase	20
Aula de cómputo	1
Aula para Biblioteca Escolar	1
Patios	2 (uno techado)
Proyectores	Sí hay pero no se localizaron.
Conexión a Internet	No

2.3.6.2 Características administrativas y docentes.

La Profesora Beatriz Eufemia Acosta Avilés, es Directora del plantel, en el turno matutino. Cuenta con el apoyo de dos maestros para cuestiones administrativas, y 19 docentes frente a grupo.

2.3.6.3 Características de la localidad y la comunidad escolar.

La descripción de las características de las localidades, en las que se encuentran incrustadas las comunidades escolares se describen a continuación.

2.3.6.3.1 Características locales que enmarcan a la comunidad escolar.

La localización de las colonias aledañas, es de acceso limitado y complejo, debido a que se encuentran en la cima de un cerrito. Asimismo, no todas las calles y avenidas aledañas a esta escuela están pavimentadas.

Solamente existe una vía de acceso con dos carriles de subida-bajada, lo cual, complica aún más el acceso debido a su tamaño reducido y al exceso de unidades de transporte público.

No hay plazas comerciales, museos o librerías cercanos (caminando ni en automóvil).

2.3.6.3.2 Características de la comunidad escolar.

De acuerdo con los datos obtenidos en entrevistas con el personal del plantel⁶, la población estudiantil del turno matutino es de 681 alumnos divididos en 389 niñas y 292 niños, con los cuales se conforman 19 grupos.

Actualmente, está conformado un grupo de 34 Madres lectoras, quienes también han recibido talleres por parte de IBBY, y de personas profesionales de la biblioteca delegacional, para desarrollar habilidades de lectura en voz alta.

2.3.6.4 Biblioteca escolar de la escuela “Vicente Guerrero”.

La escuela cuenta con una biblioteca para ambos turnos. Tiene un espacio propio en el segundo piso, sobre la Dirección de la institución, que también se utiliza como

⁶ La información presentada fue proporcionada por correo electrónico, por la Profra. Alma Bolaños, el 17 de noviembre de 2016.

almacén de material lúdico (rompecabezas, juegos de mesa, plastilina, etc.) y papelería.

Asimismo, fue la única biblioteca que está presente de manera constante en la vida de los alumnos: cada grupo de cada grado, visita la biblioteca una hora a la semana, con el objetivo de realizar alguna actividad complementaria de su programa escolar. La actividad está a cargo de la bibliotecaria, quien la planea y la lleva a cabo.

2.3.6.4.1 Colecciones y organización bibliográfica.

Actualmente, la biblioteca de este plantel carece de planes de desarrollo de colecciones, controles, estadísticas, catálogos o inventarios que den a conocer las cifras exactas y títulos de ejemplares existentes. Sin embargo, se sabe que cuentan con la colección de *Libros del Rincón*, organizados bajo su propio sistema; y otros materiales que han sido donados por parte de escuelas privadas de Santa Fe, organizados por tipo de fuente de información.

2.3.6.4.2 Servicios.

La biblioteca tiene un reglamento escrito, y proporciona los servicios de préstamo en sala y a domicilio, a las personas usuarias que cuenten con la credencial del espacio. El grupo de Madres lectoras, tiene acceso a los materiales para preparar las dinámicas semanales, siempre y cuando se registren previamente.

Por otro lado, la bibliotecaria organiza un calendario de trabajo para recibir a cada grupo con su profesor/a. Además, se encarga de orientar y apoyar al profesorado sobre el uso y manejo de las bibliotecas de aula, y el aprovechamiento relacionado con las materias y la currícula, así como de la difusión de los servicios, a través de carteles, que coloca en el zaguán de la escuela, al inicio del ciclo.

2.3.6.4.3 Usuarios.

Las y los usuarios se encuentran divididos de la siguiente manera:

- 604 estudiantes de primaria, que cuentan con la credencial de la biblioteca.
- Personal docente.
- Mamás lectoras.

2.3.6.4.4 Personal bibliotecario.

La responsable de la biblioteca, desde hace dos años, es la Profesora María Alma Bolaños Loyola, quien ha recibido capacitación para el uso y manejo de los materiales, por parte de *Libros del Rincón*, y se encarga de impartir talleres de lectura en voz alta, y coordinar el grupo de Madres lectoras, ofreciendo sugerencias de actividades y lecturas para cada grado escolar.

2.3.7 Estudio de caso 3: Escuela “José Arturo Pichardo” y su biblioteca escolar.

A continuación, se presenta una ficha informativa sobre esta escuela Primaria⁷:

Nombre	José Arturo Pichardo
Fecha de fundación	1° de marzo de 1905, (es la escuela más antigua de Cuajimalpa)
Ubicación	Carretera Federal México-Toluca, No. 21, Colonia Contadero, Cuajimalpa de Morelos, Ciudad de México. C.P. 05500
Clave escolar	09DPR1831G
Zona escolar	304
Sector	17
Turnos	Matutino y vespertino.
Taller Serendipia	Turno Matutino

2.3.7.1 Características de infraestructura y recursos tecnológicos.

El plantel escolar, cuenta con los siguientes espacios y equipo técnico:

Aulas de clase	19
Aula de medios	1
Aula para Biblioteca Escolar	1
Direcciones	2
Bodegas	2 (una para desayunos y de materiales de educación física)
Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva	1
Casa del conserje	1
Proyectores	2
Conexión a Internet	No

⁷ La información presentada fue proporcionada por correo electrónico, por la Profra. Mayra Parrazal Camacho, el 8 de diciembre de 2016.

2.3.7.2 Características administrativas y docentes.

La Profesora Angélica Aguilar Ramírez, es la Directora del plantel, cuenta con el apoyo de una Subdirectora de operación escolar, una Subdirectora de desarrollo académico pedagógico, y una profesora de apoyo administrativo.

La plantilla docente es de 19 personas frente a grupo, dos maestros de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), dos maestros de educación física, un maestro de tecnologías de la educación, un maestro de lectura y escritura, quien está a cargo de la biblioteca escolar y las bibliotecas de aula.

De acuerdo con lo informado por la Profesora Aguilar Ramírez, los espacios son insuficientes, de acuerdo al nuevo modelo educativo; sin embargo, resulta complicado gestionar cualquier ampliación o modificación, debido a que el edificio está catalogado por el INBA y el INAH, como un monumento histórico artístico.

2.3.7.3 Características de la localidad y la comunidad escolar.

La descripción de las características de las localidades, en las que se encuentran incrustadas las comunidades escolares, se describen a continuación.

2.3.7.3.1 Características de la localidad locales que enmarcan a la comunidad escolar.

La escuela primaria José Arturo Pichardo, se caracteriza por sus áreas verdes, ya que se encuentra en zona de clima templado-frío. El plantel es de fácil acceso, pues todas las calles aledañas están pavimentadas, y en la parte frontal de la institución se encuentra la carretera México – Toluca, lo que la hace valiosa en la comunidad, además por ser céntrica, antigua y “de abolengo”.

Alrededor del 20% de la población escolar, vive en los departamentos para militares. Las demás construcciones de la zona, son de tabicón y cemento, la mayoría de un solo piso.

No existen museos en la colonia, y la “Nueva Librería Parroquial de Clavería” es la única cercana, a 314 metros.

2.3.7.3.2 Características de la comunidad escolar.

De acuerdo con los datos obtenidos en entrevistas con el personal del plantel, la población estudiantil del turno matutino es de 640 alumnos divididos en 365 niñas y 275 niños, con los cuales se conforman 19 grupos.

Las familias reciben cada lunes un taller de desarrollo humano, impartido por una psicóloga. Además, está conformado desde hace 10 años, un grupo de 25 madres y padres lectores (el número varía cada ciclo), quienes han recibido talleres por IBBY México, y personas profesionales de la biblioteca delegacional.

2.3.7.4 Biblioteca escolar de la escuela “José Arturo Pichardo”.

Ubicada en el piso inferior, o sótano, esta biblioteca cuenta con dos acervos, uno para cada turno, en estantes separados, sin inventarios, catálogos de fichas u catálogo automatizado (OPAC).

2.3.7.5 Colecciones y organización bibliográfica.

La colección del turno matutino, se encuentra dividida por cuestiones de espacio, entre la biblioteca, la dirección y la bodega.

2.3.7.6 Servicios.

La biblioteca cuenta con un reglamento y el servicio de préstamo en sala y a domicilio (únicamente al alumnado que cuenta con credencial).

Además, la profesora bibliotecaria organiza Ferias del Libro, dos o tres veces al año, y actividades grupales de lectura y manualidad, en torno a festividades, como el Día de la Independencia, el Día del Libro y Navidad.

Las madres y padres lectores tienen acceso al préstamo a domicilio, siempre y cuando se registren en un formato proporcionado por la bibliotecaria. Cada ciclo escolar, se registra un aproximado de 350 préstamos⁸.

2.3.7.7 Usuarios.

La comunidad asidua a esta biblioteca, se conforma de 640 estudiantes de primaria, y 25 miembros del grupo de madres y padres lectores, todas las personas cuentan con credencial.

2.3.7.8 Personal bibliotecario.

La bibliotecaria responsable es la Profesora Mayra Parrazal Camacho, quien tiene apenas un año en el cargo, y no ha recibido capacitación de ningún tipo al respecto. Ella se encarga de distribuir los libros en las bibliotecas de aula y coordina el grupo de madres y padres lectores.

A lo largo del presente capítulo, se han presentado las tres escuelas, que tienen diferencias notables a pesar de pertenecer a la misma demarcación de la Delegación Cuajimalpa. Estas diferencias en la infraestructura, biblioteca y comunidad, tendrá incidencia en el taller “Serendipia”, tanto en las evaluaciones y en la aplicación del mismo.

A continuación, se presentará en el siguiente capítulo la metodología y contenidos del taller “Serendipia”.

⁸ La información presentada fue proporcionada por la Profra. Mayra Parrazal Camacho el 8 de diciembre de 2016 mediante una consulta por correo electrónico.

...no leemos textos a los niños para que se conviertan en buenos lectores, sino porque sabemos que esas lecturas les permiten ubicar algo fundamental para ellos: el descubrimiento de que los textos son cosas que tienen un sentido, cantidad de sentidos y que cada sujeto debe trabajar un poco para llegar a construir el sentido en su espíritu.
Evelio Cabrejo-Parra

Capítulo 3. Taller “Serendipia”.

Antes de presentar los procesos de creación, planeación y logística del taller de fomento de la lectura y formación de madres y padres como agentes activos para la misma, implementado en las tres escuelas primarias públicas de la Delegación Cuajimalpa, abordadas en el capítulo anterior, resulta pertinente responder los siguientes cuestionamientos: ¿qué es un taller?, ¿cuáles son los alcances de esta estrategia pedagógica?, ¿cuáles sus sustentos teóricos?, y ¿por qué se ha utilizado esta estrategia en el presente trabajo?

3.1 Definición, principios, tipología, características y requisitos para un taller.

Las crisis económicas internacionales y nacionales, las largas jornadas laborales y un campo laboral cada vez más exigente en cuanto a conocimientos de sus empleados, han sido condiciones contemporáneas, que han propiciado que en materia de educación, haya un constante cuestionamiento, así como desarrollo de estrategias y metodologías para garantizar la experiencia enseñanza-aprendizaje.

Es por esto, que la práctica de taller se ha popularizado en todos los sectores de la sociedad, sin embargo, no siempre de manera exitosa.

Por lo cual, a continuación, se definirá de manera concreta el significado del concepto y los elementos básicos para llevarlo a cabo.

3.1.1 Definición.

En el lenguaje común, un *taller* se describe como *un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado*⁹.

Por otro lado, desde el ámbito de la pedagogía, resulta *una forma de enseñar y sobre todo, de aprender mediante la realización de <<algo>>, que se lleva a cabo conjuntamente, es un aprender haciendo en grupo* (Ander-Egg, 1999, p14).

Según Freinet (ibídem, p12), el *taller* hace referencia a las formas de establecer puentes y conexiones entre los conocimientos que se transmiten en el aula (teóricos), para la adquisición de habilidades útiles para la vida cotidiana.

Melba Reyes (Universidad de Antioquia, s.f.), menciona que el *taller* es una realidad integradora y reflexiva, en la que se une la teoría y la práctica como sustento base del proceso pedagógico, orientado a un diálogo constante entre los asistentes y los docentes, estableciendo un trabajo de equipo.

También, se puede decir que es un lugar donde se enseña y aprende mediante la realización de algo, y los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, mediante una metodología participativa en la que se recibe y comparte conocimiento a través de una tarea conjunta (Careaga, Sica, Angela, & Da Luz, 2006).

⁹ De acuerdo con el autor Ander, esta concepción del vocablo *taller*, es un primer acercamiento a su definición en el lenguaje corriente, dado que este término se ha utilizado de forma indiscriminada para denominar la adquisición de capacidades manuales para un oficio, las clases extracurriculares de secundaria, trabajos en seminario, laboratorio o prácticos. Esto, debido a dos razones: que la traducción del término “*work shop*” al castellano, únicamente cuenta con la palabra *taller*, aunque sean prácticas con objetivos diferentes; y que todas las actividades tienen un carácter más o menos participativo, sin embargo, todas las mencionadas anteriormente tienen sutiles diferencias, características y requisitos distintos. (Ander-Egg, 1999, p13-14.).

Retomando lo anterior, puede decirse que un *taller*, es aquel lugar en el que se enseña y aprende mediante el diálogo y la práctica de actividades, con el fin de desarrollar habilidades útiles para quienes asisten.

3.1.2 Principios.

Existen ocho principios que, desde el punto de vista pedagógico, son fundamentales para caracterizar un *taller*, en cuanto a modelo de enseñanza/aprendizaje (Ander-Egg, 1999, p15-23), y se enlistan a continuación.

a) Es un aprender haciendo.

Esta idea, no es actual, dado que es utilizada desde hace varios siglos. Montaigne afirmaba que *es necesario educar no tanto a través de los libros, sino más bien por la experiencia de la acción* (ibídem, p15).

Froebel, mencionó en 1826, al respecto de este principio, que *aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas* (ibíd).

Pero, para “aprender haciendo”, es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

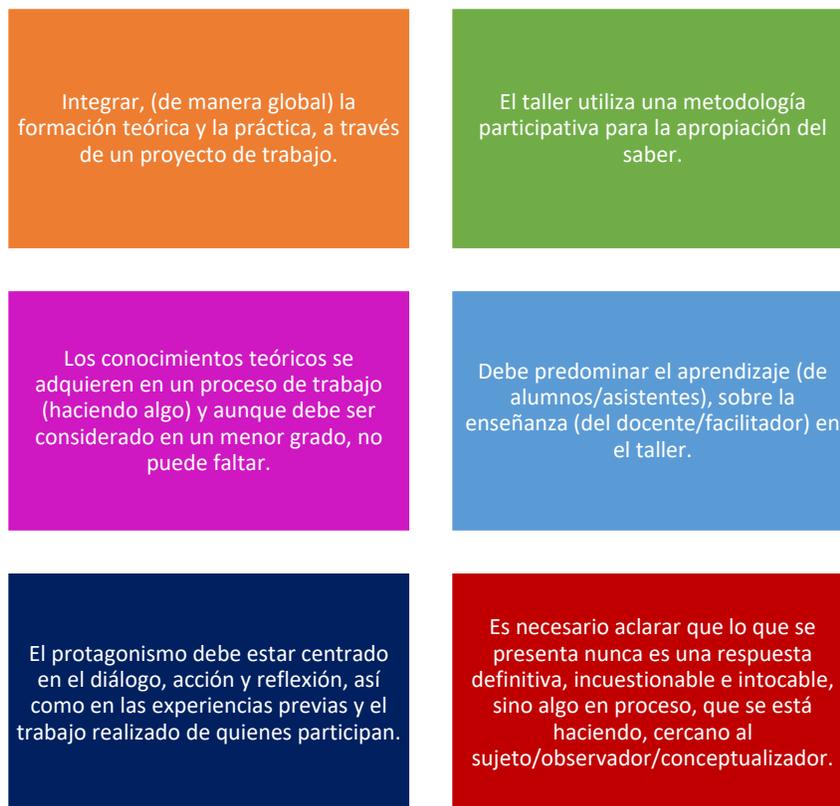


Figura 34. Aspectos a considerar para un aprender haciendo.

Fuente: Elaboración propia. Con base en (Ander-Egg, 1999, p16)

A manera de conclusión, se puede decir que el *taller*, reemplaza el mero hablar recapitulativo/repetitivo, por un hacer productivo.

b) Es una metodología participativa.

Dentro del parámetro tradicional de educación, se ha planteado la prioridad de la competencia sobre la cooperación, esto no siempre con buenos resultados.

Por lo que es necesario un proceso de reeducación, para desarrollar actitudes y comportamientos de participación activa y cooperativa. Para ello, el único camino, es *aprender a participar participando* (ibídem, p17).

En este sentido, el *taller*, es un espacio donde no solo se exige el trabajo cooperativo, sino que se ofrece el entrenamiento necesario para ello.

c) Es una pedagogía de la pregunta, en lugar de una pedagogía de la respuesta, como en la educación tradicional.

La pedagogía propia del *taller*, es aquella en la que el conocimiento se produce fundamentalmente en respuesta a preguntas relevantes, sustanciales y apropiadas (ibídem, p18).

El denominado “reflejo de Pavlov”: *¿qué es esto?*”, es una actitud científica que permite problematizar, interrogar, buscar respuestas y no conformarse con certezas absolutas, lo cual es esencial para aprender.

d) Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico.

El *taller*, permite que se articulen e integren diferentes perspectivas profesionales, en la tarea de estudiar y de actuar sobre una realidad concreta. No obstante, para no perder los objetivos centrales, es necesario desarrollar un pensamiento sistémico, a través de un método de investigación que aborde la realidad con enfoque holístico, es decir:

1. Como forma de pensar expresada en la capacidad de entender las interacciones o interrelaciones de los problemas, y de tratar de resolverlos mediante acciones que apoyen y refuercen los diferentes campos o sectores de intervención.
2. Como metodología de diseño, que describe el enfoque de carácter globalizador y que se utiliza para elaborar planes y estrategias.

3. Como marco de referencia común, que busca similitudes a partir de los fenómenos considerados desde y en diferentes ciencias o disciplinas, mediante una forma de abordaje común (ibídem, p19).

e) La relación docente – alumna/o queda establecida en torno a la realización de una tarea común.

Quienes protagonizan el proceso de enseñanza/aprendizaje son, tanto el personal docente (o facilitador) como el alumnado, bajo una organización que supere las relaciones tanto dicotómicas y jerarquizadas, como competitivas entre pares.

El *taller*, entonces, exige redefinir los roles tradicionales de educador- educando:

- 1.- La o el educador/docente/facilitador, tiene una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica.

- 2.- La o el educando/alumno, se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje, con el conocimiento teórico y metodológica del docente y de la bibliografía y documentación de consulta, que exija el taller (ibídem, p20).

f) El carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica.

Como el *taller* es un “aprender haciendo”, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada, de acuerdo con la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado (ibídem, p21).

Lo anterior, implica que el aprendizaje se adquiere desde múltiples perspectivas, pues se establecen relaciones entre los saberes ya adquiridos, y los nuevos conocimientos “significativos”.

g) Implica y exige un trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas.

El *taller* es un grupo social organizado para el aprendizaje, y como tal, alcanza una mayor productividad y gratificación colectiva, si se usan técnicas adecuadas.

Aunque el trabajo grupal es preponderante, también puede haber actividades individuales, pues el proceso de aprendizaje es individual, por lo que se sugiere un equilibrio entre ambas dinámicas (ibídem, p22).

Teniendo en consideración que el trabajo grupal no es productivo por sí mismo, deben plantearse las técnicas adecuadas para lograr estos beneficios conjuntos.

h) Permite integrar tres instancias en un mismo proceso, la docencia, la investigación y la práctica.

El *taller*, permite la concurrencia y fecundación de estas tres instancias, para realizar un proyecto de trabajo, en el que docentes y alumnado participen activa y responsablemente.

La docencia se ejerce a partir de la situación de enseñanza/aprendizaje, a través de la reflexión teórica sobre la acción realizada; la investigación es exigencia previa de la acción; y la práctica es el conjunto de actividades y tareas que se llevan a cabo durante el proyecto (ibídem, p23).

Desde la experiencia (y como exigencia de la práctica), se hace la reflexión teórica; desde la teoría, se ilumina y orienta la práctica. Por otra parte, la realización del proyecto exige un conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar; dicho conocimiento, se obtiene de la investigación; y para investigar se requiere un entrenamiento en la aplicación del método científico.

3.1.3 Tipología.

A partir de lo expuesto por Freinet, se hace una doble clasificación de los talleres (Ander-Egg, 1999, p12-13):

1.- Talleres para el *desarrollo de habilidades* vinculadas con el trabajo manual, por ejemplo:

- a) Para el trabajo agrícola y cría de animales.
- b) Herrería y carpintería.
- c) Hilados, tejidos, costura y cocina.
- d) Construcción, mecánica y comercio.

2.- Talleres de *actividad evolucionada*, socializada e intelectualizada, que se pueden aplicar en distintas fases del trabajo en el aula, por ejemplo:

- a) Búsqueda de conocimientos y documentación: uso de ficheros, diccionarios y enciclopedias, biblioteca de trabajo, utilización de mapas, discos, películas, etc.
- b) Experimentación: estudio de flora y fauna local y regional, uso del microscopio, etc.
- c) Creación, expresión y comunicación gráfica: periódico mural, material diverso de lectura y escritura, etc.
- d) Creación, expresión y comunicación artística.

De acuerdo con esta clasificación, se determina que el taller “Serendipia”, se llevaría a cabo dentro de la segunda tipología, considerando las técnicas de búsqueda de conocimientos, experimentación, creación y expresión oral, gráfica y escrita.

3.1.4 Estructura organizativo-académica del taller.

Para realizar un taller, es necesario definir su estructura organizativo-académica, tomando en cuenta los siguientes puntos (ibídem, p31).:

- Si se trata de un taller para desarrollar las habilidades manuales o las cognitivas.
- Tipo de disciplina en la que se aplica el sistema del taller.
- El tipo de estructura existente en el centro educativo, y su flexibilidad.
- El tipo de profesorado y alumnado que vivirán la experiencia, ya que el taller, más que otras modalidades pedagógicas, está condicionado por las personas que lo integran.

Para el adecuado funcionamiento del taller, es necesario organizar equipos de trabajo, cuyo número de integrantes depende de la magnitud o complejidad del programa o proyecto por realizar y de los recursos disponibles.

Durante el taller, se pueden realizar tanto actividades en equipo, como de responsabilidad individual. En ambas modalidades, se sugiere la posibilidad de buscar soluciones frente a las dificultades, para obtener mejores resultados, y generar una manera distinta de “dar y recibir respuestas” (ibídem, p32).

3.1.5 La estrategia pedagógica del taller.

Debido a la naturaleza del *taller*, como práctica de enseñanza/aprendizaje, se requiere cumplir con ciertas características, que definan su estrategia pedagógica (ibídem, p33-35):



Figura 35. Características para definir la estructura pedagógica del taller.
Fuente: Elaboración propia. Con base en: (Ander-Egg, 1999, p33-35)

3.1.6 Aspectos que considerar para la implementación del *taller* en un Centro Educativo.

Para que la metodología del *taller* sea factible, eficaz y operativa, es necesario conocer la situación y circunstancias concretas de la comunidad y el espacio en el que se aplicará:

- Edad del alumnado (niveles evolutivos, desarrollo personal o profesional).
- Sus intereses, problemas dominantes, aficiones, etc.
- Procedencia y origen.
- Características del entorno:
 - Familias de las que provienen (procedencia, origen, condición social, situación económica, profesión, ocupación de la mayoría, etc).
 - Contenido inmediato: barrio, pueblo en el que viven.
 - Contexto amplio: circunstancias de la región o país, que tienen o pueden tener incidencia en el taller a realizar.
- Estructura del Centro Educativo, con particular referencia a su organización y funcionamiento.
- Recursos materiales y técnicos existentes.
- Situación y nivel de los recursos humanos disponibles en el Centro: preparación del profesorado, interés que manifiestan por reciclarse, actitud frente a las innovaciones educativas, nivel de participación en tareas conjuntas o colectivas, interés para realizar dicha práctica educativa.
- Características del proyecto educativo institucional y del proyecto curricular del Centro (ibídem, p40-42).

Lo anterior, permitirá conocer el contexto en el que se llevará a cabo el taller, y por lo tanto, las líneas estratégicas generales y las posibles propuestas concretas.

3.2 Taller “Serendipia”.

Después de revisar en el apartado anterior, las bases teóricas para la aplicación de un *taller*, es posible exponer los requisitos para una exitosa y fructífera práctica del mismo, en este caso, desde el planteamiento del autor Ander Egg.

En los párrafos siguientes, se ahondará específicamente en las estrategias prácticas para implementar el taller de fomento de la lectura, *Serendipia*, cuyo nombre proviene de la palabra inglesa “serendipity”, que significa, “hallazgo valioso que se produce de manera accidental o casual” (RAE, 2016). Este concepto fue elegido para denominar este taller, porque se propone como un espacio de reunión y aprendizaje inesperado; y porque la lectura genera un encuentro fortuito y agradable con la persona que lee.

3.2.1 Objetivos del taller “Serendipia”.

El objetivo general de este taller, formulado para impartirse en cinco sesiones de cuatro horas cada una, es: Brindar elementos teóricos y prácticos, y desarrollar actividades en torno al libro y la lectura, que fomenten la práctica lectora en infancias de edad escolar.

Ahora bien, los objetivos que se persiguen en cada sesión son:

Sesión 1: Introducción y habilidades de la comunicación.

Objetivo: Conocer a las personas asistentes, a través de cuestionarios informativos, y posteriormente, practicar y definir las habilidades de la comunicación, mediante ejercicios vivenciales.

Sesión 2: ¿Qué es leer? y ¿cuáles son los tipos de lectura?

Objetivo: Conocer los conceptos de *leer* y *lectura*, así como los tipos de lectura: de imágenes y en voz alta.

Sesión 3: ¿Para qué leo? Leer para comprender, analizar y sintetizar.

Objetivo: Reconocer los elementos de la lectura de comprensión, de análisis y de síntesis, mediante la utilización de algunos recursos bibliográficos (diccionarios, libros de investigación, libros literarios, etc.).

Sesión 4: ¿A quién le puedo leer? y ¿qué les puedo leer?

Objetivo: Brindar conocimientos sobre los perfiles y características de las personas lectoras (rango de edad, nivel escolar e intereses generales), seguido de la información sobre los diferentes géneros literarios (poesía, cuento, fábula y novela), para relacionar unos con otros.

Sesión 5: La lectura en la escuela y en el hogar.

Objetivo: Poner en práctica con las personas asistentes, diferentes actividades de fomento a la lectura, para implementar con infancias tanto en la escuela como en el hogar.

3.2.2 Descripción del taller “Serendipia”.

Esta propuesta inicia como una provocación: un taller que pudiera formar de manera integral, a las familias interesadas en incidir como agentes activos para la lectura, en sus comunidades.

“Serendipia” es un espacio pensado como el curso introductorio para adquirir nociones y competencias básicas, para trabajar la lectura como una actividad integral a través de los elementos que se describen en la siguiente figura



Figura 36. Estructura del taller Serendipia.
Fuente: Elaboración propia.

Como lo muestra la figura 37, en el primer módulo, se plantean a modo de introducción, las habilidades de la comunicación, y la importancia de la lectura en la vida de cualquier persona.

En el segundo módulo, se desarrollan los dos tipos de lectura, recurrentes en la formación de personas lectoras: la lectura de imágenes y en voz alta.

En el tercer módulo, se aborda la comprensión lectora, la síntesis y el análisis, a través de ejercicios y dinámicas que faciliten a los infantes, la adquisición de estos procesos.

En el cuarto módulo, se definen los perfiles de las personas lectoras, de acuerdo a su edad lectora e intereses, así como los géneros literarios en los que se pueden apoyar las niñas y los niños, para expandir su bagaje cultural.

El quinto y último módulo, funciona como cierre de ciclo, en el que además de plantear una propuesta de actividad lectora a través de una carta descriptiva, se concreten las estrategias para conformar una comunidad que cuente con dinámicas lectoras en todos los lugares, momentos y prácticas.

El taller, en su forma más amplia, tiene la pretensión de sensibilizar a las familias, sobre la necesidad de mejorar sus habilidades y competencias lectoras, haciéndoles conscientes del proceso que vive el infante al adquirir el lenguaje de forma escrita.

3.2.3 Logotipo del taller “Serendipia”.

El logotipo del taller, plasmado en todo el material impreso (hojas de actividades, cuestionarios, ejercicios, etc.), está conformado por varios elementos, tanto textuales como gráficos:

Para el título, se eligió la tipografía *Always forever* (Design, s.f.), con tonalidades verdes, que crea un sentimiento de confort y relajación, de calma y paz interior, que nos hace sentir equilibrados interiormente (Euroresidentes a, s.f.). En las íes, se colocaron tréboles de cuatro hojas, que simbolizan la buena fortuna en sentido amplio, la atracción de riqueza, prosperidad y suerte en el azar, así como la protección del amor y el alejamiento de la mala suerte (Bustamante Carrera, 2014).

El subtítulo, está escrito con tipografía *Action Jackson* (Zero, s.f.), en azul rey, que es un color fresco, tranquilizante y se le asocia con la parte más intelectual de la mente (Euroresidentes b, s.f.).

Para el fondo, se utilizaron manchas de acuarela color amarillo, verde, azul y rosa, como punto de inspiración a la creatividad, la diversidad de opiniones y vivencias y la motivación para aprender algo nuevo.



Los carteles de promoción del taller (véase Anexo A2), se diseñaron en distintas tonalidades de azul, con una imagen central, de creación anónima, en la que se distinguen libros a modo de lluvia, sobre una persona que recoge con una sombrilla algunos de los ejemplares, mientras sostiene, en su otra mano, otro libro que está leyendo. Esta elección gráfica, responde al objetivo fundamental del taller, es decir, visibilizar el protagonismo de las personas de la comunidad, como agentes lectoras y promotoras de la lectura.

3.2.4 Promoción del taller “Serendipia”.

Cada una de las escuelas primarias que participaron en este trabajo, contaba ya con un grupo de madres y/o padres lectores, sin embargo, el personal directivo de los tres centros educativos, solicitó que la convocatoria al taller, fuera abierta, con el fin de atraer a otras familias a participar en las labores de fomento de la lectura.

Para lograr este objetivo, se realizaron diversas estrategias de promoción, como la elaboración de materiales informativos, que se imprimieron y entregaron a las autoridades pertinentes; la creación y difusión de un perfil en un medio digital; y una serie de reuniones con el personal directivo, docente y bibliotecario, de cada institución.

Para esto, se realizó un cronograma (véase Anexo A1), considerando tanto las necesidades del taller “Serendipia”, como el calendario escolar y las actividades programadas de cada escuela.

En cada centro educativo, se realizaron varias reuniones previas a la implementación del taller. En la primera reunión de contacto, se presentó al personal directivo, el objetivo general, la justificación y planeación del taller, así como las ventajas que éste significa para la institución.

Una vez recibida la aprobación, con el fin de realizar la actividad, se acordó una segunda reunión, ahora con el personal bibliotecario, a fin de compartir los objetivos y la información general del taller, así como conocer las instalaciones de la biblioteca, y acordar las fechas pertinentes de promoción e intervención.

3.2.5 Material impreso de promoción.

A cada institución, se les entregaron las siguientes herramientas (véase Anexo A2):

- Un cartel tamaño poster (90 x 60 cm), en papel bond.

- 350 postales con el logo del taller por un lado y la información general y lugar en la que se iba a llevar a cabo la actividad, por el otro.
- Tres carteles tamaño doble carta en papel opalina.

El objetivo de estos materiales, era dar a conocer el taller “Serendipia”, su objetivo y ubicación en cada comunidad, para que las madres y padres (tanto los del grupo ya establecido de lectores, como otros) sintieran curiosidad e interés por inscribirse al taller.

3.2.6 Material digital de promoción.

Adicionalmente y con el objetivo de difundir tanto la información básica del taller (fechas, lugares y horarios), como material general de fomento de la lectura, se creó una página en Facebook, destinada a un público concreto, es decir, el alumnado y profesorado de las tres escuelas, así como sus familiares y personas de la comunidad. Esta página, que lleva el nombre del taller, cuenta actualmente con 69 seguidores.



3.2.7 Instrumentos para el taller “Serendipia”.

A continuación, se presentan los instrumentos aplicados durante el taller: un cuestionario informativo sobre las personas asistentes, una evaluación diagnóstica sobre comprensión lectora (PIRLS), una evaluación del proyecto final, y una evaluación de seguimiento.

3.2.7.1 Cuestionario informativo

Con el objetivo de recopilar información sobre las personas asistentes al taller, este cuestionario contiene preguntas para identificar y evaluar habilidades de lectura, y se encuentra dividido en tres bloques, de la siguiente manera (véase Anexo 3):

- 1) Hogar y familia. Para conocer a las personas con las que vive, rol que desempeña, y nivel socioeconómico al que pertenece el asistente al taller.
- 2) Lectura e información. Para conocer los hábitos de lectura (si lee, qué tipo de lecturas realiza y con quién lee), así como las fuentes de información que consulta y con qué fin.
- 3) Hábitos culturales y recreativos. Para saber si la persona frecuenta museos, cines o ferias de libro; el tipo de música que escucha y los programas de televisión que consume.

La información anterior, permite conocer tanto la conformación y formación personal de los asistentes al taller, como su contexto y necesidades particulares, lo que facilita la adecuación de contenidos y actividades, así como el cumplimiento de los objetivos de cada sesión, utilizando las fortalezas de cada grupo.

3.2.7.2 Prueba diagnóstica de comprensión lectora (PIRLS)

Para esta prueba, se utilizó la lectura “Los ratones patas arriba” de Roald Dahl, así como un cuestionario del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) (véase Anexo 4), que se ha aplicado en

más de 60 países del mundo, sin incluir a México, que generó su propia prueba llamada PLANEA¹⁰.

La prueba PIRLS (Ministerio de Educación, cultura y deporte de España, 2014), está planteada para aplicarse a niñas y niños de 9 y 10 años, se utilizó como prueba piloto en este taller, debido a su metodología, a las lecturas elegidas y los cuestionarios elaborados por personas expertas. Además, se considera que la competencia lectora, está condicionada por la motivación que se tiene para leer, y distingue dos propósitos:

- La lectura como experiencia literaria (generalmente realizada para disfrute personal).
- La lectura para adquisición y uso de información, realizada como parte de la interacción social o como instrumento para el aprendizaje.

También distingue cuatro grandes procesos, que intervienen en la comprensión lectora:

- Localización y obtención de información explícita.
- Realización de inferencias directas.
- Interpretación e integración de ideas e informaciones.
- Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Para aplicar la prueba PIRLS 2001, en el taller “Serendipia”, se agregaron dos preguntas al cuestionario previamente diseñado, las cuales son:

- ¿Quiénes son los personajes de esta historia? y ¿Dónde se desarrolla?
- Comenta que fue lo que más te gustó y lo que menos te gustó de esta historia.

¹⁰ PLANEA no se consideró para este trabajo, debido a que su metodología aún estaba en construcción y el acceso a la información referente a esta prueba está limitada.

Para realizar esta evaluación, se desarrolló una rúbrica para cada tipo de pregunta, concentradas en tres categorías:

- a) Tipo de pregunta: construida o abierta u opción múltiple.
- b) Nivel de dificultad: Bajo, medio o alto.
- c) Procesos cognitivos y de comprensión evaluados: Interpretación, integración de las ideas e información, realización de inferencias directas, localización y obtención de información explícita, análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Normalmente, en la prueba PIRLS se concentran varios bloques (con textos de tipo científico, literario y ejercicios matemáticos) para sumar un puntaje de 532, sin embargo, debido a la corta duración del taller "Serendipia", únicamente se considera la comprensión lectora de textos literarios, con un puntaje máximo de 100 puntos (equivalente a 18 aciertos).

Por último, PIRLS establece cinco niveles de rendimiento, que se han adaptado al nivel de puntos a obtener en la prueba para el taller Serendipia:

1. Nivel muy bajo: inferior o igual a 25 puntos.
2. Nivel bajo: inferior o igual a 50 puntos.
3. Nivel intermedio: inferior o igual a 75 puntos.
4. Nivel alto: inferior o igual a 100 puntos.
5. Nivel avanzado: para esta adaptación de la prueba no aplica, debido a que el puntaje máximo a obtener es de 100 puntos.

3.2.7.3 Evaluación de lectura en voz alta

Comúnmente, los primeros recuerdos de la infancia están relacionados con la oralidad, debido a que es el primer acercamiento con el código del lenguaje. Y si

esta práctica se realiza con una persona de confianza, permite no solo establecer un vínculo afectivo entre los individuos, sino también con el oyente y la lectura.

Debido a lo anterior, en el taller “Serendipia”, se planteó una sesión sobre la lectura en voz alta, en la que se evaluó el nivel de las personas asistentes en esta habilidad, a través de una rúbrica (véase Anexo 5) que considera las siguientes categorías:

- **Fluidez.** Destreza que permite leer con facilidad palabras desconocidas y respetar signos de puntuación.
- **Intensidad.** Engloba tanto el volumen (que sea lo suficientemente alto para que todas las personas participantes puedan escuchar), como la expresividad, que depende del tipo de texto.
- **Entonación.** Utilizada para acentuar las palabras y pronunciar los signos de interrogación y exclamación adecuadamente.
- **Respiración.** Habilidad que se adquiere con la práctica y permite que quien lee, haga pausas en los momentos adecuados, principalmente en cada punto, punto y aparte y coma.
- **Ritmo.** Relacionado con la anterior, habilidad para leer con la velocidad adecuada, facilitando que quien escucha, siga el hilo de la historia.
- **Dicción.** Leer sin recortar las palabras, vocalizándolas de manera adecuada para que quienes escuchan, puedan entender de manera completa la idea del texto.

3.2.7.4 Evaluación del proyecto final

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto, la metodología del taller “Serendipia”, se planteó a partir de un objetivo por sesión, para finalizar con un proyecto final, que

permita determinar el nivel de conocimiento que adquirieron las personas asistentes.

Dicho proyecto se desarrolló en equipos, cada uno de los cuales debía proponer una actividad de fomento a la lectura para un público objetivo particular, y plasmarla en una carta descriptiva (véase Anexo A6), tomando en cuenta las siguientes características:

- **Estructura de la actividad.** A partir del objetivo general de la sesión de fomento a la lectura, las personas del equipo plantean la dinámica y el público al que va dirigida la actividad, misma que debe dividirse en los tres momentos de lectura (inicio, desarrollo y conclusiones), cada uno con ejercicios específicos y ordenados.
 - 1er momento de lectura (o inicio). Se sugiere una dinámica de integración, coordinación o concentración, considerando los objetivos de la sesión y la edad del público.
 - 2do momento de lectura (o desarrollo). Se elige un tema acorde al objetivo de la sesión, así como un material y un tipo de lectura (de imágenes o en voz alta).
 - 3er momento de lectura (o conclusiones). Dado que esta es la última etapa, el equipo deberá considerar actividades de retroalimentación, reforzamiento o cierre, para dar claridad a los contenidos que se vieron durante la actividad.

- **Trabajo de equipo.**

Debido a que una de las cualidades del taller es fomentar el trabajo cooperativo, en este criterio se evalúan tanto la distribución de tareas, la coordinación de las actividades y la actitud de los participantes para la elaboración en conjunto, del proyecto final.

3.2.7.5 Evaluaciones de seguimiento.

Se planearon dos evaluaciones de seguimiento, para aplicar posteriormente al desarrollo del taller, la primera es un cuestionario de conocimientos, competencias y habilidades adquiridas durante “Serendipia”, para identificar los contenidos de mayor utilidad y los que fueron llevados a la praxis; y la otra, una actividad de lectura, con el objetivo de medir el impacto de “Serendipia” en su formación como agentes activos para lectura.

3.2.7.5.1 Cuestionario de seguimiento

Para el desarrollo del cuestionario de seguimiento, se planteó a partir de tres criterios (véase Anexo A7):

- Los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos durante el taller “Serendipia” y aplicados en la práctica.
- La utilidad de los materiales ofrecidos en el taller, durante su praxis.
- La organización general del taller.

Dentro de la metodología del taller, es necesario contar con herramientas de evaluación que permitan medir (en cada momento del mismo) los conocimientos y habilidades de los participantes, con el fin de conocer de una manera más real, la evolución y apropiación de los contenidos que se van abordando sesión a sesión.

Los resultados de las herramientas de evaluación darán a conocer no solo el nivel de conocimientos de los participantes y la efectividad de las dinámicas o estrategias que se plantean para el taller.

A continuación, en el próximo capítulo del presente trabajo de investigación, se ahondará en los resultados obtenidos y en el análisis de los mismos.

*La lectura es un acto de creación permanente.
Daniel Pennac.*

Capítulo 4. Desarrollo y análisis de resultados del taller “Serendipia”, de formación de agentes activos para la promoción de la lectura en población infantil de educación básica

Como ya se mencionó previamente, para que la puesta en práctica del taller sea factible, eficaz y operativa, es necesario conocer el contexto en el que se aplica, es decir, los rasgos que caracterizan a las personas a quienes va dirigido: desde los datos generales (edad, profesión, nivel educativo), hasta cuestiones más específicas para el presente trabajo, como sus hábitos de lectura, las fuentes de información que consultan, etcétera, con el fin de adaptar las estrategias y los objetivos de aprendizaje del taller, a la comunidad concreta.

Por tanto, en el presente Capítulo, se expondrán los resultados obtenidos tras la puesta en práctica del taller “Serendipia”, en dos sentidos: en el primero, las observaciones sobre las características de la comunidad escolar y los grupos de madres y padres lectores de cada una de las escuelas, así como su desempeño a lo largo de dicha actividad; mientras que en el segundo, se presentará el análisis de los resultados, con sus respectivas gráficas, de las herramientas que se utilizaron: prueba de comprensión lectora, cuestionario diagnóstico, rúbrica de lectura en voz alta, proyecto de la carta descriptiva, y cuestionario de seguimiento.

4.1 Puesta en práctica del taller “Serendipia”.

A continuación, se presentarán algunas de las características de cada una de las comunidades escolares, bajo las consideraciones previas de aspectos vinculados con el taller y su inicio, como son: la planeación y coordinación con las autoridades

educativas; y el número de mamás y papás lectores que acudieron y concluyeron el taller en su totalidad. Por otro lado, se relatan aspectos significativos que surgieron durante y tras el término del presente taller.

4.1.1 Grupo 1: Escuela primaria “Belisario Domínguez”.

El primer acercamiento con el grupo de mamás lectoras, al que acudieron ocho de las 15 mujeres que pertenecen al grupo de lectoras voluntarias, se llevó a cabo el día miércoles 8 de Junio de 2016, es decir, en la semana 22, de las 48 que conforman el año lectivo que marca la SEP (véase Anexo A1), con el objetivo de realizar la cordial invitación al taller y la aplicación de la prueba de comprensión lectora, con el cuento “Los ratones patas arriba”.

Posteriormente, el taller “Serendipia”, se impartió del 8 al 14 de septiembre del mismo año, en un horario de 8 am a 12 pm.

Debido a que la escuela tenía programadas otras actividades, la difusión del taller tuvo algunos inconvenientes, por lo que a la primera sesión asistieron solo cinco mamás. Sin embargo, otras mamás se fueron integrando al taller y el número de asistentes aumentó, hasta verse constituido por 13 mamás lectoras.

A continuación, se enlistan algunas cuestiones que se observaron al inicio del taller:

- La escuela “Belisario Domínguez”, participa en la prueba PLANEA que se realiza en los grupos de 4to grado. El director de la institución y la maestra bibliotecaria, comentaron que los resultados en dicha prueba *son bajos* (aunque no comentaron cuál es la escala o las características de la misma).
- La maestra bibliotecaria Isabel, cuenta con una fuerte carga de trabajo y múltiples responsabilidades dentro de esta institución, lo que le impide dedicarse únicamente a la organización de la biblioteca escolar y sus servicios,

así como a la coordinación del grupo de mamás lectoras. Razones por las cuales, no pudo asistir e integrarse a todas las actividades desarrolladas en el taller.

- La biblioteca escolar cuenta con una variedad interesante de recursos y fuentes de información, entre los que se encuentran las colecciones de ‘Libros del Rincón’ de varios ciclos escolares, libros del Fondo de Cultura Económica de la colección “A la orilla del viento”, materiales de la SEP pertenecientes a la colección “Biblioteca para la actualización del maestro”, entre otros muchos libros y enciclopedias. Aunque como ya se mencionó en el capítulo dos, no cuentan con un inventario y solo se tiene el estimado de materiales, que asciende a más de mil títulos.
- La primera impresión del grupo de mamás lectoras es su actitud abierta y de confianza para con la bibliotecaria facilitadora del taller, así como una participación sumamente activa.
- El grupo de mamás lectoras voluntarias, se compone de algunas mujeres que llevan varios años leyendo y que incluso, han tomado otros talleres o capacitaciones; asimismo, hay mamás que se integran por primera vez.
- Debido a que en su actividad cotidiana, únicamente se presentan a leer en sus grupos asignados, no se conocen entre sí y no hay intercambio de experiencias ni un trabajo colaborativo.
- El grupo de mamás lectoras tiene una representante que designa de manera arbitraria los grupos que a cada una le corresponden. En dicho trabajo de selección, no hay articulación con el personal docente.
- Relacionado con el punto anterior, las mamás lectoras casi no leen materiales relacionados con los contenidos vistos en clase por el maestro frente a grupo.

- En la comunidad escolar falta trabajo colaborativo, que permita vincular los diversos esfuerzos que se realizan por separado.

Durante el taller, se presentaron algunas situaciones como se describen a continuación:

- Al inicio de las actividades, las madres lectoras no participaban mucho y se mostraban tímidas.
- Algunas actividades del taller (como la narración de su historia lectora, por ejemplo) les permitieron escucharse unas a otras, conocerse, entablar un diálogo, lo que propició sentar bases para la confianza del grupo.
- De las trece participantes del taller, ocho mamás lectoras fueron las que concluyeron satisfactoriamente.

Las observaciones posteriores al taller son las siguientes:

- Las madres lectoras establecieron un calendario de reuniones mensuales, en las que se reúnen y comparten experiencias, lo que resulta el comienzo de una comunidad organizada que comparte un fin común.
- El grupo de lectores comenzó un compendio o un diario de actividades, en el cual registran todas las actividades que se van llevando a cabo, los materiales y lecturas que utilizan (lo que permite a otros replicar las actividades) y generar una memoria colectiva que les sirve de guía.
- El grupo de lectores creció y se integraron más voluntarios (entre mamás y papás).

- Al tener mayor coordinación y confianza, desarrollaron un acercamiento con las autoridades de la escuela para solicitar materiales que permitieran incrementar el desarrollo de actividades lectoras, así como contar con el reconocimiento a su labor al finalizar el ciclo escolar inmediato a saber.
- Surgió el interés por apoyar a otras escuelas, replicando el taller en instituciones con similares problemáticas.
- Tanto las asistentes y la maestra bibliotecaria, solicitaron otro taller con más estrategias y técnicas para trabajar la lectura con los infantes.





4.1.2 Grupo 2: Escuela primaria “Vicente Guerrero”.

El primer acercamiento con el grupo de mamás lectoras, al que asistieron ocho de las 23 mujeres que lo conforman, se realizó el día jueves 16 de Junio de 2016, en la semana 23, de las 48 que conforman el año, con el objetivo de realizar la cordial invitación al taller y la aplicación de la prueba de comprensión lectora con el cuento “Los ratones patas arriba”.

Posteriormente, el taller “Serendipia” se impartió del 26 al 30 de septiembre, en un horario inicial de 8am a 12 pm.

Algunas de las impresiones iniciales fueron las siguientes:

- Las vías de acceso para la escuela son limitadas, debido a que únicamente hay una avenida principal que lleva a la institución y la colonia está muy alejada de centros comerciales y culturales.
- La directora de la institución planea los objetivos curriculares y académicos considerando los requerimientos de la SEP y los intercala anualmente entre el fomento de las matemáticas y el fomento de la lectura.
- La maestra Alma tiene iniciativa, pero al ser su primera experiencia como bibliotecaria, carece de la capacitación y experiencia suficiente para desarrollar esta labor tan particular.
- La biblioteca escolar, comparte espacio con el almacén de recursos didácticos y de papelería de la escuela, por lo que el personal docente y el alumnado suelen acudir (e interrumpir) únicamente para solicitar estos materiales.
- La desorganización de los materiales de la biblioteca aunado a la falta de exploración y conocimiento de las mamás lectoras, provoca desconocimiento sobre las fuentes de información que se poseen en la biblioteca.

- La biblioteca escolar cuenta con algunas colecciones de “Libros del rincón” de ciclos pasados, y otros materiales que fueron donados por colegios privados de Santa Fe. A pesar de no contar con un inventario, se calcula un número de títulos que asciende a los 300.
- El grupo de mamás lectoras está conformado por 23 mujeres que se conocen poco entre sí, pues no hay trabajo en equipo ni reuniones colaborativas para el intercambio de experiencias. La mayoría de ellas cuenta con un nivel de educación básica o inferior a éste.
- Una de las participantes, está aprendiendo a leer y escribir.
- Hay un desconocimiento generalizado de las colecciones y materiales de Libros del Rincón, con los que cuenta la biblioteca.
- No hay vinculación entre las actividades del grupo de madres lectoras y los contenidos de cada grupo y grado escolar.
- Fueron notorias las actitudes de desconfianza hacia la bibliotecaria, así como de resistencia por parte de las lectoras.

Algunas observaciones sobre el desarrollo del taller, son:

- Se evidenciaron rencillas entre las participantes por eventos anteriores al taller, que pudieron ser resueltas mediante dinámicas de integración y trabajo colaborativo.
- Las mamás con mayor experiencia como lectoras voluntarias mostraron actitudes de exclusión con las nuevas integrantes del grupo.

- Después de dos sesiones, las asistentes solicitaron que las tres sesiones restantes se prolongaran hasta las 12:30 pm.
- Durante las actividades, se dio una constante interrupción por parte del personal docente, para solicitar material o consultar a la Profesora Alma.
- Esta biblioteca presenta importantes carencias de materiales de papelería y libros de literatura infantil y juvenil.
- Las nueve madres lectoras que iniciaron el taller, fueron constantes y lo concluyeron satisfactoriamente.

Las observaciones posteriores a la implementación del taller son:

- Las asistentes mostraron actitudes muy cálidas y de agradecimiento, al volver a ver a la bibliotecaria. Además, solicitaron otros talleres para mejorar sus habilidades.
- Las autoridades de la escuela, mostraron interés en continuar con los talleres de formación, pero no establecieron fechas concretas de seguimiento.



4.1.3 Grupo 3: Escuela primaria “José Arturo Pichardo”.

El primer acercamiento con el grupo de mamás y papás lectores, al que asistieron 24 de las 25 personas que lo conforman, se llevó a cabo el día viernes 24 de Junio de 2016, en la semana 24 de las 48 que conforman el año, con el objetivo de realizar la cordial invitación al taller y la aplicación de la prueba de comprensión lectora con el cuento “Los ratones patas arriba”.

Posteriormente, el taller “Serendipia” se impartió del 26 al 30 de Septiembre, en un horario inicial de 8 am a 12 pm.

Algunas de las impresiones iniciales sobre el grupo y el contexto de esta escuela, fueron las siguientes:

- Debido a que la institución es muy dinámica, el horario del taller se empalmó con otra actividad programada, lo que ocasionó ciertas confusiones entre las personas asistentes.
- Las autoridades educativas son sumamente receptivas en cuanto a propuestas de fomento a la lectura para elevar los resultados de las pruebas PLANEA, aunque manifestaron que sus resultados en dicha evaluación, no fueron “bajos”.
- La maestra bibliotecaria Mayra, cuenta con una fuerte carga de trabajo y múltiples responsabilidades dentro de esta institución, lo que le impide dedicarse únicamente a la organización de la biblioteca escolar y sus servicios, así como a la coordinación del grupo de mamás y papás lectores, asimismo, no pudo asistir e integrarse a todas las actividades del taller.
- El equipo de coordinación del taller, contó con el total apoyo de las autoridades de la escuela, tanto en logística como en dotación de materiales.

- La biblioteca escolar cuenta con una interesante variedad de recursos y fuentes de información, entre los que se encuentran algunas enciclopedias y las colecciones de Libros del Rincón de varios ciclos escolares. Como ya se mencionó en el capítulo 2, la colección de la biblioteca del turno matutino se encuentra dividida por cuestiones de espacio entre la biblioteca, la dirección y la bodega; y aunque no cuenta con un inventario, se estima que el material asciende a más de mil doscientos títulos.
- La desorganización de los materiales dificulta el acceso tanto a los lectores voluntarios, como a los niños de la comunidad escolar.
- La primera impresión del grupo de lectores es que está dividido en dos: aquellas personas que llevan varios años leyendo y que se conocen entre sí, y los que llevan un año o menos tiempo en esta actividad, y que no se integran ni conocen a las demás. Las personas que llevaban más tiempo en el grupo trabajaban en equipo, mientras que a las demás se les dificulta la interacción con las y los asistentes.
- Las personas con mayor trayectoria manifestaron desconfianza hacia la bibliotecaria facilitadora del taller, pues ya habían tomado algunos talleres de fomento a la lectura.
- Se presentaron continuas discordancias en la adaptación del horario de las sesiones.
- El grupo de lectores es sumamente proactivo, pues para cada presentación o fecha conmemorativa, organizan alguna obra de teatro, dinámica o estrategia con los recursos de la biblioteca.

Las observaciones sobre el desarrollo del taller son las siguientes:

- Se evidenciaron rencillas entre las participantes por eventos anteriores al taller, que pudieron ser resueltas mediante dinámicas de integración y trabajo colaborativo.
- Después de dos sesiones, las asistentes solicitaron que las tres restantes se prolongaran hasta las 12:30 pm.
- Con el paso de las sesiones, mostraron menos recelo y participaron con mayor proactividad e interés en las actividades.
- Las personas asistentes consolidaron los lazos para afianzar su comunidad lectora.

Algunas anotaciones posteriores a la implementación del taller son:

- Al regresar y aplicar el cuestionario de seguimiento, las personas participantes solicitaron otros talleres para mejorar sus habilidades.
- La directora de la institución organizó durante la Junta de Consejo Técnico, una reunión con el personal docente de la institución y la bibliotecaria que facilitó el taller, para informar al respecto del desarrollo y beneficios del mismo y recibir retroalimentación sobre la mejora del trabajo de las y los lectores voluntarios.
- Asimismo, la directora de la institución solicitó una reunión con la supervisora y las directoras del sector 17 y la zona escolar 304, para promover el taller “Serendipia”, y compartir algunas estrategias para la lectura de comprensión.



4.2 Resultados de las herramientas del taller “Serendipia”.

Los talleres deben plantearse acorde a los contextos y las personas a las que va dirigido. La bibliotecaria facilitadora, demuestra entonces un grado de compromiso, al conocer las características concretas: desde los datos básicos (horarios preferentes, rutinas y contexto familiar), hasta las habilidades cognitivas como la comprensión, la lectura en voz alta, etc.

Esta información, permite adaptar las estrategias y los objetivos de aprendizaje, a una comunidad concreta, así como plantear ejemplos específicos y acuerdos para explicar conceptos complejos.

En este sentido, durante este trabajo de investigación, se utilizaron (en orden de aplicación), las pruebas de comprensión PIRLS, los cuestionarios diagnósticos, la rúbrica de lectura en voz alta, el proyecto final con la carta descriptiva y los cuestionarios de seguimiento, todo ello, con el fin de conocer y evaluar a las y los asistentes de manera objetiva.

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en los grupos de las escuelas “Belisario Domínguez”, “Vicente Guerrero” y “José Arturo Pichardo”, en orden de aplicación.

4.2.1 Resultados de las pruebas de comprensión lectora.

La prueba PIRLS es un marco referencial con una metodología clara, para evaluar los procesos cognitivos que conlleva la comprensión lectora, que es, como ya se mencionó con anterioridad, el resultado de retener la información, organizarla de acuerdo al texto y a sus propios saberes; cotejar que la información sea válida basándose a su experiencia, y por último, generar ideas, integrando lo nuevo con lo ya sabido.

Las pruebas de lectura, consideran la evaluación de la lectura de comprensión, con el fin de conocer el nivel de profundidad lectora y las habilidades cognitivas que utilizan para realizar dicha actividad. La prueba evalúa estos procesos, de acuerdo a los rubros mencionados en el subtema 3.2.8.1:

- Localización y obtención de información explícita.
- Realización de inferencias directas.
- Interpretación e integración de ideas e informaciones.
- Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Por tanto, el objetivo de la aplicación de la prueba PIRLS es el de evaluar el nivel de comprensión lectora de las personas que conforman los grupos, con el fin de presentar estrategias a su alcance para mejorar, tanto su comprensión como la de los infantes a quienes acompañen. Y observando por un lado la corta duración del taller y por otro lado que únicamente se considera la comprensión lectora de textos literarios omitiéndose la lectura informativa que compone a esta prueba, el puntaje máximo a obtener se fijó en los 18 pts.

Lo anterior responde a que “Serendipia” no es un taller que incentive o desarrolle únicamente las habilidades para la comprensión lectora, sino que también busca la sensibilización para el fomento de la lectura.

Recordemos que la lectura utilizada para esta prueba piloto, fue “Los ratones patas arriba”, de Roald Dahl, y para realizar la evaluación, PIRLS se desarrolló una rúbrica que considera tres aspectos:

- a) Tipo de pregunta: construida o abierta y opción múltiple.
- b) Nivel de dificultad: Bajo, medio o alto.
- c) Procesos de comprensión y cognitivos evaluados: Interpretación, integración de las ideas e información, realización de inferencias directas, localización y

obtención de información explícita, análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Es pertinente mencionar que el número de personas a quienes se aplicó la prueba PIRLS, fue inferior al de las pruebas subsecuentes, debido a que se realizó días previos a la implementación del taller “Serendipia”¹¹. De ello se derivan los siguientes resultados: en la escuela 1, solo cinco personas de 13 lo respondieron; en la escuela 2, las ocho de 10 participantes lo respondieron, y en la escuela 3, 18 personas de 23 lo respondieron.

Las pruebas PIRLS, establecen un criterio propio para determinar el nivel de comprensión lectora, mediante un cuadro con el porcentaje de personas que obtuvieron determinada respuesta, como se presenta a continuación en la Tabla 2, mismos que se registran por escuela:

Pregunta	Tipo de pregunta	Nivel de dificultad	Proceso evaluado	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
1	Construida o abierta	Bajo	Interpretación e integración de ideas e información	80%	75%	94%
2	Opción múltiple	Bajo	Realización de inferencias directas	100%	100%	100%
3	Opción múltiple	Bajo	Localización y obtención de información explícita	100%	88%	94%
4	Opción múltiple	Alto	Realización de inferencias directas	100%	88%	100%
5	Construida o abierta	avanzado	Interpretación e integración de ideas e información	90%	56%	36%
6	Opción múltiple	Medio	Localización y obtención de información explícita	60%	88%	83%
7	Construida o abierta	Medio (2 pts)	Interpretación e integración de ideas e información	80%	25%	61%
		Bajo (1pts)		0%	75%	28%

¹¹ Para mayor información, consultar el apartado de anexos, concretamente A1, con el cronograma de cada una de las escuelas.

8	Construida o abierta	Bajo	Realización de inferencias directas	100%	100%	100%
9	Opción múltiple	Avanzado	Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales	100%	50%	66%
10	Opción múltiple	Medio	Realización de inferencias directas	100%	75%	77%
11	Construida o abierta	Bajo	Localización y obtención de información explícita	100%	81%	94%
12	Construida o abierta	Medio	Interpretación e integración de ideas e información	80%	63%	69%
		Avanzado (3 pts)		40%	0%	5%
		Medio (2 pts)		60%	13%	33%
13	Construida o abierta	Medio (1 pts)	Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales	0%	63%	33%
14	Opción múltiple	Medio	Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales	100%	88%	72%
15	Construida o abierta	--	Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales	100%	88%	92%

Tabla 2. Resultados por escuela de la prueba PIRLS.

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, en las preguntas de nivel de dificultad medio y avanzado, el porcentaje de personas con aciertos fue menor que en las de nivel bajo.

Tal es el caso de la pregunta 5, que es abierta y evalúa la integración y la interpretación: *¿Por qué sonrió Labon cuando vio que no había ratones en las ratoneras?*, que de acuerdo con la metodología establecida por la prueba PIRLS, la respuesta a la pregunta proporciona una interpretación de la reacción del protagonista, de acuerdo al contexto global de la historia, demostrando que Labon no estaba sorprendido por las ratoneras vacías. Incluso, puede que se describa la intención del anciano a llevar a cabo un plan más elaborado para atrapar a los animalejos (Ministerio de educación, Cultura y Deporte, 2009, p62).

En el caso de la escuela 1, el 90% de las asistentes respondieron de forma correcta esta pregunta, es decir 4 de 5; en la escuela 2, solo el 56% acertó, es decir 4 de 8, y en la escuela 3, únicamente el 36% de las personas dio una respuesta correcta, es decir 6 de 18 asistentes.

Otro caso, es el de la pregunta 7, que es abierta y evalúa el proceso de interpretación e integración de ideas, que puede tener respuestas de acuerdo a dos puntajes: medio (2pts) o bajo (1pts).

De acuerdo con PIRLS (2009), se debe de dar una puntuación *media* cuando:

la respuesta conecta información procedente de diferentes partes del texto para demostrar comprensión completa de la reacción de los ratones, incluyendo pruebas de la comprensión de los dos datos exigidos por la pregunta:

- 1. Los ratones pensaban que estaban de pie en el techo, y*
- 2. decidieron ponerse cabeza abajo (Ibídem, p64).*

Y un puntaje *bajo*, cuando solo es una comprensión parcial, que considera solamente una de las anteriores.

En este caso, la escuela 1 tuvo el 80% de aciertos en un puntaje medio (4 de 5) ; la escuela 2, únicamente el 25% (2 de 8) y la escuela 3, el 61% de los asistentes (10 de 18).

También resulta interesante comentar la pregunta 13, que es abierta, y evalúa el análisis y evaluación del contenido, con tres puntajes posibles: avanzado o comprensión amplia (3pts), medio o comprensión satisfactoria (2pts) y medio o comprensión mínima (1pts) considerando:

En la respuesta de la primera categoría, “integra ideas del texto y hace una interpretación de la personalidad de Labon, describiendo uno o más

rasgos de personalidad plausibles. Además, da al menos dos ejemplos de las acciones que lleva a cabo Labon y que evidencian uno o varios rasgos de su personalidad.

En el caso de la comprensión satisfactoria, la respuesta, “interpreta la personalidad de Labon con apoyo de información del texto describiendo un rasgo de personalidad plausible. La respuesta proporciona un ejemplo de las acciones de Labon como prueba.

Y por último, la respuesta de comprensión mínima, únicamente muestra comprensión limitada de la personalidad de Labon, describiendo un rasgo evidente. (Ibídem, p69).

Para la pregunta 13, en la categoría de respuesta de comprensión avanzada, la escuela 1 tuvo el 40% de aciertos, es decir 2 de 5 asistentes; en la escuela 2, ninguna persona respondió en esta categoría y la escuela 3, el 5% (es decir, 1 de 18 asistentes).

Para esta misma pregunta, en la categoría de comprensión satisfactoria, la escuela 1 obtuvo el 60% (3 de 5 asistentes); en la escuela 2 el 13% (es decir, solo un asistente respondió en esta categoría) y la escuela 3 el 33% (5 de 18 asistentes). En la misma pregunta 13 pero en la categoría de comprensión limitada, la escuela 2 tuvo el 63% (3 asistentes de 5) y la escuela 3, el 33% (5 de 18 asistentes).

La tabla 2, permite evaluar y comparar los niveles de comprensión lectora por cada habilidad inmersa en la comprensión. Como resultado, podemos decir que tanto en la escuela 1 como en la escuela 3, tienen mayor facilidad para procesos complejos, tales como la realización de inferencias, el análisis y la evaluación de los contenidos.

En el caso de la escuela 2, los procesos de la comprensión que más se les facilitan, son la localización y la interpretación de la información; procesos que están en la categoría de procesos simples.

Las preguntas que resultaron como de mayor dificultad para los tres grupos evaluados, fueron la 5 y la 13, en las cuales debían interpretar e integrar las ideas e información del texto, así como realizar un análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. Por lo que muestran dificultad y carencia de un nivel de comprensión avanzado y profundo.

Además de la tabla 2, se realizaron tres tablas más (una por cada escuela) con el puntaje que cada asistente obtuvo y el tiempo que tardó en contestar la prueba; estos criterios permitirán dar como resultado un promedio que los enmarcará en uno de los tres rubros de la prueba PIRLS y el nivel de dificultad de comprensión general de cada grupo.

La presentación de los criterios de las siguientes tablas, se encuentra ordenada de menor a mayor tiempo que utilizaron los asistentes para concluir la prueba de comprensión.

Asimismo, en los resultados de cada grupo se resaltarán los asistentes que concluyeron con menor y mayor tiempo respectivamente, así como los puntajes más altos y más bajos.

Escuela 1

# de asistente	1 (20 min)	2 (27 min)	3 (30 min)	4 (30 min)	5 (40 min)	Promedio General del Grupo
Puntaje	100.00	86.11	91.60	91.60	77.70	89.402000

Tabla 3. Resultados de Escuela 1.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la escuela 1, el primer asistente en terminar tardó 20 minutos y tuvo el puntaje máximo a obtener, con 100 puntos (es decir, tuvo todos los aciertos de la prueba) y el último asistente tardó 40 minutos en concluir, con un puntaje de 77, siendo éste el puntaje más bajo de todo el grupo.

El promedio general del grupo, es de 89.4 puntos, lo que lo sitúa en un nivel intermedio, lo que les permite: reconocer y establecer relaciones entre acontecimientos, localizar y extraer información, reconocer el mensaje global de un texto, identificar sus elementos y realizar interpretaciones básicas de las acciones y objetivos del personaje (Ministerio de educación, Cultura y Deporte, 2009, p48).

Escuela 2

# de asistente	1 (15 min)	2 (24 min)	3 (34 min)	4 (34 min)	5 (36 min)	6 (36 min)	7 (40 min)	8 (48 min)	Prom. Gral
Puntaje	83.3	77.7	69.4	77.7	33.3	55.5	66.6	72.2	66.9

Tabla 4. Resultados de Escuela 2.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la escuela 2, el primer asistente en terminar tardó 15 minutos, con un puntaje de 83.3, siendo el que obtuvo el puntaje más alto del grupo. El último asistente, tardó en terminar 48 min, con un puntaje de 72.2 puntos.

Pero, el puntaje más bajo fue el que obtuvo el 5° asistente, con 33.3 puntos.

El grupo tuvo el puntaje general de 66.9 puntos, lo que sitúa al grupo en un nivel intermedio, al igual que la escuela 1.

Escuela 3

# de asistentes	1 (14 min)	2 (14 min)	3 (15 min)	4 (16 min)	5 (18 min)	6 (20min)	7 (20 min)	8 (25 min)	9 (26 min)	10 (30 min)	11 (31 min)	12 (35 min)	13 (38 min)	14 (40 min)	15 (40 min)	16 (41 min)	17 (42 min)	18 (45 min)	Prom. Gral.
Puntaje	72.2	83.3	66.6	80.5	66.6	77.7	77.7	80.5	55.5	50	61.1	50	63	83.3	50	83.3	50	77.7	68.2

Tabla 5. Resultados Escuela 3.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la Escuela 3, el primer asistente en concluir tardó 14 minutos (obteniendo 72.2 puntos) y el último asistente en concluir, tardó 45 minutos (con 77.7 puntos).

Los asistentes con el puntaje más alto obtuvieron 83.3 puntos y fueron: el asistente #2 (que concluyó a los 14 minutos), el #14 y el #16 (con 40 y 41 minutos de haber comenzado la prueba).

Los asistentes con el puntaje más bajo, obtuvieron 50 puntos y fueron: el asistente #10 (que concluyó a los 30 min), el #12 (que concluyó a los 35 minutos), el #15(40 minutos) y el #17 (con 42 minutos de haber comenzado la prueba).

Asimismo, la escuela 3 obtuvo el promedio general de 68.2 puntos, lo que la sitúa en el nivel intermedio (al igual que las dos escuelas anteriores).

De los tres grupos evaluados se puede concluir que únicamente el 22.5%, equivalente a siete de los 31 asistentes (que representan el total de asistentes de los tres grupos que presentaron la prueba de comprensión), tardaron menos o igual de 20 minutos en resolver la prueba, con resultados variables entre el puntaje nivel intermedio y alto.

Y ocho de los 31 asistentes (que representan el 25%), tardaron 40 minutos o más en resolver la prueba de comprensión; de estos, cinco (31%) con resultados del nivel intermedio y tres (9.6%) con resultados del nivel bajo.

Por último, las tablas 3, 4 y 5, permitieron observar que no hay variables definitivas relacionadas al tiempo y al puntaje obtenido, es decir: hubo una asistente que obtuvo los 100 puntos en un tiempo de 15 minutos y asistentes que tardaron 45 minutos con un puntaje de 77 puntos. Pero no son resultados suficientes para determinar una constante.

4.2.2 Resultado de los cuestionarios diagnósticos del taller “Serendipia”.

Esta herramienta informativa consta de 24 preguntas divididas en cuatro bloques, como se muestra en el esquema siguiente. Cabe destacar que solo 18 de ellas arrojan resultados en gráficas (10 del bloque 2), debido a sus respuestas concretas y cuantificables.

Datos generales.

- Edad
- Sexo
- Ocupación
- Último nivel de estudios

Hogar y familia.

- ¿Cuántas personas integran tu familia?
- ¿Qué rol desempeñas en ella?
- ¿Cuáles electrodomésticos existen en casa?
- ¿Vives en ...
- ¿Cuál es el nivel de estudios más alto de los integrantes de tu familia?
- ¿Quién lo tiene?

Lectura y fuentes de información.

- ¿Lees en casa?
- ¿Lo haces con alguien de...?
- ¿Tienen horarios fijos de lectura?
- ¿Cuáles son los horarios que prefieres para leer?
- ¿Tienes un lugar favorito para leer? o ¿En dónde lees habitualmente?
- Después de la lectura, ¿realizas alguna actividad relacionada con ella?
- ¿Cuáles son los materiales de lectura que existen en casa?
- ¿Cómo consiguen los libros que se leen en el hogar?
- ¿En qué tipo de soporte leen?
- ¿Qué tipo de recurso de información, prefieres?

Actividades culturales y recreativas.

- ¿A qué actividades culturales y/o recreativas, sueles asistir?
- ¿Qué porcentaje del presupuesto mensual, inviertes en cultura y recreación?
- Del total de ese porcentaje, ¿cuánto destinas a la compra de material de lectura?

Figura 37. Preguntas y respuestas retomadas del cuestionario diagnóstico

Fuente: Elaboración propia.

En los resultados porcentuales, se presentan las cantidades totales de los tres grupos, con cifras cerradas, sin decimales. Posteriormente, se resaltan cuestiones concretas de cada una de las escuelas.

Por otro lado, los resultados de las cinco preguntas cualitativas y subjetivas, se obtuvieron a partir de las respuestas abiertas dadas, otorgando mayor atención a las que se mencionaron en más de una ocasión.

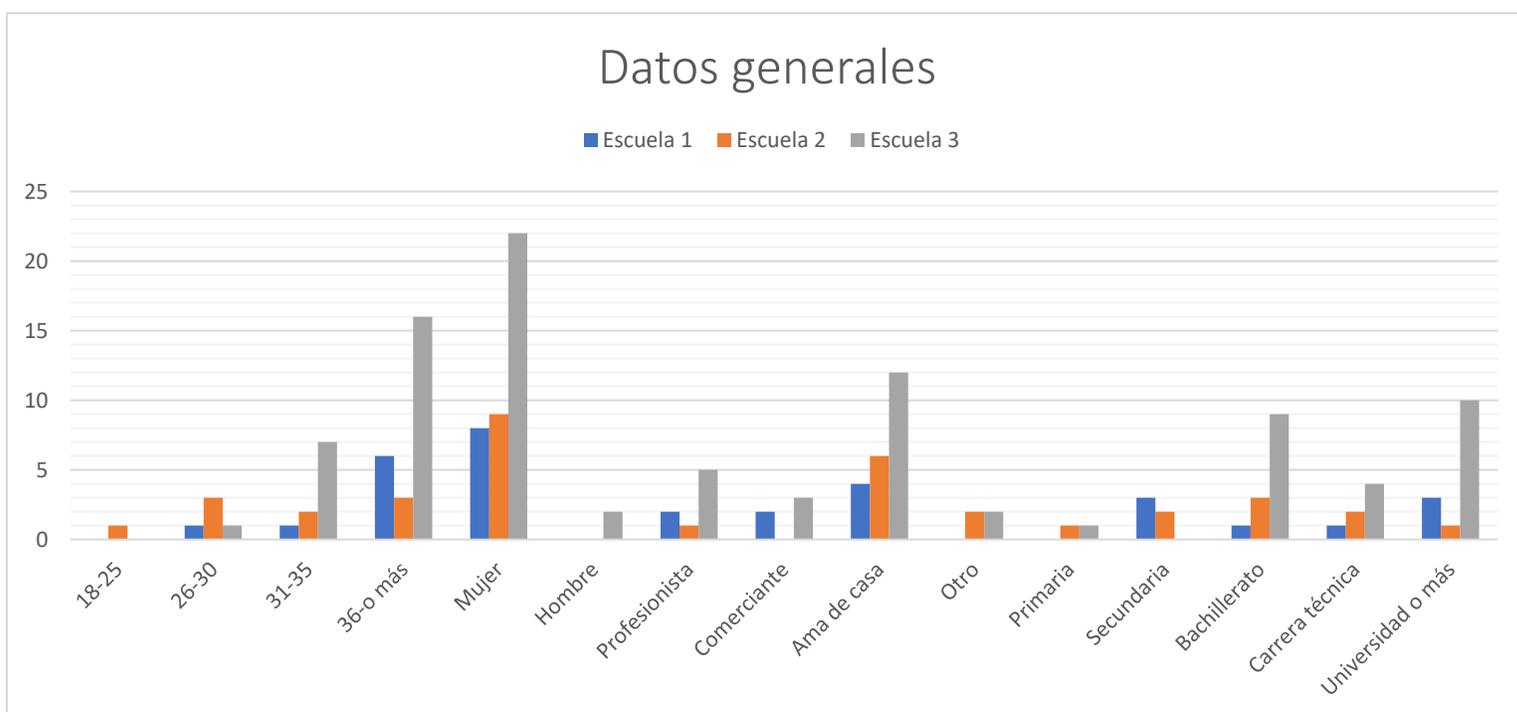
El número total de personas encuestadas fue de 41: en la escuela primaria “Belisario Domínguez” (Escuela 1), contestaron ocho personas de 11 asistentes, lo que corresponde a un 72%; en la “Vicente Guerrero” (Escuela 2), contestaron nueve personas de 10 lo que corresponde a un 90%; y en la “José Arturo Pichardo” (Escuela 3), respondieron 24 personas de 24, lo que corresponde a un 100%.

4.2.2.1 Datos generales

A continuación, se enlistan algunos aspectos destacados de los resultados que se muestran en la gráfica 1:

- El 63% del total de personas encuestadas (equivalente a 25 asistentes), tenía 36 años.
- En las Escuelas 1 y 2, participaron únicamente mujeres, mientras que en la Escuela 3, asistieron además de las lectoras, dos varones.
- El 55% (equivalente a 22 asistentes) del total de mujeres asistentes, son amas de casa.
- En la Escuela 1, el grado de estudios, oscila entre la secundaria y la universidad, siendo el 38% (equivalente a tres asistentes) que terminaron la secundaria, y el mismo porcentaje, las que concluyeron la universidad o un posgrado.

- En la Escuela 2, el 38% (equivalente a tres asistentes) concluyó la preparatoria y el 25% (dos asistentes), la secundaria o la carrera técnica.
- En la Escuela 3, del 42% (10 asistentes) terminaron la universidad; el 38% (nueve asistentes), la preparatoria, y el resto (cinco asistentes), una carrera técnica, lo que les sitúa como el grupo con mayor número de personas que cuenta con algún certificado escolar de nivel superior.

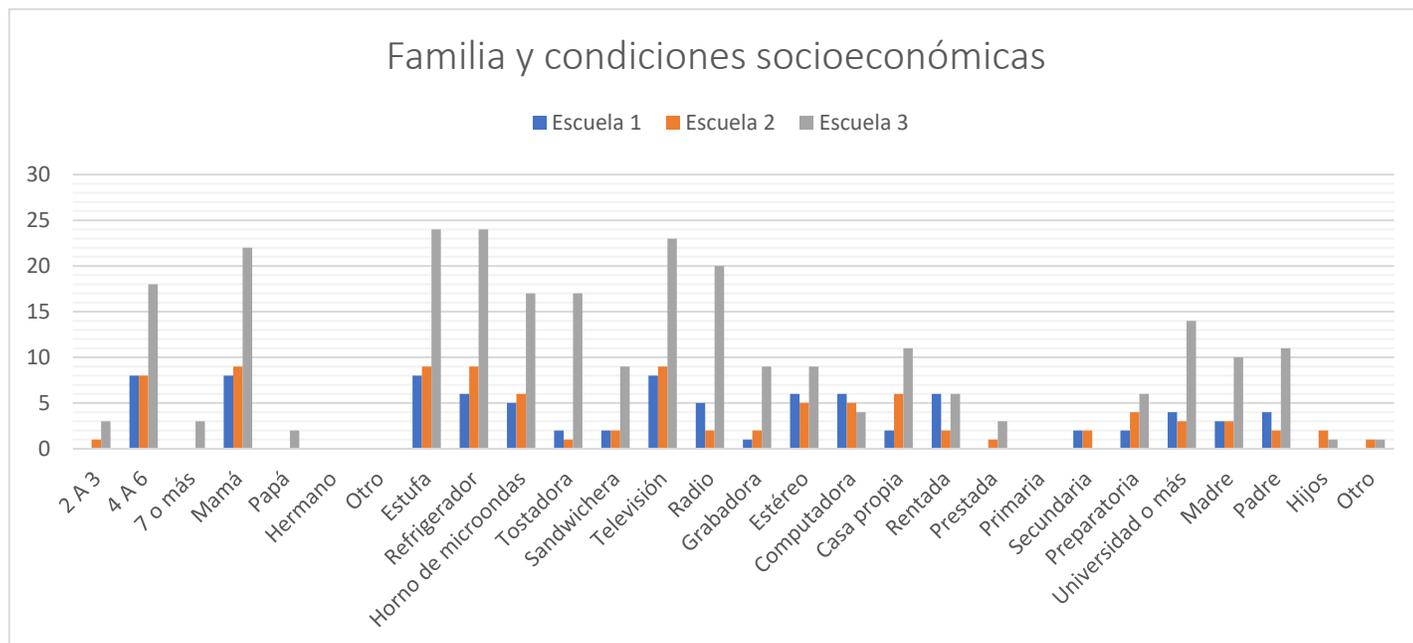


Gráfica 1. Datos generales
Fuente: Elaboración propia.

A partir de esto, se puede concluir que las madres y padres que tienen mejores hábitos de lectura, superan los 35 años; y son en la mayoría de los casos, madres amas de casa que terminaron la educación media superior.

Familia y condiciones socioeconómicas.

Los resultados del segundo bloque del cuestionario, sobre el contexto familiar y socioeconómico de las personas participantes, se grafica en el siguiente cuadro.



Gráfica 2. Familia y condiciones socioeconómicas

Fuente: Elaboración propia.

En las tres escuelas, las familias están compuestas por núcleos de cuatro a seis integrantes, siendo los roles de madre y padre (solo en el caso de la Escuela 3), los únicos desempeñados.

En cuanto a los electrodomésticos existentes en casa, los más comunes fueron estufa, refrigerador, televisión y radio. En la Escuela 1, las asistentes mencionaron además, estéreo y computadora, mientras que en la Escuela 3, dijeron tener horno de microondas y sandwichera.

Por otro lado, 6 personas (que representan el 75%) de las asistentes de la Escuela 1, contestaron que la casa donde viven es rentada. En la escuela 2, tres asistentes

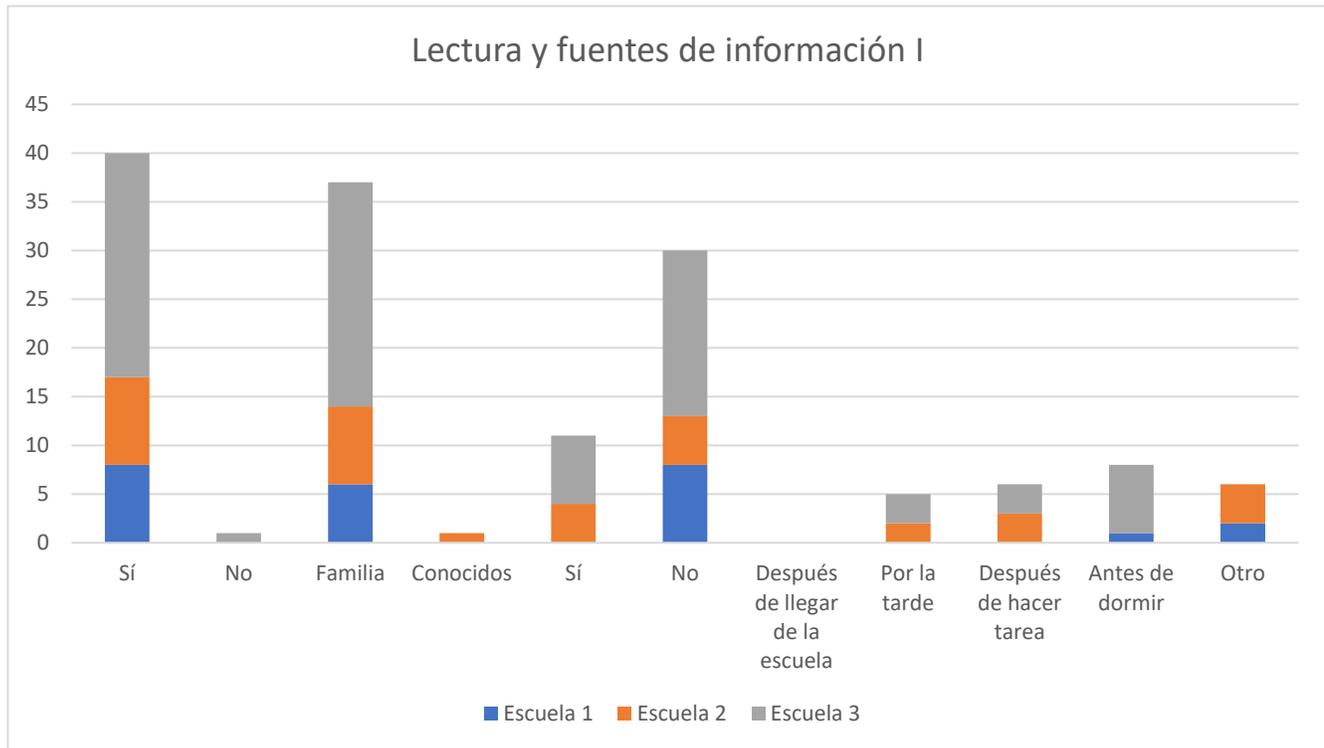
y diez de la escuela 3 (que en ambos casos, representa el 42.5% de cada grupo), contestó que las viviendas son de su propiedad.

Acercas del nivel de estudios más alto dentro de su familia, en la Escuela 1 y 3, eligieron la respuesta de educación superior, siendo el padre, y la madre, quienes lo poseen, respectivamente, mientras que en la Escuela 2, respondieron que el mayor nivel es de preparatoria y le pertenece a la madre, es decir, a ellas mismas.

Por último, se puede concluir de manera general que el contexto familiar y socioeconómico de las personas participantes del taller, es de clase media, con vivienda propia, bienes electrodomésticos básicos y niveles educativos medio superior y superior.

4.1.1.1 Lectura y fuentes de información.

A continuación, se presenta la gráfica de resultados, referente al tercer bloque del cuestionario:



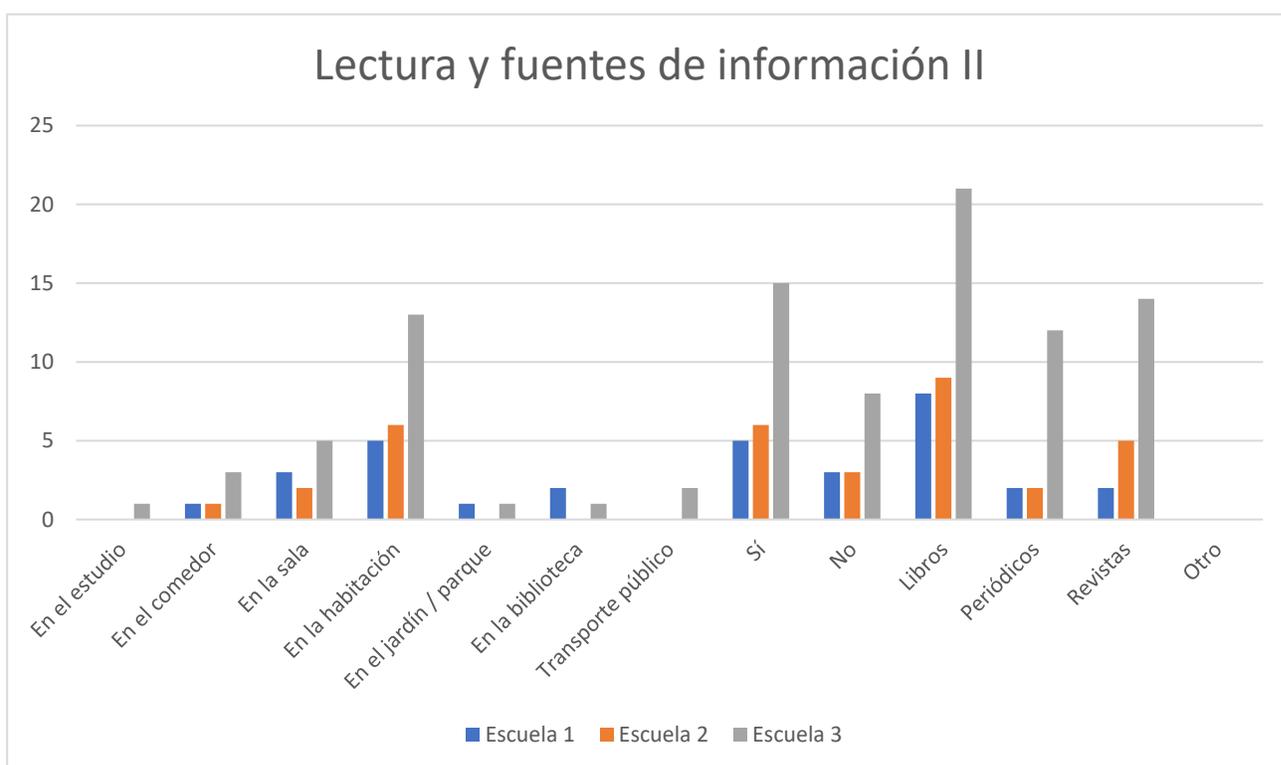
Gráfica 3. Lectura y fuentes de información

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, 40 asistentes (98%) de las personas encuestadas, respondió que sí lee en casa, y únicamente una persona respondió que no. Asimismo, el 93% (38 asistentes), dijo realizar dicha actividad con su familia.

Con respecto a los horarios de lectura, 29 asistentes, que representan el 73, no cuenta con horarios fijos para dicha actividad. Las participantes de la Escuela 1 suelen leer en horarios distintos a los propuestos en la encuesta; las de la Escuela 2, leen después de hacer la tarea o en horarios irregulares; y en la Escuela 3, mencionaron que leen antes de dormir, por la tarde y después de hacer la tarea.

La siguiente pregunta estaba orientada a conocer la forma o técnica de lectura, sin embargo, las respuestas fueron variadas y pocas personas contestaron con relación a ello, por ejemplo: “en la sala en silencio”, “cosas de terror o de aventura”, “cuando haya terminado las actividades y leemos libremente”, “lecturas que me ayuden a mi trabajo” y “por turnos, primero mi hijo y después yo”. Otra persona respondió “mis hijas escogen qué leer”, y otra comentó “cuentos de niños”. “Los de superación personal”, mencionó otra asistente; y “leer por la noche y me agrada más leer en silencio”, otra. Con esto, se puede concluir que algunas personas entendieron el sentido de la pregunta, mientras que otras la relacionaron con los géneros literarios.



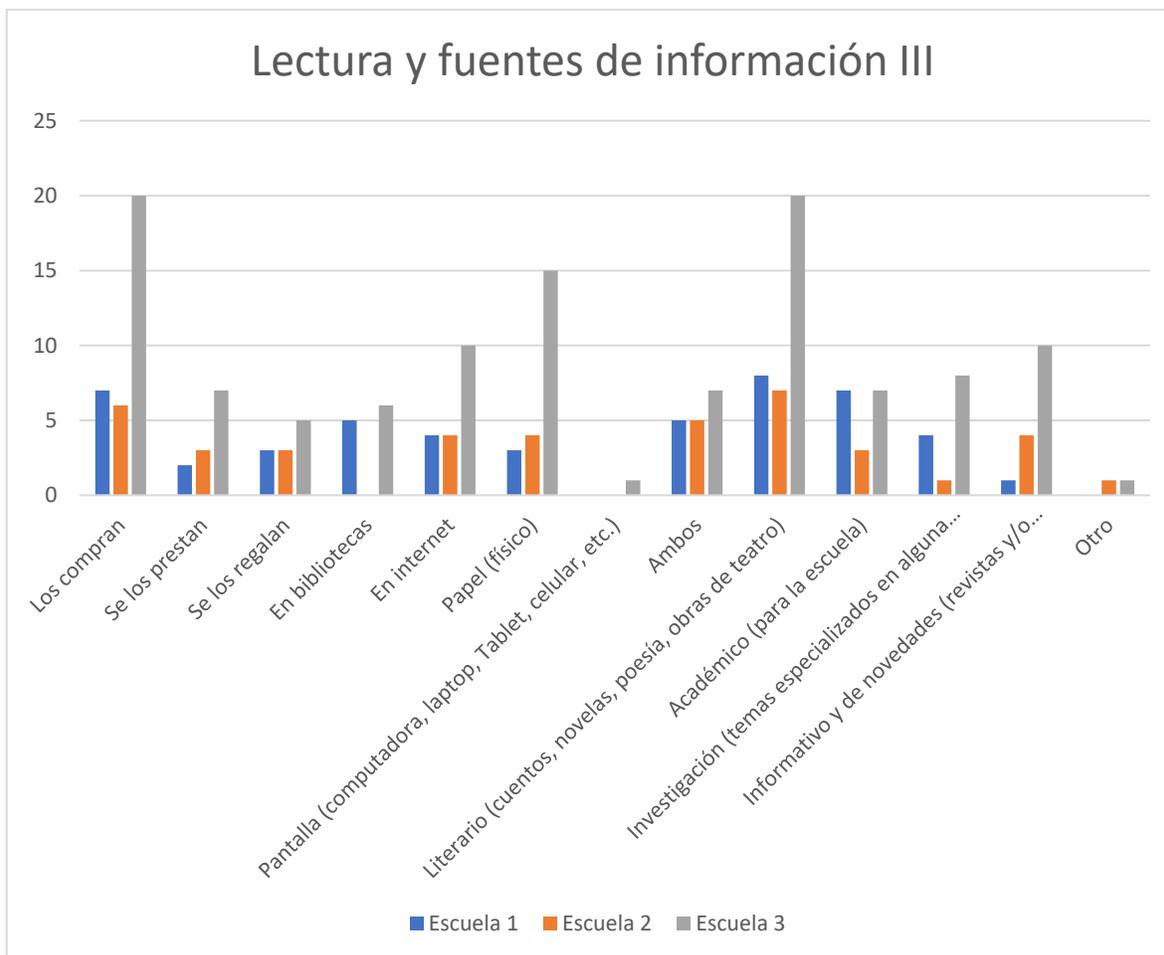
Gráfica 4. Lectura y fuentes de información II
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al lugar preferido para leer (gráfica 4), “la habitación” fue la respuesta más recurrente de 24 asistentes (59%), seguido de nueve asistentes que respondieron “en la sala” (24%). Cabe señalar que a esta pregunta, se le anexó la

respuesta “en el transporte público”, debido a que algunas persona refirieron que leen durante los traslados, mientras que “la biblioteca”, no tuvo ninguna mención.

Sobre las actividades que realizan después de la lectura, 25 asistentes (63%) que contestaron de manera afirmativa, algunas respuestas específicas fueron: “a veces, dibujos”, “hacemos preguntas”, “comentamos la lectura”, “qué entendimos y preguntas y respuestas”, “comentamos” y “cambiamos el final de la lectura y nos imaginamos [otro]”.

Asimismo, sobre los materiales de lectura que poseen, el 93% (38 asistentes) dijeron que tienen libros, seguido de 20 personas (51%) que dijeron que también, tienen revistas.



Gráfica 5. Lectura y fuentes de información III

Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta: ¿Cómo consiguen los libros que se leen en el hogar? (gráfica 5), el 80%, equivalente a 33 personas de los tres grupos, respondieron que los compran; seguido de “en Internet”, con un 44% (18 personas).

No obstante, el 62% (cuatro asistentes) de la Escuela 1, y el 25% (seis asistentes) de la Escuela 3, adquieren sus libros mediante el servicio de préstamo de las bibliotecas; y aunque no se mencionó específicamente la biblioteca referida, es posible interpretar, debido a las condiciones de la localidad y la falta de bibliotecas públicas, que se refieren a la escolar.

Con respecto a los soportes en que suelen leer (gráfica 5), el 56% (22 personas) del total de personas encuestadas, respondió que “en papel”; seguido por la opción “ambos” (papel y digital), que fue mencionada por el 41% (16 personas).

Ahora bien, con respecto al contenido de los recursos de información (gráfica 5), el 85% (34 asistentes) de los tres grupos, respondieron que los materiales de contenido literario; seguido del 34% (13 personas) de contenido informativo; mientras que seis asistentes (equivalente al 87%) del grupo de la Escuela 1, contestaron que prefieren los materiales de contenido académico.

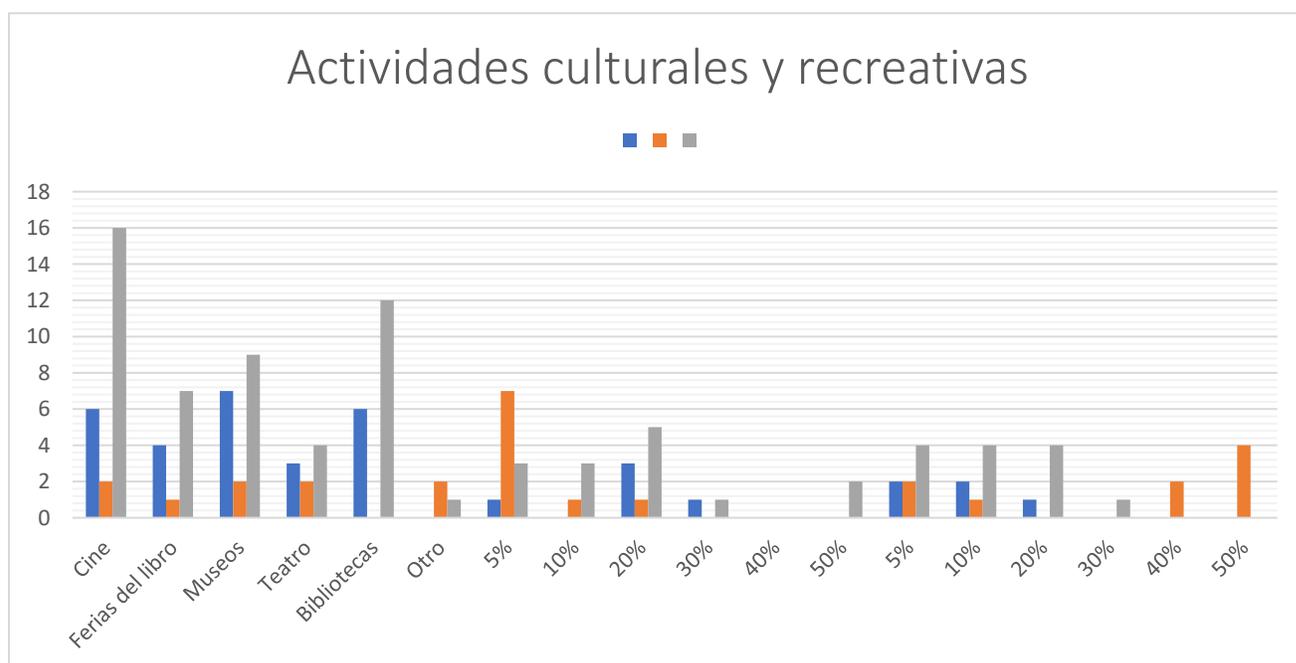
La última pregunta de este bloque, sobre los títulos de las obras que más les gustan, fue respondida en las tres Escuelas, con libros de autoayuda, de literatura clásica y de autores latinoamericanos, por ejemplo “El fantasma de Canterville”, “Flores en el viento”, “Los cuentos de princesas”, “Los ángeles que acompañan”, “Aura, Ehecatl Quetzalcoatl”, “El Hobbit” y “El señor de los anillos”, “Canasta de cuentos mexicanos” y “Alcanzar una estrella”, “Rebeca”, “El monje que vendió su Ferrari”, “Un grito desesperado”, “Soy mujer”, “Pétalos al viento” y “Marianela”, entre otros títulos.

En conclusión, se puede decir que la mayoría de las personas participantes sí leen en su casa, y lo hacen comúnmente en la habitación, sin horarios fijos, y que suelen realizar actividades informales después de esto. Además, los principales materiales de lectura que existen en sus hogares son libros obtenidos mediante la compra, en soporte físico o papel y preferentemente de contenido literario e informativo, sobre todo libros de autoayuda, de literatura clásica y de autores latinoamericanos, estos, cabe señalar, en estrecha relación con las recomendaciones del programa de radio de Mariano Osorio.

4.1.1.2 Actividades culturales y recreativas.

Algunas de las respuestas a la primera pregunta abierta del cuarto y último bloque, referente al género de música y los exponentes que suelen escuchar, fueron: “el pop en español, en inglés y la banda”, “música instrumental”, “clásica, boleros y pop en español”, “de toda”, que fue mencionada en dos ocasiones, “balada pop”, “el rock urbano, música de banda, inglés y rock alternativo”, “pop, electrónica, instrumental, música relajante y de toda un poco”, “la banda mexicana”, entre otras.

Por otro lado, con respecto al tipo de programas de televisión favoritos, contestaron: “suspense, acción y policiaco”, “caricaturas”, “noticias y [programas] relacionados con la salud”, “canal 11, noticias y películas infantiles”, “National Geographic y películas”, “novelas poco, por falta de tiempo, y noticias”, “las series documentales y tutoriales”, “novela y películas”, “Discovery Channel y chistes Telehit”, “series como La Ley y el Orden, No te lo pongas, Cambio de look, Dance mom, películas mexicanas y Bonchet”, “documentales de National Geographic, y la barra libre de televisión”. Además, algunas asistentes de los tres grupos comentaron que no ven televisión o no tienen programas favoritos.



Gráfica 6. Actividades culturales y recreativas
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se hicieron preguntas cerradas sobre las actividades culturales a las que suelen asistir (gráfica 6); a lo que respondieron en un 59% (24 asistentes) que al cine, seguido del 44% (18 personas) a museos. En la Escuela 1, el 88% (siete asistentes) respondió que acuden a los museos principalmente; en la Escuela 2, tuvieron el mismo número de menciones el cine, los museos, el teatro y “otro”, mientras que en la Escuela 3, el 67% (16 asistentes) de las personas encuestadas, mencionaron el cine, seguido de la biblioteca con el 50% (que de nueva cuenta, se puede asumir que acuden a las actividades de la biblioteca escolar, debido a que en la zona no hay bibliotecas públicas).

Sobre el tipo de películas que les gusta ver, en algunos casos mencionaron que de acción o de súper héroes y de terror, y en la mayoría de los tres grupos, no hicieron mención de títulos concretos.

A la pregunta sobre el porcentaje del presupuesto mensual que invierten en cultura y recreación, del total de personas encuestadas, el 27% (11 asistentes) respondieron que invierten el 5%, seguido del 22% (nueve asistentes) que respondieron que invierten el 20% de su presupuesto. Específicamente, en la Escuela 2, el 78% (siete personas) de las participantes, mencionaron la primera cifra; mientras que en la Escuela 3, el 21% (cinco asistentes), mencionaron la segunda. Algunas personas no conocen el porcentaje que destinan a este rubro.

Así pues, sobre la parte de ese porcentaje que gastan específicamente en material de lectura (gráfica 6), el 22% (nueve personas) respondieron que el 5%, seguido del 19% (siete personas) que destina el 10% presupuestal.

A manera de conclusión, se puede decir que la mayoría de las personas asistentes al taller “Serendipia”, gusta de la música en español, baladas, rock, banda e instrumental; películas de terror, acción y súper héroes; así como de la

programación de televisión abierta. Asimismo, suelen asistir al cine y a museos, lo que se relaciona con su ubicación geográfica y nivel socioeconómico.

Además, el presupuesto mensual que invierten tanto en cultura y recreación como en material de lectura, fue muy variable entre los grupos, siendo los de las Escuelas 1 y 3, los de mayor porcentaje.

4.1.2 Resultados de la rúbrica de lectura en voz alta.

La lectura en voz alta es una de las estrategias más certeras, para fomentar este hábito en los infantes, pues lo plantea como una fuente de placer, información y aprendizaje. Además, es una de las formas de lectura más practicadas por las y los lectores voluntarios, por lo que se puede reconocer en ella una actividad agradable y un espacio íntimo en estrecha relación con el material impreso.

Por lo anterior, el objetivo de la rúbrica de lectura en voz alta (Anexo A5), es evaluar el nivel de habilidad de las personas asistentes al taller, en el uso de los elementos que conlleva este acto, para conocer y mejorar las estrategias de lectura.

Los criterios de evaluación, mencionados en el Capítulo 3, son:

- Fluidez
- Intensidad
- Entonación
- Respiración
- Ritmo
- Dicción

Y la escala utilizada fue la siguiente:

- Siempre (4 puntos)
- Casi siempre (3 puntos)
- A veces (2 puntos)

- Casi nunca (1 punto)
- Nunca (0 punto)

Esta prueba fue aplicada a 38 personas en total, 10 de la Escuela 1, nueve de la Escuela 2, y 19 de la Escuela 3.

A continuación, se presentan los resultados por Escuela:

Escuela 1 "Belisario Domínguez"											
Persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Puntaje	26	38	36	34	27	35	29	21	31	22	Promedio general del grupo
Calificación	65	95	90	85	68	88	73	53	78	55	75

Tabla 6. Resultados de la lectura en voz alta, escuela 1.

Fuente: Elaboración propia.

El resultado más alto, de 95 puntos, lo obtuvo la asistente #2, y el más bajo, de 53, la asistente #8. El promedio general del grupo fue de 75 puntos.

Escuela 2 "Vicente Guerrero"										
Persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Puntaje	3	2	1	2	2	3	2	1	2	Promedio general del grupo
	1	0	8	4	1	2	4	3	4	57.6
Calificación	7	5	4	6	5	8	6	3	6	
n	8	0	5	0	3	0	0	3	0	

Tabla 7. Resultados de la lectura en voz alta, escuela 2.

Fuente: Elaboración propia.

El resultado más alto, de 80 puntos, lo obtuvo la participante #6, y el más bajo, de 33 puntos, la participante #8. El promedio general del grupo fue de 57.6 puntos.

Escuela 3 "José Arturo Pichardo"		
Persona	Puntaje	Calificac
1	22	55
2	22	55
3	37	93
4	34	85
5	31	78
6	31	78
7	25	63
8	39	98
9	23	58
10	28	70
11	26	65
12	29	72.5
13	28	70
14	33	83
15	26	65
16	29	73
17	27	68
18	28	70
19	26	65
	Prom. Gral.	71.81

Tabla 8. Resultados de la lectura en voz alta, escuela 3.

Fuente: Elaboración propia.

El resultado más alto, de 98 puntos, lo obtuvo la persona participante #8, y el más bajo, de 55 puntos, de las personas participantes #1 y 2. El promedio general del grupo fue de 71.81 puntos.

4.1.3 Resultados del proyecto final: carta descriptiva.

La metodología del taller, es concreta: es necesario que las actividades deriven en un trabajo práctico, en conjunto con algunos contenidos teóricos, es decir, "aprender haciendo".

Por esto, el taller "Serendipia", que presenta un objetivo general, y uno específico para cada sesión, determinó una actividad final que permita demostrar el nivel de conocimiento que se llevan consigo las personas participantes. Dicho proyecto final, fue la elaboración de una Carta descriptiva, que planteara un objetivo, actividades para los tres momentos de lectura y el trabajo en equipo en general, elementos que fueron tomados en cuenta en la rúbrica de evaluación de esta prueba.

Para llevar a cabo la Carta descriptiva final, se formaron equipos de acuerdo al número de asistentes por grupo: en la Escuela 1, fueron dos equipos de seis y siete

integrantes cada uno; en la Escuela 2, se conformaron dos equipos de cuatro y cinco personas, y en la Escuela 3, fueron tres equipos de cinco integrantes y uno de cuatro.

Cada equipo expuso frente al grupo, las actividades y el método propuestos en sus Cartas descriptivas, pero por cuestiones de tiempo, no se pusieron en práctica.

El objetivo de la rúbrica de evaluación de esta prueba, es conocer si las y los asistentes utilizaron las estrategias y conocimientos presentados durante el taller, de acuerdo con la metodología planteada, y valorar el desarrollado de los conocimientos y habilidades para ser agentes activos para la lectura.

A continuación se presentan los resultados:

Escuela 1 “Belisario Domínguez”		
No. de equipo	1	2
Criterios		
Estructura		
Problemática:	Para niños de 6 años que apenas están adquiriendo la lecto-escritura.	Para niños de 8 años adictos a los videojuegos.
Título de la sesión/actividad:	“Bienvenido a la lectura”	“¡Es un libro!”
Objetivo:	Sembrar en el niño, la curiosidad y el interés hacia la lectura por medio del mundo maravilloso de los cuentos.	Que el niño aprenda que existen otras maneras de jugar y ejercitar su mente y su cuerpo a través de la lectura

No. de integrantes del equipo:	6 mamás lectoras	7 mamás lectoras
Tiempo estimado para su actividad:	55 min	55 min
¿Dividieron la actividad en los tres momentos?	Sí y anexaron además dos apartados: uno para la presentación de la actividad y otro para la despedida.	Sí, dividieron la actividad en tres momentos y realizaron un conteo hipotético del tiempo que les llevaría cada actividad.
¿El orden de las actividades fue de acuerdo a lo indicado inicialmente?	Sí, respetaron el orden sugerido.	Sí, respetaron el orden de entrada, desarrollo y cierre.
1er momento de lectura		
Dinámica de integración		
Dinámica de coordinación	Canción con las manos en la cual se realizarán sonidos de lluvia.	Canción "Palo bonito", introducción de movimientos correspondiendo al sonido y secuencia de los movimientos del cuerpo.
Dinámica de concentración		
2do momento de lectura		
Tema acorde al público	Eligieron el tema sobre los miedos o temores, considerando que los niños pequeños suelen tener algunas cosas que detonan situaciones de temor.	Eligieron un libro que habla sobre los libros y este material es un libro album con ilustraciones y personajes agradables para niños de 6 años.
Título y autor del libro elegido	"Tengo miedo de la oscuridad" de Jacqueline East	"¡Es un libro!" De Lane Smith
Tipo de lectura	Lectura en voz alta	Lectura en voz alta
3er momento de lectura		

Actividad de retroalimentación o reforzamiento.	Pedir a los participantes que en una hoja dibujen ¿a qué le tienen miedo?	Charla literaria, con las preguntas: ¿Qué es un libro?, ¿para qué leemos un libro? ¿Con los videojuegos se puede vivir lo mismo que con un libro? Con una votación y mesa de debate.
Conclusiones	Hacer preguntas sobre qué entendieron del cuento, si les gustó, si se identifican con algún personaje.	Generar un diálogo sobre el entretenimiento sin videojuegos y proponer otras lecturas.
Trabajo en equipo		
Distribución de tareas	Buena distribución, todas participaron.	En algunas ocasiones, algunas participantes querían realizar las tareas aunque no les tocaran a ellas.
Coordinación de actividades	Trabajaron en equipo y cuando alguna integrante tenía algún problema, otras integrantes apoyaban.	Buena coordinación, cumplieron con las tareas de acuerdo a cómo las tenían establecidas en la carta.

Tabla 9. Resultados del proyecto final de la escuela 1.

Como puede observarse en la Tabla 5, la problemática planteada por el Equipo 1, consistió en generar una actividad para niños de 6 años, que apenas están aprendiendo a leer y a escribir. De tema, eligieron *los temores*, aunque el título de su actividad se llamó “Bienvenido a la lectura”; y el objetivo siguió la línea del título de la actividad, pero no hubo relación de estos con el tema de *temores*.

Para el primer momento de lectura, eligieron una dinámica de coordinación, que involucrara sonidos y movimientos de manos, para simular la lluvia; una actividad adecuada para el rango de edad y relacionada con el tema. Para el segundo momento, eligieron el libro “Tengo miedo a la oscuridad”, de Jacqueline East, de la colección Buenas Noches, de editorial Norma, misma que se efectuaría en voz alta, para posteriormente pedir a las personas participantes, dibujar en una hoja de papel, sus propios temores, lo cual también es adecuado para la edad planteada, pues los

infantes de seis años, suelen expresarse de manera más fluida a través de los dibujos.

Para el cierre de la actividad y las conclusiones, las mamás del equipo propusieron hacer preguntas al grupo, sobre lo entendido del cuento y si les gustó la lectura, lo que puede ser acertado si el grupo no es muy numeroso.

Sobre el trabajo de equipo, hubo excelente distribución y actitud por todas las participantes, así como una buena coordinación. Únicamente hubo ciertos problemas para unificar el título con el tema y el objetivo de la actividad, pero las dinámicas fueron adecuadas, se realizaron en el orden y estructura sugeridos, y se vio reflejado el impacto del taller.

Por otro lado, el Equipo 2, planteó la problemática de generar una actividad para niños de 8 años, con adicción a los videojuegos a los videojuegos. El nombre de su actividad fue “¡Es un libro!”, y el objetivo está relacionado a enseñarle a las niñas y los niños, otras formas de divertirse. Para el primer momento de lectura, eligieron realizar una dinámica de coordinación llamada “Palo bonito”, que involucra sonidos y movimientos corporales, lo cual es adecuado para el rango de edad planteado.

El libro elegido tiene el mismo nombre “¡Es un libro!”, de Lane Smith, que es un libro álbum recomendado para niños de 6 años, debido a la cantidad de elementos gráficos y escaso texto; sin embargo, al preguntar a las participantes la razón de su elección, refirieron que si los infantes del grupo no tenían relación previa con la lectura, sería difícil captar su atención, y probablemente rechazaran la actividad de inmediato, por lo que buscaron un libro agradable, con lindas ilustraciones y poco texto para el primer acercamiento.

La lectura se realizaría en voz alta y al finalizar, se llevaría a cabo una charla sobre el texto con preguntas y una mesa de debate. A modo de conclusión, generarían un

diálogo sobre el entretenimiento a partir de los libros, lo cual resulta adecuado para el rango de edad.

El trabajo en equipo fue bueno, salvo en ciertos momentos en que algunas participantes quisieron realizar actividades que no les correspondían, de acuerdo con la Carta descriptiva. Fuera de eso, siguieron la estructura sugerida y la planeación de las actividades, de acuerdo a los tres momentos de lectura.

A modo de conclusión, en la Escuela 1, la mayor problemática, fue la falta de vinculación entre el tema, el objetivo y el título de la actividad del Equipo 1, así como la redacción tan general del objetivo, sin embargo, en ambos equipos hubo trabajo colaborativo, disposición y excelentes soluciones para los obstáculos presentados.

A continuación, se presentan los resultados del proyecto final y la rúbrica de evaluación de la Escuela 2.

Escuela 2 "Vicente Guerrero"		
No. de equipo		
Criterios	1	2
Estructura		

Problemática:	Para niños de 6 años que apenas están adquiriendo la lecto-escritura.	Para niños de 8 años adictos a los videojuegos.
Título de la sesión/Actividad:	“La luna”	“Imagina, crea y comparte”
Objetivo:	Conocimiento del día y la noche (diferenciar)	Promover la lectura
No. de integrantes del equipo:	4 mamás lectoras	5 mamás lectoras
Tiempo estimado para su actividad:	38 min	30 min
¿Dividieron la actividad en los tres momentos?	Anexaron la bienvenida, con saludo y presentación para el primer paso.	sí
¿El orden de las actividades fue de acuerdo a lo indicado inicialmente?	Invirtieron el orden: primero las preguntas detonadoras (del 3er momento de lectura) en segundo lugar y posteriormente la lectura en voz alta, para finalizar con otra actividad.	sí
1er momento de lectura		
Dinámica de integración		“Simón dice”
Dinámica de coordinación		
Dinámica de concentración	Canción “el gato viudo”	
2do momento de lectura		

Tema acorde al público	Día y noche	La noche
Título y autor del libro elegido	“La luna”	“Imagina una noche” de Sarah L. Thompson
Tipo de lectura	En voz alta	En voz alta y con los niños con los ojos cerrados.
3er momento de lectura		
Actividad de retroalimentación o reforzamiento.	Repartir el material (hojas y colores) y pedirles a los niños que hagan un dibujo sobre la luna.	Pedirles a los niños que realicen un comparativo de cómo se imaginaban ellos la lectura y lo que el ilustrador del libro dice.
Conclusiones	No hubo, dado que las preguntas se realizaron antes de la lectura.	Generar preguntas y respuestas de la lectura.
Trabajo en equipo		
Distribución de tareas	Cada integrante del equipo tuvo actividades concretas.	Algunas participantes, no consideraron la distribución de tareas y realizaron otras actividades que no les correspondían.
Coordinación de actividades	Al llevar a la práctica la actividad, tuvieron algunas dificultades para realizarla.	Al llevar a la práctica la actividad, tuvieron algunas dificultades para realizarla.

Tabla 10. Resultados del proyecto final de la escuela 2.

Por otro lado, eligieron una dinámica de concentración llamada “el gato viudo”, y una ronda de preguntas, previa a la lectura en voz alta del libro “La Luna”, de autor anónimo, para saber qué tantos conocimientos tiene el grupo sobre este astro. Sin embargo, hubo un cambio en la estructura de la actividad, y se omitió el cierre y las conclusiones. Como actividad de reforzamiento, plantearon repartir hojas de colores y pedir a cada persona un dibujo de la luna.

El Equipo 2, propuso la problemática de planear una actividad para niños de 8 años, con adicción a los videojuegos. El tema elegido fue “la noche”; el título de la actividad “Imagina, crea y comparte”, y el objetivo, promover la lectura.

Para el primer momento de lectura, eligieron una dinámica de integración, llamada “Simón dice”, y la lectura en voz alta del libro “Imagina una noche”, para lo cual, se pediría al grupo cerrar los ojos, modalidad que no es conveniente para los infantes, pues suelen ser muy visuales, sobre todo quienes manipulan videojuegos, que es el grupo específico al que dirigieron la actividad.

Posteriormente, se propuso un comparativo entre lo que el grupo se imaginaba al escuchar la lectura, y lo que el ilustrador plasmó en las páginas del material. Como actividad de cierre, se planeó una sesión de preguntas y respuestas, sin embargo, la Carta descriptiva no incluía las preguntas guía, sugeridas para ninguna de las dos actividades, ni dinámicas posteriores a la lectura, además de que ambas presentaron problemas de vinculación entre los títulos, los objetivos y los temas.

A continuación, se presentan los resultados del proyecto final y la rúbrica de evaluación de la Escuela 3.

Escuela 3 "José Arturo Pichardo"

No. de equipo	1	2	3	4
Criterios				
Estructura				
Problemática:	Para niños de 6 años que apenas están adquiriendo la lecto-escritura.	Niños de 8 años adictos a los videojuegos.	Para niños de 6 años que apenas están adquiriendo la lecto-escritura.	Niños de 8 años adictos a los videojuegos.
Título de la sesión/Actividad:	"Explorando en la selva"	"Camino a casa"	"Buscando mi propio final y crear tu monstruo Mandarino"	"Soy una taza"
Objetivo:	'Que por medio de la lectura de imágenes, reconozcan los números del 1 al 10, identificándolos con algunos animales"	La creación de amigos imaginarios.	Elaboración del final del cuento "Mi monstruo Mandarino".	Que los niños pequeños relacionen palabras completas con dibujos que les diviertan y entretengan que se den cuenta que leer es más

				divertido que jugar videojuegos
No. de integrantes del equipo:	5 participantes	4 participantes	5 participantes	5 participantes
Tiempo estimado para su actividad:	30 min	30 min	30 min	30 minutos
¿Dividieron la actividad en los tres momentos?	Sí	No incluyeron actividad de inicio (1er momento).	Sí, incluyeron dos actividades de cierre para el 3er momento	Sí, pero no incluyeron una actividad de lectura.
¿El orden de las actividades fue de acuerdo a lo indicado inicialmente?	Sí	Sí	Sí	Sí
1er momento de lectura				
Dinámica de integración				
Dinámica de coordinación	Palmas en la cabeza, círculos en la pancita al mismo tiempo y viceversa.		Actividades de coordinación “uno, dos, tres”	
Dinámica de concentración				Actividad de concentración al cantar una canción infantil

2do momento de lectura				
Tema acorde al público	Animales y números (acorde a niños de 6 años)	Amigos imaginarios	Mounstros imaginarios	Letras del alfabeto
Título y autor del libro elegido	“La charca”, de Graeme Base	“Camino a casa”, de Jairo Buitrago	“Mi monstruo Mandarino”, de Verónica Murgia	ninguno
Tipo de lectura	Lectura de imágenes y en voz alta.	Lectura en voz alta	Lectura en voz alta.	ninguno
3er momento de lectura				
Actividad de retroalimentación o reforzamiento.	En equipos, se les entregará una imagen de un animal y los niños deberán hacer el sonido que le corresponde.	Se les entregarán hojas y colores, solicitar a cada niño que realice un amigo imaginario	Cada asistente de la actividad, deberá elaborar con papiroflexia su propio monstruo para colocarlo en un lápiz.	Memorama que jugarán por equipos los asistentes.
Conclusiones	Ninguna actividad	Ninguna actividad	Cada asistente de la actividad, deberá escribir un final alternativo, que tendrán que leer frente a todos.	Ninguno
Trabajo en equipo				
Distribución de tareas	Buena distribución de tareas.	No establecieron quién haría	Los integrantes del equipo se organizaron de	Únicamente dos personas

		que de manera escrita, pero sí de manera verbal.	manera adecuada para distribuir las tareas.	realizaron actividades.
Coordinación de actividades	Trabajo en equipo y colaboración de todos los asistentes.	No designaron de manera previa las tareas, pero hubo apoyo para la coordinación.	Todo el equipo trabajó cooperativamente.	No hubo trabajo en equipo ni organización adecuada.

Tabla 11. Resultados del proyecto final de la escuela 3.

Como se puede observar en la Tabla 7, en la Escuela 3, se generaron dos equipos para niños de 6 años, en proceso de adquisición de habilidades de lectura, y dos equipos para niños de 8 años *adictos* a los videojuegos.

En el caso del Equipo 1, eligieron el tema de “animales y números”, con el título “Explorando la selva”, cuyo objetivo es que mediante la lectura de imágenes, los infantes reconozcan estos dos elementos, lo cual resulta adecuado para la edad propuesta, en la que la mayoría de los infantes aún no lee textos.

Para el segundo momento de lectura, eligieron una dinámica de coordinación, que conlleva el movimiento rítmico de palmadas en la cabeza, círculos en la panza y viceversa, actividad idónea, para niñas y niños de 6 años, que están adquiriendo destrezas de esta índole.

Este equipo eligió la técnica de lectura de imágenes, y trabajó con el libro álbum “La charca”, de Graeme Base, que resulta ideal para el grupo, pues contiene elementos gráficos y nulo texto. Además, como actividad de reforzamiento, planearon

organizar a las y los participantes en equipos y entregarles tarjetas con dibujos de los animales que vieron en el libro, para que emitieran el sonido correspondiente. No obstante, la actividad quedó inconclusa, al no haber una actividad de cierre.

Sobre el trabajo en equipo, todas las personas colaboraron activamente, respetando las participaciones de sus compañeros.

Al Equipo 2, le correspondió trabajar con infancias *adictas* a los videojuegos, para lo cual eligieron el tema de “amigos imaginarios”, con el título “Camino a casa”, y el objetivo de crear amigos imaginarios, es decir, un planteamiento bien logrado en cuanto a vinculación. Sin embargo, no incluyeron actividad para el primer momento de lectura.

La lectura en voz alta, la trabajaron con el libro “Camino a casa”, de Jairo Buitrago; que es un álbum con más ilustraciones que texto.

Posteriormente, plantearon entregar a las niñas y los niños hojas para crear un amigo imaginario, no obstante, omitieron la actividad de cierre, por lo que el trabajo resultó inconcluso.

Con respecto al trabajo en equipo, no se organizaron para la redacción de la Carta descriptiva, ni se designaron personas responsables para cada momento de la actividad, sin embargo, lograron coordinarse y se mostraron cooperativos.

El equipo 3, también trabajó con la problemática de niños de 6 años en proceso de aprendizaje de la lectura. El tema que eligieron fue “monstruos imaginarios”, con el título “Buscando mi propio final y crear tu monstruo mandarino”, y el objetivo de elaborar un final para el cuento “Mi monstruo Mandarino”, de Verónica Murgia, que fue el material elegido para la lectura en voz alta. Dicho objetivo, como puede verse,

no establece relación entre las actividades lectoras, pero sí con el tema, el título y la lectura elegida.

Para el primer momento de lectura, eligieron realizar una dinámica de coordinación, usual en las escuelas, “uno, dos tres”, que implica el movimiento de brazos, lo que resulta adecuado para el grupo en cuestión.

Posteriormente se propuso la lectura en voz alta, del libro álbum mencionado, que contiene ilustraciones abundantes y coloridas, a la par de un texto llamativo, lo que lo hace pertinente para el rango de edad y el tema.

Asimismo, para la actividad posterior a la lectura, se planeó solicitar a las y los asistentes, armar un monstruo de papiroflexia, pero se omitieron las instrucciones para ello. Para concluir, se propuso que cada persona escribiera un final alternativo y lo leyera frente al grupo. Dicha actividad, podría resultar compleja para los infantes de 6 años, que apenas están adquiriendo herramientas para el uso del lenguaje.

Sobre el trabajo en equipo, las madres y los padres, participaron de manera colaborativa, con excelente organización.

Por último, el Equipo 4, trabajó también con niños con adicción a los videojuegos. El tema fue “las letras del alfabeto”, el título “Soy una taza”, y el objetivo, que los niños relacionen las palabras con los dibujos y que sepan que leer puede ser más divertido que los videojuegos.

Para la dinámica de concentración, solo comentaron que trabajarían con una canción infantil, sin especificar cuál. Tampoco sugirieron lectura, únicamente un juego de memorama, sin dar más detalles al respecto.

Sobre el trabajo en equipo, no hubo tal, dado que solo dos participantes realizaron la actividad.

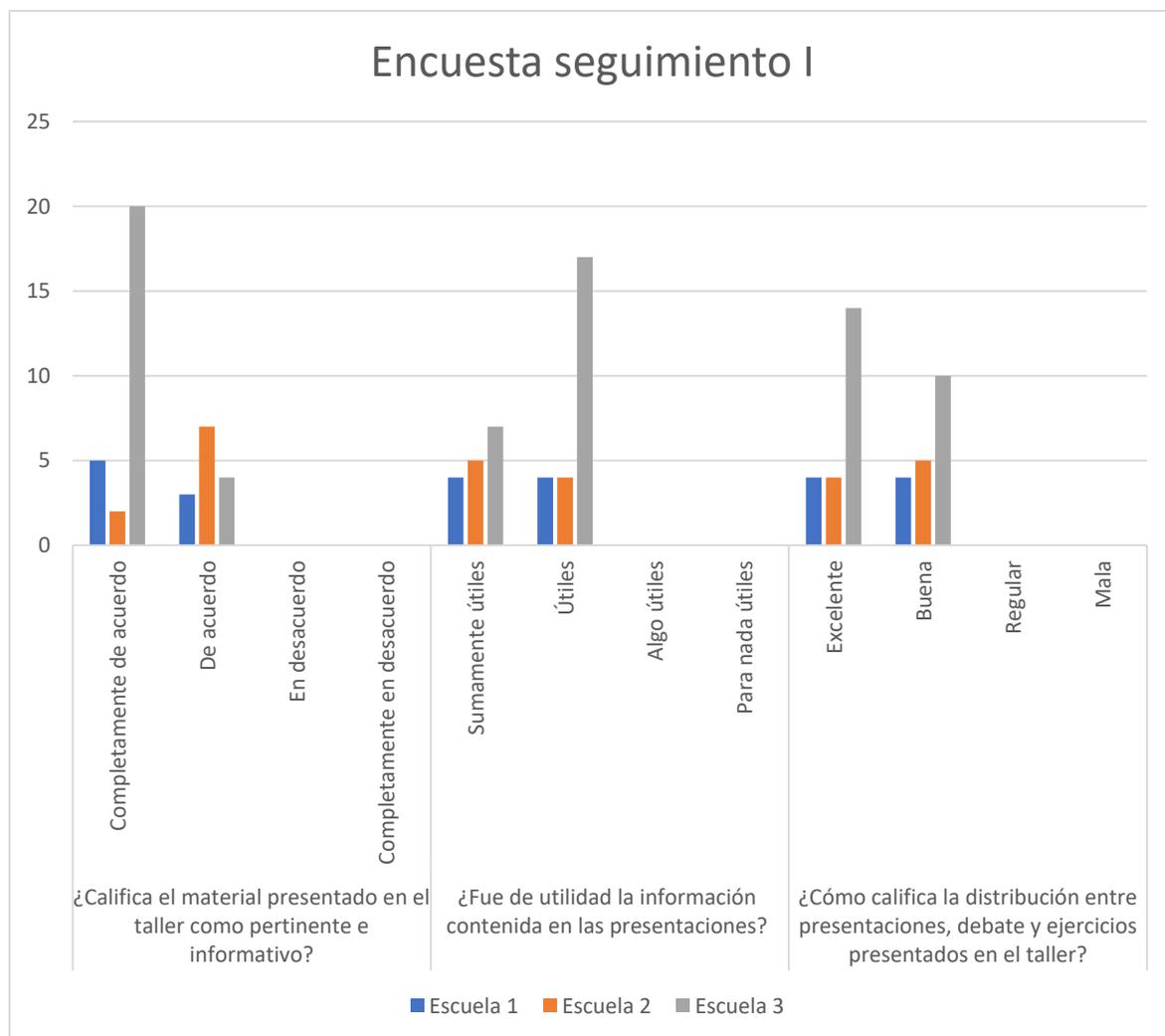
A grandes rasgos, en las tres Escuelas, la rúbrica permitió observar las siguientes constantes:

- A pesar de los inconvenientes para organizar la actividad de acuerdo a la estructura de la Carta descriptiva, fue suficiente con ofrecer ejemplos de actividades que otros participantes habían hecho en el pasado, para facilitar el llenado.
- A todos los equipos les costó trabajo vincular el tema, el título y el objetivo de las actividades.
- Los equipos de las tres escuelas (a excepción de uno), lograron elegir de manera acertada, los materiales de lectura de acuerdo a la edad de los infantes a los que iba enfocada su problemática.
- En general, el trabajo en equipo fue excelente, ya que las personas participantes se integraron de manera colaborativa.
- El ambiente con el que se concluyó la actividad, fue de confianza, pues se pudieron realizar comentarios constructivos sobre las respectivas actividades, y hubo excelente receptividad.

4.1.1 Resultados de los cuestionarios de seguimiento.

Esta prueba tiene por objetivo, evaluar los contenidos y la pertinencia del taller, para corregir fallas, fortalecer las estrategias y herramientas presentadas, y mejorar las próximas ediciones del mismo; y fue aplicada a un total de 41 personas (ocho de la Escuela 1; nueve de la Escuela 2, y 24 de la Escuela 3), algunas semanas después de terminar las actividades, para dar tiempo a que las personas participantes procesaran la información y generaran cambios y propuestas en sus entornos.

El calendario de aplicación de los cuestionarios se encuentra en el Anexo A1. A continuación se presentan las gráficas de resultados.

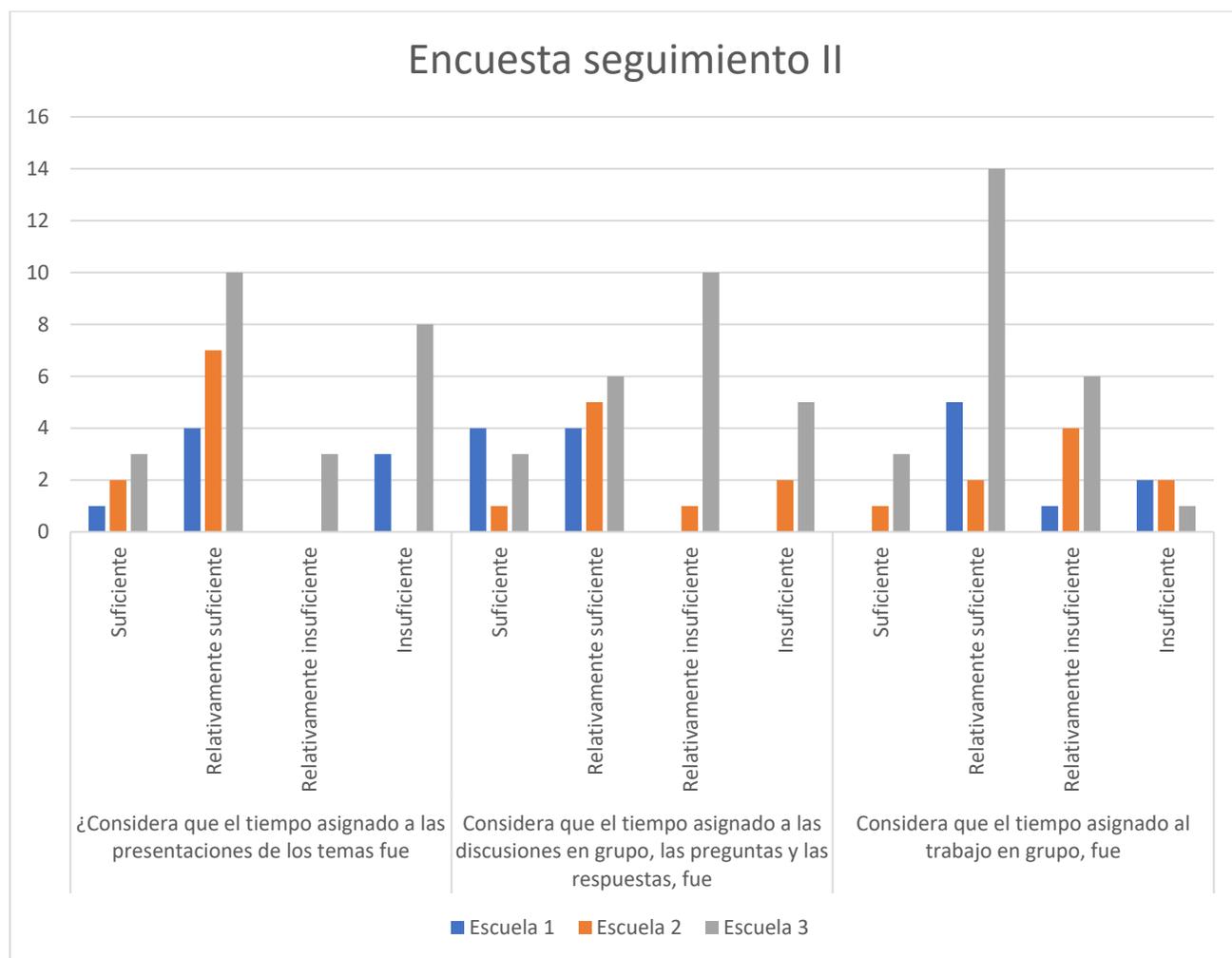


Gráfica 7. Encuesta seguimiento I
Fuente: Elaboración propia.

La tercera pregunta del cuestionario, fue: “¿califica el material presentado en el taller como pertinente e informativo?”, a la cual, el 67% (21 asistentes) de las personas, respondieron estar *completamente de acuerdo*.

El 61% (25 asistentes) de las personas, respondió que la información contenida en las presentaciones fue *útil*.

Por otro lado, el 54% (22 personas) de los asistentes, respondieron que la distribución entre presentaciones, debate y ejercicios presentados en el taller, fue *excelente*, seguido de 18 personas (equivalente al 46%), que respondieron que fue *buena*.



Gráfica 8. Encuesta seguimiento II

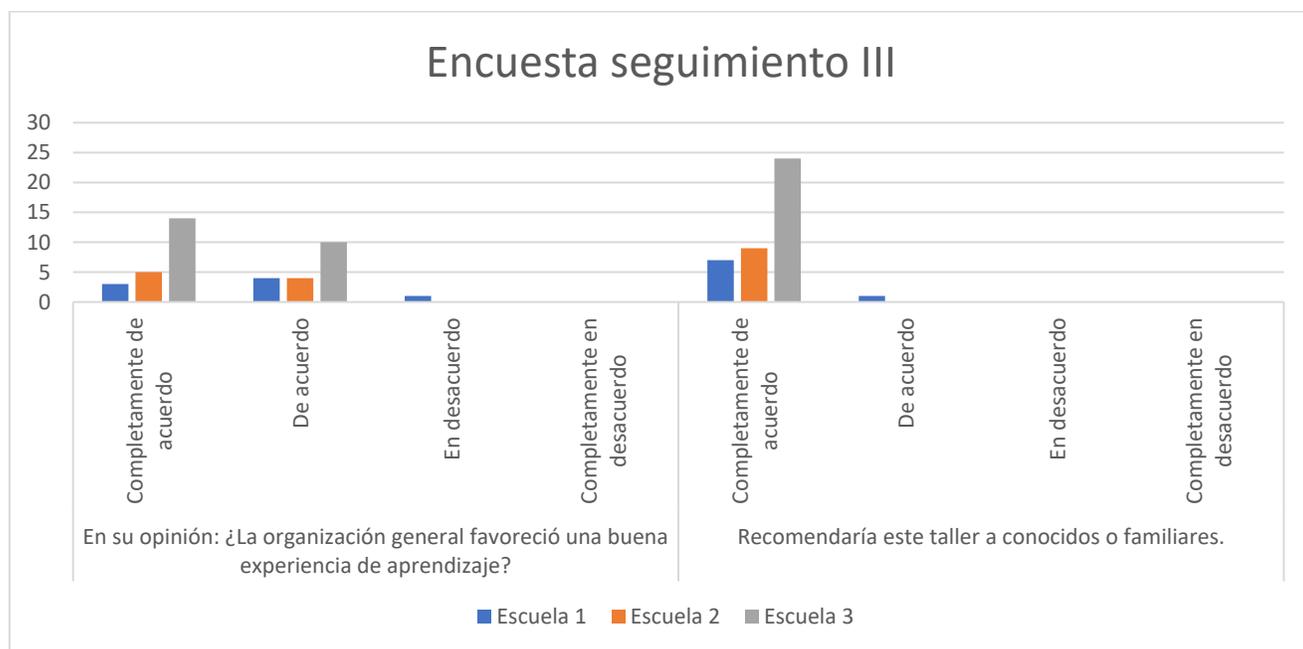
Fuente: Elaboración propia.

Las tres preguntas de la gráfica 8, se refieren a los tiempos sugeridos durante el taller:

Sobre el tiempo asignado a las presentaciones de los temas (pregunta #6 del cuestionario de seguimiento); 20 personas (equivalente al 51%) de los asistentes, respondieron que fue *relativamente suficiente*, seguido de 11 personas (equivalente al 29%) que lo calificaron como *insuficiente*.

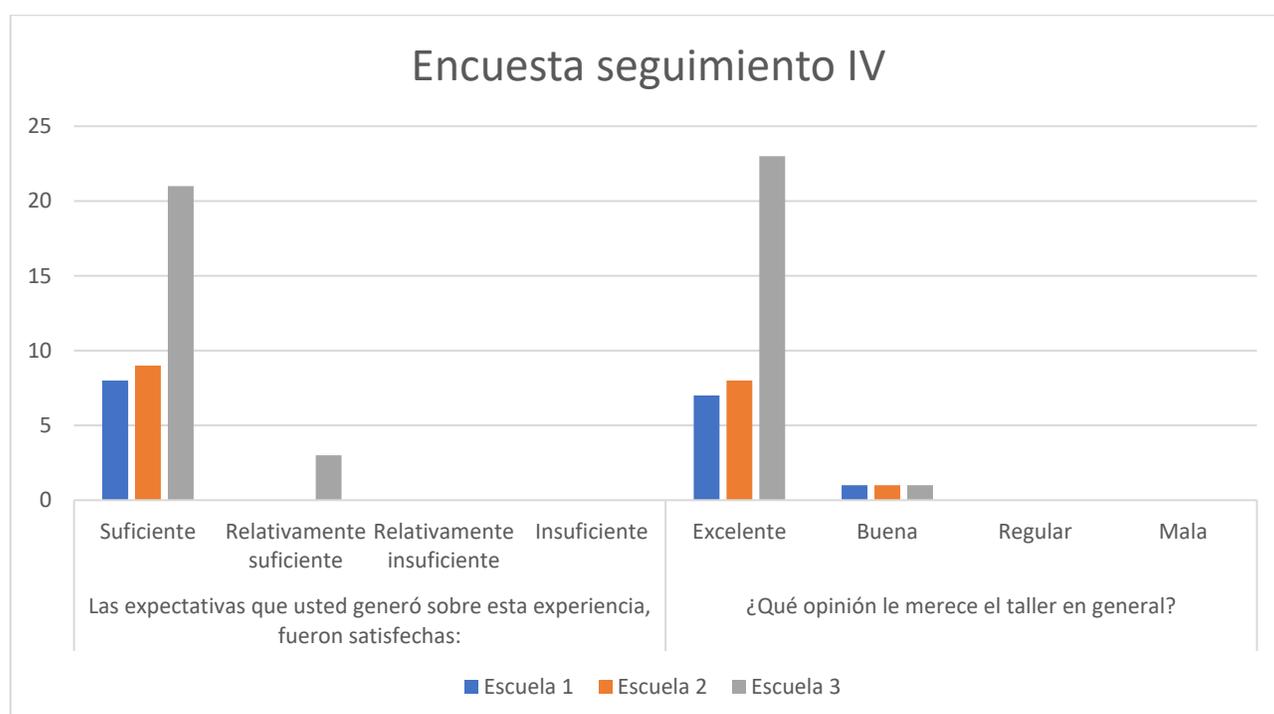
Sobre el tiempo para las discusiones en grupo y las rondas de preguntas y respuestas (pregunta #7), fue considerado *suficiente* por el 37% (15 asistentes) de la población encuestada, seguido de *relativamente insuficiente*, por el 27% (11 asistentes).

Sobre el tiempo asignado para el trabajo en grupo, 20 personas (equivalente al 51%) respondió que fue *relativamente suficiente*, mientras que 11 personas (el 27%), consideró que fue *relativamente insuficiente*.



Gráfica 9 Encuesta seguimiento III
Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta sobre si la organización general favoreció una buena experiencia de aprendizaje, 23 asistentes (57% de las respuestas) fue *completamente de acuerdo*, seguido de 16 personas (44%) *de acuerdo*; mientras que el 98% (40 personas) de las encuestadas dijo estar *completamente de acuerdo* con recomendar el taller a conocidos y familiares.



Gráfica 10 Encuesta seguimiento IV

Fuente: Elaboración propia.

Sobre si las expectativas del taller fueron satisfechas, el 93% (38 asistentes) respondieron *suficiente*, mismo porcentaje dieron a la opinión *excelente* sobre el taller en general.

Con todo esto, se puede concluir que las personas asistentes consideraron tanto el taller como los contenidos y materiales, útiles y pertinentes, no obstante, los tiempos de trabajo fueron en general, considerados insuficientes.

Conclusiones

La formación de personas lectoras, es una labor en la que es recomendable que el personal bibliotecario se encuentre inmerso. Como se ha mencionado en apartados anteriores de esta investigación, México tiene una puntuación muy baja en materia de lectura, por lo que existe un amplio campo de acción para dicho sector profesional.

Por tanto, el presente documento, cuyo objetivo es diseñar un modelo de estrategias de fomento a la lectura, que sirva como herramienta para las y los bibliotecarios dedicados a la formación de agentes activos en el desarrollo y consolidación de hábitos de lectura en infancias de educación primaria, fue pensado para orientar la resolución de problemáticas específicas de tres Escuelas Primarias públicas de la Delegación Cuajimalpa, en la Ciudad de México.

Para esto, se planteó el desarrollo e implementación de un taller, que lograra vincular al personal directivo y docente, el estudiantado y las familias que conforman las comunidades de dichos Centros Educativos, a manera de introducción a las actividades propuestas para la formación de personas lectoras.

La modalidad de *taller*, fue elegida por ser un trabajo colaborativo, cooperativo, que genera lazos sostenibles entre las y los asistentes, en el que la responsabilidad de quien aprende, y de quien acompaña el proceso de aprendizaje (o lo facilita), es compartida.

Quiero rescatar la relevancia de realizar evaluaciones, antes, durante y después del taller, a través de instrumentos formales como cuestionarios, y también de la mera observación de quienes guían la actividad, que es sumamente primordial para la adaptación de los lenguajes, las formas y los contenidos, de acuerdo a las necesidades de los grupos locales, para lograr incentivarlos, motivarlos, orientar la concentración y el diálogo.

Asimismo, el trabajo de las y los bibliotecarios, es crucial para generar las dinámicas entre quienes participan, pues fungen como puentes entre la información contenida en los materiales bibliográficos, y las personas receptoras de esa información, en este caso, los grupos de madres y padres lectores de las escuelas.

Además, esta dinámica funciona como recordatorio de que las personas adultas, también fueron infantes, que adquirieron los procesos de enseñanza – aprendizaje, gracias a la constancia, paciencia y acompañamiento, lo que resulta de suma utilidad, para desarrollar estrategias y actitudes que incentiven la lectura, mediante actividades de lectura en voz alta, juegos o dinámicas con libros, por ejemplo.

El Taller “Serendipia”, propone entonces, el desarrollo de habilidades, tanto de las madres y padres, como del personal bibliotecario, para ser agentes activos, un papel relevante en la formación de hábitos lectores para los infantes, que se traduzcan en motivaciones, enseñanzas y competencias.

Al término de este taller, se observaron mejorías en cuanto a las aptitudes de lectura en voz alta y comprensión lectora, y además se identificaron otras herramientas para llegar a los infantes, tal como la lectura de imágenes y los libros de divulgación científica, sin embargo, para lograr un impacto mayor, se requiere continuar trabajando con estos grupos, en otros talleres, lo cual hace indispensable que el personal bibliotecario escolar, conozca la variedad de libros, temáticas y contenidos, que permitan expandir el espectro y las posibilidades de encuentro entre los infantes y la lectura.

Sin este personal profesional, el papel de las bibliotecas se torna limitado, denigrado e imperceptible, y en este escenario, el rango de acción es sesgado, por la ausencia de reconocimiento y acompañamiento de las familias y docentes de la comunidad escolar.

Por otro lado, esta investigación deja claro que una de las habilidades concatenadas en el uso de la información, es la lectura, entendida como un acto complejo en el que se comprometen todas las facultades del individuo y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales.

En el momento en el que se adquieren las habilidades lectoescritoras, las personas desarrollan aptitudes que le permitirán utilizar la lectura como un instrumento en la búsqueda y recuperación de información, la elaboración de objetos, el ejercicio del lenguaje y la imaginación, así como la expresión de emociones y el diálogo con otras personas sobre sus experiencias, por lo cual, las actividades que promuevan la lectura y la escritura, deben estar consideradas dentro de los servicios de extensión de las bibliotecas escolares.

Asimismo, se evidencia la carencia de estrategias de capacitación para el personal docente, responsable de las bibliotecas escolares, dentro de las primarias públicas, así como para el profesorado en general y el personal directivo, para lograr la sensibilización sobre esta importante labor dentro de la escuela y en la comunidad.

A nivel teórico, se descubrió que la mayor parte de la bibliografía relacionada con el fomento a la lectura, está desactualizada y en muchos casos, descontextualizada, debido a que son experiencias de otros países, con culturas e historia diferentes al complejo y multicultural contexto mexicano.

Además, las propuestas de dicho material bibliográfico, tales como las manualidades o dibujos, en muchos casos desvirtúan el objetivo y relevancia de la lectura en sí misma, y las actividades posteriores únicamente son reforzamientos de lo aprendido o momentos para generar la reflexión y el diálogo, no el eje central.

Además, en la disciplina bibliotecológica, no se encontró información suficiente sobre fomento a la lectura, por lo que fue necesario sustentar teóricamente a partir de autores de otras disciplinas como la pedagogía, la literatura, e incluso las neurociencias de la lectura.

Por lo que, desde este espacio, se hace una llamada de atención para quienes desempeñamos la labor bibliotecológica, pues, ¿cómo si no, habrá personas usuarias de la información, sin personas lectores?

Bibliografía

Recursos impresos.

Alfaro, P. & Sánchez, S. (2003). El papel de la biblioteca en la sociedad de la información. En P.C. Cerillo & S. Yubero, *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (p263-264). Cuenca, España: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil.

Ander-Egg, E. (1999). *El taller : una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina : Magisterio del río de la plata. p12-42

Arenzana, A., & García, A. (2000). *Espacios de lectura : estrategias metodológicas para la formación de lectores*. Ciudad de México.

Bellorín, B., & Martínez, C. (2010). *Comunidades lectoras: guía para propiciar la lectura en su entorno*. México: Alas y raíces.

Bonilla, E., Goldin, D., & Salaberria, R. (2008). *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano travesía.

Borda Crespo, M. I. (2006). *Cómo iniciar a la lectura*. España: Arguval.

Castán, G. (1998). Sobre el concepto, el modelo y las funciones de las bibliotecas escolares. Reflexiones y propuestas para la Enseñanza Secundaria. En: Osorio, K. *La biblioteca escolar un derecho irrenunciable* (p23-49). Madrid, España: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

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

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Davies, R. (1974). *La biblioteca escolar: propulsora de la educación*. México: Bowker editores.

Ellsworth, R. (1971). *La biblioteca escolar*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Espinosa, C. (1998). *Lectura y escritura: teorías y promoción*. Argentina: Novedades Educativas.

Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2010). Vigilar y castigar. México: Siglo XXI.

Gómez, M., Villareal, M., González, L., López, M. & Jarillo, R. (1995). El niño y sus primeros años en la escuela. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

IBBY México . (1993). Leer de la mano. México: Sistemas Técnicos de Edición. Cuaderno II

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica ; SEP. p26-129.

Litton, G. (1971). Los lectores en sus libros. Argentina: Bowker editores.

Mendoza, A. (2003). El proceso de lectura: las estrategias. En P. Cerrillo, & S. Yubero, La formación de mediadores para la promoción de la lectura (p183-200). Cuenca, España: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil.

National Research Council. (2000). Un buen comienzo: Guía para promover la lectura en la infancia. México: SEP.

Petit, M. (1999). "Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura". México: SEP.

Sánchez, D. (1995). La lectura, conceptos y procesos. En M. Sastrías, Caminos a la lectura. Ciudad de México: Pax México.

SEP. (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria. 1ª ed. Ciudad de México: SEP. p1-49.

Venegas, M., Muñoz, M., Darío, L. (1993). Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula. En: La biblioteca también enseña a leer. Colombia: Guadalupe.

Referencias electrónicas.

Briceño, M. (2006). Estrategias para desarrollar la habilidad de la comprensión lectora. [pdf] (Tesis para obtener el grado de licenciado) Universidad Pedagógica Nacional, México Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/24290.pdf> [Consultado el 24 Jul. 2017].

Bustamante Carrera, R. (2014). Supersticiones: ¿Por qué da suerte encontrar un trébol de cuatro hojas? [En línea] Recuperado de: <http://www.bekiahoroscopo.com/rituales/supersticiones-por-que-suerte-encontrar-trebol-cuatro-hojas/> [Consultado el 24 Jul. 2017].

Careaga, A., Sica, R., Angela, C., & Da Luz, S. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. [pdf] 2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC. http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Fundamentacion_talleres.pdf

CONDUSE. (2000). Gaceta Oficial del Distrito Federal. [pdf] Recuperado de: http://conduse.mx/documentos/generales/6_Programa%20General%20Ordenamiento%20Ecol%C3%B3gico%20%20DF_2000.pdf [Consultado el 24 Jul. 2017].

Expansión. (2016). [En línea] Ciencias, matemáticas y lectura, el fracaso de los jóvenes en México: PISA. [En línea] Recuperado de: <http://expansion.mx/nacional/2016/12/06/ciencias-matematicas-y-lectura-el-gran-fracaso-de-los-jovenes-en-mexico-pisa> [Consultado el 24 Jul. 2017].

Euroresidentes a. (s.f.). El significado del color Verde. [En línea] Recuperado de: <https://www.euroresidentes.com/horoscopos/colores/significado-verde.htm> [Consultado el 24 Jul. 2017].

Euroresidentes a. (s.f.). El significado del color Verde. [En línea] Recuperado de: <https://www.euroresidentes.com/horoscopos/colores/significado-color-azul.htm> [Consultado el 24 Jul. 2017].

Design, B. M. (s.f.). Always forever. [En línea] Recuperado de: <http://www.dafont.com/es/always-forever.font> [Consultado el 24 Jul. 2017].

Garrido, F. (2014). Para leer mejor. [ebook] México: Paidós. Recuperado de: <http://www.digitalee.mx/para-leer-mejor-mecanismos-de-la-lectura-y-de-la-formacion-de-lectores-capaces-de>

escribir9786079377472?catalog=&type=author&authorSlug=felipe-garrido&authorId=9313 [Consultado el 24 Jul. 2017].

Gómez, J. A. (2002). Gestión de bibliotecas: Texto-Guía de las asignaturas de "Biblioteconomía general y especializada". [pdf] España. Recuperado de: http://eprints.rclis.org/10372/1/Gestion_de_Bibliotecas_Gomez-Hernandez_2002.pdf [Consultado el 24 Jul. 2017].

Herrera Delgado, L. B. (2001). *El fomento del gusto por la lectura, una contribución de la biblioteca escolar en la formación de la comunidad infantil*. [pdf] (Tesis para obtener el grado de licenciado) UNAM, México. Recuperado de: <http://132.248.9.34/pd2001/300206/300206.pdf> [Consultado el 24 Jul. 2017].

INEGI. (2013). Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial. [En línea] Recuperado de: <http://cemabe.inegi.org.mx/Reporte.aspx?i=es> [Consultado el 24 Jul. 2017].

INEGI a. (2015). Población de 6 años y más. [En línea] Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/componentes/mapa/default.aspx> [Consultado el 24 Jul. 2017].

INEGI b. (2015). Total de escuelas en educación básica y media superior. [En línea] Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/componentes/mapa/default.aspx> [Consultado el 24 Jul. 2017].

INEGI c. (2015) Banco de información: bibliotecas públicas. [En línea] Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biinegi/default.aspx> [Consultado el 24 Jul. 2017].

INEGI d. (2015). Banco de información: personal ocupado en bibliotecas. [En línea] Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biinegi/default.aspx> [Consultado el 24 Jul. 2017].

INEGI a. (2016). Resumen Ciudad de México. [En línea] Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/default.aspx?tema=me&e=09> [Consultado el 24 Jul. 2017].

INEGI b. (2016). División delegacional. [En línea] Recuperado de: http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=09 [Consultado el 24 Jul. 2017].

INTEF. (s.f.). Funciones del bibliotecario escolar. [En línea] Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m1_2/funciones_del_bibliotecario_escolar.html [Consultado el 24 Jul. 2017].

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado. (s.f.). Funciones del bibliotecario escolar. [En línea] Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m1_2/funciones_del_bibliotecario_escolar.html [Consultado el 24 Jul. 2017].

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f.). Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. [pdf] Recuperado de: http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF [Consultado el 24 Jul. 2017].

La biblioteca escolar y la biblioteca de aula en la educación primaria. (2010) [pdf]. En: Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7103.pdf> [Consultado el 24 Jul. 2017].

Mendoza Fillola, A. (s.f.). El lector ingenuo y el lector competente: Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora. [pdf] Recuperado de: <http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/animoteca/recursos/Hemeroteca%20virtual/PUERTAS/PL%209-10/Mendoza%20Fillola.pdf> [Consultado el 24 Jul. 2017].

Ministerio de Educación. (2009) La lectura: educación primaria 4º curso, pruebas de evaluación de la comprensión lectora PIRLS 2001 y 2006. [pdf] España: Ministerio de Educación: Instituto de evaluación. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lalecturapirls.pdf?documentoId=0901e72b8010b9f5>

Ministerio de Educación, cultura y deporte. (2014). PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. [En línea] Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html> [Consultado el 24 Jul. 2017].

Municipios. (2016). Cuajimalpa de Morelos. [En línea] [pdf]
Recuperado de: Municipios: <http://www.municipios.mx/distrito-federal/cuajimalpa-de-morelos/> [Consultado el 25 Jul. 2017].

Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española*. [En línea] Recuperado de: <http://www.rae.es/> [Consultado el 24 Jul. 2017].

Rodríguez, D. (2006). Agentes Socializadores. [pdf] Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/93029049/Agentes-socializadores>. [Consultado el 24 Jul. 2017].

UNESCO / IFLA. (1999). *Manifiesto UNESCO/IFLA Sobre la Biblioteca Escolar*. [En línea] Recuperado de: http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html [Consultado el 24 Jul. 2017].

IFLA. (s.f.) Manifiesto UNESCO/IFLA Sobre la Biblioteca Escolar. [pdf] Recuperado de: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-es.pdf> [Consultado el 24 Jul. 2017].

SEP. (2010). La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar. [pdf] Recuperado de: <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjE2Juh5NTTAhXBrVQKHVTDAXEQFghGMAU&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2F70cd%2Fmanualbibliotecario.pdf&usq=AFQjCNEVvvX89cNhIlo7vZGq3pRotwJs4A&sig2=VFoStzxGo0C> [Consultado el 24 Jul. 2017].

SEP. (2011). El secretario de educación pública inaugura en Cuajimalpa el "Faro del saber". [pdf] Recuperado de: Secretaría de Educación Pública: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Pie_Nota_06_02022011#.WAWGmo997IU

Orientación Andujar. (2015). Gestalt Piaget Vygotsky Ausubel Bruner Cuadro comparativo de las Teorías de Aprendizaje. [pdf] Recuperado de: <http://www.orientacionandujar.es/2015/12/12/gestalt-piaget-vygotsky-ausubel-bruner-cuadro-comparativo-de-las-teorias-de-aprendizaje/> [Consultado el 24 Jul. 2017].

Silva, O. (2007). La normatividad en bibliotecas escolares mexicanas: desarrollo de colecciones y servicios. [pdf] (Tesis para obtener el grado de maestro) UNAM, México. Recuperado de: [http://132.248.9.34/ptd2008/noviembre/0636511/0636511.pdf#search=%22biblioteca escolar%22](http://132.248.9.34/ptd2008/noviembre/0636511/0636511.pdf#search=%22biblioteca%20escolar%22) [Consultado el 24 Jul. 2017]. Pp5-9

Universidad de Antioquia. (s.f.). Conceptos básicos de que es un taller participativo, cómo organizarlo, dirigirlo. Cómo evaluarlo. Recuperado de: Aprende en línea: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1650/1302>

Zero. (s.f.). Action Jackson. Recuperado de: Dafont: <http://www.dafont.com/es/action-jackson.font>

Anexos