



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD 094**



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
Y  
RECREACIÓN LITERARIA**

**EL FOMENTO LITERARIO  
POR MEDIO DE INSTRUMENTOS  
DE MEDIACIÓN CULTURAL,  
EN ESTUDIANTES DE 2º DE LA ESC. SEC. DNA.  
286“MAESTRO LAURO AGUIRRE”,  
IZTAPALAPA, CD. DE MÉXICO**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON  
ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA**

**PRESENTA:**

**SERVANDO MORÁN BAUTISTA**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO**

**Agosto 2018**



**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE  
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 16 de agosto de 2018.

**PRESENTE**

**LIC. SERVANDO MORÁN BAUTISTA.**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

**EL FOMENTO LITERARIO POR MEDIO DE INSTRUMENTOS DE MEDIACIÓN CULTURAL, EN ESTUDIANTES DE 2° DE LA ESC. SEC. DNA. 286 "MAESTRO LAURO AGUIRRE", IZTAPALAPA, CD. DE MÉXICO.**

**TESIS**

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE  
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

  
**DR. VICENTE PAZ RUIZ**  
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO



A Karen, mi hija y mi persona favorita. El amor más dulce, motivante y puro, eres tu.

A mis padres Servando y María Teresa,  
si la vida se repite, ¡sean mis padres  
por siempre!

A Vanessa, por todo tu amor y apoyo,  
gracias infinitas.

A mis Abuelos de quienes heredé tanto.  
Donde quiera que estén, ¡Gracias!

A Gaby Villanueva, por tu apoyo  
incondicional y siempre escucha.

A la Dra. Olimpia, por sus enseñanzas,  
tiempo y su dedicación.

A mis maestros de la maestría y a mis  
compañeros profesores.

A mis estudiantes, parte fundamental en  
este proyecto.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>I. LA LECTURA EN UN MUNDO GLOBAL</b> .....	<b>4</b>
A. Una política educativa al servicio del nuevo orden mundial .....	5
1. La lectura literaria en el panorama internacional.....	5
2. El México lecto-globalizado .....	11
B. La lectura literaria en México .....	15
1. La realidad histórica del fomento a la lectura .....	15
2. Una reforma educativa sin fomento literario.....	17
3. El enfoque de la lectura literaria dentro de la <i>Reforma Educativa</i> en México .....	20
<b>II. LA LECTURA LITERARIA EN SECUNDARIA.</b>	
<b>LA DEFINICIÓN DE UN PROBLEMA</b> .....	<b>29</b>
A. Causas que dificultan el fomento literario .....	29
1. El contexto general.....	30
2. Los intereses y gustos literarios de los adolescentes .....	35
3. Familia, tiempo y lectura.....	39
B. El <i>Diagnóstico Específico</i> .....	41
1. La escuela elegida.....	42
2. La elección de los participantes .....	43
3. La Investigación-acción como elemento de conocimiento .....	45
4. A la luz de una realidad: resultados del <i>Diagnóstico Específico</i> : .....	60
5. Del problema a la indagación y sus supuestos teóricos .....	62
C. Referentes metodológicos para la intervención pedagógica .....	64
1. La Documentación Biográfica-narrativa .....	64
2. Técnica para la Documentación Biográfica-narrativa.....	70
3. Instrumentos de recaudo bajo la <i>DBN</i> .....	71
<b>III. EN BUSCA DEL FOMENTO LITERARIO</b> .....	<b>75</b>
A. Antecedentes sobre el Fomento Literario .....	75
1. Entre cuentos y poemas. Taller de acercamiento a la lecto-escritura.....	76
2. Los libros y el cine. Una forma de acercar la lectura en telesecundaria .....	77
3. Estrategias de animación para fomentar la lectura en primaria .....	78
4. La comprensión lectora de textos narrativos con el uso de inferencias .....	78
5. El modelaje. Una estrategia de acercamiento a la lectura en niños de primaria .....	79
B. Fundamentación teórica y pedagógica para la intervención.....	81

1. El Fomento Literario. El desarrollo de un concepto.....	81
2. Otra ventana para fomentar la lectura literaria .....	96
<b>IV. EL FOMENTO LITERARIO DESDE UNA PERSPECTIVA RECREATIVA .....</b>	<b>123</b>
A. Elementos contextuales de la indagación y la intervención pedagógica .....	123
1. Los participantes .....	123
2. Descripción espacio-temporal y posible duración de la intervención didáctica.....	124
B. La intervención didáctica-pedagógica.....	126
1. Propósitos.....	126
2. Justificación .....	127
3. Listado de acciones previas y recursos.....	131
4. Procedimiento específico de la intervención .....	132
C. Evaluación y seguimiento de la Intervención Pedagógica.....	137
<b>V. NUESTRA AVENTURA CON BALLENAS:</b>	
<b>INFORME BIOGRÁFICO-NARRATIVO SOBRE EL FOMENTO LITERARIO.....</b>	<b>139</b>
A. <i>Informe Biográfico-narrativo</i> .....	139
Episodio 1. <i>Una historia de una ida y una vuelta</i> .....	140
Episodio 2. <i>La aventura comienza. Algunas condiciones facilitadoras del aprendizaje</i> .....	151
Episodio 3. <i>Trazando ruta. Condiciones previas para trabajar el fomento literario</i> .....	166
Episodio 4. <i>¡A la mar! Formulación del proyecto</i> .....	173
Episodio 5. <i>Cine, palomitas y ballenas. Una parte de las acciones</i> .....	182
Episodio 6. <i>Buenos tiempos y buena mar. Actividades de cierre</i> .....	194
Episodio 7. <i>Regresando a puerto. Evaluaciones del viaje</i> .....	197
B. Informe general de la <i>Intervención Pedagógica</i> .....	202
1. Metodología de la investigación del Diagnóstico Específico.....	203
2. El contexto general y Diagnóstico Específico.....	204
3. Sustento teórico.....	206
4. Metodología de la Intervención Pedagógica .....	207
5. Resultados.....	211
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>223</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>239</b>



**EL FOMENTO LITERARIO  
POR MEDIO DE INSTRUMENTOS  
DE MEDIACIÓN CULTURAL,  
EN ESTUDIANTES DE 2º DE LA ESC. SEC. DNA.  
286“MAESTRO LAURO AGUIRRE”,  
IZTAPALAPA, CD. DE MÉXICO**



## INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de Fomento Literario se hace referencia a la trayectoria formativa de tipo afectiva y cognitiva que tiene como prioridad el acercamiento gustoso, lúdico e interactivo de la literatura para disfrutarla y apreciarla como una fuente de conocimiento y goce. Porque cuando se leen textos literarios, máxime si es de forma lúdica y con apoyo de mediadores adecuados, se desarrollan procesos activos, interactivos, cognitivos y sociales que potencian el aprendizaje en los lectores.

La literatura, permite conocer aquellos valores culturales, sociales, emocionales, estéticos, hermenéuticos, intertextuales, comunicativos, lingüísticos, y otros; que pueden potenciar el desarrollo del juicio crítico y apreciativo para reconocer la realidad y transformarla.

Gozar de la literatura y aprender a aprender con ésta, no es un proceso innato, cabe mencionar que se necesita de la participación de la sociedad, la familia y la escuela para ser alcanzado. Pero, en una era de tendencias neoliberales y fundamentalistas, se han introducido e instruido políticas educativas que solo miran por el capital económico de unos cuantos, en esa confabulación se atenta contra una formación humanística, social, crítica y creativa donde la lectura juega un papel importante.

Las razones de los constructos de dichas políticas públicas y por ende educativas, particularmente en países como México, son adoptadas para favorecer el adiestramiento y configuración de una enseñanza obligatoria que busca moldear autómatas serviles aptos para las nuevas formas de esclavismo global e intereses hegemónicos del corporativismo y el capital.

Es por ello que existe una fuerte coacción e imposición en la enseñanza obligatoria mexicana para favorecer el acercamiento gustoso y de aprendizaje con la literatura y con lo cual, los chicos se ven privados culturalmente y limitados en su comunicación oral y escrita, y por consiguiente, en su juicio crítico y creativo. De esta manera, en las escuelas del país, muy poco se practica la lectura de textos literarios como una forma de esparcimiento y aprendizaje.

Si lo anterior fuese menos, se ha de considerar que los adolescentes, nuevamente sin una mediación adecuada, se encuentran expuestos audiovisualmente a una cultura adictiva y líquida, un negocio lucrativo propuesto por las Industrias Culturales y Creativas económicas, que narcotizan a los muchachos para aumentar el consumo de lo que ven, facilitando con ello, la reducción de sus posibilidades hacia el desarrollo de su emancipación. Con esa ambivalencia social de inoperatividad educativa y éxito consumista, los adolescentes no tienen elementos críticos para ser comprensivos de su realidad y transformarla,

Pero, ¿Cuáles son las implicaciones que esto tiene en la formación de los individuos? ¿De qué manera les afecta? ¿Por qué es importante la formación crítica a partir de la lectura literaria? ¿Cómo ayuda el fomento literario ante esto? ¿Qué beneficios tendría? ¿Qué es el fomento literario? ¿Cuáles son las condiciones sociales, culturales, familiares, escolares específicas por las que es importante que los chicos se acerquen a la lectura literaria? y de acercar el gusto literario, ¿Cuáles son las mejores formas didácticas y pedagógicas hoy en día, que promuevan el gusto por leer literatura? ¿Qué condiciones se tiene que integrar en este mundo dinámico para hacer de la lectura un acto gozoso? ¿Bajo qué métodos, técnicas e instrumentos de la investigación y la acción se debe asir la propuesta de intervención para incidir en la realidad?

Las respuestas a los cuestionamientos anteriormente expuestos, se vierten en la presente investigación. Misma que está construida de la siguiente forma: en el capítulo I, se realiza un breve análisis sobre el contexto de la política educativa mundial y la relación que ésta guarda en el sistema educativo mexicano bajo el diseño de una pseudo reforma educativa que poco atienden el fomento literario y sí, los objetivos de la actual economía global, derivando en un diseño curricular característico sobre el que estudian a nivel básico niños y jóvenes y sobre el que también, son formados los maestros del país.

En el capítulo II, mediante un Diagnóstico Específico y sus referentes metodológicos, se presenta de manera directa las causas que están afectando el acercamiento gustoso de la lectura literaria en los adolescentes que estudian la secundaria, así como el planteamiento del problema, los supuestos teóricos y la metodología, que se empleó en esta investigación.

Para el capítulo III se desarrolla un sustento teórico en tres niveles. En el primero, se habla del breve estado del arte que guarda el objeto de estudio mediante cinco investigaciones que atienden el acercamiento gustoso a la literatura en escuelas de educación básica. En el segundo, se describe la fundamentación teórica específica y sus respectivos aportes, mismos que estructura el concepto del Fomento Literario. El último, comprende la base didáctica pedagógica propuesta que se utilizó para la intervención, misma que sirvió para dar tratamiento a nuestro propósito.

Para el capítulo IV se habla del trabajo de intervención didáctica-pedagógica y sus elementos conceptuales de la indagación e intervención que, desde el enfoque Biográfico-narrativo, dio a conocer la realidad sobre la que sea actuó. Así como el trabajo didáctico, el seguimiento y su evaluación bajo instrumentos de recaudo que ayudaron a detectar los logros u obstáculos colectivos e individuales alcanzados en la realización del cometido.

En el capítulo V, en primera instancia, se da cuenta del trabajo realizado durante la Intervención Pedagógica, desde una mirada hermenéutica y con el apoyo del Informe Biográfico-narrativo para lograr el Fomento Literario en los estudiantes. Segundo, se presenta un informe general que da certidumbre a la narrativa vertida anteriormente.

Para finalizar, en esta presente investigación, se muestran las conclusiones obtenidas por los resultados, las referencias bibliográficas, hemerográficas, cibergráficas y otras utilizadas; así como, los anexos que complementan este trabajo de tesis.



## I. LA LECTURA EN UN MUNDO GLOBAL

*La literatura es una vía privilegiada para acceder al conocimiento [...], a la interpretación de las diversas formas de vida del hombre permitiéndonos [...] conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sueños, los sufrimientos, las emociones....*

Pedro Cerrillo

Los nuevos valores de la época actual producidos por los procesos de la globalización mundial están cargados de efectos esclavizadores y repletos de intereses mercantiles y tecnocráticos sobre los individuos. En este primer capítulo, se da cuenta del contexto desfavorecedor por el cual atraviesa la lectura literaria en estudiantes de educación básica, debido a la implementación de reformas educativas propuestas por corporaciones y empresas que solo miran por sus intereses económicos.

### **A. Una política educativa al servicio del nuevo orden mundial**

La nueva política educativa que ha venido gestándose, está curricularmente diseñada bajo ideologías tecno-empresariales que no consideran prioritaria la formación lecto-literaria en los jóvenes estudiantes de educación básica. Esta nueva ideología de mercado tiene como propósito la configuración de un nuevo esclavo laboral, un autómataservil que no cuente con las herramientas para reflexionar y ser crítico de un entorno que poco le favorece.

#### **1. La lectura literaria en el panorama internacional**

Leer literatura, es una experiencia sublime, un acto que te permite crear, viajar, imaginar y sentir, donde se tiene acceso a la información, a su valoración, creación y goce (Sánchez y Chacón, 2006). Porque cuando se lee literatura, se suscitan cosas que permiten “la interacción con el entorno, el desarrollo de habilidades comunicativas, de representación personal y creativa de la realidad, de una reconstrucción del imaginario colectivo, uno que permite la interpretación del mundo” (Sánchez-Fortún, 2003: 21-22). Sin embargo, todas estas oportunidades que se nutren de la imaginación y la ensoñación, han dejado de verse como un efecto del saber para conocer, un opinar para actuar, un imaginar para gozar (Mendoza Fillola, 2002).

Los motivos de que esto ya no suceda están justificados por el modelo económico actual, centrado en la utilización de métodos de instrucción, información, comunicación y producción (economía del mercado) para hacer más eficientes y eficaces los modelos de producción y maquilación. Una configuración que está patrocinada por instituciones internacionales<sup>1</sup> que buscan la transformación de todas las esferas de la vida social para acompañar y potenciar una de las inversiones más rentables dentro de los procesos de producción y transnacionalización mundial, la configuración de la mercancía (stock) del capital humano (Fröbel, 1981) (Bottanni, 2006).

*Los fines de esta operación, son convertir todo acto humano, en un acto productivo y como era de suponerse, la maquinaria social encargada de la formación de los individuos, el sistema escolar, no sería ajeno al ingente proceso de transformación social y de producción del capital humano marcado por el nuevo espíritu (Álvarez-Uría, 1999:87)*

Para insertar las nuevas ideas instrumentales e ideológicas para la transformación social de los individuos en aquellos países que participarían bajo la visión de la hegemonía, se instruyeron una serie de investigaciones, informes y proyectos a gran escala que dieron justificación a las preocupaciones económica-laborales, con la única intención de construir un modelo formativo del autómatas laboral.<sup>2</sup> Todas estas transacciones, reorientaron a los principales agentes formadores (sociedad, familia y escuela) con una carga de valores de tipo empresarial, instrumental, mediática, de mercado y practicidad que vinieron a culturizar a las esferas sociales.

### **a. Escuela y adoctrinamiento**

Como históricamente ha sucedido, la escuela, ha sido el principal percutor para el adoctrinamiento de los individuos. Esta institución que en un principio surgiera con una concepción humanista, ahora nuevamente sirve como aparato ideológico para procesar, mediar y legitimar la reproducción social y cultural en los pueblos hacia los nuevos ideales del capital global (Giroux,1992). Cabe recordar que la escuela, ha desempeñado diferentes encomiendas: la clerical, para formar fieles protestantes; la política, para moldear ciudadanos, y la social, para configurar el modelo deseado en las personas (Chartier, 2004). Pues como lo apunta Noam Chomsky: “Una vez que te ha

---

<sup>1</sup> El modelo económico actual, impuesto por los imperios y sus grandes empresas transnacionales, han

<sup>2</sup> Véase en el regreso de Bobbitt y Tyler en Díaz Barriga, A. 2009.



educado, se te ha socializado de una manera que venga a respaldar las estructuras de poder, ya que la alfabetización y la escolarización vienen en paquete con el adoctrinamiento” (2007: 23-24).

De esta forma las escuelas bajo un encuadre formativo y regulador provisto por las nuevas reformas y sus políticas sociales y educativas, están siendo capacitadoras del capital humano con el argumento, bajo un lenguaje perverso, que dice otorgar desarrollo y éxito a aquellos insertos dentro de la sociedad postindustrial y global del conocimiento (Ferraro, 2002). En este tenor, “los sistemas educativos y sus escuelas han derramado reformas estructurales y curriculares por las mismas causas y para los mismos efectos [...] como una fuerza que facilita y precipita las relaciones propicias de la era” (Andere, 2013: 54)

En las escuelas, pululan una carga de valores que reflejan las exigencias del nuevo modelo: competitividad, productividad, homogeneidad, calidad, autogestión, fugacidad, uso de la tecnología, etc. (Giroux, 1992) (Sacristán, 2007). En contraste, escasean los temas de desarrollo humano como: dignidad, paz, fraternidad, libertad, imaginación, vida digna, arte, cuidado de la naturaleza, democracia, conocimiento y saber, entre otros. Lo que la educación hoy en día busca, en palabras de Tatiana Coll es:

*Que el aprendizaje sea de procedimientos puntuales regulares, repetitivos y exactos, donde no tengan nada que ver las emociones, la imaginación, la creatividad, ni las diferentes condiciones sociales y culturales de los sujetos [...] se ha realizado un traslado mecánico del aprendizaje al mundo de la educación para lograr la determinación oficial del establecimiento de la norma NOM-001-SEP-200, para reconocer la gestión, organización y metas de calidad educativa (Coll, 2001: 97).*

Con lo anterior, se busca la estandarización de la enseñanza y el aprendizaje para certificar el dominio (sometimiento) a las técnicas y métodos de producción utilitarios, mercantiles y técnicos, con fines específicos, que tendrán los estudiantes como empleados (Cassany, Luna, & Sanz, 2000).

Se habla entonces de una nueva formación lectora dentro de las sociedades, una que atiende a la desnaturalización del conocimiento, confundiéndolo con la acumulación rápida de información para ser ejecutada automáticamente sin un análisis crítico que asegure la asimilación interna de la ideas (compresión) y las estructure hacia el razonamiento, haciendo que esa masa de ideas, pensamientos y razón crezca

lentamente para que cuando germine, pueda conducir a la acción, al cambio (Cerrillo, 2016).

Propiciar la lectura literaria en una sociedad global y mediar adecuadamente el encuentro del texto con los estudiantes de nivel básico, atenta en contra de los estándares de calidad o escalas certificadas que busca la economía global (Argüelles, 2003). Se lee más como fuente para obtener información que como fuente de conocimiento, con ello mucho de lo que se realiza y es fomentado por la escuela dentro del ejercicio lector, es de tipo veloz e instrumental con carácter mecanizado, empleado para actividades concretas y objetivos determinadamente operacionales. Los peligros de ese tipo de prácticas en el aula son las limitaciones que terminan imponiendo al lector (Cassany, et al., 2000), (Cerrillo, 2016).

Esta reorientación utilitaria y pragmática del para qué leer ha tenido bases en los enfoques formativo-laborales o de competencias, plasmados en la currícula educativa y medidos por evaluaciones estandarizadas para la formación de empleados, mismas que han hecho un daño al estímulo lector en la educación y con ello, al acercamiento gustoso de la literatura.

#### **b. El daño a la lectura literaria: el enfoque por competencias y las evaluaciones estandarizadas**

El enfoque por competencias insertado en el terreno educativo, tiene como misión la de garantizar la eficiencia técnica de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes que buscan acceder al mundo laboral. En otras palabras, de dominar aquellas actividades o tareas operativas estandarizadas que desarrollarán como obreros bajo condiciones de trabajo prescritas (Perrenoud, 2012).

Esta propuesta, se ha venido gestando poco más de tres décadas atrás, a partir de informes, proyectos<sup>3</sup> y evaluaciones estandarizadas<sup>4</sup> aplicados a finales del siglo

---

<sup>3</sup> Proyecto *Tuning* Europa, surgido de las necesidades de información fiable y objetiva para los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa; buscó, crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de una económica sustentable y paralela a la capacitación laboral. Sin embargo, el proyecto fracasó en su aplicación universitaria y fue bajado a la educación básica.

pasado<sup>5</sup> y hasta la actualidad. Estos dictámenes sopesaron los perfiles profesionales con que egresaban los estudiantes de aquellas épocas (en un principio universitarios y ahora en la educación básica) y su aparente *desfase* con las necesidades laborales de las empresas e industrias que los contrataban.

Lo anterior, marcaría la conversión de las políticas educativas bajo una corriente compatible, comparable y competitiva para el mercado que se lo exigía (Sacristán, 2008). Con esto, se dejaron de lado, en el tema curricular educativo, todas aquellas asignaturas, conocimientos y habilidades que no aportaban al tipo de visión productiva y empresarial del modelo, como es caso del fomento de la lectura literaria enfocada al conocimiento desde el esparcimiento y el goce.

A partir de estas implementaciones internacionales<sup>6</sup> los gobiernos miembros a los programas de desarrollo económico, fueron ordenados para instrumentar en sus políticas públicas, reformas educativas cargadas de pragmatismo, eficientísimo y economicismo (Ramírez, 2000), que desarrollarían las habilidades básicas, genéricas, técnicas, empíricas y académicas, que de manera eficaz y eficiente atendieran las necesidades en la formación del capital humano<sup>7</sup> del tendiente modelo a seguir (Sacristán, 2008).

Instituciones como La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>8</sup>, a través de la Definition and Selection of the Competitions (DeSeCo, por sus

---

<sup>4</sup> El ejemplo más emblemático, El *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos* (PISA por sus siglas en inglés<sup>4</sup>) es una evaluación certificativa aplicada cada tres años (desde el 2000 al 2012) en aquellos países miembros de OCDE. Éste programa califica los “conocimientos” y destrezas a través de pruebas estandarizadas que miden las habilidades de la lectura, las matemáticas y la ciencia (OCDE, 2015), en la población que está en edad de ingresar al mundo del trabajo (Andere, 2013).

<sup>5</sup> Bajo la *Declaración de la Sorbona* de 1998; la *Declaración de Bolonia* de 1991 y del *Comunicado de Praga*. 2001 (Perrenoud, 2012).

<sup>6</sup> Bajo la batuta de la dirección de educación de la OCDE encargada del diseño y aplicación del Nuevo modelo a partir de la medición obtenida de sus pruebas.

<sup>7</sup> Informe Faure (*Aprender a Ser*) promovido por la UNESCO en 1973; *Aprender, horizonte sin límites o aprender a aprender*, dirigido al club de Roma en 1980; *A Nación At Risk* (una nación en riesgo) promovido por el gobierno norteamericano en 1983; *La Educación Encierra un Tesoro*, de Jaques Delors y promovido por la comisión europea en 1983; *Los 7 Saberes Necesarios*, de Edgar Morín, promovido en 1999 nuevamente por la UNESCO.

<sup>8</sup> OCDE, es un organismo de cooperación internacional, compuesto por 35 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. La organización pertenece al Banco Mundial.

siglas en inglés)<sup>9</sup> se encargaron de definir y seleccionar las competencias<sup>10</sup> laborales, más que las educativas que serían promovidas como necesarias para aumentar, desde el punto de vista puramente económico, la productividad y competitividad de los países participantes (Sacristán,2008).

Para la creación de este entorno, se identificaron tres categorías de las habilidades y destrezas claves y necesarias para el objetivo planteado: la primera, la de competencias que permitan dominar los instrumentos socioculturales como el lenguaje, símbolos, números, información y los instrumentos físicos como los computadores. Segunda, las competencias que permiten interactuar y relacionarse con otros como colaborar y trabajar en equipo, administrar y resolver conflictos. Por último, las competencias que permiten actuar autónomamente, como administrar planes de vida y proyectos personales hacia el negocio (OCDE, 2015).

Con base en lo anterior, los organismos internacionales decantaron como nuevos preceptos de formación: la promoción del trabajo en equipo; la aplicación y uso de la tecnología y comunicación en el manejo de la información; el entendimiento de tablas y gráficas; el manejo de la información diversa; el razonamiento matemático y la aplicación de operaciones básicas de comunicación verbal y escrita, entre las que se encuentra, la comprensión de textos desde un perspectiva de identificación, decodificación y valoración de la información, más no de conocimiento y mucho menos desde un enfoque crítico basado en la internalización del gusto por leer.

Esta adaptación en la visión del desarrollo, reorientó la didáctica de la lectura hacia el dominio práctico de las habilidades lectoras y los géneros discursivos, reduciéndola a objetivos lingüísticos que debilitaron las potencialidades cognitivas, estéticas, culturales, comunicativas, sociolingüísticas e incluso prácticas que tiene la literatura; convirtiendo los textos en un simple material de observación que disminuye de manera acentuada y progresiva la lectura literaria (Lomas, 2014b). Gimeno Sacristán clarifica:

---

<sup>9</sup> Definition and Selection of the Competitions.

<sup>10</sup> Según el comité de expertos de la OCDE (2015:8), se entiende por competencia lectora, “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad”.

*En el mundo globalizado se privilegia el enfoque instrumental y técnico de la lectura, fundado en la supremacía de habilidades que permiten la maquilación del saber donde el uso está obligando a leer a niños y jóvenes como parte de la consecución de estas nuevas filosofías (Sacristán, 2008: 30).*

Como se puede apreciar, la formación del gusto por leer es vista como un peligro, no porque la lectura transmite información o divierte, sino por algo más radical: porque el desarrollo y formación de la inteligencia humana es una inteligencia lingüística que facilita el análisis de la realidad.

De promover lo anterior, sería la mayor amenaza contra todo el sistema político-económico mundial que se legitima y empodera bajo dichas acciones (Sarto, 1998). En este río revuelto, México un miembro más de los países incluidos en la OCDE, no pasaría desapercibido por los depredadores del capital humano.

## **2. El México lecto-globalizado**

Dentro de la consecución de las políticas económicas, por ende, educativas ordenadas para nuestro país, se puso especial énfasis en el desarrollo del lenguaje como el instrumento que promovería la eficiencia técnica. Sobre ese contexto la literatura y su fomento se configuraron en un producto más del mercado.

### **a. La lectura literaria ante una nueva cultura**

La lectura literaria en nuestro país, se enfrenta a una serie de cambios culturales y educativos provistos por la modernidad, estas transformaciones inciden directamente en los hábitos de las personas y están presentes en la vida social de adolescentes y niños.

Los nuevos modos y valores de vida, se configuran por dos sectores principalmente. Por un lado, los que tienen como objetivo la producción, promoción, difusión y comercialización de bienes, servicios y actividades de contenido cultural, denominadas, *Industrias Culturales y Creativas* (ICC) como las empresas cinematográficas, teatrales, de exposiciones, videojuegos, y muestras artísticas, y por supuesto, la empresa editorial y sus libros (UniMooc, 2014).

Por otro, están las *Tecnologías de la Información y Comunicación* (TIC), un conjunto de tecnologías, recursos, herramientas y programas que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de información, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica y electromagnética como computadoras, teléfonos móviles, televisores, reproductores portátiles de audio y video, entre otros, estos últimos posicionándose dentro de los principales gustos de ensoñación y recreación en los chicos (García-Valcárcel, 2003).

*En esta mezcla de medios y contenidos, se representa el encuentro con el mundo, se construye el espacio en el que se mueven y crecen las nuevas generaciones. Es precisamente a través de ellos que los jóvenes determinan la realidad. La cultura popular ofrece una visión del mundo a partir de que cada individuo construye la propia. Nuestra imagen del universo está muy vinculada con lo que proponen los medios (Morduchowicz, 2010: 36).*

No se debe olvidar que vivimos en una sociedad en la que están mediatizadas la cultura, la información y el conocimiento, esto representa un negocio del esparcimiento, en donde también el libro no pasa desapercibido, pues responde a una imbricada red de comercio motivada por la promoción, principalmente de películas, programas y series de televisión, música, deportes, entre otros, que fomentan su consumo.

El libro es uno de los medios de comunicación y de distribución más antiguo, no sólo tienen implicaciones espirituales, educativas y culturales, sino que también se comporta como un aspecto industrial y económico legítimamente asociado al mercado editorial, que se encuentran ligado a sectores que determinan su uso y venta, como las *ICC*, y las *TIC* (Unesco, 2016).

Sin embargo, a pesar de existir hoy en día una mayor promoción y venta de libros en diferentes soportes tecnológicos, el ejercicio de la lectura literaria como forma de entretenimiento y conocimiento, no es tan común dentro de la vida cultural de los adolescentes (Sánchez- Fortún, 2003), es para la mayoría una actividad apática, desgastante, engorrosa, incluso aburrida, en contraste con el enorme despliegado que tienen otras narrativas audiovisuales en diversos medios y soportes tecnológicos a los que tienen acceso los jóvenes. Es decir, que en México sí se lee, pero otras cosas y de otra manera muy distinta: tras la pantalla (Garfías, 2010).

Ello supone para los chicos una dependencia cada vez mayor a los medios visuales y electrónicos para conceptualizar el mundo y ser parte de él. Lo que pone de manifiesto que la importancia para el acceso al entretenimiento y la información que ellos consumen se dará bajo la posesión de los objetos en que se contienen los productos a los que acuden (Morduchowicz, 2010).

Este fenómeno del *desarrollo global* ha sido decisivo sobre el cambio social, económico y cultural en las sociedades, de tal forma que la tecnología, los medios, sus contenidos y su consumo, son un suceso de profundo calado que redefine el entorno en el que se desarrollan las juventudes de estas nuevas sociedades de la modernidad líquida (Bauman, 2003).

Bajo este escenario, por un lado, se evidencia la uniformidad en los gustos y las preferencias marcadas en la sociedad, y por otro, el frenesí por la adquisición de soportes para estimular el entretenimiento. Con lo anterior existe el riesgo narcotizante que no permite la comprensión, reflexión y análisis que promueva la postura crítica del mundo que los chicos consumen tras las pantallas, pues entre otros factores, no hay una mediación adecuada que oriente la visión de dicha realidad para comprenderla, y de ser dañina, modificarla (Lerner, 2001).

Dicho lo anterior, es de resaltar que en una sociedad clasista y diametralmente opuesta en la repartición de oportunidades, pocos pueden tener acceso tanto a los soportes análogos como virtuales en los que se presenta la literatura y todavía muy pocos, la formación adecuada para hacerle frente. En cualesquiera de los casos, lo anterior pone de manifiesto que se deja desprovistos a aquellos que no pueden tener las oportunidades para aproximarse a la literatura y a las otras narrativas de esta manera. Se encuentran, en conceptos de Reuven Feuerstein (Rodríguez, 2016), deprivados socioculturalmente, afectando directamente el vínculo y la percepción de su universo, así como la concepción de su realidad.

En resumen, la nueva cultura de la modernidad afecta el desarrollo cognitivo de los chicos, específicamente, aquellos que no cuentan con un adecuado y gustoso acercamiento con la literatura, en especial a quienes socioculturalmente no cuentan con los elementos para enfrentar el cambio cultural y mucho menos, a los que no están

preparados para mirarlo de manera crítica, por la manera egocéntrica y materialista que dispone la sociedad del consumo hoy en día.

Se debe reconocer que la misma sociedad y la familia como agentes formadores de la niñez y juventud se han visto superadas por las nuevas visiones globales de la actualidad y ante la falla de dichos mediadores sociales, la escuela como tercer intermediario para nivelar la deprivación social, tiene la obligación de interceder; pero, habría que preguntarse si ésta está preparada para hacerlo y para potenciar todos aquellos elementos de la modernidad hacia el ejercicio del análisis y la criticidad en sus estudiantes, sobre todo, con todas aquellas modificaciones que hoy sufre esta institución para ser parte en la producción de los autómatas laborales.

### **b. Literatura, cultura y escuela**

La juventud tiene un bagaje cultural popular interesante y valioso, que puede ser retomado para acercarlos a la literatura. Los jóvenes producto de su exposición a las imágenes, principalmente provistas de la televisión e internet, están rodeados de puentes informativos inmediatos que pueden ser potenciados hacia el gusto por la literatura y con ello hacia el pensamiento, el lenguaje, la percepción, el razonamiento, la creatividad y otros. Pues de acuerdo con Michèle Petit:

*Un gran número de jóvenes dedican más tiempo a otras actividades que a la lectura de libros, existe un aspecto en el que para ellos el libro supera a lo audiovisual: abre una puerta hacia el mundo de los sueños, permite elaborar un mundo propio [...] la posibilidad de habitar el tiempo de un modo que sea propicio para el ensueño, para lo imaginario. ¿Es preciso recordar que todos los inventos, todos los descubrimientos se realizaron en momentos de ensoñación, y que, de manera más general, sin ensoñación no hay pensamiento? (Pettit, 1999: 83-84)*

Es de suma importancia que la escuela, integre la práctica de la lectura literaria por ser formadora de orden cognitivo y social que les permita a los estudiantes desarrollarse de forma equilibrada e incorporarse a la sociedad con autonomía, potenciando el discernimiento, una independencia de juicio, una noción ética y del gusto por el conocimiento (Álvarez Méndez, 1999).

En ese sentido, la educación mexicana y su responsabilidad con el acercamiento a la literatura debiera entenderse como la práctica cultural que permita adecuar las ideas a los hechos de la realidad y debe generar espacios lectores para que los estudiantes



accedan, construyan y participen en el entramado social desde una razón crítica y también creativa (en Alfieri, 1999).

Sin embargo, la escuela ha estado históricamente peleada con estos conceptos y con el capital cultural con que los estudiantes cuentan y que fuera del recinto pululan, pues la educación sigue anclada en el pasado, aunque pretende educar para el futuro, contradictoriamente, sin sufrir modificaciones para mejorar (Morduchowicz, 2014).

Por eso el acercamiento con la literatura, tal como se práctica en la actualidad, invita a otras formas de vinculo social, a otras maneras de compartir, de socializar. Representa la apertura hacia círculos más amplios y si se busca inculcar en los estudiantes, se debe de retomar los referentes culturales de los jóvenes y mediarlos hacia la criticidad y análisis de su entorno, a que se hagan un poco más activos de sus vidas y sujetos de su destino y no solamente objeto. Pero en la realidad educativa de nuestro país, estos propósitos son poco retomados por las políticas educativas en México.

## **B. La lectura literaria en México**

La política educativa nacional, dentro de sus reformas en materia educativa, no considera como prioritario el fomento de la lectura literaria en niños y jóvenes estudiantes de educación básica, en el mejor de los casos, la ha subordinado a viejos y desgastados programas que no inciden en el acercamiento literario.

### **1. La realidad histórica del fomento a la lectura**

En México se han implementado desde hace más de 30 años una serie de modificaciones y propuestas transexenales (desde el salinato al peñanietismo), dentro de los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) y sus Planes Nacionales de Educación,<sup>11</sup> que derivaron con mayor rigor, entre los años 2004 a 2012, en la configuración de la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB).

---

<sup>11</sup> Programa de Modernización en la Educación (PME) 1988-1994, Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1994-2000, Plan Nacional de Educación (PNE) 2000-2012, Reforma Integral en la Educación Básica (RIEB) 2012.

La intención de estas iniciativas (promovidas durante el foxismo y aplicadas durante el calderonismo, por las evaluaciones internacionales *PISA*), fue la de modificar la currícula educativa para desarrollar las competencias laborales que se le habían sugerido a México como miembro de la *OCDE* (desde el gobierno Zedillista). La presión para este cambio radical fue a sugerencia del sector empresarial del país,<sup>12</sup> y algunas organizaciones no gubernamentales (como las patrocinadas por los mismos empresarios, como *Mexicanos Primero* de Xavier González X), quienes buscaban incursionar a través de sus empresas en la partida presupuestaria del sector educativo y a su vez, dentro de la formación de los futuros empleados.

Todo lo anterior, llevó durante los sexenios foxistas, calderonistas y peñanietistas, a diversas modificaciones: constitucionales,<sup>13</sup> acuerdos, alianzas políticas, sectoriales y gremiales,<sup>14</sup> que sirvieron de base para la modificación de la trama educativa del país y para dar cabida a todos los intereses empresariales dentro de la capacitación laboral que se les pedía a los estudiantes al egreso de su educación básica (Navarro, 2011).

A pesar de las oposiciones que había por la poca viabilidad y premura del modelo en el contexto nacional, La *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB), como se le llamó a la modificación del sistema educativo, vio luz el día 19 de agosto de 2011, a través del *Acuerdo Sectorial* número 592 por el que se establece la *Articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011a), un documento de 630 páginas en donde se modifican y amarran los otrora programas curriculares de preescolar, secundaria y primaria de 2004, 2006 y 2009 respectivamente.

Es de destacar que la imposición de la Reforma Educativa en México, fue percibida por amplios sectores de expertos, maestros, estudiantes, padres de familia, entre otros, como un ejercicio autoritario y perverso por parte de la Administración Federal (Andere, 2013). Autoritario, por la imposición, precipitación, configuración maquiavélica y validación con que se aprobó dicha reforma (Guerra y Rivera, 2003). Además, fue vista

---

<sup>12</sup> El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) y el Estudio de Análisis Ocupacional (EAO).

<sup>13</sup> Con mayor énfasis en el art. 3.º y su reforma en 2013 cuando se le adhiere el término *Calidad Educativa*.

<sup>14</sup> Principalmente la *Alianza por la Calidad en la Educación* (ACE) una unión entre el Sindicato Nacional de los Trabajadores del Estado (SNTE) y la SEP (15 de mayo de 2008).

como perversa, porque los enfoques del trabajo didáctico pedagógico que pregonaban, no tomaban en cuenta, o mal interpretaban, los preceptos y consideraciones de teorías, tratados y orientaciones probadas que son de importancia en la formación de niños y jóvenes.

Asimismo, durante el gobierno peñanietista se realizaron adiciones al artículo 3.º constitucional que asentaron acciones bajo indicadores de índole corporativista<sup>15</sup> aludidos bajo el término *educación de calidad*. Concepto que derivó en evaluaciones punitivas en contra de los profesores para asegurar la rentabilidad de los futuros empleados formados en la educación básica, bajo la mirada inquisidora del *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE) un organismo que evalúa dicha calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional obligatorio.

Con todo lo anterior, pocas acciones en beneficio del acercamiento a la literatura fueron promovidas dentro de la llamada reforma educativa, un mal que desde hace años ha venido padeciendo la educación básica en México.

## **2. Una reforma educativa sin fomento literario**

A partir de las evaluaciones internacionales en las que México participa desde 2001, los gobiernos en sus *Planes Nacionales de Educación* han propuesto diversos programas para promover la lectura. Dichos proyectos, buscaron basarse en los otrora programas *Rincones de lectura* (1986),<sup>16</sup> y el *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura* (PRONALEES de 1995).

Ambos programas buscaban ofrecer un ambiente alfabetizador con un acceso directo a los libros. Con estas acciones los estudiantes disponían diariamente de un tiempo mínimo dedicado al uso libre y autónomo de la lectura y de materiales para ésta; pero, los propósitos iniciales de estos planteamientos fueron modificándose o disminuyendo para otros propósitos.

---

<sup>15</sup> Escuela de calidad, Ruta de Mejora, Rendición de cuentas, Áreas de oportunidad, Normalidad mínima, Eficiencia, Eficacia, Responsabilidad, productos, procesos, producción, Usuarios, Insumos, etc.

<sup>16</sup> Programa cuya finalidad es el acercamiento voluntario y placentero a la lectura con base en la dotación de acervos bibliográficos a las escuelas denominados *Libros del rincón*.

Dentro de los últimos 20 años, los proyectos más renombrados en la búsqueda del fomento a lectura son, el *Programa Nacional de Lectura* (2002), con el acervo de *Bibliotecas Escolares y del Aula*, conformados por los *Libros del Rincón*<sup>17</sup> donde se buscaba impulsar el desarrollo de competencias comunicativas y asegurar la disponibilidad de materiales de lectura “bajo la operación de diversas estrategias de promoción [...] entre los maestros, directivos y estudiantes de educación básica mediante la selección y distribución de títulos para acrecentar los acervos de las bibliotecas y la capacitación de asesores y mediadores de lectura” (DOF, 2006).

Al anterior programa se le unieron otros esfuerzos como El *Programa Hacia un País de lectores* (2002) de *Conaculta*,<sup>18</sup> un plan que cada año dotaba de libros bajo el auspicio de fundaciones para habilitar bibliotecas en las escuelas. Otro planteamiento de apoyo a la lectura fue, *México lee. Programa de fomento para el libro y la lectura* (2008),<sup>19</sup> cuyo propósito era el mismo que los anteriores, pero ahora, poniendo énfasis en las *TIC* y en la medición de la formación lectora bajo estándares de evaluación. Este último, fue el que permeó con algunas modificaciones, a toda la política educativa nacional hasta el año 2013.

Después del cambio de gobierno de 2012 y tras el análisis de los aciertos y desafíos acumulados por los programas de lectura, las autoridades educativas federales, en 2013, decidieron modificar el propósito del PNL y sumarle un nuevo componente hasta hace poco olvidado y no considerado como relevante en la formación de un lector, la escritura. El programa entonces, con este resane, se transformó en el *Programa Nacional de Lectura y Escritura* (PNLE) (SEP, s.f.).

El *PNLE* tuvo como propuesta, el fortalecimiento de las bibliotecas escolares y del aula con nuevamente los *Libros del Rincón*, vinculados con otro resto de materiales

---

<sup>17</sup> Diversas colecciones de textos principalmente literarios e informativos para todas las edades de la educación básica, divididos en géneros y categorías, de autores mexicanos y extranjeros, contemporáneos y clásicos, conocidos y desconocidos, que todavía hasta hace poco llegaban a los estantes de las aulas mexicanas.

<sup>18</sup> Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

<sup>19</sup> Promovido por la OEI y aprobado por unanimidad Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, en el que participan la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, la Sociedad General de Escritores de México, la Asociación de Libreros Mexicanos y la Asociación Mexicana de Bibliotecarios, representantes de la sociedad civil y de los actores de la cadena del libro

impresos y digitales que llegaban a bibliotecas y aulas de las escuelas, así como de cursos, afiches y lineamientos, entre otros, sobre el aprovechamiento de los acervos de las bibliotecas para el desarrollo del proyecto educativo de lectura. Sin embargo, en la realidad de su aplicación, el programa sólo continuó con una merma distribución de libros y poca capacitación al profesorado, bibliotecarios y otros que intervienen en la formación de los chicos (Alcántara, 2008).

Cabe destacar que desde el PNL y hasta el PNLE se realizaron encuestas sobre prácticas de lectura y de escritura (2006), sondeo de consumos y prácticas culturales (2010), consultas ciudadanas de fomento a la lectura (2015), una *Ley de Fomento a la Lectura y el Libro* (2008) con la creación de un *Consejo Nacional de Fomento de la Lectura y el Libro* que velara por ello, con el envío de paquetes didácticos, estímulos y formación de lectores para cada nivel de la educación básica, entre otras iniciativas.

Como se puede inferir en este breve recuento de los programas que versan sobre fomento a la lectura dentro de la política educativa nacional y a pesar de la implementación de proyectos adyacentes, entre otros, no se observa que en la formación del gusto por la literatura existan acciones directas encaminadas a motivar, despertar o fortalecer el gusto e interés por la lectura, pues la cobertura atiende a la dotación de acervos bibliográficos a las escuelas como la única vía, y por ello, el acercamiento de los estudiantes con la literatura no está trascendiendo en las aulas (Sarto, 1998).

Se debe también, atender la formación de mediadores, bibliotecarios, profesores, y otros, que participan en la formación lectora de los niños; además de mejorar la infraestructura de bibliotecas, salones y salas de lectura en las escuelas, así como los servicios adecuados que estas tienen para la motivación a leer libros.

Es importante, la reducción de la desigualdad entre el medio rural y las ciudades para que a todos les llegue la misma cantidad de recursos bibliográficos y económicos de los programas, sin menospreciar los intereses lectores que los chicos tienen tanto de manera análoga como electrónica; así como, una vinculación real entre los programas externos e internos con el sistema Educativo Nacional y su currícula sobre la que se levantan los programas de estudio en materia lectora, teniendo en consideración la

teoría que hay sobre el fomento a leer en niños y jóvenes, y la experiencia acumulada de la práctica en este rubro. Éstas, entre otras acciones, brindarán bases con mejores resultados hacia el fomento de la lectura en el país.

Y es que, entre otras realidades, una de tantos factores que también ralentizan el gusto por leer, se da por la importancia que en el discurso tiene para la educación nacional la lectura literaria, y la poca con que se atiende en los hechos, un ejemplo de ello son los enfoques pedagógicos suscritos en los planes y programas de estudio con que se forma a niños y adolescentes que estudian en las aulas de este país.

### **3. El enfoque de la lectura literaria dentro de la *Reforma Educativa* en México**

Dentro de su diseño curricular de la *Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)* existe una olvidada formación literaria para la niñez y la juventud mexicana. Los motivos han sido alejar cualquier enseñanza que pusiera en riesgo al sistema y acercar aquella preparación práctica, instrumental y técnica que lo potenciara.

#### **a. El maquiavélico plan**

Para Guerra y Rivera (2009), las reformas educativas son expresiones de las políticas públicas que se caracterizan porque están dirigidas a la modificación de varios componentes, entre ellos, los curriculares, afectando en su conjunto al sistema que los rige. En ese sentido, los cambios efectuados en el Sistema Educativo Nacional, buscaron la unión de los tres niveles de educación básica hacia un solo proyecto curricular, el *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación a la educación básica (SEP, 2011a)*, documento rector de un conjunto de antecedentes, elementos pedagógicos, mapas y estándares curriculares, aprendizajes y prácticas a desarrollar y otros, destinados a la conformación de un modelo de individuo.

Para lograrlo, el acuerdo derivó en su artículo segundo el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, el cual define el camino curricular a seguir fundamentado en las competencias a desarrollar, el perfil de egreso con que se espera que se gradúen los educandos, los estándares curriculares a cumplir para demostrar las capacidades técnicas alcanzadas, y los aprendizajes esperados que constituyen el ahora trayecto formativo de los niños y jóvenes.

Específicamente en el caso del dominio lector, el trazo de aprendizaje fue construido más para atender particularmente a la lectura mecanizada e instrumental que a la reflexiva. Pero, retomando a Michael Apple (Apple, 1995: 166), “¿de quién son estas reformas? ¿y quiénes benefician?” ¿y para qué sirve todo este entramado?

## **b. Una configuración vs una realidad**

El nuevo plan de desarrollo educativo mexicano de 2011, considera como prioritario durante todo el trayecto de la formación básica, *el aprendizaje permanente para el manejo de la información y de situaciones; los aprendizajes para la convivencia y para la vida en sociedad* (SEP, 2011a) bajo *Estándares Curriculares* de habilidades y destrezas (competencias) de producción. El valor de este objetivo, como Michael Apple lo apunta, consiste en lograr contenidos estandarizados y niveles de rendimiento en las áreas a formar, un marco en el que pueda funcionar la evaluación a la que estamos sujetos por parte de la OCDE y que certifica, el capital laboral bajo etiquetas de calidad, mismas que asegurarían la llegada de la inversión extranjera, para la explotación del recurso humano (Apple, 1995).

### **1) La configuración falaz**

Para lograr el objetivo planteado, ha sido necesario el establecimiento de *Estándares Curriculares*, rasgos o características clave del desarrollo progresivo en los estudiantes, mediante una instrucción y aprendizaje de actitudes, valores y contenidos en materias o asignaturas que se tejen en cuatro periodos de formación, de preescolar a secundaria.<sup>20</sup>

Durante estos ciclos, se promueve el énfasis en el desarrollo de las habilidades digitales, comunicativas y de la convivencia. Estos estándares o metas son los evaluables por las instancias nacionales e internacionales como *PISA* (SEP, 2011a), quienes determinan el grado de dominio y alcance de las competencias estipuladas con que egresan de la educación básica obligatoria<sup>21</sup> los niños y jóvenes. Estos estándares o finalidades del logro son conocidos como, los aprendizajes esperados o niveles de

---

<sup>20</sup> Primer ciclo o preescolar (1º, 2º y 3er año). Segundo, o primaria (1º, 2º y 3er año). Tercer ciclo o segundo ciclo de primaria (4º, 5º y 6º año) y cuarto ciclo o nivel secundaria (1º, 2º y 3er año).

<sup>21</sup> El orden atiende al propósito de organización según nuestro propósito de investigación.

alcance que se organizan, primeramente, por los aprendizajes de tipo técnico empresarial: “buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información[...]; argumentar y razonar al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, proponer soluciones, aplicar estrategias y tomar decisiones[...]; interpretar y explicar procesos[...]; saber trabajar de manera colaborativa[...] y lograr proyectos[...]; aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance[...]”. Y posteriormente, los de tipo humanístico como, “utilizar el lenguaje para comunicarse con claridad y fluidez [...]; reconocer diversas manifestaciones del arte y apreciar la dimensión estética, ser capaz de expresarse artísticamente[...]” (SEP, 2011a: 30-31).

No es objeto el análisis profundo de esta investigación, pero se observa que muchos de los rasgos del perfil, son del tipo, habilidades técnico-empresariales. Además de que, en algunos casos, no se deja en claro qué tipo de conocimientos, de manifestaciones artísticas, interpretaciones, valoraciones o información se vayan a manejar bajo estos propósitos (Véase en el Desarrollo Curricular del *Plan de estudios 2011 [SEP, 2011a]*).

Por otro lado, específicamente, en el caso de lengua, dentro del *Programa de estudios. Guía para el maestro. Español* (SEP, 2011b), que para caso de investigación llamaremos *Plan de estudios 2011* se encuentran los *Campos de formación*, cuatro espacios<sup>22</sup> que se miran congruentes con las *Competencias para la vida* y los *Rasgos del perfil de egreso* que configuran la formación de los estudiantes.

De manera particular, dentro del Plan de estudios aparece el campo sobre el que se estructurarán dichos estándares del conocimiento del lenguaje, es decir, el de *Lenguaje y comunicación*. Dentro de este rubro, a decir del plan de estudio SEP 2011, el estudiante:

*Buscará el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, y que son la comprensión oral, la comprensión lectora y producción de textos a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos (SEP, 2011b: 36).*

Pero, contradictoriamente para la formación de dichas competencias, se olvida que se deben desarrollar otro conjunto de éstas, las referidas a los distintos ámbitos en los

---

<sup>22</sup> Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal para la convivencia (SEP, 2011a)



que se organiza la lengua, se habla entonces de una competencia gramatical o dominio del código lingüístico, sociolingüística o capacidad de adecuarse al contexto, discursiva o capacidad de dar coherencia, estratégica capacidad de resolver problemas comunicativos, cultural, dominio de elementos referidos al acervo humano, entre otras, lo que esboza una complejidad de procesos (Sacristán, 2008) (Lomas, 2014b).

Con lo que respecta a la lingüística, ésta orienta el desarrollo de otras destrezas y habilidades orientadas desde las organizativas, pragmáticas, estratégicas y otras. En la actualidad se puede mencionar que se adquieren dichas competencias a lo largo de la vida. Además, para el caso de ambas, su desarrollo marca que no se pueden aprender, sino adquirir a partir de procesos comunicativos reales (Mendoza, 2003).

Lo anterior, aparentemente se salva cuando en la organización de los aprendizajes en los *Planes y Programas de estudio 2011*. Español (SEP, 2011b), se plantea el término prácticas sociales del lenguaje que organizan los trabajos en el aula; sin embargo, estas actividades del tipo probeta no representan situaciones de comunicación real, sino manipulados e estipulados, para simular orientaciones empresariales fuera de una contextualización auténtica, como resolución de problemas básicos, toma de decisiones con apoyo de la información, comunicación efectiva y la participación en la construcción de formularios, agendas, recibos y otros.

Si bien, desde un enfoque del lenguaje social, como una herramienta para representar, interpretar y comprender la realidad, lo que da entrada al tema literario, en el terreno curricular de la reforma educativa, misma que se pueda mirar en la clasificación que se les dan a las prácticas sociales desde sus tres ámbitos: estudio, participación ciudadana y nuevamente el de literatura.

Si lo anterior es comparado en referencia a los principios básicos del currículo de Ralph Tyler (1949), y contrastado con las competencias y habilidades lectoras (Véase Anexo 1) basadas en propósitos de enseñanza de tipo cognitivo y afectivo, así como los niveles y componentes de la competencia lectora (Bloom, 1971) (Moreno, 2012) (Mendoza Fillola, 2003), quedarían expuestos muchos de los errores del entramado curricular; por ejemplo, en la conformación básica del currículo, la falta de continuidad o capacidad de proveer oportunidades reiteradas para practicar el hábito de la lectura; la

secuencia o el énfasis en la amplitud y profundidad sobre cada experiencia sucesiva lectora; y la integración o la relación con otras esferas que ayuden a unificar las dos anteriores (Véase en Tyler, 1949).

Como se puede observar la propuesta curricular de los Planes y Programas de estudio 2011, sólo se ajusta a enunciar la literatura, pues en la aplicación de esta propuesta trabajada mediante un modelo de proyectos con actividades y temas de reflexión, no existe una verdadera formación, sólo un repaso de actividades de manera historicista, mecanizadas y descontextualizada, una práctica poco efectiva y probada para lograr el goce literario.

Otro ejemplo de la mala configuración curricular sobre el trabajo literario, se mira en el siguiente trabajo sobre el acercamiento literario (Véase Anexo 1): en el primer periodo de formación (preescolar) el programa plantea que los niños identifiquen las partes de un libro; para el siguiente ciclo de formación la propuesta atiende ahora a la identificación de las características y diferencias generales que hay en los textos literarios; para el tercer ciclo y cuarto, se profundiza con las características gráficas, estructurales, comunicativas, y estéticas.

A primera vista puede apreciarse una continuidad sobre el rubro cognitivo de la identificación, una profundidad al ir de las partes externas, internas y de contenido en los textos, en otras palabras, existe una verticalidad y levemente una profundidad al retomar sólo las primeras partes de la comprensión; pero no se mira una horizontalidad (Véase Tyler, 1949). Pues este planteamiento sólo se queda en la parte literal e interpretativa y escasamente en la valorativa, no se llega a la recreación literaria, la valoración de los textos (lectura hermenéutica) y a la toma de conciencia de lo que se lee.

Amén de que no se miran otros elementos importantes en la formación lecto-literaria de los estudiantes como son, el que las lecturas partan desde sus intereses lectores, ya que éstas se imponen; el trabajo afectivo como rasgo importante del trabajo literario, en términos de competencia sólo se trabajan levemente las cognitivas, actitudinales, pero no las afectivas. En otras palabras, no existe una preocupación para desarrollar habilidades o destrezas que fomenten o estructuren la formación literaria, pues para

generar este tipo de saberes generales se necesitan formar otros más particulares que no están presentes.

Sobre este pequeño ejemplo se establece cómo se mira el trabajo de la lectura literaria, sólo como la identificación, levemente la comprensión y la valoración con función práctica preferentemente en el texto científico y técnico, lo que dispone de una limitada forma de entender y enseñar a leer; es decir, la búsqueda y uso de los ámbitos que garantizan la culturización laboral para la inserción en las nuevas economías, El, porqué, aclara Henry Giroux:

*El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud dentro del sistema económico [...], curtiendo no solo al estudiante para la disciplina del lugar del trabajo, sino que también desarrolla los tipos de comportamientos, modos de conservación propia, autoimagen e identificaciones sociales que son ingredientes cruciales para su adecuación al trabajo (Giroux, 1992:37).*

Por su parte el texto literario queda a una disposición secundaria con un tratamiento pedagógico muy dispar y errático, con consecuencias (Hernández, 2010) pues en este trayecto, la lectura está regulada, cuasi como sistema de producción, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos (ver figura 1) y que no son más que la medida de las palabras y velocidad con que se lee un texto ¿por qué dar tanta relevancia a la rapidez?

**Figura 1. Estándares Nacionales de Habilidad Lectora**

Nivel	Grado	Palabras leídas por minuto
Primaria	1º	35 a 59
	2º	60 a 84
	3º	85 a 99
	4º	100 a 114
	5º	115 a 124
	6º	125 a 134
Secundaria	1º	135 a 144
	2º	145 a 154
	3º	155 a 160

Fuente: SEP, 2011

Este enfoque no ha sido suficiente para lograr una formación lectora, pues se limitan a una función de tipo pragmática y de uniformidad de significados basada en la decodificación tecno-científica de habilidades lectoras (ver figura 2) propuestas por PISA y suscritas en el Plan de estudios 2011. Español (SEP,2011b); mismas que no

atienden el desarrollo de las estructuras conceptuales y simbólicas, la imaginación creadora y hermenéutica.

**Figura 2. Competencia Lectora propuesta por PISA**

- Localizar y reconocer distintos fragmentos de información
- Identificar ideas principales
- Interpretar el significado
- Comparar, contrastar y categorizar
- Dar explicaciones y valorar

**Fuente: con base en PISA 2012**

Es de considerar, que leer no sólo es descodificar signos (localizar, identificar, interpretar y dar explicaciones) si bien es un paso para la comprensión, el acto de la lectura no se queda ahí, es más profundo. La comprensión lectora se basa en la interpretación, comparación, inferencia y contraste, situación que no se trabajan dentro de los planes y programas de estudio de la lengua en los Planes y Programas de estudios 2011 (SEP, 2011a).

Cualquier otro tipo de lectura, requiere ver que hay tras las líneas de lo que se deduce que está escrito, de lo que la propia lectura comunica donde el proceso de inferencia cobra mayor importancia (Cassany et al., 2000) pues no se puede lograr un goce sobre la lectura si ésta no es comprendida (Garrido, 2004) (Lerner, 2004). A estas alturas resultaría una ingenuidad considerar que comprender la lectura consiste en descodificar signos lingüísticos, en recitar adecuadamente textos o proponer temas sin una contextualización real (Maqueo, 2004). Sin embargo, sucede.

## **2) La realidad**

En la propuesta se mira cierta preocupación por algunas partes de comprensión lectora, aquellas que son medibles y necesarias para lo laboral; sin embargo, en su supuesto de ejecución didáctica, no están presentes aspectos teóricos, provenientes desde la ciencias cognitivas y otras teorías comunicativas, lingüísticas y lectoras que son prescindibles para lograr una formación literaria, como elementos de contextualización, motivación, enseñanza de estrategias o habilidades ligadas a los procesos cognitivos y metacognitivos, primordiales de la lectura; generación de

ambientes propicios; mediación instrumental; selección didáctica adecuada de obras. Jerome Bruner (citado por Manuel Estaban Guillar) sostiene que:

*Si la educación no consiste en inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y del conocimiento buscando el equilibrio entre la riqueza de lo particular y la economía de lo general" [...] En otras palabras consiste en construir "currículos en espiral". Es decir, modos de profundizar más y mejor en un determinado corpus de conocimiento en función del entendimiento que corresponda al desarrollo cognitivo (Esteban Guillar, 2009: 237)*

Todas estas visiones inciden en la interacción del lector y el texto, además de tener en cuenta que no se adquieren ni maduran solas, se enseñan y por tanto han de formar parte de un aprendizaje sistemático y organizado, una actividad lenta y provista por hábitos afectivos, cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos, a lo largo de un currículo. Uno que no prevé una formación profesional que incremente los saberes del profesorado (Zambrano, 2006) ni mucho menos, los ambientes instrumentales adecuados para hacerlo.

A los estudiantes desde este nuevo plan, a pesar de enunciar elementos del constructivismo, se les ve como recipientes a llenar lejos de la configuración de lector "autosuficiente, autónomo y competente que active y relacione sus conocimientos, ante ello, la lectura se ve aislada de la literatura y ésta, cuando se le retoma, aparece la mayoría de las veces como una imposición del programa" (Mendoza, 2004: 22).

Para Ralph Taylor, el principio general para seleccionar actividades de aprendizaje atiende a que el estudiante debe de vivir experiencias similares a los propósitos que se buscan, pero curricularmente hablando, no hay una propuesta en los Planes y Programas de estudios 2011, que garantice verdaderas prácticas sociales en que se da la lectura literaria. El plan solo intenta justificar métodos que no presentan una coherencia entre la concepción general del área y los fines sociales de la enseñanza lectora (Tyler, 1949).

Es punto medular, tener en cuenta que para la adquisición de una competencia lecto-literaria se necesitan generar otras habilidades como la lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, semiológica, mediática, hipertextual y comunicativa, entre otras. Y no reducirlas a la adquisición de una competencia instrumental basada en estándares de velocidad y decodificación.

Para la adquisición y el desarrollo la competencia literaria, entran en juego muchos aspectos que van desde los cognoscitivos, afectivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales (Lomas, 1999b). Es por eso que su desarrollo adquiere vital significación si se da desde la educación temprana, algo que como se observa no está presente dentro de la planeación curricular de la SEP.

En conclusión, las visiones curriculares, culturales y sociales que éstas nuevas ideologías neoliberales y neoconductistas de la globalización tienen en la formación de los individuos, provista por reformas que poco consideran la formación lecto-literaria, como era de esperarse, tienen implicaciones importantes en el desarrollo de los estudiantes que se forman en la educación básica nacional. Para observar qué relación hay entre el efecto y la causa, se evidencia la necesidad de un *Diagnóstico Específico* del caso, que nos proporcione bases para hacer claro, evidente y manifiesto, lo antes desarrollado.

## II. LA LECTURA LITERARIA EN SECUNDARIA. LA DEFINICIÓN DE UN PROBLEMA

*La variedad de situaciones, actividades y experiencias que tienen lugar en los mundos escolares conforman una trama original, con infinidad de matices, cargada de significados particulares y diferentes a los otros mundos sociales.*

Daniel Suárez, Paula Dávila y Liliana Ochoa.

Después de la revisión y breve análisis de las políticas educativas en el panorama internacional y nacional, que dan contexto al distanciamiento curricular en la formación básica con la lectura literaria, en este capítulo se aborda el *Diagnóstico Específico* que da respuestas particulares a los porqués del poco acercamiento con la literatura en estudiantes de educación secundaria. Además, se muestra el planteamiento del problema y los supuestos teóricos para una metodología de intervención pedagógica que subsane los efectos.

### **A. Causas que dificultan el fomento literario**

El gusto por la lectura es motivado por diversos factores, estos elementos pueden ir desde la disposición actitudinal, mental y emocional hasta las promovidas por las circunstancias físicas, humanas, sociales, culturales y ambientales. En ese tenor, “disposición y circunstancia” (Chambers, 2007b: 25), son agentes potenciales que coadyuvan al fomento literario y desde luego, a la formación del gusto por la lectura. Fomento literario es el estímulo, acercamiento y promoción a textos de literatura, una forma de cultura que estimula a los estudiantes a acercarse con el libro de acuerdo con sus intereses, lo comprendan, lo vivan y sobre todo la disfruten.

En los últimos 10 años, la era global, que en lo educativo está centrada en el enfoque por competencias y dentro de las reformas curriculares que se ponen en marcha, ha contribuido a degradar los estados de ánimo, las condiciones y los entornos sobre los que se fomenta el gusto literario.

## 1. El contexto general

### a. El contexto social y la literatura

Como se da cuenta en el capítulo primero, la sociedad globalizada ha modificado esferas fundamentales en el desarrollo de los individuos. El ideal de vida a partir del disfrute de todo lo relacionado con la *modernidad*: tecnología, digitalización y esparcimiento se han convertido en el gran negocio del mercado mundial.

La literatura juvenil es un canon, hoy en día, altamente rentable para la empresa editorial comercial, misma que se asocia a otras industrias culturales quienes en conjunto disponen de todo un aparato de producción para vender un universo textual narrativo: películas, series, libros, música, aclara Juan José Salazar:

*Sin embargo, estos productos culturales se superponen al nivel de ingresos del consumidor. Por tal razón es posible encontrar un consumo cultural diferenciado a partir de factores como capital cultural, nivel educativo y capital económico (Salazar, 2011: 60)*

Una nueva forma de cultura, de la era de la información o sociedad del conocimiento y el consumo, se superponen a otras formas de acercamiento con la existencia. Esto da lugar a que la sociedad y por ende la familia, padezcan como nunca una crisis total debido a las visiones que influyen los comportamientos, gustos, necesidades, preferencias, perspectivas y modos de vida de los individuos. La lectura no escapa de ello.

*Las formas en que las empresas producen bienes y servicios y los modos de comercializar las mercancías –sociedad una de ellas- ha cambiado notoriamente. Así mismo la manera de entretenernos, divertirnos, comunicarnos y adquirir conocimientos es diferente a como los hacíamos hace treinta años (Corona & González, 2016: 17).*

Ante ésta situación la función de la escuela se mueve hacia el centro del debate por ser tradicionalmente un agente formativo. Sin ella, tampoco puede accederse a la lectura personal pues las prácticas que ahí se fomentan son vitales para el regreso a la reflexión crítica del tiempo y el espacio, que de otra manera no se conseguiría sin el acercamiento con los textos. “Es la institución quien lo hace posible para un público socioculturalmente diverso [...], la escuela crea el espacio literario que hace posible, concebirse como lector en un marco cultural” (Colomer, 2012: 56).



La práctica de la lectura contribuye entonces para crear un poco de juego en el tablero social; a que esos jóvenes se hagan un poco más actores de sus vidas, sujetos de sus destinos, y no solamente objetos del discurso de los demás. Mediante la difusión de la práctica de la lectura, se crea un cierto número de condiciones necesarias para acceder a una ciudadanía, que ayuda a simbolizar, moverse de sus lugares y abrirse al mundo. Michel Petit (1999) menciona:

*Si bien un gran número de jóvenes dedican más tiempo a otras actividades que a la lectura de libros. Pues carecen de un significado para ellos. Existe un aspecto en que para los chicos el libro supera lo audiovisual: abre una puerta hacia el mundo de los sueños, permite elaborar un mundo propio [...] la posibilidad de habitar el tiempo de un modo que se propició para el ensueño, lo imaginario (Petit, 1999: 83).*

La vorágine del *mundo nuevo* degrada la participación de esos agentes formadores y causa que la falta de lectura se debe con frecuencia a los cambios económicos y su influencia en el ámbito social, en lo económico, el tiempo y en las formas; las nuevas formas de ocio (Morduchowicz, 2010), que en el caso de los jóvenes, orientan sus socialización y consumo a un tipo de actividades u objetos donde la lectura literaria no destaca mayoritariamente como experiencia compartida, de goce o de instrumento de distinción social a pesar de la existencia de un canon cada vez más popular entre los adolescentes.

Al respecto Teresa Colomer (2012), expresa que a pesar de existir una colección de literatura juvenil, cada vez son más llamativos y fuertes los juegos de los dispositivos electrónicos o los textos narrativos visuales; pero pese a todo esto, ya lo dice Ane-Marie Chartier (2015), el libro permanece.

Durante el trayecto formativo escolarizado, la educación secundaria como mediadora dentro del fomento a la lectura, no cuenta con el contexto propicio para ver el acercamiento con el corpus de la literatura. Pero en ambos casos, ya sea la colección de libro o el de las herramientas audiovisuales, la escuela no cuenta con estos elementos (recursos) y por lo mismo, los ambientes no son propicios para llevar a cabo el fomento literario bajo las mejores condiciones contextuales.

## **b. La literatura en el contexto escolar**

Dentro de las aulas, el acercamiento con la lectura ha permanecido anclado en una pedagogía tradicionalista que se aleja de toda realidad cultural y actual. Los nuevos planes y programas de estudio que dispuso la *RIEB* en los Planes y Programas de estudio 2011, olvidaron que la literatura no se reduce únicamente, al conocimiento mecanizado de movimientos, rasgos estilísticos estructuras, palabra, signos. Sino que permite la recreación, la ensoñación, la construcción y reconstrucción propia, crítica y reflexiva del entorno.

Pero para ello, es importante considerar que su adquisición no es espontánea ni mágica, es proveniente de un proceso de construcción que se configura por diversos factores, uno de estos elementos es, desde un punto de vista constructivista y ecológico, el escenario que lo rodea, como dijera Uri Bronfenbrenner al citar a Vigotsky “un espacio material que debe estar dispuesto con características físicas y materiales idóneas que permitirán, sensorialmente y cognitivamente, la potenciación del desarrollo” (Trueba, 2000: 71).

Las escuelas de Ciudad de México, son por lo general recintos poco efectivos para el fomento de la lectura. En estos espacios, se privilegia más el quehacer memorístico, tradicionalista, subordinado, mecánico, instrumental e incluso burocrático; y muy poco el trabajo lúdico, cooperativo, constructivo, crítico, reflexivo, creativo y estimulante.

En cuanto al contexto del espacio que generalmente rodea a las escuelas, éste no contribuye al fomento literario, pues los ruidos ocasionados por el exceso de tráfico, comercios, industrias y otros distractores que pululan en los alrededores desvían la atención de los estudiantes y poco contribuyen al ejercicio pedagógico. Además, de que la infraestructura educativa es por sus características arquitectónicas, en los edificios escolares, poco susceptible para facilitar ambientes lectores adecuados con espacios que encierran, cercan y coartan toda acción liberadora, interactiva y lúdica para leer.

Urie Bronfenbrenner (1987),<sup>23</sup> desde una visión ambiental, hablaba sobre el importante papel que tiene el medio social de la escuela como un espacio potencial en la construcción del gusto por el conocimiento.

En ese sentido, la planeación educativa no considera los anteriores preceptos pues la lectura de textos literarios en las escuelas se constituye bajo escenarios poco óptimos y funcionales para el desarrollo de los diferentes procesos cognitivos de los estudiantes, tanto dentro como fuera de los espacios de enseñanza. “Omite que los ambientes educativos propicios, desarrollarán y ejercitarán aquellos procesos de pensamiento que van desde habilidades básicas como la percepción, hasta procesos mentales más complejos como la imaginación, el análisis, el razonamiento y la síntesis” (Lozano, 2003: 50-154).

Si bien, en la mayoría de las escuelas públicas se cuenta con aulas de clase, de medios, jardines y otros, estos espacios para los estudiantes, resultan poco óptimos por ser demasiado pequeños, poco funcionales, cerrados, descuidados, faltos de ventilación, luz, seguridad, etc. Amén de la falta de materiales pertinentes y de un diseño ambientalmente sugestivo para la enseñanza de la lectura (Vila y Casares, 2009) (Bronfenbrenner, 1987).

Particularmente hablando de los lugares destinados directamente al acercamiento literario como lo son la biblioteca escolar y las redes escolares (sala de computo), éstas por lo general, resultan elefantes blancos, que por su conformación, están alejadas de las ideas prácticas y teórico pedagógicas del acercamiento lúdico y gustoso de la lectura literaria. Pues carecen de ser lugares atractivos y funcionales, por unos de corte estricto, burocrático, tedioso, polvorientos y aburridos que mantiene al libro (análogo y virtual) bajo rejas y candados.

Por otro lado, las escuelas cuentan con un conjunto de herramientas y programas que en su mayoría provenientes de la dotación gubernamental que se ha venido trabajando desde la primera mitad del siglo XX, con la edición de materiales de lectura y

---

<sup>23</sup> Psicólogo estadounidense que abrió la puerta de la discusión sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo a través de la influencia de los ambientes en el sujeto

la creación de la *Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG EN 1959)*, pasando por la inclusión de programas específicos de fomento lector con la edición de la *Enciclopedia Infantil Colibrí*, la *Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ, en 1981)*, el programa *Rincones de Lectura (RL, en 1986)* y ya a finales de siglo XX y primera década del XXI, el *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Lectura (PRONALEE)* que en fusión con *RL* emprendieron en 2002, el *Programa Nacional de Lectura (PNL)* posteriormente renombrado (2006-2012), como *Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)*, mismos que ofrecen materiales del fomento lector en los ámbitos informativos y literarios.

Sin embargo, como lo menciona Sánchez-Fortún (2003: 156-179), “a pesar de todo este esfuerzo por la dotación de libros en las escuelas, en el mejor de los casos, el fomento por el gusto literario se ha delegado a programas nacionales de lectura que se enfocan únicamente en la dotación de libros a las escuelas, pero no siempre, consideran un corpus de textos adecuado que mejor se adapte al interés y desarrollo de los estudiantes”.

Es de reconocer que hay un esfuerzo gubernamental que se ha emprendido para el acercamiento a la lectura mediante materiales y programas; sin embargo, no hay una formación, capacitación y profesionalización de mediadores, ya sean directivos, docentes, bibliotecarios, promotores de lectura, padres de familia y otros, encargados de acercar y fomentar la lectura adecuadamente (Sánchez y Chacón, 2006) (López, 2005)<sup>24</sup>.

Lo anterior, promueve nuevamente que las obras literarias y su fomento estén lejos de la disposición de los chicos debido ahora por un personal que se ve limitado por una falta de una capacitación adecuada y además, obligado por la autoridad para que de manera exagerada custodie los limitados bienes textuales, coartando con ello la interacción libre y placentera entre estudiantes y el libro.

---

<sup>24</sup> Véase en: (Sánchez y Chacón, 2006) (López, 2005) (Argüelles, 2011) (Colomer, 2005) (Lerner, 2001) (Moreno, 2003a) (Petit, 1999) (Garrido, 2004).

El hecho es que, la configuración de las escuelas es un disonante para el contexto actual y dentro del aprendizaje, ya sea por sus caducos esquemas tradicionalistas, historicistas, conductistas, y hoy tecnicistas de la enseñanza, o bien, por la falta de espacios físicos, materiales y mediadores adecuados para el ejercicio real de la lectura literaria. Una serie de acciones que continúan manteniendo la errónea separación entre desarrollo y aprendizaje, empobreciendo el concepto del primero y limitándolo a una mera función representativa del fracaso y la marginación educativa y social que el país vive (Trueba, 2000).

Por si fuera poco, estos factores no son los únicos por los cuales existe un alejamiento a la lectura en los jóvenes, la misma sociedad y su nueva cultura, disponen de mecanismos que resultan, hacia otros fines, más atractivos e influyentes para los intereses de los estudiantes.

## **2. Los intereses y gustos literarios de los adolescentes**

En las aulas de secundaria, muchas de las veces, las clases de español que abordan el tema de la literatura están sujetas más al historicismo, el estructuralismo y el tradicionalismo, que a los intereses y gustos lectores de los adolescentes. Una pedagogía de la obligación y el aburrimiento, que por si fuera poco tiene una escasa presencia de mediadores, lugares y materiales que contribuyen al fomento del gusto por leer literatura (Colomer, 2010).

Algunas de estas formas obsoletas de acercamiento a la lectura de textos literarios compiten con la accesibilidad y seducción que a diario los chicos viven dentro de las narrativas visuales contenidas en la televisión, internet, cine y videojuegos. Elementos de mediación cultural que sí están al alcance de los estudiantes y que responden a sus intereses.

*“En la actualidad el texto escrito tiene un desplazamiento cultural, a partir del gran auge de los medios audiovisuales, mismos que han traído cambios en la sociedad, la cual está adaptándose cada día más, a las imágenes que son promovidas con intenciones comerciales más que educativas” (Martín Barbero y Rey, en Hernández, 2010: 32).*

Por lo tanto, la vertiginosidad y el embelesamiento con las imágenes objetivas con que ingresan estos mediadores culturales en los estudiantes, hace más difícil atraerlos hacia el fomento literario.

#### **a. El acercamiento literario: obligación y autoritarismo**

Los estudiantes de las escuelas secundarias piensan que el estudio de la literatura es una pérdida de tiempo y la encuentran aburrida, porque están acostumbrados a la cultura de los medios de comunicación de masas que no exigen, generalmente, ningún proceso de reflexión profunda.

Para la escuela, esto se manifiesta en que los estudiantes se distraen en las clases, muestran problemas de indisciplina y poca participación, se miran apáticos ante las materias y los temas que en clase proponen los docentes. Pilar Armida, aclara:

*Al igual que el lector adulto, el lector joven sentirá mayor motivación a leer si lo hace por iniciativa propia. Si se convierte la lectura en una obligación y los libros en una herramienta de aprendizaje, se corre el riesgo de que niños y jóvenes lo identifiquen como una imposición que debe ser eludida; hay que leer porque se quiere, porque se disfruta, porque provoca placer (Armida, 2009: 6).*

La utilidad de los enfoques didácticos con que la enseñanza literaria se fomenta en los estudiantes de educación básica, subyacen orientados a las cuestiones técnicas e instrumentales validados por factores como la velocidad, fluidez y memorización de palabras; más que por la formación literaria de jóvenes. Esto da lugar a que las escuelas están lejos de centrar al estudiante en la potenciación del proceso lector, de intensificar el carácter interactivo con la literatura y la motivación del vínculo afectivo por ésta.

Los estudiantes, comentan continuamente su descontento hacia profesores y materias ya sea por la actitud grosera de compañeros maestros, por su falta de preparación y su actitud poco motivada hacia lo que realizan. Además de una fuerte persecución por factores que no son importantes para el aprendizaje: la ropa que visten (ajena al uniforme) sus aparatos electrónicos (celulares, tabletas, etc.) sus accesorios corporales (aretes, tatuajes, otros) peinados y de sus gustos actuales.

Con todo esto, la lectura o acercamiento de un libro, que pudo volverse significativo para un adolescente, se transforma en la repetida tarea de responder preguntas, hacer resúmenes, memorizar conceptos; a regaños y correcciones; a aprender a entender lo que quiere y pide el maestro por encima de lo que ellos quieren y realmente necesitan. Comenta Felipe Garrido:

*Los niños -y los adultos- necesitan escuchar y leer textos que les sean significativos y que, al menos en parte, comprendan. Los niños aprender a leer leyendo, así que padres, maestros, bibliotecarios y promotores deberían facilitarles la lectura y animarlos... sin embargo, muchas veces lo que hacen los adultos es dificultar estas tareas: insistiendo en el dominio de reglas (velocidad, fluidez, dicción), a corregir errores de pronunciación, a coartar su tendencia a participar, a señalarlos como malos lectores... (Garrido, 2004: 174).*

Por tanto, leer no soporta la obligación y el autoritarismo.<sup>25</sup> De lo que se trata es de que el niño perciba la lectura como un acto placentero y divertido, esos aburridos ejercicios de la lectura que se da en las escuelas inducen al niño a ver la lectura como un ejercicio obligatorio, tediosos y nada placentero. Cualquier propuesta que pretenda acercar a los chicos al mundo mágico de los textos literarios se ha de hacer desde una perspectiva, que no se da, la lúdica (Sánchez-Fortun, 2003).

Específicamente en la lectura, estos jóvenes prefieren acercarse a otros mediadores, inclusive libros que leen en sus dispositivos o bien de forma análoga, pero con temas su interés que con recelo guardan, porque de mostrarlos, saben que la escuela no considera sus propuestas, sino al contrario, las desacreditará.

Otro rubro, que históricamente nunca se ha considerado de forma seria por parte de la política educativa en sus reformas, es la figura del docente como potencial promotor o mediador del fomento de la lectura. Primero, porque olvida que cada profesor frente a grupo es un potencial intermediario del gusto por leer; y segundo, porque dicho intercesor ha sufrido la falta de oportunidades de todo tipo para poder cumplir con sus propósitos de enseñanza lectora.

---

<sup>25</sup> Jorge Luís Borges decía que la lectura debe ser una de las formas de la felicidad y no se puede obligar a nadie a ser feliz. Pues leer, como amar y soñar no soportan el modo imperativo. Leer es una fiesta, una celebración a la vida y, como tal, uno debe entregarse a su amoroso regazo. Y es que todo goce que se impone pierde su encanto.

## **b. El colectivo docente y su papel en la mediación del fomento literario**

Desde las visiones del socioconstructivismo (Vigotsky, Feuerstein, Ausubel y otros), el trabajo del docente juega un papel muy importante en la adquisición del gusto por la lectura si se construye un puente clave entre la relación del libro, la mediación docente y el estudiante (Tascón, 2003).

El docente como mediador interactúa entre estos factores, a través de la selección y organización de estrategias de acercamiento o de estímulos apropiados entre las características de los chicos, sus intereses, capital cultural y la adquisición del conocimiento, “una función ejecutiva y orientadora” (Olmos y Carrillo, 2009: 122).

Sin embargo, esta visión no lo contempla el enfoque por competencia, ni la reforma educativa actual, pues a lo que dan lugar es a un trabajo de la lectura en las aulas lleno de muchas variables que ralentizan su fomento. Entre las más significativas que afectan al colectivo docente se encuentran: la falta de espacios de actualización, fortalecimiento y profesionalización que atienda los intereses y capte la atención del chico; la escasez de recursos –bibliográficos o de apoyo- con que potencie su trabajo literario; la importante carga administrativa que los aleja de su función primaria; el hostigamiento de las autoridades con evaluaciones punitivas; la creciente inseguridad laboral (Lomas, 2014b).

Si se atienden de forma fundamental todas las situaciones adversas que abrumen el quehacer pedagógico y didáctico de los docentes, entonces se podrán atender las diversas propuestas teóricas, metodológicas y pedagógicas que se han tejido para acercar el gusto literario a los estudiantes.

Con ese contraste entre la teoría y la realidad, situación que no se considera en las políticas públicas, los docentes se ven obligados a reduplicar las instrucciones que la currícula oficial plantea y que como se ha visto, no abonan a inculcar el gusto de la lectura literaria que hagan accesiblemente significativo, el acercamiento a las herramientas culturales que son los libros. Para Pablo del Rio (1987), no es posible enseñar la lectoescritura, si no se conocen las operaciones orientativas que posibiliten las construcciones de actividades significativas. Sin esto, las actividades se tornan sin



sentido para los estudiantes quienes en el mejor de los casos sólo amplían de manera efímera el conocimiento sin una apropiación del aprendizaje de forma significativa.

Las problemáticas por el gusto de leer literatura tienen también otras raíces, inclusive más profundas y es que junto con la escuela, la familia es el primer agente mediador entre la lectura y los libros. Sin embargo, este intermediario cada día dispone de menos tiempo, espacio y recursos para llevar a cabo su labor formativa.

### **3. Familia, tiempo y lectura**

De acuerdo con Mayorga Fernández y Madrid Vivar (2014: 81), “la familia actual es una institución plural y dinámica, que evoluciona de acuerdo con las nuevas realidades”. Esta ha reducido el número de hijos/as, aumentado las rupturas de pareja, nuevas formas familiares y escasez de tiempo, todos estos cambios tienen sus efectos en el sistema de valores, ideas y normas de la vida cotidiana, y por lo mismo el acercamiento a los textos, más aún a propiciar el fomento literario.

El rol de la familia sigue siendo trascendental para la formación de los chicos, pero en esta búsqueda por la supervivencia dentro de un mundo globalizado, el papel que desempeña se ve afectado principalmente por el factor económico y este condiciona los otros ámbitos, sociales, laborales y culturales.

Esto promueve que la superación y el éxito en la sociedad se basa en la posesión del dinero y se traduce en que las familias, en la búsqueda del bien económico para poder adquirir bienes y servicios o en la batalla por subsistir, escasamente ejercen su rol constitutivo como formadoras de valores sociales y hábitos en sus descendientes.

*El ámbito afectivo de la familia es el nivel privilegiado para la primera socialización (criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, equilibrio emocional, desarrollo social, creciente autonomía, etc.). En los primeros años, la familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno, jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social. De esta forma, labores como la charla, convivencia, atención, preocupación, discusión, análisis, reflexión, esparcimiento familiar y lectura, son delegados a otros agentes formadores poco interesados o preparados para ejercer este rol (Bolívar, 2006: 121).*

En el hogar es escaso el conocimiento de estos beneficios promovidos por el acto lector, y aunque por parte de los padres se conoce, poco se facultan, ya sea por el

desconocimiento, la falta de recursos, la acción narcotizante de otros medios, el alejamiento, la omisión o la falta de tiempos, entre otros. En el mejor de los casos, la acción formadora de la lectura es delegada a otros sectores, principalmente a los docentes, porque consideran que pueden tener mejores herramientas para formarla. Como lo comenta María Reyes Fiz, al decir que el poco fomento de la lectura en casa, es desde edades tempranas y la consecución en la formación de este hábito es un factor condicionante hacia la probabilidad del éxito académico y la reflexión social en los niños y adolescentes (Fiz, 2000).

La familia es el pilar para la creación y fomento del hábito lector. Es desde el hogar donde se debe modelar el hábito de la lectura, leerles a los hijos en casa, hacer cercanos los libros, motivar el desarrollo intelectual, la reflexión, promover la comparación, el análisis, la creatividad o el regocijo de lo que se lee, factores que juegan un papel decisivo en su formación, desarrollo y crecimiento. De esta forma el chico asocia el libro como un objeto gustoso que el adulto le proporciona y adquiere una dimensión extraordinaria de intercambio, colaboración, fuente del conocimiento y lugar de ensoñación (Gasol, 2005).

Por otra parte, cierto es que varios de sus congéneres llevan a cabo actos de lectura en ocasiones, pero alejados de sus hijos: en el transporte público, durante sus traslados, mientras esperan, antes de dormir. ¿Cómo ser ejemplo en esa situación? Por otro lado, los padres leen primordialmente diarios, revistas y en los últimos años ha incrementado el gusto por la lectura de libros de superación personal (INEGI, 2018). Estas acciones, se insiste, tienen poca influencia con los hijos ya que en su mayoría los temas que abordan y escogen los jóvenes son diferentes a los gustos de los adultos o son tan escasos y momentáneos que no tienen una función modeladora.

En resumen, en la familia como agente formativo, existen carencias económicas, actitudinales, del conocimiento, procedimentales o por omisión, que estimulen o favorezcan acciones y ambientes propicios para la lectura de textos literarios. En respuesta a ello, la política pública poco apoya para el buen desenvolvimiento de los parentales, evade su responsabilidad y focaliza el problema acusando a las escuelas y a los docentes por la falta de lectores. En el mejor de los casos, crean programas

alternos que son poco difundidos e impulsados para llegar a todos, principalmente a los suburbios que rodean las grandes ciudades.

Para finalizar este análisis, conviene distinguir que las ideas que aquí se expresan, no son empíricas, se fundamentan el diagnóstico realizado que se desarrolló bajo un corte cualitativo con el método de *Investigación-acción*, utilizando la técnica de la *Acción no participante* y teniendo como herramientas para la recogida de datos: el diario de campo, estudio socioeconómico, encuestas y entrevistas, de los cuales en los siguientes apartados se da cuenta de ello.

## **B. El *Diagnóstico Específico***

En este apartado se presenta el contexto escolar, sus participantes y la selección de los mismos, así como el método, la técnica e instrumentos utilizados en el *Diagnóstico Específico (D.E.)* realizado y sus resultados, con relación al objeto en estudio, donde se hallaron contrariedades y áreas de oportunidad sobre las cuales trascender en el fomento a la lectura de textos literarios en la educación secundaria.

Para conocer el estado en que se encuentra el fomento literario en los estudiantes de secundaria, de manera particular, en los chicos de segundo grado, se realizó un *Diagnóstico Específico*, basado en elementos pedagógicos y socioculturales.

Derivado de esto se entiende como *Diagnóstico*, al estudio sistemático que determina la realidad establecida por la naturaleza y magnitud de las necesidades o problemas suscritos. Es *Específico*, porque sirve para determinar las ventanas de oportunidad, las actividades y los factores favorables para alcanzar los propósitos propuestos de intervención y aproximación a la situación problema, incluyendo los recursos e instrumentos disponibles en función de la resolución y necesidades, con base en acciones y estrategias concretas (Ander Egg, 1982).

Estos aspectos se consideraron, pero dirigidos ya, a un tema determinado que en este caso como ya se dijo, fue el fomento literario.

## 1. La escuela elegida

La escuela donde se llevó a cabo la intervención es, la *Secundaria Diurna 286 "Maestro Lauro Aguirre", Turno Matutino*. Esta institución cuenta con una comunidad integrada principalmente por estudiantes, docentes, padres de familia.

En cuanto a la población estudiantil, esta se compone de 558 estudiantes, distribuidos en 15 grupos, cinco por cada grado (1º, 2º, 3º "A", "B", "C", "D", "E", respectivamente). El primer grado, cuenta con 215 chicos; el segundo, 178 y en tercero, 165. La observación inscrita en el diario de campo, permitió conocer las características, intereses y gustos de estos jóvenes a través de los grupos que se atendieron durante el ciclo escolar (2015-2016) y a la hora de refrigerio.

Se encontró en general que los muchachos son irascibles, inquietos y desinteresados. En gran medida estas formas de comportamiento atienden al contexto en el que se desenvuelven y su influencia definitoria en ellos, pues su agresividad atiende a mecanismos de defensa, pertenencia, estatus, otros. Sin embargo, a pesar de vivir en este ambiente también muestran lazos de afectividad entre ellos, amistad, noviazgo, asociación por afinidad, empatía.

Dentro del rol social que tiene el contexto, se puede encontrar parte de sus gustos como adolescentes, por ejemplo, sus cortes de cabello, vestimenta -adaptaciones al uniforme obligatorio escolar-, accesorios, bagaje cultural, expresiones lingüísticas, aspiraciones, que son acordes a la moda juvenil imperante; y en el uso de la tecnología que portan y usan en la escuela (celulares, reproductores mp3, tabletas y otros). A pesar de la prohibición que hay sobre estas inclinaciones en la institución, los chicos se arriesgan a ser sancionados.

Con relación al aprendizaje, la mayoría de los adolescentes muestran poco interés, se les nota aburridos, fastidiados a la hora de trabajar en sus quehaceres escolares, particularmente en temas -de la currícula oficial- que, en voz de los estudiantes, no tienen un significado y uso en su vida cotidiana o aspiracional. Por tal motivo, no les gustan sus libros de texto, por lo que poco los cuidan; no les complacen lo que en clase se ve y como los profesores lo abordan, pues refieren a que son poco interesantes y

poco útiles; prefieren no hacer tarea; no es deleite escribir, ni mucho menos leer, consideran la lectura literaria un acto poco placentero.

Si se les pregunta que prefieren hacer en clases, ellos desean conversar, jugar con sus celulares, tomarse fotos, revisar sus redes, escuchar música; hablar de situaciones locales (amistades, noviazgo, peleas, consumo de sustancias prohibidas, sexo, música), ver películas, realizar salidas o ir al patio a jugar fútbol más no otra actividad deportiva o lúdica. Lo anterior deja ver que los estudiantes acuden a la escuela a socializar, pasar el rato, más que a aprender.

Por su parte, los maestros muestran cuestiones como recelo profesional por el individualismos y división, propias de las asignaturas que imparten, lo que deja de lado el trabajo cooperativo. Priorizan los contenidos del programa oficial sin establecer relación con los intereses de los estudiantes que pueda motivarlos a aprender. Además, los docentes se encuentran sometidos a una carga de trabajo administrativo extenuante y a una exigencia programática promovida por la Reforma Educativa, lo que impide que los profesores mejoren sus prácticas educativas, aunado a la falta de apoyo para actualizarse, el exceso de trabajo y la poca motivación que éste tiene.

Con relación a los padres de familia, se observa que su mayor participación con sus hijos atiende en lo posible a cubrir sus necesidades básicas. Son pocos quienes tienen un acercamiento con las actividades escolares y educativas de sus hijos, amén de las formativas. Cuando establecen relación con sus vástagos, es poco detectable el acercamiento con la lectura literaria.

## **2. La elección de los participantes**

En el caso del Diagnóstico Específico se recurrió, para elegir a los participantes, al uso de un muestreo basado en ideas de Lourdes Münch y Ernesto Ángeles (2009), Zorrilla (1998) y Cortés (2012).

Münch y Ángeles (2009) mencionan que “el muestreo, es el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinadas características en la totalidad de una población o subconjunto de una población, denominada muestra” (2012: 97).

Para determinar el tamaño de la muestra para este *Diagnóstico Específico* (DE), se empleó, de acuerdo con Santiago Zorrilla, “el muestreo *no probabilístico de cuota*” (1988: 157), que se caracteriza, como lo menciona María Teresa Cortés porque “en la selección de los casos, interviene el criterio del investigador, quien divide a la población en subgrupos o cuotas según ciertas características [...]. Por lo general se eligen los elementos de más fácil acceso” (2012:64).

Es así, para este *DE*, que se eligió como participantes al primer y segundo grado de la secundaria citada. El primero, por ser el grado inmediato anterior en donde se va intervenir pedagógicamente, y el segundo, para tener un referente de quienes están en el grado. En otras palabras, el universo en estudio que se consideró fue de 393 estudiantes de los cuales 215 corresponden a primer año (“A”, “B”, “C”, “D”, “E”) y 178 de segundo, en la misma cantidad de grupos (ver figura 3).

**Figura 3. Universo en estudio**

PRIMERO					SEGUNDO				
A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
44	42	44	42	43	37	35	36	37	33
TOTAL POR GRADO					TOTAL POR GRADO				
215					178				
UNIVERSO TOTAL					393				

Para saber cuantos hombres y mujeres de cada grado y de que el muestreo proporcionaría resultados efectivos, se hizo uso del caso práctico que expone Münch y Ángeles con la siguiente fórmula (ver figura 4).

**Figura 4. Fórmula para determinar el tamaño de la muestra**

$$n = \frac{Z^2 N p q}{e^2 (N - 1) + Z^2 p q}$$

Fuente. Métodos y técnicas de investigación (Münch, 2009: 113-116)

En donde, *n* es igual a tamaño de muestra; *Z* a nivel de confianza; *N* universo (393 estudiantes); *p* probabilidad a favor (0.5), *q* a probabilidad en contra (0.5); *e* a error de estimación (0.0025 a 0.01) (Münch, 2009: 117).

De esta manera, se determinó que la muestra correspondería, por su fácil acceso, a 58 individuos, 29 estudiantes elegidos del grupo 2º E, 15 hombres y 14 mujeres; y 29 del grado inmediato anterior, 1º B, 14 hombres y 15 mujeres (ver figura 5).

**Figura 5. Estudiantes seleccionados para la muestra**

Tipo de muestreo: no probabilístico por cuotas				
Universo: 393			Muestra: 58 estudiantes	
Grados y grupo que participan	1º "B"		2º "E"	
Nº de estudiantes	29		29	
Genero	H	M	H	M
	14	15	15	14
<b>Total</b>	29 hombres y 29 mujeres			

De acuerdo con lo anterior y bajo el mismo criterio, se eligió el universo de docentes y padres de familia que participarían. Sobre los profesores,<sup>26</sup> se determinó que colaborarían 33 profesionales, cuya característica sería, aquellos que brindan atención a los chicos participantes (ver figura 6).

**Figura 6. Tabla del universo docente**

Universo: docentes, ATP y técnicos docentes				
Docentes	ATP		Técnicos Docentes	
33	Directivos	3	Responsables de Aula de medios	3
	Orientadores	1	Responsables de biblioteca	2
	Prefectos	4	Ayudantes de laboratorio	3
	Trabajadora social	1	<b>Total</b>	<b>50</b>

En el caso de la selección de los padres de familia, estos corresponden al mismo número de estudiantes de la muestra. Una vez determinada la muestra participante, se procede a describir el método, la técnica y los instrumentos del *Diagnóstico Específico*.

### 3. La Investigación-acción como elemento de conocimiento

El fuerte elemento de reflexión que esta metodología exige, hace uso de elementos de la *Investigación-acción* como un componente de conocimiento que atiende la delimitación del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. Estos fundamentos desde la visión metodológica, buscan ocuparse y promover el cambio de

---

<sup>26</sup> 33 profesores frente a grupo, tres directivos, cuatro prefectos, cuatro técnicos docentes (dos de aula de medios y dos de biblioteca escolar), tres ayudantes de laboratorio, una trabajadora social, una orientadora educativa; es decir, de un total de 50 docentes

los problemas inmediatos y acuciantes sobre la realidad social y educativa del objeto en estudio para hacer comprensibles los fenómenos sobre los que se trabaja (Latorre, 2012) (Mckernan, 2008).

Para alcanzar esta comprensión, el *DE* se ciñe a la técnica de la *Acción no participante* como una forma de acercamiento a los porqués sobre la poca motivación que presentan los estudiantes hacia la lectura literaria.

#### **a. Acción no participante**

De acuerdo con Rolando Elizondo (2006) y Santiago Zorrilla (2012), *Acción No Participante* es el acto donde el investigador con propósitos definidos, se limita a observar silenciosamente lo que sucede al alrededor de un grupo para obtener información y datos pero sin participar en los acontecimientos; además, de, como se usó en este caso, contemplar las manifestaciones y los aspectos más trascendentales y significativos del fenómeno; a delimitar el área en estudio; a recabar información y datos, para estructurar el marco teórico y conceptual; o bien, citando a María Teresa Cortés “para comprobar hipótesis de los acontecimientos que se pretenden mirar desde una comprensión crítica” (2014: 77).

Para la consecución de estos objetivos, la *Acción no participante*, se apoya de instrumentos de recolección de datos para obtener las problemáticas que se están dando con relación al objeto en estudio. De tal modo, que la información que se recabe podrá ser analizada desde el origen, desarrollo y perspectiva de las dificultades o contrariedades importantes que se dan en el fomento literario.

#### **b. Los instrumentos**

Para el desarrollo del *Diagnóstico Específico* y con miras a obtener datos observables de la información, se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: diario de campo, estudio socioeconómico, encuestas y estrategia didáctica de fomento literario. Mismos de los que se darán cuenta continuación:



## 1) Diario de campo

Un instrumento indispensable para registrar la información día a día de las actividades y acciones de la práctica escolar y trabajo de campo, de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y los docentes, en el proceso de la práctica escolar (Cortés, 2012).

Esta herramienta ayudo a recolectar, mediante la observación y registro, los comportamientos que los estudiantes tienen cuando se hace el acercamiento de los libros, se realizan actividades de lectura, se les lee, se trabajan actividades didácticas con relación a la literatura, se consultan e incluyen su gustos e intereses lectores y culturales, y se hace alusión a libros u otras narrativas, entre otras (Ver Anexo 2).

Con lo anterior, se obtuvo que los estudiantes se sienten atraídos por los libros, principalmente llaman su atención aquellos que por su diseño, temática o relación con su capital cultural, están más cercanos a sus referentes, gustos o intereses. Primordialmente prefieren aquellos cuya referencia hace alusión a historias de terror, amor, mitos y leyendas, aventuras e historietas.

Si bien los jóvenes se sienten atraídos por los libros, estos a la hora de comunicarles que se va a leer, inmediatamente muestran verbal y corporalmente, resistencia, ya que su relación con la lectura en la escuela no ha sido del todo placentera pues consideran que leer literatura es un acto cansino, aburrido y obligado, nada gustoso.

Fuera del ambiente académico, los estudiantes leen y prefieren hacerlo mediante libros, más que en otros formatos; pero, debido a su economía y el precio que estos objetos tienen, no son accesibles para la gran mayoría de los muchachos. Por tal motivo, cuando buscan leer terminan haciéndolo tras las pantallas (celulares, monitores de computadora).

Los chicos, tienen un gran desconocimiento sobre la literatura, particularmente porque en la escuela no se ha promovido y los pocos libros con que se cuenta, son casi desconocidos para ellos y los miran como objetos casi sagrados por la poca cercanía o desconocimiento de su existencia, es decir, la biblioteca escolar y sus libros permanecen distantes del alcance de los estudiantes. Sin embargo, cuando los libros

de la escuela les son acercados, a primera vista no les resultan motivantes por su diseño, en comparación con otros textos que no pertenecen al acervo escolar o institucional.

Sobre las lecturas literarias que se acercan a los jóvenes, estos reconocen que muchas historias que leen u hojean tienen relación con otras narrativas presentes en su imaginario colectivo, como series, películas o videojuegos (intertextualidad).

Dentro del ejercicio lector, los muchachos presentan problemas para leer: deletrean o, frasean en la lectura, desconocen un gran número de palabras lo que dificulta la comprensión, desconocen las intenciones que un signo ortográfico puede darle a la lectura, se pierden con facilidad, leen sin considerar elementos como interpretación y entonación que pueden otorgarle intencionalidad o emoción de lo que leen, preocupándose más por la velocidad o la pronunciación, sin alcanzar el disfrute. Lo anterior provoca que con facilidad se aburran o no comprendan y por tal motivo no gocen lo que leen.

Ante tal panorama, los jóvenes encuentran en las narrativas del cine, la televisión o los videojuegos, factores más sencillos de interpretar, emocionarse, accesibles y motivantes. Aunque eso no quiera decir, que no consideren la lectura de libros literarios; pero, como ésta se remite a hábitos, habilidades y elementos formativos, poco la aprecian. En otras palabras, carecen de entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, apoyo, concentración, recursos y motivación, pues su experiencia lectora proviene del aburrimiento, de la falta de interés, del desconocimiento, de la obligación, de la poca funcionalidad y el gusto.

## **2) Estudio socioeconómico**

El propósito del estudio socioeconómico es indagar de dónde viven los estudiantes, el tipo de familia que tienen, los estudios de los padres y su ingreso económico, entre otros datos. Para la presente investigación, se consideró el estudio socioeconómico que la escuela realiza a través del departamento de Trabajo social (ver Anexo 3) y que consta de más de 20 preguntas de tipo mixto que recopilan: el nombre del chico, su domicilio, edad, teléfonos de sus tutores, nombres de los mismos, ingresos mensuales

de estos, estudios, trabajo o profesión que desempeñan, tipo de hogar donde habitan (rentado, propio, compartido) y disposición que tienen para estar pendiente de su formación, entre otras. Tópicos que apoyaron para conocer principalmente el contexto económico, social y familiar de los muchachos participantes.

De este estudio socioeconómico se interpreta, que los padres de familia son comerciantes o empleados, muy pocos con carrera técnica o profesionistas. En general los padres cuentan con una escolaridad entre secundaria y bachillerato. En ese sentido, el ingreso mensual de las familias en promedio oscila entre los \$3,500 a \$7,000 pesos, ésta aportación principalmente se ocupa para pagar los servicios básicos como comida, vestido, agua y luz; pero muy poco se ocupa para otras actividades formativas y recreación como viajar, acercarse a los museos, teatros, conciertos, recitales, exposiciones, entre otras. Por lo que la adquisición de libros o asistencia a eventos literarios o culturales es limitada tanto económicamente como por el factor tiempo, entre otras, y poco se da, el acercamiento hacia lo literario.

### **3) Encuestas**

Estos instrumentos sirven para recopilar información y de esa misma manera apoyaron para explorar a la población muestra, sobre datos generales y particulares, opiniones, sugerencias, gustos e intereses, el ejercicio lector, las barreras y contrariedades, entre otras; todo lo anterior, mediante respuestas a preguntas formuladas a los actores que intervienen en el acercamiento literario. La información recogida en estos instrumentos se empleó con el fin de conocer la magnitud del problema descrito de forma parcial o imprecisa hasta el momento de la recogida de datos.

#### **a) Encuesta a estudiantes sobre ámbito lector**

El propósito del cuestionario sobre el ámbito lector (ver Anexo 4) es el aporte de referencias lectoras que los estudiantes tienen, saben, gustan y utilizan en la práctica educativa. Además de conocer las condiciones que se dan en casa en cuanto al acercamiento con el acto literario.

Para dar cuenta de lo anterior el instrumento fue elaborado a partir, principalmente, de 12 preguntas de opción múltiple, que indagan sobre ¿Cuánto les gusta leer a los estudiantes? ¿Qué leen cuando leen? ¿Con qué propósitos leen? ¿Los tipos de lecturas que usan en la escuela? ¿Frecuencia con que compran libros?, ¿Tipos de texto que tienen en casa? ¿Sugerencias para mejorar la practica lectora en la escuela? Entre otras.

Con esta encuesta se recabó que, a los jóvenes les gusta leer preferentemente literatura e historietas. Prefieren leer tanto en libros impresos como electrónicos, y consideran que leer, sirve para entretenerse y aprender. Además, que ellos sienten que en su escuela la lectura es tratada de forma aburrida y tediosa, y que las actividades con los libros o textos literarios son aburridas o poco interesantes. Los jóvenes, sugieren que la actividad lectora se acerque a sus intereses y gustos y de que se deberían tener más libros sobre todo de aquellos que los estudiantes miran, están en boga (literatura juvenil, Best Sellers, manuales, anime, comics, películas, series, documentales, etc.).

Es importante subrayar, corroborando lo que se observó y registró también en el diario de campo, que los chicos sí leen, pero lo hacen de otras formas y recurren a otros tipos de soportes distintos a las tradicionales: leen en chats, hipertextos, páginas web, perfiles de redes sociales, páginas de video, libros juveniles... en ellos, buscan biografías de sus artistas o deportistas favoritos; la letra de las canciones de su elección; la crítica social en forma de “memes”; los comentarios de sus amigos; cuentos de terror, películas de sus gustos, libro que hablan de lo que a ellos les interesa o necesitan dar respuesta.

Sobre los libros juveniles que prefieren leer, aunque no siempre pueden adquirirlos por sus costos, están aquellos que tocan temas relacionados con el amor, la amistad, el noviazgo, la sexualidad, la soledad, la incomprensión, la fantasía –sobre estas temáticas se encuentra que están de moda temas como el vampirismo, hombres lobos, fantasmas, ángeles, entre otros personajes, historias y lugares idílicos, etc.

## b) Encuesta a estudiantes sobre ámbito de entretenimiento

Con esta encuesta (ver Anexo 5) se exploran algunos aspectos del capital cultural con que cuentan los jóvenes estudiantes, con preguntas del tipo abiertas dirigidas a conocer las actividades de entretenimiento y culturales que los chicos realizan (a dónde viajan, qué actividades extraliterarias realizan, cuál es su encuentro con la cultura, etc.), así como aquellos pasatiempos que están dentro de sus preferencias de ocio, deportivas, musicales, lectoras.

Derivado de la indagación en los estudiantes se observa que las principales actividades de los jóvenes estudiantes son el entretenimiento: oír música, interactuar en redes sociales, jugar videojuegos, ver televisión, asistir al cine o visitar algún centro comercial. Particularmente de las primeras tres actividades antes mencionadas, se mira que se dan, por el uso de los denominados “teléfonos inteligentes” (*Smartphone*). En promedio, más de la mitad de los jóvenes en estudio cuenta con uno, y lo utiliza para: descargar o compartir música, interactuar en redes sociales, tomarse fotos (*Selfies*) y entretenerse con videojuegos que descarga o que son predeterminados en el software del celular.

En cuanto a la música lo que los jóvenes prefieren escuchar son, las canciones de *pop, reggaetón, electrónica y la música de banda*. En estas canciones, los estudiantes suelen preferir temas que aborden las relaciones entre parejas de forma estereotipada o sexualizada, las formas de amistad, o los modelos arquetípicos de una sociedad del consumo. Esto potencia la asistencia a centros comerciales donde gustan de mirar la ropa, el calzado y accesorios acordes a lo que observan en videos musicales, televisión o redes sociales.

Las redes sociales virtuales de mayor popularidad entre los estudiantes son *Facebook e Instagram*,<sup>27</sup> *WhatsApp*,<sup>28</sup> *Snapchat y YouTube*<sup>29</sup>. Estas aplicaciones, permiten entre otras cosas, la interacción con una multitud de personas. Además, de

---

<sup>27</sup> Software ejecutable desde una red virtual, diseñado para crear espacios de interacción semi-privados para los usuarios.

<sup>28</sup> Mensajería instantánea de voz y datos con el uso de internet.

<sup>29</sup> Redes sociales y aplicaciones para compartir principalmente videos grabados o en tiempo real.

que proporciona un reconocimiento social por la acción de agregar fotos o publicaciones en los perfiles virtuales.

En las redes sociales, los jóvenes adolescentes describen sus vivencias, sus pensamientos, sus intereses y sus molestias, de igual forma se enteran de las experiencias de los demás. Además, las redes sociales, permiten a los jóvenes una nueva experiencia en las relaciones de amistad y de pareja por la facilidad de acción y posiblemente por la falta de solidez, calidez y por una tendencia a ser en sus relaciones cada vez más fugaces, superficiales, etéreas y con menor compromiso.

Otro importante interés que tienen los jóvenes es, el acercamiento interactivo con los videojuegos. Estos dispositivos le permiten al adolescente vivir de forma más interactiva la fantasía, les permite ser el jugador más famoso de fútbol, el asesino en serie de la edad medieval, el héroe de la segunda guerra mundial, un espía secreto, un guerrero del futuro, un ser mítico, el personaje principal de alguna historieta o dibujo animado. Este gusto virtual del juego, es principalmente cubierto por acudir a locales que rentan el servicio, por jugar con amigos o familiares, que sí pueden comprar estos costosos aparatos electrónicos.

Entre los programas de televisión que los jóvenes disfrutan, están las caricaturas, las serie juveniles de moda, los deportes (los varones son quienes preferentemente escogen las transmisiones de fútbol) películas de acción, ficción, terror o románticas (preferidas de las niñas). Gustan de igual forma de aquellos programas juveniles (*talk shows*) que destacan por su carga sexual, consumismo, usos de drogas o irreverencia.

De manera particular los estudiantes de esta escuela, ven lo que la televisión abierta ofrece en su barra programática, es decir, programas predestinados para moldear el consumo cultural. Dentro de esta programación, casi ningún estudiante elige los canales culturales puesto que no le representan referentes contextualizados, y son más bien los canales comerciales los que se encuentran dentro de sus preferencias.

Del cine, prefieren las películas de terror y acción. Las primeras, porque despiertan sensaciones generadoras de adrenalina por sus acciones de alto suspenso. Las

segundas, por ser suscitadoras de fantasías que muestran la cultura del consumismo idílico.

En cuanto al acceso a la cultura formal (teatro, ferias de libros, danza, museos, etc.) se observa que sólo uno de los participantes ha tenido contacto con estos eventos. Específicamente con el acto lector, los estudiantes se caracterizan por tener poco acercamiento con actividades culturales y recreativas que consideren la lectura de textos literarios.

### **c) Encuesta a docentes**

La encuesta a docentes está dividida en dos cuestionarios, el primero o *ámbito lector* (ver Anexo 6), busca conocer la conceptualización que el maestro tiene de la lectura, sus gustos e intereses. El segundo o *Trabajo de la lectura en el aula* (ver Anexo 7), explora su participación como mediador de la lectura literaria.

El cuestionario denominado *Ámbito lector*, cuenta con seis preguntas abiertas que exploran la función que el docente conceptualiza del leer, lo que lee, el tiempo que dedica a la lectura y las actividades que la rodean.

Los cuestionamientos anteriores arrojaron que, para los profesores, leer sirve principalmente para obtener información y entretenerse. Además, de que gustan de leer obras literarias clásicas, divulgación científica, revistas y periódicos; sin embargo, a la hora de pedir que recomendaran o mencionaran libros de literatura, se observó que desconocían títulos o bien, sus referencias lectoras correspondían a libros de los denominados *Best Sellers*, más no de los clásicos literarios.

Los profesores mencionan que el tiempo mensual que dedican a lectura, corresponde principalmente a menos de cinco horas y la actividad que fomenta o deriva el gusto o adquisición de leer un texto literario es siempre el cine o la recomendación de un amigo, compañero y en menor medida el teatro u otra lectura.

Por su parte, el cuestionario *Trabajo en el aula*, fue elaborado con ocho preguntas abiertas que recaban los obstáculos que el docente visualiza dentro y fuera de su práctica educativa para fomentar adecuadamente la lectura literaria. Además, indaga

sobre su propia práctica formativa con cuestionamientos que exploran las actividades de tipo literarias que implementa en clases, las estrategias que conoce, domina y usa, los lugares donde las realiza, los tipos de textos y formatos que utiliza, libros que recomienda y los trabajos que rodean el acercamiento previo, durante y después de leer con los jóvenes.

De lo anterior se recolectó que el maestro en su práctica docente, implementan actividades de lectura mayoritariamente en el salón de clases y enfocada principalmente a la comprensión y poco al fomento literario. Desconocen de estrategias didácticas, bibliografía del tema, de los programas institucionales sobre fomento, etc.

Los maestros, poco trabajan con el apoyo de la biblioteca escolar, sus libros u otros mediadores internos o externos (ferias de libros, proyecciones cinematográficas, programas de televisión, talleres de lectura, visitas culturales).

En el aula, los profesores, prefieren trabajar principalmente con fotocopias y los libros de texto y las complementa con actividades de lectura -resúmenes, mapas, exposiciones e investigaciones en internet- dentro el salón de clases o en casa.

Los maestros muestran inclinación por tratar temas literarios referentes a los que marca la currícula; casi no se observa que los docentes innoven o intercalen otras propuestas pedagógicas o didácticas sobre el tema ya que los maestros consideran que son innecesarias por que no ven entusiasmo, tiempo, interés y hábito por parte de sus estudiantes. Además de que como profesores reconocen que existe la falta de formación y tiempo, así como una presión fiscalizadora laboral y carga administrativa, que los limita para estudiar y trabajar sobre el tema lector.

#### **d) Encuesta a padres de familia**

La encuesta de 23 reactivos de tipo abierto (ver Anexo 8) tiene como propósito conocer los gustos, preferencias, hábitos de lectura, y también del rol mediador que guardan los padres con relación al fomento literario. El documento, emplea cuestionamientos como, si les gusta leer a los padres, cuánto tiempo dedica a hacerlo, los factores que lo acercaron a la lectura, si conoce a su hijo le gusta leer y qué, si lo motiva y apoya en la lectura, sí reconoce que existen factores que obstruyen su función



mediadora con su hijo, los porqués de sí su muchacho no lee, la opinión que tiene de la escuela como promotora de la lectura, entre otras

Los resultados fueron, sobre sus preferencias, que los padres leen mayoritariamente revistas y periódicos. A la cual le dedican menos de 5 horas mensuales. En cuanto a la lectura de textos literarios ellos mencionan que sus lecturas más entrañables son las de libros de superación personal y desconocen cómo apoyar a sus hijos a que les guste la lectura más que recomendándoles u obligándoles a leer libros por quehaceres relacionados con lo que la escuela ordena.

Sobre los datos obtenidos de los padres como mediadores de la lectura, se muestra en los resultados, que consideran que leer sirve para aprender o mejorar la escritura y creen que sus hijos deben leer para aprender. Además, consideran que el principal obstáculo para que los jóvenes no lean son las tecnologías. Reconocen que no se tiene en casa un lugar propicio para la lectura, ni los recursos para comprar libros, asistir a eventos, inclusive viajar, por lo que su principal fuente cultural y de entretenimiento es la más inmediata, la televisión y pocas veces el cine comercial, y por último, de que carecen de los recursos, métodos motivacionales y tiempo para trabajar particularmente con sus hijos la lectura.

#### **e) De la estrategia de fomento literario**

Para acercarse de forma directa al estado que guarda el objeto en estudio sobre el fomento literario, se siguió la recomendación de la línea de investigación de la maestría en desarrollo educativo, maniobra que se ha ido desarrollando por los investigadores de la línea en el contexto del posgrado estudiado y que consiste en que cada estudiante desarrolle una estrategia que lo acerque, lo más posible, a como se encuentran su objeto en estudio.

De acuerdo con lo anterior, se diseñó la estrategia ¿Por qué tú? (ver Anexo 9). Un instrumento de creación propia, con cuatro bloques de preguntas abiertas (el primero y segundo con tres, el tercero con seis y el cuarto con uno, respectivamente), y cuya finalidad fue la de valorar el acercamiento que tienen los jóvenes a la lectura literaria y las ventanas de oportunidad sobre las que se puede promocionar o impulsar el fomento

literario en este rubro. Para conocer su aplicación y recaudo de los datos momento a momento, a continuación, se describen la actividad.

#### ▪ **Desarrollo de la actividad**

Esta estrategia *¿Por qué tú?* presenta seis momentos. El primero, atiende a mirar la curiosidad del estudiante hacia los libros. Segundo y tercero a la exploración de los textos de acuerdo con sus gustos y preferencias. Cuarto y quinto a explorar sus motivaciones de elección y revaloración de lo que lee. Por último, a la influencia de un mediador sobre la elección de que leer (ver figura 7). Esta actividad contó con el apoyo del cuestionario antes mencionado para que de manera escrita, los adolescentes plasmaran sus gustos e intereses sobre los textos escogidos. A continuación, se describen las situaciones:

Primer momento. En esta etapa, se presenta el docente en el aula, quien llega con diferentes textos al salón (literarios, escolares, de poesía, revistas, fotocopias, periódicos, cuentos, antologías, un diario personal, manuales, recetarios, enciclopedias, especializados, diccionarios, etc.). La intención de esta fase es observar la reacción de los estudiantes cuando llegan libros y textos al aula.

Segundo momento. El maestro les pide a los estudiantes que agrupen al centro las mesas y aparten las sillas –se colocan pegadas a la pared-, y acomoda los textos alrededor de las mesas simulando una galería. De manera intencionada el docente coloca todos los libros menos uno, mismo que guarda bajo su brazo. Si alguien pregunta les dice que es un libro secreto que ha guardado para el final. La intención de esta situación es el de conocer las disposiciones de los estudiantes para realizar la actividad y al mismo tiempo observar si los materiales traídos motivan su curiosidad.

En un tercer momento. Se les pide a los jóvenes que caminen alrededor de las mesas y sin tomar el texto, elijan alguno, por alguna característica que llame su atención. Entonces se les da la encuesta para que respondan en el primer bloque de ésta (pregunta 1 a la 3) ¿qué les llama la atención de los libros que miran?, ¿si saben qué tipo de textos son?, ¿de qué creen que traten? Posteriormente ellos socializan

respuestas al final del momento. La intención de esta fase es observar las selecciones y motivos que causaron la elección del texto.

Cuarto momento. La intención de este tris es observar sus reacciones frente al texto. en esta fase se les pide a los estudiantes que tomen el texto que más llamó su atención y lo exploren. Después se les indica responder las preguntas (4-12) que indagan sus conocimientos sobre los textos elegidos (tipo de textos, género al que pertenece, quién es el autor, la editorial, título del texto; si resulto su elección lo que esperaba, o si desea modificarla, etc. Posteriormente se pasa a la socialización oral de los porqués sobre el libro elegido.

Quinto momento. El maestro pide a los estudiantes que dejen los textos y vuelvan a circundar los libros para ver si hay un cambio de parecer –se les permite explorarlos sin levantarlos de las mesas-. Después se les pide que tomen una elección final sobre los textos observados y elijan el texto que les gustaría leer. Se les pregunta que ha motivado su elección final y los muchachos lo socializan.

Antes de finalizar, el docente –quien mantuvo todo este tiempo el libro secreto bajo su brazo- les dice que él, como ellos, ha elegido un libro que le ha llamado mucho la atención y se lo pasa a sus manos. Les pregunta, que si notaron que lo trajo bajo el brazo todo este tiempo y que sí les interesa saber de qué trata. Es entonces, que a grandes rasgos, se les plática de qué trata. La intención de este momento es observar que tanto se puede influir sobre los gustos de los chicos a través de la influencia del profesor.

Enseguida, se les hace una serie de preguntas para averiguar si este libro influyó algo en ellos. A continuación, se les pide a los estudiantes que anoten el texto que ahora desean leer, aclarando que se vale incluir el que portaba el docente en sus manos. Si los chicos no están seguros, se les pide que dejen el espacio en blanco, o bien, que anoten el nombre del libro o libros que desean leer. La intención de este momento es saber si hay algún cambio de parecer a partir de la mediación del texto secreto.

**Figura 7. Estrategia de fomento literario. Momentos y aspectos a observar**

1er momento	2º momento	3er momento	4º momento	5º momento	6º momento
Llegada de diferentes texto al salón.	Acomodo de todos los textos -exceptuando uno que el docente evidentemente resguarda-, alrededor de las mesas simulando una galería.  Repartición de encuestas.	Revisión visual y elección del texto.  Responder la primera sección de las preguntas (1-3).  Socialización de las respuestas.	Exploración de el texto elegido  Responder las preguntas (4-12) .  Socialización de las respuestas.	Selección y elección de nuevos textos.  Pregunta que ha motivado su elección final  Socialización de las respuestas.  Se aclara el secreto del libro escondido y se habla de su contenido.	Elección final del texto a leer.
Propósitos a observar					
Reacción de los estudiantes con la llegada de los textos.	Motivación de la curiosidad.  Disposición para realizar la actividad.  Contemplar lo que motiva la escondida de un texto.	Elementos o características que motivan la elección de textos.	Reacciones frente al texto elegido, a Los porqués de los textos que eligen.	Observar que otros gusto tienen sobre los libros que eligen.	Cambios de opinión sobre sus gustos lectores desde la mediación docente.

### ▪ Resultados y análisis de la estrategia de fomento literario

Después de la aplicación de la estrategia, se observó, que a los estudiantes les gustan los libros literarios de tipo juveniles o las historietas denominadas *cómics*, por encima de textos científicos, académicos revistas, periódicos y otros. De estas elecciones narrativas les atrae principalmente las portadas (frases o palabras en los títulos, las imágenes, colores y composición que están hechas). Los contenidos dentro de los textos de tipo verboicónico o el encuentro con frases, apartados, subtítulos, etc. que atiendan a sus intereses. Cuando hallan algo que les atrae inmediatamente quieren explorarlos, se emocionan.

Sobre los temas que los jóvenes prefieren, preferentemente buscan aquellos basados en la ficción, el amor, la amistad, las aventuras, el terror o sobre temáticas relacionadas con las propias de su edad, ya sea para dar respuesta a sus inquietudes o para cubrir sus necesidades de ocio.

A los muchachos les emociona la llegada de nuevos materiales a su espacio de estudio, sobre todo si son diferentes a los que comúnmente se tienen contacto, libro de texto gratuito. Les gusta abrir los libros nuevos: los huelen, miran, y leen en partes o

fragmentos. Quieren no solo tomar uno sino varios, incluso tienen miedo a que alguien más se los gane.

Además, les gusta compartir la experiencia con sus compañeros, hablan de sus elecciones e intercambian puntos de vista sobre las obras tenidas. Las comparten y piden llevárselas para seguirlas explorando o leyendo.

De este trabajo de intervención, también se pudo analizar que la labor de un mediador es crucial puesto que las recomendaciones, comentarios y sugerencias que este haga del texto motiva o incide en la selección de los mismos.

A continuación, se muestra una tabla (ver figura 8) con los instrumentos utilizados que se describen anteriormente y que resumen los elementos con sus características, datos y ámbitos que exploraron.

**Figura 8. Características del diseño de instrumentos**

Tipo de instrumento / Aspectos	Estudio socioeconómico	Encuestas a estudiantes: ámbito lector	Encuestas a estudiantes: ámbito cultural y de entretenimiento	Encuesta: docentes	Encuesta: padres de Familia	Estrategia de fomento literario: ¿Porqué, tú?
<b>Características</b>	- Elaborado por la escuela	- Anónima - 12 preguntas mixtas	- Anónima Mixta - 2 preguntas con opciones y ampliación de respuesta	- Anónima 14 preguntas, del tipo abiertas	- Anónima - 23 preguntas, del tipo abiertas*	- Anónima - 13 preguntas, del tipo abiertas*
<b>Datos que contiene</b>	- Membrete - Preguntas del tipo mixtas - Firma	- Membrete - Propósito - Instrucciones - Preguntas - Agradecimiento	- Membrete - Propósito - Instrucciones - Preguntas - Agradecimiento	- Membrete - Propósito - Instrucciones - Preguntas - Agradecimiento	- Membrete - Propósito - Instrucciones - Preguntas - Agradecimiento	- Membrete - Propósito - Instrucciones - Pasos a seguir - Preguntas - Agradecimiento
<b>Ámbitos que explora</b>	- Dónde viven y con quién - Tipo de familia - Tipo de casa - Ingreso familiar mensual - Aparatos electrónicos	- Aspectos sobre lectura - Gustos y preferencias, propósitos - Actividad lectora en la escuela - Actividad lectora en casa Sugerencias	- Actividades que le gustaría realizar - Pasatiempos favoritos	- Gustos sobre la lectura - Actividades complementarias - Barreras a las que se enfrenta para animar la lectura - La lectura y su práctica docente (cuáles, dónde y cómo) - Libros que recomienda	- Gustos sobre la lectura - Actividades complementarias - Fuentes de entretenimiento - Conocimiento de la lectura en el hijo - Cómo motiva la lectura - Visión de la escuela en materia de lectura	- Intereses sobre lo que quieren leer - Tipo de textos que más llaman su atención - Gustos y preferencias de sus elecciones - Sí se modifica sus elecciones de libros cuando hay un mediador

#### **4. A la luz de una realidad: resultados del *Diagnóstico Específico*:**

Ante la problemática sobre el acercamiento y formación literaria en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la escuela en cuestión, se mira que coadyuvan diferentes factores sociales, económicos, culturales, familiares y educativos que están siendo una barrera hacia la adquisición de gusto literario en los chicos.

En el caso de la situación socioeconómica que viven los jóvenes se observó, que las familias tienen pocos recursos económicos y académicos para fomentar la lectura. Los padres tienen muy poco tiempo para estar con sus hijos ya que éste es absorbido por sus respectivos trabajos. Bajo este panorama, en casa hay poca disponibilidad de recursos, culturales, económicos y de tiempo para acercar, de cualquier manera, el gusto por leer literatura.

Los nuevos modelos de vida han cambiado las concepciones y valores de la época: familia, cultura, escuela son hoy en día patrones o modelos enfocados hacia la visión económica global de producción que atenta contra la cualidad, virtud y utilidad de la formación familiar. En consecuencia, con esto, vemos a los agentes sociales como autómatas que actúan condicionadamente para cumplir con la supervivencia económica que el modelo y sus estatus promueven, dejando fuera aspectos fundamentales en la crianza de los hijos.

Por otro lado, y sobre las encuestas a estudiantes y padres de familia dentro del ámbito lector, cultural y de entretenimiento, se mira que hay en el imaginario colectivo una visión de que la lectura literaria es importante, sin ser particularmente específico el para qué, ni el cómo pueda ser realmente potenciada para que lo sea, ni quiénes son los realmente responsables para llevarla a cabo.

Lo que deja en claro que a pesar de que todos han leído alguna vez por recreación, la mayoría considera que existen otros elementos narrativos que son más entretenidos, de fácil acceso, económicos y que no requieren esfuerzo al pensamiento, como es el caso de los contenidos y producciones hechos por las industrias culturales en su modalidad de medios electrónicos. Lo anterior es provisto sin una función orientadora lo que ha potenciado el consumo de estos sin la mediación y orientación adecuada para

ser potenciados como vehículos de aprendizaje y formación. En el mejor de los casos se piensa que la escuela es quien debe realizar esta labor, pero se desconoce los escenarios sobre los cuales ésta actúa y orienta.

Lo anterior, muestra cómo la lectura literaria ha sufrido un desplazamiento cultural, a partir del gran auge que han tenido las *Industrias Culturales y Creativas* y las *Tecnologías de la Información y Comunicación* (cine, TV, videojuegos, teléfonos celulares, internet, etc.) pues promueven el consumo de otras narrativas, cosa buena, pero con otras intenciones distintas para la formación crítica y reflexiva.

En el caso de los cuestionarios aplicados a los docentes, se mira que los maestros tienen muchas barreras para fomentar la lectura en la escuela, entre ellas, a parte de las situaciones familiares y culturales, destacan la poca formación continua que se les brinda, la falta de materiales, espacios adecuados, entre otros, que están dificultando su labor; además del hostigamiento laboral administrativo punitivo del que son objeto. Un escenario poco favorable para poder acercar el gusto por leer literatura en el aula. Tema trascendental dentro de la educación básica que se ha quedado atorado en el historicismo y el tradicionalismo, lo que posteriormente concibe que leer literatura en la escuela se ha visto con apatía.

Con lo relativo a las encuestas aplicadas directamente a los chicos y la estrategia de fomento literario, se puede decir que los estudiantes quieren leer, les gusta leer, pero no tienen los medios, sociales, económicos y educativos para adquirir y continuar con el hábito del gusto por leer libros de tipo literario.

Frente a estas circunstancias, han sido insuficientes las respuestas que ha tenido el sistema educativo escolar hacia el fomento recreativo y significativo de la lectura, ya que los chicos se han alejado de la literatura porque ésta no se está presentando con la riqueza social, cultural, textual y atractiva que tiene.

En resumen, se puede decir que en materia educativa y a pesar de las reformas en materia implementadas -cuyos fines se conocen y se han hablado a lo largo de este trabajo, amén de la implementación de programas en materia lectora- el fomento a la lectura literaria en las aulas no existe. Pues no está presente para brindar respuesta a

las necesidades, inquietudes y preferencias de sus jóvenes, ya que no se acerca bajo un ambiente real, propicio motivador, interactivo, integral, mediado, formativo, educativo y lúdico.

Ante ello, las políticas públicas educativas no plantean soluciones reales al problema de la lectura, existen fallas, que van desde las políticas, sociales, familiares, educativas y otras, en la formación de esta acción humana. Lo que alienta que las escuelas sean poco propicias para el desarrollo del aprendizaje, con padres de familia que por su situación socio-económica se encuentran alejados de ésta. Además, con maestros carentes de una formación adecuada bajo la gerencia de planes y programas de estudio, programas gubernamentales y ocurrencias, alejadas de contexto y enfocados hacia otros designios que no promueven una educación verdadera.

## **5. Del problema a la indagación y sus supuestos teóricos**

A partir del análisis de la problemática, en este punto se citan, primeramente, una declaración clara y concisa que describe los síntomas del problema abordado, planteamiento del problema; posteriormente, las preguntas de indagación, y sus fundamentos teóricos que guiaron los trabajos de intervención pedagógica.

### **a. Planteamiento del problema**

Los estudiantes de segundo grado grupo “B” de la Escuela Secundaria 286 “Maestro Lauro Aguirre”, turno matutino, presentan poco acercamiento con la cultura literaria. Muestran apatía para leer obras literarias. Acuden a otros mediadores culturales distintos a la lectura (cine, televisión, red internet, redes sociales, música y videojuegos) en sentido recreativo. En la escuela carecen de materiales que animen su curiosidad lectora y están faltos de una educación literaria que esté basada en sus intereses. En la familia es evidente el escaso interés que tienen hacia el acto lector, así como de pocos recursos materiales y económicos que puedan solventar cualquier iniciativa por hacerlo.

### **b. Preguntas de indagación**

La siguiente problemática llevó a la construcción de las siguientes preguntas de indagación.



Pregunta de indagación general:

- ¿De qué forma fomentar el gusto por la lectura literaria a través de mediadores culturales extraliterarios o intertextuales, bajo condiciones facilitadoras para el aprendizaje, en los estudiantes de segundo grado de la Escuela Secundaria Diurna 286, “Maestro Lauro Aguirre”, turno matutino?

Preguntas de indagación específicas:

- ¿Qué tipo de estrategias, se tienen que aplicar, para el desarrollo y fomento recreativo de la lectura literaria en estudiantes de segundo grado?
- ¿Qué tipo de estrategias, que integren el uso de las redes sociales, se tienen que realizar para fomentar de forma recreativa la lectura de textos literarios en los estudiantes de segundo grado?
- ¿De qué manera el acercamiento de actividades extraliterarias puede impulsar el gusto lector en los estudiantes de segundo grado?

### **c. Supuestos teóricos**

Respectivamente y en consecuencia con las preguntas arriba citadas, se considera como supuesto teórico general:

- Al trabajar el fomento a la lectura literaria, de manera recreativa con el uso de mediadores culturales extraliterarios o intertextuales que sean del interés de los estudiantes y bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, se despierta el gusto por la literatura.

De forma particular, se presentan los supuestos teóricos:

- El uso del cine, intercalado con la lectura de textos, es una estrategia de interacción que fortalece, el gusto por continuar leyendo, con apoyo de la mediación del docente.
- Para fortalecer el fomento literario hay que acudir al uso de *TIC* como la red social *YouTube*, ya que contribuye al acercamiento, comparación y socialización de las obras literarias que leen.

- Las interacciones culturales extraliterarias, como la visita a las ferias de libros, exposiciones, muestras teatrales, tertulias, entre otras; genera de forma recreativa, ambientes motivadores propicios para la consecución de la lectura de textos literarios.

Como se puede apreciar, en lo antes expuesto, se presenta la necesidad de establecer un plan de intervención, hacia una búsqueda y cambio del actual estado que guarda el acercamiento a la literatura en estudiantes de secundaria.

Lo anterior, plantea necesidad de establecer una visión metodológica que nos permita primero, sentar las bases teóricas, didácticas y pedagógicas desde una visión lúdica, constructivista e interactiva, con actividades y acciones de la enseñanza, que contemplen dentro y fuera de la escuela el acercamiento gustoso por aprender y vivir con la literatura. Segundo, analizar el ejercicio de intervención para dar significado y comprensión de las dimensiones del conocimiento, afecto y acción del trabajo.

### **C. Referentes metodológicos para la intervención pedagógica**

En siguiente apartado se da cuenta de los referentes que conforman la metodología, la técnica y los instrumentos específicos para recabar datos sobre la intervención pedagógica realizada.

#### **1. La Documentación Biográfica-narrativa**

Con la finalidad de atender esta investigación y para recoger, registrar y analizar los hechos con respecto a la problemática planteada sobre el acercamiento de la lectura literaria en estudiantes de segundo grado de secundaria de la escuela en cuestión, y para dar respuesta mediante la intervención pedagógica, se presenta la metodología empleada bajo diversas sucesiones de operaciones intelectuales, así como de una técnica para hacer surgir las significaciones del fenómeno estudiado.

Con base en lo anterior, se emplea la *Documentación Biográfica-narrativa (DBN)*, que conjuga varios elementos aportados desde dos orientaciones cualitativas y epistémicas de corte hermenéutico, por un lado, la *Investigación Biográfico-Narrativa en Educación (IBNE)* propuesta por los españoles Antonio Bolívar, Jesús Domingo y

Manuel Fernández (2001) y por otro, *la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP) de los argentinos Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila* (2005).

#### **a. Orientación metodológica**

La orientación española (IBNE), encaminó para posicionar el yo narrador de la propia experiencia, esto es, contar lo que les pasó a los protagonistas de la historia en el transcurso de la misma, bajo una riqueza y detalle de las emociones, sentimientos y motivaciones suscritas en las acciones, bajo postulados narrativos, constructivistas, contextuales e interaccionistas que ampliaron el conocimiento sobre lo que sucedía en el contexto escolar y social, permitiendo resignificar, dialógicamente, la experiencia cognitiva, afectiva y de acción sobre los hechos que afectan el fenómeno estudiado (Bolívar, et al., 2001).

Otro elemento de este enfoque metodológico que contribuyó a guiar esta investigación es el concebirse bajo una idea más democrática, natural y representativa para los profesores que hacen investigación, ya que permite, como actores sociales, a darles voz y vida a su experiencia, “revalorizándolos como agentes de investigación y cambio curricular, al reconocer su estatus central, su derecho hablar y estar representados en una actualidad que lo desvaloriza y persigue punitivamente, reflejo mismo del contexto social y profesional en que vive” (Bolívar, et al., 2001: 56-60).

Dicha reconstrucción de la práctica pedagógica lograda, se edificó a partir de acciones episódicas. Los episodios son un tiempo del relato, el histórico y el historiográfico (ficcional), que al relacionarse entre sí, configuran un trama narrativa o unidad de pensamiento.

De esta manera, dice Ricoeur (Pampillo, 2004: 149): “el hombre encuentra (en la narración) esa solución poética a la problemática que le plantea la temporalidad siendo capaz, (como lo plantea también el pensamiento hermenéutico) [...], de construir la conciencia del sí”. Un *Ídem* que emerge de esa interacción dialógica (mimesis) y que realizó esas acciones, en un *Ipse* refigurado por el tejido de los episodios contados.

Lo anterior, permitió para la presente investigación establecer una narración para entender la realidad, dando sentido al pasado y al presente de la enseñanza sobre el acercamiento literario en el aula y reivindicando el papel afectivo que tiene ésta sobre la transformación social.

Por su parte, la *DNEP*, contribuyó con la forma de escribir, indagar y reflexionar de la narrativa de la experiencia en el aula, todo dentro de una comunidad interpretativa instaurada por un marco de sistematizaciones, regulaciones, técnicas, debates y operaciones específicas donde se rescribieron, leyeron, comentaron y se conversaron los relatos vertidos provenientes de la investigación (Suárez, et al., 2005).

Esta propuesta argentina, apoyó para lograr identificar, seleccionar y documentar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares para posteriormente editarlas pedagógicamente bajo criterios de validez (de resultados, procesos, democracia, catalítica y dialógica) y confiabilidad, lo que implica lecturas y relecturas, escrituras y rescrituras sucesivas del relato con apoyo de la comunidad de docentes escritores y editores, que los transformarán en un documento pedagógico narrativo que circulará en diferentes circuitos de difusión (Suárez, et al., 2005).

El trabajo narrativo soportado en diversos dispositivos metodológicos como la recaudación de datos, la inmersión en los recuerdos y obviamente en la rescritura narrativa (Bolívar, et al., 2001).

Por lo tanto, éstas formas de hacer investigación se vinculan por ser formativas y buscar la resignificación de la práctica docente, lo que también es un elemento de la DBN. Por ello, se parte de un análisis contextual de datos y evidencias, que específicamente en la *DNEP* se llama recaudo, es decir, al conjunto de instrumentos que se utilizan y sirven para recoger datos a través de determinadas estrategias para hacerlo (Suárez, et al., 2004) (2005).

Esta fuerte documentación específica permite dar entendimiento a los problemas encontrados y sus soluciones, con base en un proceso de cruce polifónico (las voces del narrador, el marco teórico, la comunidad de apoyo y otros) que busca llevar a la retroacción y posterior refiguración de los acontecimientos vertidos para aprender de

ellos: resignificación de la práctica docente. De esta forma, los datos revelan cualidades de autenticidad, coherencia y comprensibilidad como una vía para la crítica y transformación de la propia práctica (Bolívar, et al., 2001) (Suárez y Ochoa, 2006).

Siguiendo los trabajos de los anteriores autores, las bases teóricas que participan en el análisis de los hechos han servido para aprender a hacer un tejido polifónico, dialéctico y dialógico por la contrastación narrativa triangular entre la voz del narrador, un marco teórico, y una comunidad de apoyo que aportó saberes pedagógicos geográfica e históricamente situados, con conocimientos educativos y con pretensiones de generalización, objetividad y rigurosidad del pensamiento formal de una nueva interpretación y comprensión a los hechos narrados, con sus resultados.

La narrativa permitió incorporar la escritura autobiográfica del propio investigador, para dar un sentido global al pasado y presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consistencia de identidad que se transforma en una historia, eje de las acciones desde su concepción más profunda e íntima, con hechos que no parten de cero ni tienen una situación neutra. Porque no solo es contar la vida en las aulas, sino de encontrar el sentido que los profesores tienen como agentes del cambio en el currículo (Bolívar, 2001).

## **b. Los elementos de la narración**

De acuerdo con Paul Ricoeur (en Pampillo, 2004), la construcción del sentido del texto se da a través de la mediación entre la explicación y la comprensión de los signos que primero se escriben y luego se leen para una posterior interpretación que logre ésta configuración noética dentro de la escritura biográfica narrativa de la intervención pedagógica llevada a cabo.

De acuerdo con Genette (1989), en la construcción de la narración se incluyen la utilización de diversos recursos en el relato, tres instancias del acto narrativo: la historia de orden cronológico, el relato (texto concluido) configurado por signos que conforman el significante, y la narración o en lo que se convierte la historia-relato. Cuestiones que fueron útiles para aplicarlas dentro del proceso de creación del Informe Biográfico-narrativo.

Dentro de esta edificación narrativa, entre el relato y la narración, se destacan componentes o recursos del narrador que permitieron organizar la dinámica narrativa: *Voz, Modo, Tiempo* (en Genette, 1989). La *Voz*, es la relación que se establece entre el investigador-narrador y sus destinatarios, en este caso otros docentes (ya sea por sus niveles narrativos extradiegéticos, intradiegéticos, metadiegéticos o su relación heterodiegético u homodiegético con la historia). El *Modo*, es la forma en cómo se presentó lo narrado, es decir, la manera en que se decidió regular la información ofrecida al lector (en medida conformado por las diversas formas de la edición).

El *Tiempo*, o aquellos elementos de relación entre el relato y la historia que permitieron dar forma narrativamente a la vida del investigador dentro de su narración y marcaron por su parte los acontecimientos, desde su orden cronológico (historia cronológica) y desde el discurso oral que los puso en un escrito (tiempo del relato). Este aspecto, se desplegó en un acto enunciativo (dialogismo) y articulado, desde el cual se percibieron los hechos. Dentro del tiempo del relato también aparecieron el uso de otros componentes narrativos presentes en este rubro, como los elementos de *orden, velocidad y frecuencia* que a continuación se explican (Pampillo, 2004).

*Elementos de orden*, aquellos que se utilizan para hacer distorsiones temporales dentro de la narrativa: la *analepsis* y la *prolepsis*. La *analepsis*, es una detención que permitió dentro del relato evocar hechos del pasado para recuperar datos o hechos a manera de explicación que deje en claro ciertos elementos. Por su parte, la *prolepsis*, implicó el adelanto o anticipación prospectiva de sucesos que aparecieron más adelante en la historia cronológica con el fin de amarrar y mantener el hilo narrativo.

*Elementos de velocidad*, otorgados a la narración son respectivamente, la *escena* o descripción de los hechos de igual forma que sucedieron en la historia; la *pausa* o amplitud temporal mayor al de la historia que apoyó para describir a detalle los hechos; el *resumen* o relatoría de acciones que tienen un tiempo menor al que los hechos guardan en la historia, y por último, la *elipsis* o alteración de la velocidad que ayudó para sintetizar o pasar por alto lo que no es significativo en el relato.

*Elementos de frecuencia* o la relación entre la cantidad de veces que aparece un dato en el discurso y las veces que sucede en la historia. En este concepto tres

categorías se destacan: la *singulativa* o la relación de veces en que un hecho apareció en la historia y el número de veces con que el relato lo tomó a su cargo; la *repetitiva* o la narración reiterada de un hecho que sólo ocurre una vez, el objetivo de este recurso fue dar especial significación a lo narrado. Por último, la *iteración*, un enunciado de un hecho que se repitió en la historia muchas veces, pero sólo fue narrado una vez.

Dentro del tejido narrativo también aparecen otros ingredientes, como el uso de las metáforas en la narración, elemento que le otorgó al relato un dinamismo de carácter literario y que conspiró con éste para brindar referencias del mundo narrado.

*La metáfora, busca de manera creativa, rehacer la realidad nueva de manera práctica para transfigurar del texto" [...] De esta manera el tropo subyace profundamente dentro del relato como un mecanismo de cambio que se extiende al plano ficcional propio de la literatura (Pampillo, 2004: 136,147).*

Con base en estos y otros elementos de la narración se configura el informe de la experiencia que da cuenta de la intervención pedagógica hecha por el docente investigador.

### **c. Informe de la experiencia**

El informe de carácter biográfico narrativo se expresa por medio de la descripción y el análisis de los datos polifónicos vertidos, en una trama de hechos observados con pautas y formas que le otorgan sentido argumental. "Estas narraciones captan la riqueza y detalles de los significados, de las emociones, los propósitos y deseos de la investigación. El relato narrativo obtenido representa en sí, la producción de conocimiento" (Bolívar, et al., 2001: 52).

Dentro de este proceso reflexivo de la narración, hecha en la investigación, el docente narrador re-interpretó pedagógicamente sus experiencias escolares y configuró sus propias interpretaciones, teniendo en cuenta al mismo tiempo a sus otros destinatarios (docentes, comunidad de práctica, entre otros).

Este trabajo de transfiguración, desde el apoyo de la *DNEP*, exige un conocimiento previo y profundo acerca de lo que desea transmitir y de competencias intelectualmente exigentes para encontrar los modos más apropiados para hacerlo, bajo criterios de validación, credibilidad y legitimidad para construir los conocimientos establecidos.

En resumen, a través de la Documentación Biográfica-narrativa los docentes autores-investigadores atienden los problemas que los aquejan dentro su práctica educativa, descubren los sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, los relatan y convierten, bajo una conciencia práctica y discursiva en una narración, a la cual ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican y la critican para cambiar aquellas problemáticas que afectan en este caso particular, el acercamiento gustoso de la lectura literaria en los jóvenes de segundo grado de la secundaria en cuestión.

Para dar claridad a lo antes desarrollado a continuación se habla de la técnica empleada y los instrumentos específicos con que se dio metodológicamente la recaudación de datos.

## **2. Técnica para la Documentación Biográfica-narrativa**

La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación (IBNE) de Bolívar, et al., (2001) aporta tres tipos de técnicas que son asumidas por la Documentación Biográfica-narrativa y que conllevan, la *Observación participante*, *elementos de etnografía educativa*, *de Investigación-acción* y *de hermenéutica*, y que tienen que ver en un momento dado, con los estudios de caso y que son: la de *Relato cruzado* o cuando diversas voces en común se conectan para construir una misma historia; el *Relato paralelo* o múltiples narrativas de recogidas de datos sobre un mismo grupo o campo, mismas que son punto de partida pero no el objeto principal de la investigación y que, sólo sirven para comprender una situación; y el *Relato único* o cuando un solo individuo elabora su propia historia de vida que como tal y de donde es objeto de su propia investigación pero de un modo coherente que cobrará sentido al ser combinada y procesada mediante una triangulación de perspectivas, evidencias, teorías y metodologías que no se superponen como en el caso de los otros relatos, sino se combinan (Bolívar, et al., 2001).

Para el caso de esta investigación la técnica que se utilizó fue la de *Relato único*, misma que llevó a hacer la autobiografía de la intervención desde la mirada de quien aplicó, en este caso uno como investigador, y que sirve, como una referencia a la comprensión de la información o documentación de la vida del maestro como otro actor



dentro del objeto en estudio, un agente que indaga, analiza y discute las acciones de la realidad en su práctica educativa y para su transformación.

El observador participante tomando en consideración su rol en las funciones del grupo y comprendiendo el medio en que se desarrolla, en este caso el profesor-investigador, tiene la oportunidad mediante una relación franca de compartir las actividades y sentimientos de sus estudiantes en el proceso de intervención ya que forma parte de la cultura y la vida de los estudiantes en observación cuando con ellos realizan las actividades propuestas por el maestro.

Bajo esta técnica, el docente participa en un modelo de intervención pedagógica donde va registrando lo observado con base en un espacio-tiempo fechado y situado en situaciones, incidentes críticos, acciones, acontecimientos, emociones vistas y sentidas, entre otras, que rodean la práctica educativa y para una posterior reescritura bajo un análisis diacrítico (Boris,1979) (Bolívar,2001). Dentro de esta observación, registro y análisis holístico de contenido que se da sobre la vida en el aula, el investigador se apoya en la utilización de herramientas para la recogida de datos.

### **3. Instrumentos de recaudo bajo la *DBN***

Para llevar a cabo el registro de los datos se emplearon diversos instrumentos aportados por la *IBNE* y entre los cuales están, el diario autobiográfico, evidencias o producciones de los educandos, listas estimativas, fotografías y videograbaciones.

#### **a. El diario autobiográfico**

Es un instrumento de recopilación de datos que contiene la historia de la vida en el aula, basado en un registro detallado y vertido en categorías sobre las acciones, emociones, ambientes e incidentes críticos (que marcaron cambios de dirección o rumbo) durante la intervención pedagógica y que son interés del investigador para su objeto de estudio. Estas anotaciones categóricas de la observación directa son analizados posterior al registro con aquellas interpretaciones teóricas que permitan darles un entendimiento.

Dentro la presente investigación, el diario autobiográfico (ver figura 9) permitió ir anotando el desarrollo del proyecto, las vivencias y reacciones que tuvieron los estudiantes y el docente durante el acercamiento literario mediante otra propuesta y fundamentación didáctica pedagógica.

**Figura 9. Formato del diario autobiográfico**

<b>Situación</b> (que se aborda):		<b>Fecha:</b>
<b>Descripción</b> (de la situación)	<b>Análisis</b> (teórica de los hechos)	<b>Observaciones o categorías</b> (del docente sobre su práctica y donde se inserta el cruce teórico)

Los registros obtenidos posibilitaron la construcción de una narración que, bajo un análisis teórico de los hechos presentados, ayudo a comprender aquellos elementos dentro del aula y sobre la práctica del maestro que, por un lado, ralentizan o interfieren con el fomento literario o por otro, lo impulsan y avivan.

### **b. Evidencias**

Son aquellos escritos que intencionalmente o no, se recopilaron del trabajo realizado y que son: el diario de la clase, carpetas de trabajo, anotaciones, escritos, composiciones, maquetas, mapas, infogramas y dibujos que fueron realizados por los estudiantes durante el proyecto y que tuvieron el propósito de brindar al investigador evidencia sobre los avances, retrocesos o detalles particulares en la edificación del gusto por leer literatura.

En ese sentido, el diario de clases permitió mirar como los estudiantes sentían y vivían el encuentro y el goce con la lectura del libro, como se compenetraron en el trabajo y hasta qué grado les pareció significativo. Además de que al ser leídas, estas anotaciones en clase, generaban atmósferas de empatía propicias para continuar aprendiendo de forma amena y grata.

### **c. Listas de cotejo**

Son modelos creados por el investigador, con base en los objetivos planteados de la investigación y las competencias que se pretenden desarrollar en el proceso de la

intervención pedagógica. Estos documentos ofrecen un registro de determinados conocimientos procedimientos y desempeños que mostraron los estudiantes durante el fomento literario.

Para efectos de este trabajo y para hacer una valoración sobre la efectividad de la mediación sobre el acercamiento literario se utilizaron listas de cotejo que midieron el grado de alcance de los conocimientos y las habilidades que adquirieron y desarrollaron durante la intervención, lo anterior permitió saber que tanto se desarrolló el gusto por leer literatura

#### **d. Fotografías y videograbaciones**

Son materiales que registran los hechos en el tiempo de manera detallada y son susceptibles de ser posteriormente revisados y sujetos a la transcripción y análisis.

En general, puede decirse que estos instrumentos de recaudo, de acuerdo con Antonio Bolívar y su grupo, permiten oír la voz del investigador/narrador, ya que aportan evidencias y argumentos que apoyan para que prefiguradamente se realice una narración cronológica de los hechos, mismos que después serán configurados mediante la planificación de un relato, que será llevado a la investigación y análisis reflexivo.

De los escritos obtenidos como se mencionaba, se construye un relato, una transcripción de datos de trama argumental ordenados cronológicamente y delimitados a partir de los criterios establecidos por la investigación, como descripciones del contexto cultural, temporal espacial y las afectaciones que de este emanan sobre el objeto en estudio. Además, de la inscripción de sucesos, escenarios, agentes, acciones, instrumentos y metas que incluyen las emociones, motivaciones, intenciones y acciones que tienen relación y afectan a la problemática detectada. Mismos que serán a analizados, discutidos y reconfigurados en un informe narrativo que dé cuenta de la intervención y de los vasos comunicantes que esta propone para mejorar el acercamiento literario con los jóvenes de segundo grado de secundaria

Para concluir, la Documentación Biográfica-narrativa ha sido el cruce de varias orientaciones metodológicas que utilizan el registro de las experiencias mediante el

relato narrativo, donde se concibe al ser humano como alguien que se vuelve sujeto de investigación activo, actor y productor de historias que se asume en la construcción de conocimiento hacia el fenómeno que investiga y pretende cambiar. Significa una propuesta que apunta a una comprensión de lo humano de manera más vasta y holista, que tiene la importancia de considerar las mediaciones que los propios sujetos realizan, a partir de ciertos determinantes, y poniendo el acento en la construcción del saber de las realidades sociales, con fundamento en la narración y el análisis de los escritos dentro de la *Comunidad de Atención Mutua*.

Después de reconocer las causas específicas que dificultan el fomento literario y de plantear la problemática, las preguntas de indagación, los supuestos teóricos y los referentes metodológicos, se concreta a continuación el sustento teórico-pedagógico y didáctico que da cimiento a la intervención pedagógica llevada a cabo y que se presenta en el capítulo posterior.

### III. EN BUSCA DEL FOMENTO LITERARIO

*Para sentir muchas ganas de leer un niño [...] necesita estar convencido de que éste le abrirá todo un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino [...] él debe sentir que en particular en la literatura hay un arte mágico que le revelará secretos hasta entonces ocultos, capaz de ofrecerle un poder misterioso.*

Bruno Bettelheim

Este capítulo desarrolla un sustento teórico en tres niveles. El primer nivel da a conocer un breve estado del arte conformado por cinco investigaciones que si bien no versan sobre el fomento literario, sí atienden el acercamiento de la lectura bajo la idea del gusto por ésta, aunado a la comprensión y la animación a leer.

El segundo, presenta aportes específicos que abordan el fomento literario y su enfoque desde la educación literaria, en donde autores como, C. Lomas, D. Cassany, A. M. Kaufman, K. Goodman, A. M. Maqueo, M. Luna, G. Sanz, A. Mendoza, T. Colomer, E. Ferreiro, J. Jolibert, Sánchez-Fortún, E. Jacobs, Pedro Cerrillo entre otros, hacen aportaciones al respecto de la lectura y su fomento. Además, se incorporan ideas sobre la relación intertextual que tiene la literatura con otras narrativas provistas desde las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* desde la perspectiva de J. M. de Amo, V. Moreno, L. Lozano A. García-Valcárcel, J. D. Argüelles, A. Chambers, I. Solé, P. del Rio, M. Pettit, y otros.

El tercero, comprende la presentación de una propuesta didáctica, *Pedagogía por Proyectos*, que sirvió de base para dar tratamiento al fomento literario, no como algo aislado, sino en la globalidad de la enseñanza de la lengua.

#### **A. Antecedentes sobre el Fomento Literario**

Las investigaciones que a continuación se describen presentan aportaciones relacionadas con el fomento literario, desde distintos ámbitos de la lectura. Estas indagaciones de corte cualitativo, representan un breve *estado del arte*, que se realizó

bajo un rastreo cibergráfico en distintas bibliotecas electrónicas, fundaciones y documentos web.

### **1. Entre cuentos y poemas. Taller de acercamiento a la lecto-escritura**

En esta investigación se exponen los resultados de la *Investigación-acción, Análisis del fomento del gusto por la lectura en alumnos de secundaria*, una tesis de licenciatura presentada en el año 2014, por Ana Yandell Mendoza García, estudiante de la Universidad de Guanajuato. Su objetivo fue el fomentar la lectura de cuentos y poemas, entre adolescentes de nivel secundaria, a partir de la aplicación de un taller de expresión oral y de escritura diaria, tres horas, cinco días a la semana, en 16 estudiantes de 3er grado de secundaria como una estrategia de exploración y análisis compartido sobre el fomento a la lectura.

El trabajo didáctico de este taller está dividido en tres momentos, en el primero, se realiza a partir de los intereses lectores de los estudiantes con el acercamiento de obras literarias de distintos subgéneros, principalmente poemas y cuentos. Posteriormente, se invita al análisis y discusión de los temas abordados en la lectura, y por último, se concluye con actividades variadas de escritura, comentarios, sugerencias, y opiniones derivadas de las discusiones propuestas.

Desde una estrategia de investigación-acción, las actividades realizadas en este proyecto cualitativo, cuentan con elementos teóricos del aprendizaje social, autoeficacia, para despertar el interés por la lectura y reconocer la relación positiva que ésta guarda con la adquisición del conocimiento.

De acuerdo con los resultados de esta tesis, se extraen aportes específicos, sobre los factores que pueden motivar y reforzar el gusto por la lectura desde tres variables: la motivación intrínseca, factor en donde los adolescentes encuentran motivos que les permiten ser participativos, atentos y dispuestos, cuando las actividades son derivadas de sus gustos e intereses lectores; la autoeficiencia lectora, a partir del reforzamiento positivo y continuo que brinda el docente hacia sus estudiantes cuando estos realizan sus actos de lectura sobre temas representativos a su edad; por último, el trabajo entre pares, una estrategia que trabaja la Identificación y acompañamiento entre iguales para

generar un ambiente libre para la expresión de dudas, ideas y significaciones derivadas de la lectura.

## **2. Los libros y el cine. Una forma de acercar la lectura en telesecundaria**

La tesis de licenciatura, *Fomento a la lectura en la escuela telesecundaria*,<sup>30</sup> de Lady Anahí Barranco Montañez, realizada en la UPN 17-A Ayala Morelos en 2013. Presenta una investigación basada en la aplicación de un proyecto que busca el acercamiento con la lectura de textos literarios mediante la estrategia de *Café literario*. Dicha estrategia, propone la discusión y análisis de narrativas visuales y literarias a partir de la interacción colectiva entre los estudiantes desde un ambiente placentero y estimulante. Sugiere dos acciones específicas: la primera, la presentación de películas como una forma acercamiento a otras propuestas literarias, y la segunda, la creación de círculos de lectura donde se analice, compare y discuta lo que se lee de los textos y se ve del cine.

Desde la mirada de la acción-participativa este proyecto plantea como referentes teóricos y psicopedagógicos, la importancia de la lectura como una práctica de corte social, donde los aprendizajes que emanan de ésta y su comparación con otros saberes, permiten realizar un análisis de la realidad social bajo el principio de la expresión y la comunicación de ideas dentro de situaciones colectivas.

De esta tesis, se extrae la propuesta del uso del cine, como medio para promover la lectura de textos literarios, pues logró dentro de los resultados descritos, despertar en los estudiantes el acercamiento con la narrativa. Además del uso de los círculos de lectura, en su modalidad de *café literario*, como un espacio de interacción, discusión, análisis y socialización de las ideas que generó la lectura de textos y la presentación de filmes sobre una misma temática. Con ello, se logra mayormente la participación de todos los estudiantes a leer y expresarse desde una mirada socialmente crítica.

---

<sup>30</sup> Recuperado de: [http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos\\_descarga\\_2013/ponencias\\_quinto\\_encuentro\\_LIE/PO\\_2\\_1.pdf](http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/ponencias_quinto_encuentro_LIE/PO_2_1.pdf).

### **3. Estrategias de animación para fomentar la lectura en primaria**

La tesis de Licenciatura en Pedagogía, *Animación a la lectura para la apropiación de estrategias de comprensión lectora*,<sup>31</sup> presentada en 2010 en la UNAM, de Brenda Velázquez Escobar, tiene como propósito la comprensión lectora, en estudiantes de 4to grado de primaria, mediante el uso de las propuestas basadas en los modelos de la Teoría de los esquemas, el de transmisión-traducción (MTT), el transaccional (MT), el de proceso interactivo de la lectura, el de marco de construcción de la estructura, el modelo Reader de Just y Carpenter y el modelo interactivo de Van Dijk y Kintsch y el uso de estrategias lectoras como muestreo, inferencia y predicción.

Además, este proyecto, propone la lectura de textos narrativos con el apoyo tecnológico de las TIC, a partir del uso de dispositivos electrónicos, sitios web, bibliotecas interactivas, hipertextos, y por medio de entornos colaborativos de participación interactiva como son los blogs, Webquest y Wikis.

Esta investigación arrojó que para animar la lectura los estudiantes deben comprender de lo que leen y a emplear diversas estrategias como el andamiaje y el reconocimiento de las estructuras y el uso de TIC, entre otras, para lograrlo. Si la comprensión es mínima poco significativa de dará la animación a leer.

De esta propuesta, se extrae la importancia del trabajo con estrategias para comprender el texto y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas que pueden facilitar el acercamiento a los textos de tipo literario, además de la utilización de sitios de internet que promuevan el acercamiento a las obras mediante la interacción con estos.

### **4. La comprensión lectora de textos narrativos con el uso de inferencias**

La tesis de 2008, *Fomento del gusto por la lectura en alumnos de secundaria a través del uso de inferencias*,<sup>32</sup> de Nallely Vázquez Hernández, para obtener el grado de licenciada en psicología por la *Universidad Autónoma de México*, es un trabajo

---

<sup>31</sup> Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptb2010/junio/0659026/Index.html>.

<sup>32</sup> Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2008/noviembre/0636630/Index.html>



basado en las postulaciones teóricas de la Teoría de los esquemas que hablan sobre la importancia de los conocimientos previos; y sobre los trabajos de M. Pikin, quien propone guiar la comprensión de la lectura de textos particularmente narrativos, a partir del uso de inferencias de tipo lexicales, causa y efecto, generalización, opinión, evaluativas, estado y emocionales.

Estos planteamientos retomados por Vázquez Hernández, proponen un taller de fomento literario, con el uso de esquemas e inferencias, donde los jóvenes estudiantes, por medio de estrategias de lectura como la representación de historias, comentarios de las obras, discusión de ideas, preguntas generadoras, logren inferir las consecuencias que derivaran de las acciones y las emociones presentadas por los personajes que aparecen en las historias.

De este trabajo de tesis se retoma la inclusión didáctica, en las actividades de las funciones de la *Teoría de los Esquemas* y del uso de las inferencias como andamiajes de referencia y de comprensión del texto narrativo, particularmente al incluirlas en momentos precisos de la lectura para generar expectación y gusto por continuar leyendo.

## **5. El modelaje. Una estrategia de acercamiento a la lectura en niños de primaria**

La tesis de licenciatura, *Una alternativa metodológica para fomentar el gusto y comprensión por la lectura en primaria*, de Florencia Rascón Rodríguez,<sup>33</sup> presentada en la UPN Chihuahua en 2005, emplea en método de la investigación-acción con la técnica de la Acción Participativa para proponer estrategias de comprensión de tipo, lectura modelada, guiada, compartida, comentada e independiente, que buscan incidir en la construcción de significados, a partir del modelaje lector del docente, de las formulaciones, hipótesis e inferencias que los estudiantes y maestro realizan sobre los textos que leen.

Estas actividades sobre la comprensión lectora, tienen base en la mediación del docente, el uso de los conocimientos previos del estudiante, las actividades de lectura

---

<sup>33</sup> Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/22409.pdf>

colectiva, en silencio, en voz alta, en los comentarios y en las discusiones que se vierten en grupo sobre las lecturas de fábulas, historietas y cuentos breves que se abordan con el propósito de la promoción gustosa de la lectura.

De este trabajo se retoman las estrategias, primero, de la lectura modelada que proponen ser una guía donde los estudiantes van siguiendo la lectura realizada por el maestro u otro lector, y la lectura guiada como una propuesta de elaboración y planteamiento de preguntas para guiar a los jóvenes en la construcción significativa del texto.

A manera de conclusión, de este breve estado del arte, a continuación, se recapitula (ver figura 10) de los cinco trabajos de investigación, las ideas metodológicas que pudieran apoyar el fomento literario desde el proceso de mediación, el gusto literario en los estudiantes a partir del uso de estrategias de modelaje, guía, e inferencias para la comprensión de la lectura; el uso de las TIC; cafés literarios con apoyo del cine y los textos y acciones motivadoras y cooperativas.

**Figura 10. Elementos que se retoman del breve *Estado del Arte*.**

Investigación	Aporte
Entre cuentos y poemas. Taller de acercamiento a la lecto-escritura (2014)	Aportes específicos, sobre los factores adecuados que pueden motivar y reforzar el gusto por la lectura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation intrínseca.</li> <li>• Autoeficiencia lectora.</li> <li>• Trabajo entre pares, para generar un ambiente libre para la expresión.</li> </ul>
Los libros y el cine. Una forma de acercar los libros en telesecundaria (2013)	Café literario. Uso cine, para promover la lectura de textos literarios como un espacio facilitador de la interacción, discusión y socialización de las ideas que genera la lectura de textos en la presentación de filmes.
Estrategia de animación para fomentar la lectura en primaria (2010)	Lectura de textos narrativos con el uso de algunas inferencias y apoyo tecnológico de las TIC, como el uso de dispositivos electrónicos, sitios web, bibliotecas interactivas, hipertextos, y por medio de entornos colaborativos de participación interactiva como son los blogs, Webquest y Wikis.
La comprensión lectora de textos narrativos con el uso de inferencias (2008)	Uso de las inferencias como andamiajes de referencia y de comprensión del texto narrativo, particularmente al incluirlas en momentos precisos de la lectura para generar expectación y gusto por continuar leyendo.
El modelaje. Una estrategia de acercamiento a la lectura en niños de primaria (2005)	Estrategias de lectura modelada y lectura guiada para guiar a los jóvenes en la construcción significativa del texto.

Para dar continuidad y soporte a la presente investigación, es importante ceñirse a las fundamentaciones teóricas y pedagógicas que sustentan las ideas conceptuales del fomento literario.

## **B. Fundamentación teórica y pedagógica para la intervención**

En este apartado, primeramente, se muestran los aportes teóricos específicos que estructuran el concepto del fomento literario. Después, se desglosa la propuesta didáctica-pedagógica que permite dar validez, pertinencia y justificación a los propósitos establecidos en la presente tesis.

### **1. El Fomento Literario. El desarrollo de un concepto**

#### **a. La lectura literaria**

Hablar de literatura es hablar del acervo cultural de la humanidad contenido en un conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, relatos, comedias, leyendas, mitos, cuentos. Todo aquello que hace posible, como dice Pedro Cerrillo:

*Nuestra identidad a través del tiempo, es una que va registrando las interpretaciones del mundo a través del tiempo, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sueños, los sufrimientos, las emociones o los gustos de las personas en diferentes épocas (Cerrillo, 2016: 14).*

La lectura literaria entonces, se vuelve un instrumento mediante el cual establecemos el conocimiento del mundo, nos brinda la capacidad de interpretar y de reinterpretarnos, permite la adquisición de otros conocimientos, el desarrollo del pensamiento, la reflexión, el goce y la criticidad. “Nos ofrece el placer de la inteligencia [...] que significa al menos dos cosas: disfrutar el uso de la razón y disfrutar el reconocimiento del mundo. Uno de los objetivos básicos de la lectura literaria” (Cerrillo, 2016: 111,150).

Pero el acto del leer literatura, no es innato en los seres humanos, se adquiere mediante el desarrollo del pensamiento, uno que inicia con el reconocimiento del código escrito y el procesamiento de la información hacia la comprensión del texto (Garrido, 2004) (Lerner, 2001). Leer entonces, es un aspecto que se aprenden bajo diversos procesos y cuya función principal es, el entendimiento connotativo y semántico del mensaje escrito. Esa comunicación que permite el crecimiento del conocimiento (Cassany, 2006).

*La literatura es un acto de comunicación de características especiales que afecta al conjunto de elementos intervinientes en él, y que no puede explicarse por uno solo de*

*ellos (...) Es producto de una cultura y de un contexto, cuyo significado habrá que interpretar en el marco del sistema cultural en que se ha producido (...) más allá de los puramente lingüístico (Cerrillo, 2016:29)*

Cuando lo anterior se posibilita se apunta a lo interno y estructurado, una relación del entendimiento y con la inteligencia, algo que crece lentamente conduciendo a la conformación de un ser pensante, reflexivo y autónomo con mayores posibilidades de integrarse y actuar sobre su mundo (Maqueo, 2004).

A pesar de todos los beneficios del leer literatura, las características de las sociedades del nuevo milenio, como se describió en el Capítulo I de este trabajo, ha relegado este acto a una actividad poco atractiva, pesada, acumulativa, tediosa, obligada.

Bajo este encuadre de la actualidad, se hace importante revisar y potenciar la promoción de lectura literaria en las generaciones de jóvenes, pues como lo afirma Pedro Cerrillo (2016), para estar en contacto con otros mundos, con otros sueños, con otros pensamientos, pero también para aprender, imaginar, soñar, sentir, informarnos y divertirnos es importante la lectura literaria, pues nos permite acceder al conocimiento cultural, a la interpretación de las diversas formas de vida del hombre y con ellas, a la identidad propia de cualquier colectividad.

### **b. La importancia formativa de leer literatura**

Particularmente, como lo avisa Cassany, (Cassany, et al., 2000) la lectura literaria aporta habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde se vive, además de contribuir también a la consecución de la autonomía personal.

*La importancia del acercamiento de la literatura dentro de la escolaridad obligatoria es trascendental. Así que, para comprender los procesos de lectura literaria, debemos comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto se interrelacionan (Goodman, 2002:18)*

La literatura está representada como la constitución del discurso con carácter de signo y definida como una creación artística-estética, según sus usos, normas, preceptos, convenciones que se distingue de otras producciones textuales por factores

que consiguen dotarla de universal validez, como un reflejo cultural, histórico y atemporal y de la inteligencia (Mendoza, 2004)

Cuando se lee un texto literario, se establece un diálogo con el lector por medio del interés, del divertimento y de su naturaleza motivadora. Es a partir de la narración ficcional de historias que se faculta “el desarrollo de todas las virtualidades del lenguaje, puede permitirnos analizar los mecanismos empleados por el autor para producir belleza, desentrañar los símbolos, jugar con la imaginación que provocan las palabras” (Kaufman y Rodríguez, 2003:30)

De esta manera, entre el autor-texto-lector existe una cooperación interactiva donde el receptor, estimulado por el texto, se implica construyendo su sentido y aunque no sea perceptible a simple vista, en el acto de la lectura literaria se da una actividad compleja que hace posibles diversas formas de interacción entre un texto y su lector (Ochoa, 2011).

Leer literatura no es otra cosa que una intensa actividad, motivadora y significativa basada en la interacción previa del conocimiento y la nueva información recibida (Sánchez-Fortun, 2003). Apunta Emilia Ferreiro, “la capacidad del lector, sus propósitos de lectura, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales son fundamentales para el uso exitoso del proceso de lectura” (Ferreiro, 2002:18).

Además, se debe tener claro que se enseña literatura desde el convencimiento de que hay que formar lectores literarios, un proceso que faculte la formación de lectores con capacidad para interpretar y analizar, además de valorar y enjuiciar una obra literaria. Lo anterior, supone que el fomento literario, es un elemento del proceso formativo que atiende el desarrollo de la competencia lecto-literaria (Cerrillo, 2016), un desarrollo de construcción más profundo y complejo, una forma de comunicación que usa un lenguaje especial y se centra en la apreciación estética, fenomenológica, histórica, teórica, entre otras; y para el cual se requiere un dominio específico y detallado (Mendoza-Fillola, 2003: 2004).

De acuerdo con Daniel Cassany, existen dos objetivos del aprendizaje que se alcanzan mediante la lectura de textos literarios:

*El primero, está más relacionado con el conocimiento de hechos y realidades literarias, con sus características más estéticas y lingüísticas. El segundo, se centra en los aspectos más motivadores del hábito de lectura y se relaciona con el descubrimiento de los textos literarios como fuente de placer y enriquecimiento personal (Cassany, et al., 2000:505).*

Para interés de la presente investigación, tomaremos como propósito primordial el uso del segundo objetivo, por ser la finalidad primaria del fomento a la lectura de textos literarios. Sin dejar de lado, por supuesto, que la persecución de este siempre llevará al anterior. Pues, “la lectura como un gusto, un placer, es importante para el desarrollo cultural tanto como canal motivador de la expresión, como herramienta de acceso al conocimiento” (Jacobs, 1991: 56).

Leer es la herramienta más básica para adquirir todo tipo de conocimiento y el gusto por la literatura, la vía más accesible para despertar la lectura, como lo explica en su analogía, el poeta Pedro Salinas (1983: 183,184): “el que lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estarse con él horas y horas como se está con la amada [...]” e ineludiblemente buscará interrelacionarse cada vez más y más hasta amarla (lo) del todo. Ahí es donde la función formativa de la lectura literaria aparece. No es otra, más que el gusto y el amor por conocer, aprender y disfrutar la huella dejada por nosotros mismos en pensamiento y obra a lo largo del tiempo.

### **c. El fomento literario**

Fomentar es una alusión al impulso, la promoción y favorecimiento de un acto. Cuando se fomenta se crean redes, puentes y acciones que ponen en función la consecución de ese acto. Cuando se hace referencia al fomento literario se habla de todos aquellos ejercicios que facultan el acercarse de múltiples formas y en múltiples maneras a la literatura para disfrutarla, gozarla y recrearla.

El fomento literario busca estimular al lector para que descubra progresivamente, desde lo lúdico, la imaginación y la creatividad, el uso gustoso y recreativo del conocimiento. Leer literatura es una actividad voluntaria, que si bien requiere un esfuerzo intelectual, también proporciona un placer muy gratificante. Es como apunta J,

Jolibert, “es el deseo de transgredir lo obscuro, el deseo de poseer un secreto, de estar en condiciones de ejercer por sí mismo una transformación de lo inerte” (Jolibert y Gloton, 2003: 63)

*En la literatura al lector le será difícil encontrar soluciones, pero si encontrará un lugar para plantearse preguntas, cuestionar lo establecido con juicio propio, reflejarse con sus sombras y espacios ocultos, o identificarse con una emoción, un sueño o un problema (Cerrillo, 2016: 193)*

Es por eso que cuando se miran las acciones del fomento literario, retomando las palabras de Sánchez-Fortún: “se ha de procurar integrar dos dimensiones, las cognitivas y las afectivas, esto servirá de modelo para expresar, comprender y representar sentimientos, ideas, fantasías” (Sánchez-Fortún, 2003: 61-62).

Con lo anterior, se promueve las capacidades afectivas (Chambers, 2007b), cuando la lectura literaria se vuelve un vínculo que estimula las partes sensoriales en el cerebro que atienden a las emociones, se promueven la diversión y el placer. En el caso de las cognitivas, es hacer referencia al reconocimiento de estrategias, destrezas, procesos o habilidades de la mente que facilitan el desarrollo de una tarea o conocimiento, es decir, a encontrar aquellos caminos que me permiten gozar de algo y al mismo tiempo comprenderlo, analizarlo, evaluarlo y recrearlo si así se quiere.

El fomento literario es entonces, el acercamiento a las obras literarias a partir de la construcción de puentes cognitivos y afectivos con el uso de estrategias y herramientas que conlleven a la lectura voluntaria, gustosa, motivada y significativa.

Muchos de los puentes cognitivos en ejercicio del fomento literario proceden del contexto del lector, de sus conocimientos previos, de los mediadores culturales, de la mediación de personas, de redes intertextuales, extra o paratextuales como las tecnologías de la información y comunicación, etc. Es decir, de todos aquellos elementos que puedan promover el gusto y el disfrute por oír, mirar o leer literatura. Bruno Bettelheim decía: “para sentir muchas ganas de leer el chico debe estar convencido de que la lectura le abrirá todo un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino” (en Pettit, 1999: 61)

Este gusto nacerá en gran parte cuando la lectura literaria se convierte a partir de su fomento en una actividad lúdica que permita a los estudiantes, no solo conferir significado afectivo a ésta y a la situación real de comunicación que se genera, sino también a valorar los libros como un instrumento del interés y porque generan esparcimiento, goce y conocimiento, al ser vasos comunicantes entre la vida y la cultura.

#### **d. Elementos que facilitan las acciones del fomento literario**

Teresa Colomer (2010) mencionan, que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción del espacio que denominamos cultura. Muchas veces se olvida que la literatura es producción cultural y que leer es un proceso activo, receptivo, productivo y socializador; una práctica que se amplía y se consolida mediante la propia cultura. De ella se nutre y hacia ella se restituye. Es la lectura entonces, una edificación social en donde cada tiempo y espacio, y cada circunstancia histórica le da nuevos significados a esa acción (Ferreiro, 2006).

En este sentido, es de considerar la época en que se sitúa el presente fomento literario, desde una mirada holística acorde a las necesidades del tiempo. En otras palabras, fomentar la lectura en un mundo rodeado de pantallas, plataformas de información, ciberconectividad, globalidad entre otras; debe contemplar el apoyo desde otras narrativas, aquellas propuestas intertextuales que están íntimamente ligadas en imaginario colectivo de los que se pretende influir.

Hoy en día, esas nuevas formas e interacciones con las otras narrativas se erigen en un mundo conectado y globalizado. Los jóvenes de hoy están cercanos y seducidos por las diferentes propuestas que le son emocionalmente y visualmente más atractivas. Al negarlas se da la espalda a la entidad de las personas y los miembros de una colectividad (Colomer, 2012). Algo que en la formación escolar de los jóvenes poco se toma en cuenta a la hora de aproximar el conocimiento pues se olvida que la literatura un camino privilegiado para entrar al conocimiento cultural, para la interpretación de las diversas formas de vida del hombre y con ella, la identidad (Cerrillo, 2016).

Por lo tanto, el contexto, los conocimientos previos, los gustos que el estudiante tiene, son trascendentales para fomentar la literatura ya que la asociación con los intereses y



gustos, las experiencias y vivencias propias de los estudiantes constituye un eje fundamental en la adquisición del gusto por leer (Cerrillo, 2016). Brindan ventajas en la interacción texto-lector y coadyuvan en una mejor significación. De ahí que sea importante el considerar que el fomento literario cruza con diferentes factores para su acción y se amplía con nuevos instrumentos (Sánchez-Fortun, 2003). Luz María Sainz González dice:<sup>34</sup>

*Los niños requieren intermediarios y mediadores que faciliten sus primeros encuentros con los libros, que les ayuden a descubrir el significado, la emoción y el gozo que encierran, que mantenga su interés en la lectura hasta que llegue a formar parte indispensable de su vida cotidiana (Sainz, 2005: 358).*

En ese sentido, se avizora el papel fundamental que tiene el mediador y su mediación en la búsqueda de tender puentes entre la literatura canónica y los intereses de los estudiantes porque un vaso comunicante entre estos elementos, es bien, el uso de intertextos, ya que tienen un valor importante en el lector para comprender, ampliar, modificar y crear nuevos esquemas. Es decir, en palabras de Ausubel, (en Cassany, 2006), logran apoyar en la construcción del *aprendizaje significativo*. Porque como explica, Teresa Colomer, “el conjunto de estas mediciones puede ser definido como las formas de inducción al acto de la lectura y a la implicación de lector en los textos leídos o que leerá” (Colomer, 2012:10).

### **1) Mediadores intertextuales**

Toda lectura necesita de otros elementos para acompañarla en camino hacia el conocimiento: el cine, el teatro, la música, las redes sociales, los audiolibros, la televisión... son componentes extraliterarios que ofrecen referentes antes, durante o después del acto lector para interpretar textos.

La literatura y la sociedad conciben al texto literario como un producto social en cuya organización se establecen la producción, la mediación y el consumo (Sánchez-Fortun, 2003). El objetivo esencial de incorporar la parte sociológica que tiene la literatura en el proceso de enseñanza aprendizaje, es inferir en los intereses de los estudiantes en su determinada tradición cultural a la que pertenecen y trasponer la literatura como otra vía

---

<sup>34</sup> Presidenta de IBBY México.

que pueden usar, cuando ellos quieran, para entender su entorno, informarse o simplemente para encontrar otras formas de ensoñación.

Ofrecerles referentes a sus referentes, es guiarlos para interpretar los textos y por consiguiente a ser reflexivos y críticos; pero aún más importante, para fomentarlos - presentarlos- de una manera amena y real (Cassany, et al., 2000). Los intertextos o la intertextualidad brindada por los MMC y las TIC a la que acuden los estudiantes, son uno de los aspectos más interesantes aportados por los nuevos paradigmas dentro de la teoría literaria (Mendoza, 2004).

El intertexto lector está formado desde el plano pragmático por todos aquellos saberes, estrategias, recursos, habilidades adquiridos por la experiencia lectora y que capacitan al receptor para inferir, comprender y dar sentido a todo un entramado textual. (Sánchez-Fortún, 2003). Daniel Cassany comenta:

*El significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Se ubica en la mente del lector y se elabora a partir del conocimiento previo y este tiene un origen social (Cassany, 2006: 27).*

La literatura es pues un lenguaje que comunica a una conciencia íntima con la conciencia de otro: el lector. Mientras leemos sentimos intensamente y nos vemos afectados por la visión que habitamos y que nos habita. Tomamos parte del acontecimiento, pero estamos también, observando desde fuera. Pero, además “aporta estímulos, pautas, indicios, claves, orientaciones interpretativas, cuya identificación y reconocimiento depende de otros elementos” (Chambers, 2006:146).

Expresa, Sánchez-Fortún, que en el caso de la intertextualidad se sabe, según su grado de amplitud que:

*Apoya a la anticipación intuitiva de una hipótesis inicial de significado global. Además de asistir a la descodificación de las unidades menores y de activar los saberes culturales, lingüísticos, literarios y comunicativos hacia la interpretación del texto. Asimismo, abona hacia la formulación y explicitación de expectativas, inferencias que atribuyen significados al texto, alcanzando con ello una comprensión y estableciendo una interpretación (Sánchez-Fortún, 2003: 41).*

Los medios de comunicación también han ampliado la textualidad. Estos elementos paraliterarios no pueden ser obviados en los objetivos del fomento literario por el ámbito educativo por su incidencia en la vida de los jóvenes estudiantes (Cassany, et al., 2000).

Actualmente, entre otros, el canon extraliterario crece. Nuevos medios expresivos, icónicos, auditivos... están vitalmente presentes en el imaginario colectivo de los estudiantes.

*La adquisición de la lectura de textos (análogos y digitales, textuales y visuales) es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas y provocan una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje (Solé, 2014:27).*

Del Río (1997), señala la dificultad que tienen los estudiantes para moverse en un mundo cultural complejo y dominar un escenario más caótico y complicado como lo es el actual. De ahí la importancia de una enseñanza literaria promovida desde lo atractivo que resultan los referentes narrativos próximos de los chicos y escalada hacia la nivelación cultural e inclusive creativa de los estudiantes para hacerlos conscientes y aptos de su entorno. Pues, como menciona Sánchez-Fortún, “La lectura es un proceso que invita al lector a participar activa y creativamente en el juego de rellenar los lugares vacíos[...]” (2003: 53). Cuanta mayor sea la capacidad de los jóvenes de aclarar, comparar, analizar, renovar, acrecentar, etc., su mundo a partir de lo que leen, ven y escuchan, mayor será el potencial de que sigan acudiendo a los textos y mayor será su grado de fruición con estos.

En síntesis, fomentar la lectura literaria de libros es comprender que el cine, la televisión, los videojuegos, la música y las nuevas tecnologías son instrumentos sociales que pueden ser utilizados como herramientas en apoyo de la experiencia lectora. Pues al representarse como el capital cultural de los jóvenes (Morduchowicz, 2010), se vuelven una opción de acercamiento que permite la contextualización y comprensión de muchos elementos presentes en los textos literarios, además de facilitar la reflexión crítica sobre el mundo que actualmente miran (Sarland, 2003).

El fomento de la lectura literaria es un asunto esencial en el desarrollo de una sociedad. Es imposible impedir que un niño no acceda al seductor mundo de los medios y el internet, se trata entonces de ayudarlo a hacer un espectador y consumidor crítico con apoyo de la lectura, porque “habrá un terreno en el que, para ellos, el libro será más importante que lo audiovisual: el terreno en el que se permite acceder a la ensoñación y en el que permite construirse a sí mismo” (Petit, 1999: 56).

En ese sentido los libros y su símil narrativo, el cine, no escapan de la imbricación que los nuevos medios de comunicación y las nuevas tecnologías tienen con estos. De ahí que este último, resulta como un apoyo intertextual en el desarrollo del fomento literario.

### **a) El cine como medio intertextual**

Hoy en día las películas son el principal administrador de relatos entre los adolescentes. Su lenguaje es más próximo al alumnado y su penetración es tal que podemos utilizarlos para mejorar los conocimientos de la narración y los conocimientos previos para construir nuevos conocimientos, nos dice Bordons y Díaz-Plaja (2012: 153-168).

Se abunda al decir que no es casualidad que gran parte de la literatura comparta rasgos con la narración audiovisual, de hecho, la segunda está nutrida de la primera, son las elecciones lingüísticas o estilísticas las que las diferencian. Evidencia Morduchowicz:

*Estudios han demostrado que la televisión y el cine tienen un efecto acumulativo en relación a la lectura (Detrez, 2003). Los chicos que leen poco ven también muy poca televisión, escuchan poca música y usan poco la computadora. Las investigaciones sostienen que este efecto acumulativo hace que los chicos que usan muy poco un bien cultural, también utilicen muy poco los restantes (Morduchowicz, 2010: 70).*

Esto dispone que sea fundamental facilitar el fomento literario con la interacción e los textos paraliterarios. La experiencia hace que los estudiantes como audiovidentes fortalezcan sus habilidades cognitivas con el apoyo del cine, las series televisivas, los vídeos... ya que fortalecen su esquema mental general. Según Morduchowicz “en la vida de los adolescentes, los medios de comunicación no se desplazan: se complementan. No hay antinomias entre medios porque la utilización de un medio no excluye la utilización de otro: se suman” (Morduchowicz, 2010: 68).

En resumen, no se puede ignorar el poder de los relatos individuales, conforman lo que llamamos una cultura global en la que nuestros estudiantes están inmersos y de la que son partícipes. Su poder e influencia actúan –si se sabe potenciarlos- en fuentes de desarrollo cognitivo y aportan al fomento literario.

## **b) El uso de las nuevas tecnologías**

El internet y la telefonía móvil han creado nuevas comunidades discursivas, roles de autor lector, géneros electrónicos y formas de argot. Nos comunicamos de manera instantánea con todo el planeta, pero con una prosa nueva (Cassany, 2006).

El uso de estas tecnologías dentro del fomento literario es vasto: sirve para la búsqueda de dudas e intereses, libros, material audiovisual... También, permite la ampliación de conocimientos antes, durante y después de las actividades.

La integración de estos medios es importante por el papel que desempeñan como intermediarios y mediadores, por ser nuevos canales de comunicación, por la importancia que tienen como elementos motivacionales y por su interacción simbólica y sus significación son trascendentales dentro de los aprendizajes de los estudiantes por su relación cultural que existe con ellos (García-Valcárcel, 2003).

De igual forma pueden ser un promotor de los textos leídos, pues hoy en día existen redes sociales encargadas de mostrar los intereses y gustos por la lectura de diversas formas y a través de redes.

Las redes sociales son de suma importancia en los estudiantes adolescentes ya que de ellos más que de otros mediadores, los jóvenes forman su capital cultural. Tan importantes son para ellos las redes que lo que no está dentro del contenido virtual simplemente no existen en su concepción de su mundo. En palabras de Ana García-Valcárcel:

*En el desarrollo interactivo de la enseñanza, las inclusiones de las nuevas tecnologías cumplen una función para atraer y mantener el interés y atención de los alumnos en la tarea; función informativa o función de recurso expresivo (García-Valcárcel, A. 2003: 210).*

Pedagógicamente, lo interesante es hacer un trabajo no competitivo entre la lectura y todos los otros medios de información y comunicación, ni tampoco excluyente de estos, sino complementario. La lectura tienen siempre ventajas, en cambio, los medios son fugaces, las redes de interconexión dependientes; ante esto, el uso de otros elementos extraliterarios representa motivadores en la consecución para leer y gusto por leer literatura (Jacob, 1991).

## **2) Propuestas hacia el fomento literario**

La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención, de un antes, un durante y un después. En su consecución de los aprendizajes, la lectura debe plantearse como una relación existente entre leer, comprender y aprender (Solé, 2014)

Parafraseando a Cassany, (et al., 2000), quien propone que hay que tener en cuenta el acercamiento gustoso de leer, la abundancia de textos, los intereses de los estudiantes y las relaciones afectivas y cognitivas como objetivos mínimos en la consecución del fomento a la literatura y por ende, al de las competencias que derivan de este acercamiento.

Primeramente, fomentar el gusto por la lectura en este caso literaria, es primordial ya que la función de los textos literarios es el disfrute, el evadirse, jugar con el lenguaje. Segundo, acercar abundantes textos literarios de distintos géneros, tipos, formas... con niveles variables de comprensión y grado de acuerdo con las posibilidades de los jóvenes educandos.

Tercero, facilitar las informaciones y las actividades que contribuyan a que el estudiante decida qué, cómo, cuándo, dónde, cuánto quiere y prefiere leer, así como a la adquisición de criterios de valor sobre lo que lee. Cuarto, de manera interactiva contribuir a la socialización y a la restructuración del mundo a partir de los textos literarios, pero desde una base lúdica y creativa con textos reales localizados en el entorno de los niños, que sirvan de modelos para el juego, y que permitan la identificación y relación con aspectos afectivos y cognitivos en los estudiantes.

Es también relevante que se involucren la toma de decisiones de los chicos en el trabajo didáctico aprovechando la experiencia de los niños en ciertos roles. Todo bajo un marco donde se organicen las sesiones, tratando de promover los diferentes usos culturales de la lecto escritura y el juego lúdico (Olmos y Carrillo, 2009).

Quinto, aprender cosas a través de la literatura desde un inicio y hasta ciclos superiores. Con textos reales y completos que incidan en las prácticas sociales del lenguaje. Por último, presentar la literatura como una expresión de base artística que

promueva una actitud creativa y activa hacia la utilización de ésta con objetivos comunicativos y estéticos que posibiliten en algún momento la escritura.

Esta disposición de propósitos de fomento literario, planteados por los autores, supone la intervención de un mediador, en este caso un maestro que proporcione asistencia -en la *Zona de Desarrollo Próximo*- debido a que el acercamiento gustoso a la literatura es un proceso complejo y lento.

Sobre estos objetivos es pertinente considerar un modelo óptimo de respuesta (Véase en Sarland, 2003) que utilice todas las herramientas modernas del análisis crítico y explore la manera como el lector elabora el sentido con la mediación de la sociedad y su cultura. Este acceso del lector se hará por medio principalmente del texto y sus significados incorporándole los instrumentos antes mencionados.

La reflexión anterior pone de manifiesto la construcción de un canon que contemple las obras oficiales, no oficiales, clásicas y contemporáneas dependiendo del tipo de grupo en el que se busque incidir. Pero esta construcción no es limitativa a una persona, sino que se construye con el aporte de todos los integrantes de la clase.

No se debe olvidar que para que estos procesos sean óptimos deben ser motivados por la interacción del docente quien juega un papel activo e importante por su injerencia y guía en el fomento, formación, comprensión y el uso de estrategias, mismas que propone de manera interactiva y cooperativa con sus estudiantes. Desde una perspectiva vigostkiana señalan Andrea Olmos y Antonio Carrillo:

*La mediación es un proceso de enseñanza- aprendizaje recíproco, en ese sentido el papel del docente-mediador es relevante por la práctica guiada en la aplicación de estrategias concretas simples en la tarea de comprensión textual, pero sobre todo en la de fomentar el gusto por la lectura de textos literarios (Olmos y Carrillo: 148,147).*

Esta estrategia de intervención proporciona en los estudiantes mecanismos cognitivos para la consecución activa del aprendizaje valorando y supervisando el desempeño de los muchachos.

No se debe olvidar que la mediación del docente implica un cambio de concepción de éste, que incluye el adueñarse y seguir de cerquita las publicaciones infantiles y juveniles, así como los mediadores culturales que están presentes en la vida de los

jóvenes. De conocer a sus estudiantes, los que leen y los que no lo hacen, entendiendo las razones y los porqués (Moreno, 2003a).

Un mediador motiva cuando logra mover al sujeto a realizar un acto. La manera en que un docente motiva a la lectura literaria es cuando selecciona o deja que se propongan textos pertinentes vinculados con los intereses del estudiante, ayuda a navegar entre contenidos características y la comprensión de los textos. Promueve la realización de distintos tipos de actividades de interés antes, durante y después de la lectura. Hace sentir un ambiente lector grato, libre, interesante, interactivo y no obligado.

La motivación puede ser lograda por motivadores externos (mediadores intertextuales) o internos (deseos, necesidades). Dentro de esta motivación no se debe olvidar al estudiante, los contextos, los docentes y al propio texto como elementos involucrados (Lozano, 2003).

En conclusión, sobre estos puntos, se muestra que existen razones evidentes para implementar una nueva visión pedagógica en el aula que no busque caer en simples técnicas escolares. Es primordial terminar con la situación tradicionalista, enciclopédica y engañosa de las actuales propuestas para acercar el gusto por la lectura de textos literarios.

El fomento literario en las escuelas, culturalmente éste ha estado unido a los planes de estudio de una manera errónea; atándolo a un fuerte grado de asignaturización, historicidad, estadística, velocidad y un largo etcétera, manteniendo muy poca relación con el aprendizaje activo, receptivo y productivo de los textos literarios (Cassany, et al., 2000). Ante esto apunta Víctor Moreno:

*La lectura literaria solo puede ser fuente de placer o de alegría, cuando ha sido un filón de descubrimientos[...], de mecanismos narrativos latentes y explícitos, de mundos subterráneos o celestiales jamás imaginados ni pensados, de formas de amar y de morir insospechadamente reales (Moreno, 2003a: 85).*

En su enseñanza en las escuelas poco se mira hacia la importancia del fomento literario que deliberadamente desarrollará la formación lecto-literaria y la relevancia transversal e interdisciplinaria que ésta tiene, específicamente, con la formación de habilidades y destrezas (competencias) de tipo literario, lingüístico, cultural y por



consiguiente, comunicativo en los adolescentes. En ese sentido, la literatura carece de una formación a base del placer, el hábito; “como fuente de conocimiento y comunicación con otros seres humanos, próximos o lejanos en el tiempo y en el espacio” (Cassany, et al., 2000: 488).

La importancia del acercamiento de la literatura dentro de la escolaridad obligatoria es trascendental. “Así que, para comprender los procesos de lectura literaria, debemos comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto se interrelacionan” (Goodman, 2002:18).

La escuela sigue muy de lejos el desarrollo del pensamiento crítico y el avance de la inteligencia emocional. Continúa enseñando con métodos y mecanismos de coacción e imposiciones, frenando la autonomía porque no enseña a pensar sino a contestar preguntas, privilegiando la información, el saber y el conocimiento –mercancías que se venden en las escuelas- en detrimento de la sabiduría y el conocimiento ético. La escuela no favorece la formación de lectores autónomos; su objetivo es hacer lectores instrumentales, limitando todo el potencial de los libros y de la literatura (Argüelles, 2014).

La lectura literaria es curiosamente –cuantas historias hay como ejemplo de esto- un acto subversivo, que ayuda a interiorizar para resurgir en un estado crítico, escéptico, autónomo, ético, racional y sensible Rodari menciona:

*Es evidente la problemática de la lectura, nuestra intención, voluntad y perversa pedagogía es procurar que los niños y niñas lean única y exclusivamente para el ombligo celestial de su alma. ¡Y al erpa, a la evaluación, a la nota, al examen, al control... que los parta un rayo, y con ellos a toda la burocracia que los inventó! (en Moreno, 2003a: 3)*

Ante ello lo que en el siguiente tema se trata es un trabajo activo, una estrategia didáctica y pedagógica de formación integral, interactiva, democrática, colaborativa y pertinente que apunta a la construcción y el desarrollo de personalidades, saberes y competencias desde una perspectiva socio-constructivista, e integradora de los gustos e intereses literarios que tienen los estudiantes de educación secundaria, con la finalidad de mejorar significativamente el gusto por leer literatura.

## **2. Otra ventana para fomentar la lectura literaria**

En este apartado se describe la propuesta pedagógica-didáctica, denominada, *Pedagogía por Proyectos*, sus conceptos, el marco teórico de referencia, los ejes didácticos, las condiciones facilitadoras del aprendizaje, los tipos de proyectos, las estrategias de aprendizaje de la lectura y escritura con sus herramientas metodológicas, la reflexión metacognitiva y metalingüística, los niveles lingüísticos sobre los que se basa y por último, la evaluación de los aprendizajes.

### **a. Conceptualización**

Una *Pedagogía por Proyectos (PpP)* es una propuesta didáctica socio-constructivista que atiende la formación de niños capaces de producir e interrogar textos a partir de la estimulación de las capacidades que los estudiantes tienen para comprender y elaborar escritos contextualizados en situaciones reales, que apoyan el desarrollo metacognitivo y metalingüístico en sus actividades de lecto-escritura.

Frente al tradicionalismo histórico de las escuelas, la presente proposición didáctica es un cambio de representaciones, una concepción más significativa, activa, interactiva, social, humana, creativa y reflexiva del trabajo pedagógico que se ha estructurado bajo una vida escolar amena cooperativa y democrática, dentro de un ambiente textualizado (Jolibert y Sraïki, 2014).

### **b. Orígenes**

*Pedagogía por Proyectos* es el resultado de una Investigación-acción, que nace con el propósito de restablecer de manera activa, práctica y significativa, la enseñanza/aprendizaje del leer/escribir, en niños con dificultades socioculturales y económicas adversas.

La propuesta nació con los primeros trabajos realizados en Francia y las aplicaciones didácticas suscritas en Chile, bajo la guía de la profesora e investigadora en didáctica de la lengua materna y formación docente, Josette Jolibert, en coordinación y colaboración con grupos de docentes, estudiantes, maestros, investigadores y

autoridades quienes dieron forma a lo que se conocería a la postre como *Pedagogía por Proyectos*.

PpP, se apoya en una praxis educativa tejida con los aportes teóricos de disciplinas como la psicología educativa, la enseñanza de lengua, la pedagogía, la neurociencia, el humanismo, la investigación cualitativa, entre otras.

### **c. Marco teórico de referencia**

Con base en un marco teórico sustentado en estrategias pedagógicas para lograr que todos los niños puedan aprender a leer y escribir sin importar sus referentes sociales o económicos, una *PpP*, se plantea como una transposición didáctica vista principalmente desde los enfoques del socioconstructivismo, de las ciencias cognitivas para el aprendizaje; de la lingüística textual y el análisis del discurso; de las teorías de la enunciación, la sociolingüística, la concepción del escrito y de su funcionamiento comunicativo; además, de una circunscripción educativa transformadora del medio.

En una *Pedagogía por Proyectos*, se mira la construcción de los aprendizajes, desde las propuestas de J. Piaget y L. Vigotsky principalmente, cuando estos manifiestan, la importancia de la participación activa de los estudiantes en el uso lenguaje y la interacción social como mediadores potenciales del conocimiento.

La propuesta pedagógica también expone las aportaciones teóricas de D. Ausubel, R. Feuerstein, J. Bruner y J. Flavell, cuando se promueve la asimilación significativa de conocimientos previstos desde los dominios previos de los estudiantes, los climas motivantes y amenos en el aula consecuentes para la motivación participante, el apoyo del mediador docente como eje guía, la socialización e importancia del trabajo contextualizado, así como la reflexión metacognitiva de las estrategias y aprendizajes usados en la consecución del saber.

Lo anterior, se cruza con propuestas de textualización y lingüística textual para la comprensión y producción de textos, basado en las clasificaciones de A. M. Kaufman, K. Goodman, E. Ferreiro y M. Gómez-Palacios; el funcionamiento estructural (Macro, Súper, Micro) de W. Kintsch, T. Van Dijk y E. Benveniste; así como, la sociolingüística

pragmática y funcional de Gumperz y D. Hymes con el desarrollo de la lectura y la escritura de escritos auténticos, prácticos y funcionales.

Otros de los fundamentos del marco teórico que se impulsa en *PpP*, hacen alusión a los trabajos de Celestin Freinet (técnicas Freinet) y su construcción del aprendizaje bajo ambientes escolares cálidos, activos, de una base social, democrática, dialéctica y humana donde se aprende de forma vital. Además, contiene bases de aportes filosóficos sobre la libertad e igualdad, aquí derivados en contratos sociales áulicos retomados de las propuestas políticas y sociales de Jean-Jacques Rousseau.

En resumen, una *Pedagogía por Proyectos* se plantea bajo directrices teóricas que buscan orientar y dar forma a una autogestión reflexiva de los aprendizajes, a partir de estrategias que reencuentren la enseñanza viva la lectura y la escritura, desde un ambiente motivador democrático y cooperativo. Concepciones, que a continuación se desarrollan y que se proponen bajo seis ejes convergentes que estructuran la práctica.

#### **d. Ejes didácticos convergentes para orientar la estrategia pedagógica**

El trabajo planteado por Josette Jolibert no es una didáctica invertebrada, subyace en siete ejes didácticos que orientan el trabajo pedagógico (Véase en Jolibert y Sraïki, 2014) y que se entretajan con las elecciones teóricas ya antes citadas.

Primer eje. *La estimulación de una vida cooperativa mediante proyectos dinámicos*. Busca estimular el desarrollo de personalidades activas, sólidas y tolerantes, mediante proyectos donde todos participan de forma cooperativa y democrática, y de acuerdo a sus habilidades y conocimientos. “Aprendizajes, que dependen del poder que tienen los estudiantes sobre sus propias actividades” (Véase en Rogoff, 1993: 49).

Segundo eje. *Invención de estrategias de enseñanza/aprendizaje del tipo auto-socio constructivista*. Propone al docente un trabajo que posibilite que los estudiantes aprenden haciendo, dialogando, interactuando y confrontando, con el apoyo de otros. “Un conjunto de influencias socioculturales significativas que facilitan el progreso de manera interactiva y en la cual, se estimula al niño a adaptarse a una perspectiva más sofisticada, de hacer uso de un enfoque estratégico más complejo” (Olmos y Carrillo, 2009: 15), tomando siempre en cuenta sus deseos y necesidades presentes, sus

competencias anteriores y la representación de sus logros futuros (Jolibert y Jacob, 1995).

Tercer eje. *Una práctica comunicativa y textual de lo escrito. Se trata de leer y escribir desde el comienzo.* De construir activamente la comprensión de lo que se lee; de la búsqueda e identificación de los indicios o huellas que ayudan a la construcción y producción deliberada del texto; de la elaboración y construcción de estrategias para confrontarlo al texto, de la activación de variadas operaciones mentales, y de la construcción y adhesión de conocimientos culturales y lingüísticos para comprender los escritos. Leer y/o producir el texto sabiendo que tiene una función y un destinatario, actividades sociales en las que toman cuerpo sus objetivos específicos, sus conocimientos, emociones y experiencias con relación a una determinada tarea que interviene en su aproximación-construcción del texto (Solé, 2014).

Cuarto eje. *La construcción clara del leer y escribir textos completos y contextualizados.* Se trata de enfrentar a los chicos a interrogar y producir textos completos (no frases, palabras, sílabas o letras). A que los escritos sean auténticos (que funcionen en situaciones reales de expresión y comunicación). Una situación comunicativa donde las necesidades de expresión no se separan de la realidad.

Quinto eje. *Vivir, comprender y producir textos literarios.* Hace referencia a la importancia de integrar la literatura y el goce de los textos narrativos en el trabajo pedagógico (véase Cap. III, apartado B Aportes teóricos específicos). Una formación de identidad que mediante la narración literaria, provoca la trascendencia, la creación de nuevos mundos para quien lee y escribe textos literarios.

Se trata de leer y en este caso, penetrar en el papel del imaginario, reconociendo que el funcionamiento específico de los escritos ficcionales no solo consiste en la comprensión del texto, sino en construir un contexto (Moreno, 2003a). Porque la ficción crea un nuevo efecto de referencia, un poder de re-describir la realidad, de nuestra propia acción a partir de la imaginación (Hernández, 2010).

Sexto eje. *Práctica de la reflexión metacognitiva regular en los estudiantes y sistematización de sus resultados.* Es la reflexión de los estudiantes sobre su propio

funcionamiento cognitivo y sus tentativas para controlar ese proceso (Giasson, 1999). Permite el análisis del recorrido y progresión, identificación y formalización de lo adquirido, midiendo progreso y aprendizaje para reforzarlos, fortalecerlos y mejorarlos, (Jolibert y Sraïki, 2014).

Séptimo eje. *Autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes*. Funciona como herramienta de aprendizaje para saber qué se hizo, cómo se hizo, qué se logró o qué no, desde una propia mirada o la visión compartida de aquellos que nos acompañaron en el proceso. De esta manera, la evaluación se vuelve un mecanismo formador que acompaña al chico en el desarrollo de su actividad a partir de las huellas cognitivas que se van dejando.

A manera de conclusión de este apartado, es importante señalar que el trabajo didáctico de estos ejes, subyace bajo un marco de vida que implica el uso de valores sociales en el aula, ambientes generadores del conocimiento, estrategias efectivas y contenidos relevantes. Es decir, de condiciones que faciliten, antes, durante y después el aprendizaje y la vida del aula.

#### **e. Condiciones facilitadores para el aprendizaje**

La propuesta didáctica de Josette Jolibert, alude a la construcción, desde un inicio, de personalidades ricas, solidarias y eficaces en lengua. Ante ello es importante crear las condiciones que permitan y faciliten la formación de los estudiantes potenciando su desarrollo escolar. “Esto significa que el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad son un proceso cognitivo, constructivo y social que debe incluir una ambientación adecuada y textualizada del aula basada en proyectos” (Kalman, 2004: 37).

##### **1) Reorganización del mobiliario en el salón de clases**

Se trata de contar con un ambiente grato y estimulante dentro del salón de clases, ahí los estudiantes interactúan, se comunican y aprenden, a partir del reacomodo del mobiliario y de acuerdo con los propósitos del trabajo. Es un cambio de estatuto de la actividad a partir de cambios sencillos pero significativos que promueven la transición

de lo pasivo a lo activo, gracias al trabajo colectivo, cooperativo y sistemático que estas condiciones brindan (Jolibert y Jacob, 1995).

## **2) Rincones dinámicos**

Es la reconfiguración de espacios específicos y dinámicos para la consulta, recreación o interacción de los estudiantes. Estos rincones son edificados de acuerdo con el ingenio y creatividad del grupo en conjunto con el docente: rincón de la biblioteca, el buzón, las ciencias, la noticia, etc. En estos sitios los niños trabajan según sus intereses y después socializan exponiendo sus productos o experiencias obtenidos de los proyectos.

## **3) Uso de paredes textualizadas**

Son espacios donde se exponen toda clase de textos que sirvan para la consulta, valoración, sistematización de la vida colectiva en el aula, de las informaciones relevantes, de los textos o herramientas construidas y de los aprendizajes alcanzados, se refiere en concreto a: *textos funcionales* o aquellos escritos hechos por los estudiantes, que sirven de herramientas en la organización de la vida colectiva del aula (cuadros de asistencia, cumpleaños, responsabilidades y listas de proyectos) y los objetos de ubicación temporal para la organización de los proyectos (reloj, calendario y representaciones cronológicas); *informaciones regulares*, es decir los avisos que llegan a las escuelas como carteles de salud, eventos culturales, noticias correspondencias y otros que hacen partícipes a los chicos en la vida social-comunicativa de las escuelas e inclusive de la comunidad; *textos producidos por los estudiantes* que se incluyen de forma rotativa en las paredes (historietas, chistes, cuentos, poemas, informes, etc.); *pared de la metacognición*, espacio donde van todas las herramientas que se elaboran en común al final de las actividades y con el propósito de que los niños tengan a la mano de forma sistematizada todos los referentes textuales surgidos en la vida escolar del aula (Jolibert y Jacob, 1995).

## **4) Salones de clases textualizados**

Con base en una configuración textual, la ambientación en el aula permite que un salón de clases tenga una vida significativa y ligada a los aprendizajes. Dentro de este

aspecto, una PpP propone el uso de, *paredes textualizadas* o espacios del aula donde se colocan: *los textos funcionales*, es decir, referentes comunicativos nacidos del trabajo y la creatividad de los chicos, ya sea para apoyar los aprendizajes adquiridos dentro de los proyectos, o bien promover la recreación y el goce por leer y escribir, además de coadyuvar en la vida cooperativa del curso.

Dentro de estos salones de clases textualizados y con el fin de despertar inquietudes e intereses, así como las necesidades de los proyectos, se encuentran: la *biblioteca del aula*, un espacio activo destinado a la consulta y recreación de la lectura, con documentos o libros que, desde un inicio de ciclo con el apoyo del profesor, son traídos, elaborados, seleccionados, recopilados y clasificados por los propios estudiantes. También, se hallan los *textos para la comunidad*, escritos cuya finalidad es comunicarse con el exterior por medio de cartas, afiches, fotografías, documentos, invitaciones, autorizaciones, folletos y otros, que difunden información e invitan a actividades, constituyendo así, a la memoria social del curso. Por último, están *los textos que regulan los comportamientos* de los estudiantes, son escritos elaborados por todos y visibles en todo momento, que clarifican las normas regulando las acciones, los aprendizajes y la convivencia con la finalidad de que los niños formen hábitos de participación, de vida social y colectiva (Jolibert y Jacob, 1995).

### **5) Una pedagogía por proyectos**

Trabajar por proyectos es también una condición facilitadora del aprendizaje, porque invita a vivenciar el sentido activo y significativo de la actividad escolar; a tomar decisiones y adquirir responsabilidades para que los estudiantes las asuman con responsabilidad, las vivencien y las evalúen. Además de que permite realizar un trabajo rodeado de interrelaciones, socialización, reconocimiento y apertura, “bajo un marco cooperativo y democrático” (Jolibert y Jacob, 1995: 37).

Este modelo didáctico, tiende a un tipo de acciones y conocimientos que parte de los intereses y gustos que tienen los estudiantes cuando se les hace la pregunta abierta, *¿Qué quieren que hagamos juntos?* (De la Garza, 2007: 38). A partir de aquí, los jóvenes lanzan sus propuestas, promueven sus ideas y se establecen los contenidos



que serán posteriormente configurados y abordados, por todos, dentro de un trabajo activo y cooperativo denominado proyecto.

### **a) Tipos de proyectos que propone una PpP**

Hay dos tipos de proyectos en *PpP*, los primeros hacen referencia al tiempo, se les denomina proyecto anual, mensual, semanal y de corto tiempo. Por otro lado, y de acuerdo con su función están, los proyectos de acción, de aprendizaje y de construcción de competencias

#### **▪ Proyectos con relación al tiempo**

*Proyecto anual.* Se establecen y construyen en colectivo, a partir de una lluvia de ideas, orientaciones sin detalles, donde se proponen los proyectos que durante el año se quieren realizar. Aquí el profesor se encarga de insertar los requisitos de aprendizaje del “programa”. Esta organización permanecerá durante todo el año y a medida que se van cumpliendo los propósitos se marcan las metas logradas.

*Proyecto mensual o semanal.* Puede ser extraído del anual o surgir de forma espontánea según las necesidades del curso. Se integra en áreas de conocimiento específico apoyando el logro de los aprendizajes.

*Proyecto de corto tiempo nacidos de la vida cotidiana.* Surge de las conversaciones entre estudiantes y el profesor en las cuales se expresan y escuchan intereses y necesidades del momento

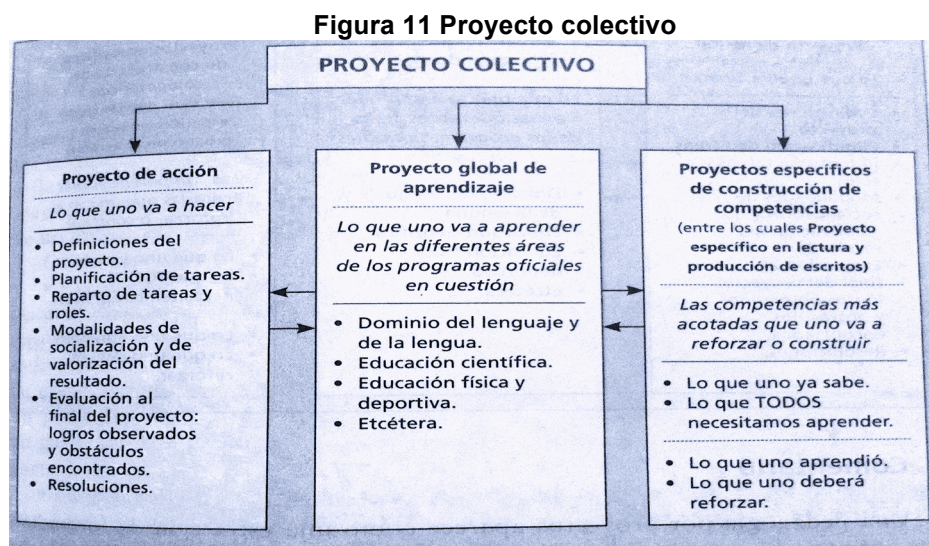
#### **▪ Proyectos con relación a la función de acción**

En función de la pregunta generadora *¿Qué quieren que hagamos juntos?*, una *PpP* invita para que los chicos propongan un trabajo colectivo entre las acciones a realizar los conocimientos que desean aprender y las competencias a construir.

*Proyectos de acción.* Es un plan de actividades orientado por los propósitos a realizar. Aquí se estipula la representación esquemática lo que se va a hacer: definiciones de lo que realizará, la planificación de las tareas que se llevarán a cabo, el reparto de las actividades y los roles a seguir.

*Proyectos globales de aprendizaje.* Se refiere a clarificar lo que se va a aprender de forma específica y durante la consecución de las actividades previstas anteriormente en el proyecto de acción. Este espacio pertenece a las habilidades y saberes que uno va a reforzar o construir de acuerdo con lo que uno sabe, lo que todos necesitamos aprender; lo que uno aprendió y lo que se deberá reforzar, en específico a lo relacionado con lengua.

*Proyectos específicos de construcción de competencias.* Es la construcción de lo que se quiere retomar de las actividades planteadas por los planes y programas oficiales. Se trata de manera consensada el abordar aquellos temas que pueden incrustarse en los proyectos a desarrollar, teniendo en cuenta que no necesariamente tienen que ser todos sino solo aquellos que sean funcionales para las necesidades de acción de aprendizaje (ver figura 11).



Fuente: Jolibert y Sraïki, 2014:31.

Los anteriores proyectos, se planifican de forma sistemática a partir de dinámicas generales de trabajo que subyacen distribuidas en seis fases.

### **b) Fases de la dinámica general de un proyecto colectivo**

De acuerdo con la propuesta de Jolibert y Sraïki, (2014), se plantea la organización de una *PpP* en el aula, a partir de seis fases principales sobre las que se teje el trabajo colectivo, grupal e individual de los proyectos (ver figura 12).

*Fase 1.* Definición y planificación de un proyecto de acción. Es el reparto de las tareas y los roles. De la formulación de los objetivos; además de la definición de las tareas, los responsables de éstas, los tiempos, los recursos y, por último, el contrato de actividades personales. Derivado de una pregunta generadora que propone y da sentido a las actividades venideras. En otras palabras, es el ¿Qué queremos hacer? ¿Qué hacemos? ¿Quiénes lo hacen? ¿Cuándo lo hacen o hacemos? ¿Cómo y con qué? ¿Cuál será el rol que realizará cada uno?

*Fase 2.* Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno. Se trata del ¿Qué queremos? ¿Qué deberemos aprender para poder realizar el proyecto de acción? Es decir, de la elaboración de los aprendizajes, habilidades y destrezas que se deben de construir. Esta etapa finaliza con un contrato de aprendizaje individual de los niños.

*Fase 3.* Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. Se trata de llevar a la práctica lo que se realizó. En este punto hay tres consideraciones importantes del papel del docente. Primero, la organización de las situaciones de aprendizaje, aquí se pueden ingresar aquellos conocimientos que curricularmente se exigen o bien llevará a cabo otros que se requieran. Segundo, la gestión de los aspectos cooperativos del trabajo escolar. Todo bajo el marco de aquellos aprendizajes que han sido considerados y contractualizados. Tercero, la realización de balances intermedios para ubicar lo que se está realizando, lo que falta y lo que se necesite. Es decir, es una “regulación de los proyectos y los contratos en función de logros y dificultades encontradas” (Jolibert y Sraïki, 2014: 47)

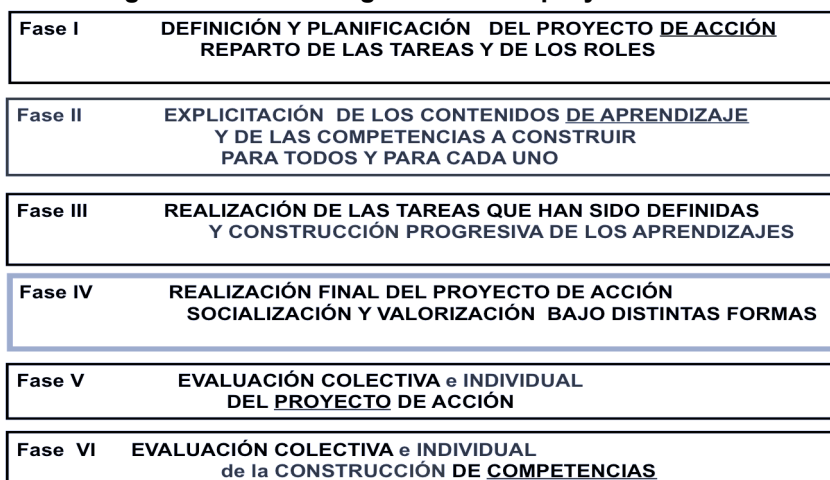
*Fase 4.* Realización final del proyecto de acción socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas. En resumen, se trata de preparar, organizar y presentar los materiales y trabajos que se realizaron durante la fase de acción. Para este momento se vuelve a realizar la definición precisa de los roles de organización, los espacios, el tiempo, las invitaciones internas y externas de la comunidad escolar.

*Fase 5.* Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con estudiantes y por ellos. Es este momento, se hace una síntesis valorativa de lo que

funcionó o no, y los porqués. Además, se hace una contrastación de los objetivos que se plantearon con los alcanzados. Posteriormente se identifican las causas que facilitaron y los factores que ralentizaron u obstaculizaron el trabajo y sus logros. Por último, se proponen y discuten lo que podemos mejorar en los siguientes proyectos.

*Fase 6.* Evaluación colectiva e individual de los proyectos en específico de construcción de competencias. En este último punto se hace una síntesis acerca de los que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, y sobre lo que se debe reforzar al hacerlo desde una propuesta metacognitiva. Puede ocurrir que se implementen actividades de refuerzo individual o colectivo. Lo mismo que la construcción de herramientas recapitulativas.

**Figura 12. Dinámica general de un proyecto colectivo.**



Fuente: Jolibert y Sraïki, 2014:46

### **c) Herramientas que se utilizan para la realización de los proyectos**

Una *Pedagogía por Proyectos* demanda la integración de herramientas guía que faciliten y posibiliten la planeación previa de las actividades, el conocimiento de lo que se tiene que aprender y que proporciona la información necesaria para que los estudiantes tengan claros los objetivos de la tareas, partan de sus conocimientos previos para llegar a nuevos saberes, aprendan a indagar e inferir significados, aseguren sus logros, desarrollen sus procesos de lectura y escritura, organicen sus tareas y distribuyan sus responsabilidades, se autoevalúen y evalúen bajo los criterios y propósitos antes acordados (Villaseñor, 2007). A continuación, se mencionan dos de esas herramientas.

▪ **Contrato de acciones del proyecto colectivo**

En los proyectos existen sucesos de tipo colectivo e individual que definen las actividades por las que se caminará (ver figura 13). Tareas que integran en su operación a los responsables, los tiempos y recursos a utilizar. Esta herramienta debe ser confeccionada desde los inicios de la planeación grupal y recapitulada durante el proceso de trabajo y al final de las actividades como un cuadro de observancia colectiva.

**Figura 13. Contrato colectivo**

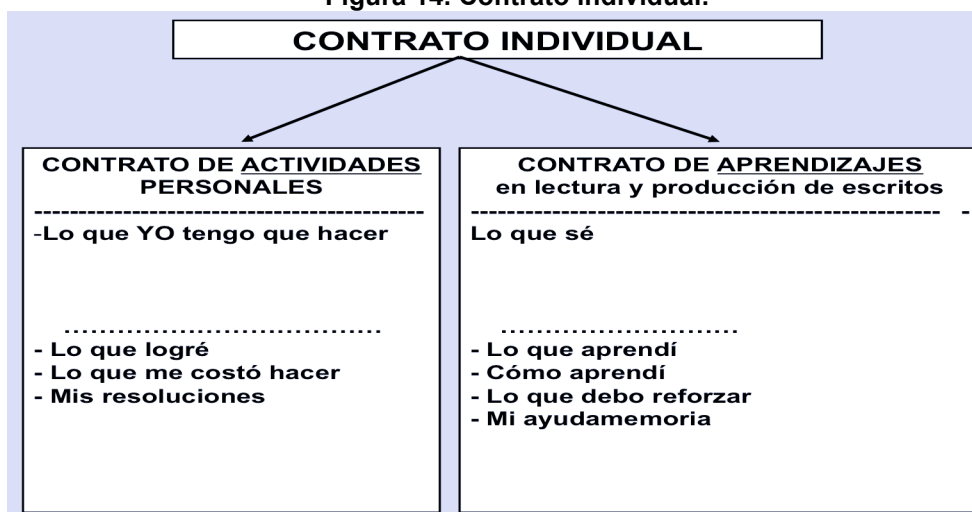
<b>NOMBRE DEL PROYECTO :</b>				
<b>TAREAS</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>RECURSOS Humanos</b>	<b>RECURSOS Materiales</b>	<b>CALENDARIO</b>

Fuente: Jolibert y Jacob 1995: 255.

▪ **Contrato individual de acciones y aprendizajes**

El contrato individual es una herramienta derivada de una dimensión colectiva hacia una individual que sirve de herramienta referencial que reconstituye el itinerario personal de cada estudiante (ver figura 14). Primeramente, como la exposición escrita de los logros, situaciones críticas y los nuevos desafíos. Además de conservar las huellas de la reflexión metacognitiva que permite a los estudiantes durante el proceso, la regulación y el control desde las actividades y de los aprendizajes.

Figura 14. Contrato individual.



Fuente: Jolibert y Sraïki, 2014:31.

El contrato de actividades, orienta al estudiante sobre lo que tiene que hacer, lo que logra, el resultado de sus logros y aquellas cosas que se le dificultaron hacer. Por su parte, el contrato de aprendizajes es un convenio específico para el tema de la lectura y producción de escritos. En él, se plasman los conocimientos previos antes de iniciar los proyectos y trasciende después de las acciones realizadas lo que se aprendió, el cómo se aprendió y lo que se debe reforzar para aprendizajes superiores o para recapitular en aspectos que se necesiten reforzar.

#### d) Vida cooperativa

Una *Pedagogía por Proyectos* es un trabajo que busca estimular la comunicación oral, a favor de las relaciones afectivas gratas, con estudiantes que se interrelacionan desde el ámbito afectivo, con un poder compartido que proviene de la negociación y el consenso (Jolibert y Jacob, 1995). Un medio en el que los propios niños se administran, deciden juntos, se comprometen, realizan y evalúan cooperativamente.

El docente también participa, dice lo suyo, crea el contexto adecuado, promueve el respeto y facilita que todos los niños se sientan seguros (Jolibert & Jacob, 1995). En la ejecución de estas actividades es importante mencionar que de manera conjunta las normas son concientizadas y promovidas por todos con un sentido de respeto y aceptación, siempre en beneficio de mejorar, no se imponen de manera unilateral.

## **f. Concepción de cultura escrita de la visión de PpP**

Cuando se busca la transformación del acto educativo, los contenidos, las estrategias y la relación con el saber, trastocan dos pilares fundamentales: leer y escribir. Desde esta perspectiva los ámbitos de la lectura y escritura retoman otras dimensiones muy distintas a las tradicionales, se vuelven tareas funcionales para los chicos (Jolibert, 2002).

Una vida desde *PpP*, suscita el deseo y la necesidad de leer y escribir textos variados. Todos estos escritos tienen como características ser interacciones provenientes de la necesidad-placer de comunicación que tienen los estudiantes, de leer para interrogar y encontrar los significados de la vida una que está contenida en lo escrito, y de escribir para producir un mensaje que tiene un propósito o un fin, seguir trascendiéndonos.

Desde la concepción de *PpP*, leer y escribir es una actividad de resolución de problemas, para ello se requiere vivir en textos, de aprender a reconocer y utilizar la diversidad textual de los escritos, de comprenderlos, gozarlos y utilizarlos para comunicar. Es, como dice la propuesta, aprender a construir el significado en una interacción eficaz, interactiva y permanente de lectura y escritura (Jolibert y Sraïki, 2009).

Leer y escribir es interrogar y producir un texto en función de un contexto. Cuando se construye un proyecto, este por su naturaleza tiene uno o varios propósitos que responden a una necesidad comunicativa. La lectura y producción de textos son procesos estructurados de construcción de competencias lingüísticas y proporcionan varios tipos de herramientas metodológicas como andamiajes facilitadores del aprendizaje (Jolibert, 2002).

## **g. Estrategias que guían la interrogación y producción de textos**

La educación lingüística, menciona Carlos Lomas, “debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades comprensivas y expresivas, como la capacidad de análisis de los textos que se leen, la adquisición de hábitos lectores, el desarrollo de habilidades de comprensión, de expresión, entre otros, siempre bajo un marco

motivante que haga posible el entendimiento y el desarrollo de habilidades comunicativas, literarias y culturales. Un objetivo que no debe pasar por alto la educación básica en los chicos cuando se les enseña a leer y escribir” (Lomas, 2014: 11).

En ese aspecto, este apartado trata de la operatividad que ayuda a los niños a leer y escribir sin subestimar la abstracción y de ir a lo esencial, lo fundamental, y qué cuando es edificado y utilizado, les proporcione un acceso fructífero a los principales tipos de escrito tanto para la lectura como para la producción de estos (Jolibert y Sraïki, 2014). Apunta Carlos Lomas:

*Porque al hablar, leer y escribir se intercambian significados, dialogan con las diversas formas de la cultura, adquieren las maneras de decir, resuelven tareas y en ese intercambio comunicativo aprenden a orientar el pensamiento y las acciones, a regular su conducta personal y ajena, a conocer los entornos, a poner en juego las estrategias de cooperación que hacen posible el intercambio comunicativo y la construcción de conocimiento (Lomas, 1999: 10).*

El conocimiento se vuelve significativo y productivo –desde una perspectiva del desarrollo próximo (Olmos y Carrillo, 2009)– si para los chicos se aprende a utilizar las ayudas instrumentales y sociales que construyan los significados de lo que lee y al mismo tiempo que se les introduce en la cultura de la producción de lo escrito.

### **1) Interrogación de textos**

El acto de leer, menciona Josette Jolibert (1995), es la construcción activa de la comprensión de un texto en función de un proyecto y las necesidades de información o placer del momento. Interrogarlo significa interrelacionarse, interactuar con el escrito, comprenderlo y utilizarlo detectando sus huellas, claves o índices de significación con el uso de ejes lingüísticos referentes (véase en, *Siete niveles de conceptos lingüísticos*).

No se trata sólo de la decodificación, sino de la búsqueda, coordinación y adquisición reflexiva, metacognitiva y metalingüística, de diversas estrategias para llegar al propósito de la interrogación. A continuación, se explica de manera detallada las fases y los roles en la Interrogación de textos (ver figura 15).



**Figura 15. Fases y roles en la interrogación de textos.**

Fases	Se trata de	Roles	
		Lo que hace el docente	Para permitir al estudiante
<b>Preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto cognitivo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aclarar los desafíos cognitivos de la actividad y sus características:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Horizontes de acción: lo que debo hacer y cómo voy hacerlo</li> <li>Horizontes de expectativa: lo que voy a aprender y cómo lo voy a aprender.</li> </ul> </li> <li>Reactivar los conocimientos previos en función de los que se necesite para conectarlo con el texto, relacionando toda nueva situación con una experiencia anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aclara la actividad intelectual con apoyo de los estudiantes.</li> <li>Precisa o recuerda los aprendizajes y objetivos a cumplir.</li> <li>Acude al uso de conocimientos anteriores de los chicos para que se involucren y tomen conciencia del trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer vínculos y moviliza sus conocimientos previos con relación al tema, el texto y las estrategias a poner en práctica.</li> <li>Planificar su tarea individual.</li> </ul>
<b>Construcción de la comprensión del texto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir estrategias para enfrentarse a la interrogación:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura silenciosa e individual, para centrar la atención al texto y para construir una primera significación.</li> <li>Si es necesario el uso de la lectura en voz alta por el docente ante problemas presentados por los estudiantes en el acto lector.</li> </ul> </li> <li>Negociación y co-elaboración de significaciones parciales.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>La clase se transforma en una comunidad de investigación encontrando significaciones y reconstruyendo el sentido del texto mediante síntesis parciales, elaboración de herramientas o reformulaciones.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Guía los procesos de co-construcción de sentido</li> <li>Involucra a los estudiantes en el dialogo cognitivo a través de una pedagogía de la pregunta.</li> <li>Explicita para él y explica para los otros las estrategias didácticas utilizadas.</li> <li>Sirve de modelo lector.</li> <li>Brinda regalos pedagógicos (pedagogía del regalo). Se apoya en las interacciones para modificar las representaciones transformar los errores en elementos de análisis.</li> <li>Utiliza su propia experiencia cuando es necesaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tomar nota de las ocurrencias, deducir los indicios estructurales, lexicales, sintácticos... para formular hipótesis.</li> <li>Movilizar herramientas intelectuales (Comparar, deducir, categorizar, inferir...) para validar hipótesis y argumentar.</li> <li>Integrar las informaciones (mentalización, síntesis, parciales)</li> <li>Reconstruir progresivamente el sentido del texto.</li> </ul>

Fases	Se trata de	Roles	
		Lo que hace el docente	Para permitir al estudiante
<b>Sistematización continúa metacognitiva y metalingüística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es el retorno reflexivo sobre la actividad, mediante la recapitulación de los aprendido (comportamientos del lector, el escrito mismo).</li> <li>Promover el balance personal de los estudiantes:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué aprendí para hacer más eficaz mi lectura? ¿Qué estrategias descubrí? ¿Qué obstáculos entorpecieron? ¿Qué me ayudo a superarlos.</li> <li>Analizar en conjunto los descubrimientos, aspectos del código escrito: conjugaciones, pronombres, puntuación, mayúsculas, etc.</li> </ul> </li> <li>Elaboración de herramientas de sistematización para la conservación de las huellas: estrategias, observaciones de la lengua, referencia de las competencias. Se habla de                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Siluetas</li> <li>Cuadros recapitulativos</li> <li>Ficheros</li> <li>Diccionarios ortográficos</li> </ul> </li> <li>Características de las herramientas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Construidas por los niños.</li> <li>Ayudan a la comprensión.</li> <li>Ayudan a profundizar las competencias, estrategias y procedimientos</li> <li>Son evolutivas y susceptibles de transformación</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suscita la evaluación y la metacognición mediante la recapitulación y explicaciones de lo realizado.</li> <li>Prevé la actividades de refuerzo a partir de una relectura (individual o silenciosa o grupal por parte del docente) en función de las necesidades señaladas.</li> <li>Prepara las utilizaciones (Herramientas de sistematización) para la conservación de las huellas cognitivas.</li> <li>En perspectiva, apoya a docente identificar los obstáculos y prever actividades diferenciadas, personalidades de entrenamiento/refuerzo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar su actividad de aprendizajes.</li> <li>Formalizar la adquisición de la experiencia en saberes y habilidades:</li> <li>Aprendizajes nuevos.</li> <li>Ayudas y facilitaciones.</li> <li>Dificultades.</li> <li>Procedimientos eficaces.</li> <li>Conservar las huellas de aprendizajes significativos.</li> </ul>

Fuente: con información de Jolibert y Sraïki (2014: 83-90).

Con referencia a la metacognición, desde la mirada de PpP, ésta será tomada como la actividad mental objeto de reflexión y control que se ejerce sobre la cognición, estados o procesos mentales. Por ende, el desarrollo de la metacognición también orienta la metamemoria, metacompreensión, metaatención, metaconocimiento y de forma más específica, la metalingüística, vista como reflexión del lenguaje que permite seleccionar, atender y examinar aspectos del mismo como objeto del pensamiento (Sierra, 2010).

En otro orden de ideas, cuando se busca la interrogación de un texto, el docente debe establecer los criterios de los textos a interrogar. En ese sentido se habla de que los escritos deben ser auténticos, no fabricados; es decir, textos que físicamente ofrezcan indicios: estructuras visibles, marcas paralingüísticas (títulos, subtítulos, cuadros, numeración) que permiten identificar los niveles de significación. Además, este tipo de textos deben limitar el número de inferencias a producir, que faciliten los procesos de integración de las informaciones, que estén en condiciones de manejar lo implícito del texto y de forma graduada por el docente.

## **2) Producción de textos**

Se trata de una producción de escritura basada en un propósito comunicativo real y determinada por las acciones del proyecto que se desea trabajar por parte de los chicos. En esta estrategia de producción, se escriben textos funcionales y ficcionales con ayuda de índices lingüísticos o de textos auténticos, que van guiando la construcción de los escritos de forma estructurada (ver figura 16) hasta alcanzar la versión final del texto (Jolibert y Sraïki, 2014).

**Figura 16. Fases y roles en la producción de textos.**

Fases	Se trata de	Roles					
		Lo que hace el docente	Para permitir al estudiante				
Preparación para la producción del encuentro con el texto (elaboración del proyecto cognitivo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aclarar la actividad: objetivos, desafíos, sus características, delimitar las acciones; siempre inscrito en los tres tipos de proyectos.</li> <li>Reconocer el conjunto de estrategias operativas para planificar, administrar, regular y controlar su tarea en la construcción del asociar toda nueva situación con una nueva experiencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clarifica la actividad</li> <li>Precisa y recuerda los desafíos colectivos e individuales</li> <li>Facilita y permite la intervención de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Moviliza sus conocimientos y establece vínculos con el tema, el texto y las estrategias.</li> </ul>				
Gestión de la actividad de producción	<table border="1"> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>Primera escritura individual                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Confrontación de las primeras escrituras: logros y barreras encontradas.</li> </ul> </li> <li>Revisión del texto.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Redefinición parcial de las tareas</li> <li>Integración progresiva de los Proyectos y el texto a construir</li> <li>Rescrituras parciales del texto</li> <li>Control de la actividad a intervalos según los avances y necesidades en la construcción del texto</li> </ul> </li> <li>Evaluación del producto terminado</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exploración de conceptos de los que se tiene que escribir.</li> <li>Investigación: sobre la escritura del texto ¿cómo lo hacen los expertos?.</li> <li>Elaboración de herramientas para escribir y reescribir.</li> <li>Actividades de sistematización.</li> <li>Construcción de competencias.</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <ul style="list-style-type: none"> <li>Producción final                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Composición y "obra maestra".</li> <li>Entrega a destinatarios.</li> </ul> </li> </ul> </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Primera escritura individual                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Confrontación de las primeras escrituras: logros y barreras encontradas.</li> </ul> </li> <li>Revisión del texto.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Redefinición parcial de las tareas</li> <li>Integración progresiva de los Proyectos y el texto a construir</li> <li>Rescrituras parciales del texto</li> <li>Control de la actividad a intervalos según los avances y necesidades en la construcción del texto</li> </ul> </li> <li>Evaluación del producto terminado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploración de conceptos de los que se tiene que escribir.</li> <li>Investigación: sobre la escritura del texto ¿cómo lo hacen los expertos?.</li> <li>Elaboración de herramientas para escribir y reescribir.</li> <li>Actividades de sistematización.</li> <li>Construcción de competencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Producción final                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Composición y "obra maestra".</li> <li>Entrega a destinatarios.</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Guía los procesos de producción de texto.</li> <li>Se apoya en las interacciones para transformar los errores en elementos de análisis.</li> <li>Incita al diálogo cognitivo</li> <li>Selecciona los apoyos (corpus de textos o extractos significativos).</li> <li>Organiza las sistematizaciones necesarias.</li> <li>Comparte sus conocimientos y su propia calidad de experto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manifestar estrategias de forma progresiva.</li> <li>Movilizar herramientas intelectuales (comparar, deducir, categorizar, inferir...).</li> <li>Descubrir los mecanismos de construcción del texto.</li> <li>Transferir la construcción de competencias parciales en reescrituras sucesivas.</li> <li>Elaborar progresivamente el texto y controlar su progresión.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Primera escritura individual                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Confrontación de las primeras escrituras: logros y barreras encontradas.</li> </ul> </li> <li>Revisión del texto.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Redefinición parcial de las tareas</li> <li>Integración progresiva de los Proyectos y el texto a construir</li> <li>Rescrituras parciales del texto</li> <li>Control de la actividad a intervalos según los avances y necesidades en la construcción del texto</li> </ul> </li> <li>Evaluación del producto terminado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploración de conceptos de los que se tiene que escribir.</li> <li>Investigación: sobre la escritura del texto ¿cómo lo hacen los expertos?.</li> <li>Elaboración de herramientas para escribir y reescribir.</li> <li>Actividades de sistematización.</li> <li>Construcción de competencias.</li> </ul>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>Producción final                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Composición y "obra maestra".</li> <li>Entrega a destinatarios.</li> </ul> </li> </ul>							
Sistematización metacognitiva y metalingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retorno reflexivo sobre la actividad.</li> <li>Elaboración colectiva de herramientas.</li> <li>Obstáculos detectados, identificación de aprendizajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suscita la evaluación y la metacognición.</li> <li>Prevé las actividades de refuerzo o entrenamiento individuales y colectivas en función de las necesidades detectadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar su actividad de aprendizaje.</li> <li>Formalizar la adquisición de experiencias en saberes y habilidades.</li> <li>Conservar la huella de los aprendizajes significativos.</li> </ul>				

**Fuente: con información de Jolibert y Sraiki (2014: 124-139).**

En ambos casos, las dos estrategias de interrogación y producción tienen base para su construcción en dos herramientas cognitivas que ayudan a sistematizar el trabajo.

#### **h. Herramientas cognitivas. Dos estrategias de sistematización en la interrogación y producción de textos**

Dentro del trabajo de interpretación y producción de textos, el grupo de Josette Jolibert, ha creado dos herramientas cognitivas de sistematización que apoyan la

interrogación de textos y producción de los mismos: procesos mentales y ejes lingüísticos. Ambas son estrategias que construyen, dan sentido y guían el trabajo didáctico de los estudiantes.

### **1) Procesos mentales**

Se trata de la aplicación de procesos cognitivos que ayudan a clarificar la interrogación y producción de textos, antes, durante y después de la realización de las tareas: procesos de anticipación, procesos de elaboración y de estructuración y procesos de evaluación.

Procesos de anticipación. Son aquellos, que antes de las tareas, permiten clarificar el sentido de la actividad, las expectativas, la movilización de la experiencia propia y los conocimientos previos; además de planificar la actividad del lector-productor al prever las diferentes etapas a realizar de las tareas, delimitar exigencias y modalidades de ejecución y de seleccionar las estrategias cognitivas adaptadas a los propósitos (Jolibert y Sraïki, 2014).

Procesos de elaboración y de estructuración. Tres procesos se dan durante los trabajos de este bloque, en primera instancia, aquellos que permiten formular una hipótesis que da sentido al trabajo de producción o interrogación del texto; así como la verificación y revisión a lo largo de toda la actividad, como la construcción de representaciones abiertas o la construcción de significados en el tratamiento del texto. En segunda, hace referencia a aquellos procesos que nos permiten identificar, utilizar y coordinar las huellas lingüísticas del texto, como seleccionar marcas o pistas que ayuden a la construcción de un significado global del escrito (Van Dijk, 1980; 1983); así como a identificar niveles de significación del texto o unión de las relaciones semánticas entre los diferentes elementos, así como, el trabajo de inferencias para interpretar las informaciones que los documentos textuales arrojan.

Por último, a aquellos procedimientos que permiten elaborar progresivamente una representación completa, continua y coherente del texto, sintetizando e integrando nuevas informaciones, el manejo de la continuidad del texto y el centrado de los signos

que señalan la presencia de relaciones entre las ideas que se van construyendo en el texto, como imágenes, palabras, marcas, anáforas, signos, etc. (Jolibert y Sraïki, 2014).

Procesos de evaluación. En esta última fase, es decir, después la realización de las tareas, se atiende a los procesos que favorecen la autorregulación de las estrategias y de las conductas del lector y productor del texto, verificando el producto de la actividad cognitiva, la coherencia de los significados parciales o totales construidos; la identificación y superación de los obstáculos y dificultades; la evaluación de la pertinencia entre la planificación inicial y la actividad realizada; así como de ajustar las estrategias en función y análisis de los resultados.

## **2) Siete niveles de conceptos lingüísticos**

Los textos, son construidos con intenciones comunicativas y bajo contextos dados, por ende, los escritos tienen muchas señales que son necesarias interpretar y considera para la comprensión del significado y su escritura.

En los procesos de lectura y escritura, subyacen imbricadas interacciones entre el lector-texto-significado. Lo que se lee, contienen indicios de su significante y significado (contexto), los elementos de la situación comunicativa (quién lo escribe y por qué), sobre su tipo al que pertenece (tipología textual), sobre su lógica de organización (estructura<sup>35</sup>) sobre su temática, coherencia y cohesión, sobre su léxico y sintaxis, sobre la composición y uso de las palabras que se combinan en un tejido complejo y significativo al que llamamos texto (Jolibert y Jacob, 1995)

Con base en lo anterior, los niveles lingüísticos de la propuesta son herramientas que sirven como un índice de referencia para interpretar los textos durante su interrogación, mientras que en la producción, funcionan como esquemas que coadyuvan en la construcción de los escritos.

Los siete ejes o niveles que propone PpP (Jolibert y Sraïki, 2014), consideran el conocimiento de lo contextual, semántico, estructural y lingüístico como algo esencial

---

<sup>35</sup> Véase, Van Dijk, 1980

que da prioridad a los usos orales frente a los escritos y que permite eficazmente poder interrogarlos y producirlos (Halliday, 1982).

Los siete fundamentos: contexto situacional, contexto cultural; tipo de escrito y su función; superestructura y dinámica interna; coherencia y cohesión; sintaxis y léxico y microestructura, se agrupan en cuatro bloques conceptuales que funcionan a nivel de contexto general, estructuras del texto, estructuras de la frase, estructura de las palabras. Aquí se presentan cada uno de estos grupos con sus niveles correspondientes (ver figura, 17).

**Figura 17. Ejes o Niveles Lingüísticos**

Conceptos que funcionan a nivel de		Niveles	Se refiere a
Macroestructura	<p><b>Contexto general del texto.</b> Se refieren a la representación abstracta y global del texto, a las nociones del contexto, de tipo situacionales y culturales; así como, a los elementos recapitulativos de la situación comunicativa.</p>	<p><b>1. Nociones de contexto situacional.</b></p>	<p>Los elementos de la situación comunicativa que determinan la producción e interpretación de los textos (Kaufman y Rodríguez, 2003: 166). - Las referencias sobre el emisor/productor: ¿quién lo escribe? - Los destinatarios: ¿a quién está dirigido? - Los propósitos: ¿para qué fue escrito? - Los desafíos: ¿qué se espera? - Objetos del mensaje: ¿qué se comunica? Dentro del texto.</p>
		<p><b>2. Nociones del contexto cultural.</b></p>	<p>Los contextos amplios y específicos del conocimiento sobre literatura, sociología, tecnología, historia, etc.</p>
Superestructura	<p><b>Estructuras del texto en su conjunto.</b> Atienden al tipo de texto al que pertenece y a la intención comunicativa dominante (tipología textual); a la lógica organizacional del texto (superestructura), a la coherencia del discurso y la cohesión del texto (Jolibert &amp; Sraiki, 2009).</p>	<p><b>3. Tipo de escrito al que pertenece.</b></p>	<p>- Textos funcionales como cartas, carteles publicitarios, fichas técnicas, noticias, etc. - Textos ficcionales o literarios, como cuentos literarios y tradicionales, novelas, poemas, adivinanzas, etc. (Jolibert &amp; Jacob, 1995).</p>
		<p><b>4. Superestructura del texto.</b></p>	<p>Se manifiestan por... - <i>Siluetas</i>: organización espacial, lógica de organización, función de los bloques dentro del texto y a la articulación de las partes (Jolibert, 2002). - <i>Tramaje</i>: la organización secuencial del esquema de un texto y a la relación con que se configura. Todos elementos globales del texto que determinan el orden general de las partes de acuerdo con ciertas reglas constitutivas en una serie de categorías (Kaufman y Rodríguez 2003: 25).</p>
		<p><b>5. Coherencia del discurso y Cohesión del texto.</b></p>	<p>Enunciaciones, sustitutos, conectores, temas, ideas y aspectos lingüísticos que tejen, sitúan, aportan dan referencia, articulan, nombran y manifiestan el sentido del texto. es decir: - Cohesión. Remite al texto.</p>

			- Coherencia. Permite interpretar el discurso escrito y los procesos a través de los cuales se configura de una manera situada, contextualizada las intenciones comunicativas. (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).
	<p><b>Estructuras de las frases.</b> Busca detectar como se manifiestan las enunciaciones hechas por el autor: personas gramaticales, tiempos verbales, referencia de los lugares, de la sustitución lexical y de proformas, el uso de conectores.</p>	<p><b>6. La Lingüística de la frase.</b></p>	<p>La vinculación del texto con los referentes lingüísticos correferenciales y sus relaciones “exóforicas y endofóricas” (Kaufman y Rodríguez, 2003: 166-173). Aspectos: - Sintácticos. Orden y grupo de palabras. - Lexicales. Las palabras en contexto. - Ortográficos. Marcas gramaticales; puntuación.</p>
<p><b>Microestructura</b></p>	<p><b>Estructuras de las palabras.</b> Es la identificación del significado de las palabras, el sentido con que son escritas (connotaciones y denotaciones), a su morfológica, sintaxis, semántica (Jolibert &amp; Sraïki, 2009).</p>	<p><b>7. Palabras</b></p>	<p>Palabras y su sentido: - Palabras para decir lo que uno quiere. - Denotaciones y connotaciones. - Familias de palabras.</p> <p>Palabras y su microestructura: - Morfológica. Fonemas/grafemas; sílabas y relaciones grafo-fonológicas; bigramas; prefijos y afijos; artículos y preposiciones más frecuentes. - Sintáctica. Marcas nominales, marcas verbales. - Semántica. Prefijos y sufijos; raíces y afijos, radical, desinencia de los verbos.</p>

Fuente: elaborado con apoyo de los conceptos de Jolibert y Sraïki (2014: 71-75).

Cabe aclarar que no se trata de seguir estos niveles como una receta o guía, sino de considerarlos y utilizarlos como puntos de referencia en la interacción del texto. Estos índices se irán apoyando por los procesos mentales en la construcción progresiva del significado en la interrogación del texto, controlando la comprensión del mismo, y en la producción del escrito, donde se tratará de la utilización de esta guía, como puntos de referencia para planificar y elaborar una representación de un escrito comprensible para un destinatario.

### **i. Evaluación desde PpP**

La evaluación desde la visión de una PpP, es un proceso de tipo formativo que tiene la función de mejorar la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de la reflexión metacognitiva y metalingüística, para localizar las fortalezas y obstáculos para remediarlos, para ajustar y mejorar lo que se está haciendo (Cembranos).

El uso de la metacognición permite que los docentes y estudiantes conozcan sus propias capacidades y limitaciones, permitiendo la toma de conciencia a partir de lo que se logró, el cómo se hizo para aprenderlo y el qué se tuvo que hacer para mejorarlo.

Con lo anterior, se aprende a identificar y aplicar las fortalezas, a manejar eficazmente las debilidades; a conocer el propio proceso de aprendizaje; a programar conscientemente el uso de estrategias para aprender a aprender, aprender a hacer a partir de la solución de problemas y de toma de decisiones. Además, de desarrollar la capacidad de transferir esas estrategias y habilidades a diferentes situaciones o contextos de modo que el estudiante pueda corregir, aclarar y resolver aquello que entorpece su avance (en Sierra, 2010).

Por su parte el uso metalingüístico, faculta la reflexión activa de los conceptos operatorios (contenidos en los siete conceptos lingüísticos de la propuesta) para aprender a detectar las huellas o claves que dejan los textos; a procesar e interpretar estos indicios y utilizarlos como información para construir el sentido del texto. Para poder corroborar estas progresiones es importante que se conserven las huellas evolutivas del trabajo y las reflexiones de los elementos significantes del recorrido. (Jolibert y Jacob, 1995).

Desde esta perspectiva, se evalúan las destrezas y capacidades del saber-saber y saber-hacer, los conocimientos operatorios y las actitudes construidas a partir de las actividades parciales o completas; antes, durante y después de una sesión de interrogación o en la producción de un texto.

Así, la evaluación formativa espera que niños, hayan construido competencias útiles y funcionales para: ubicarse entre los escritos y su ambiente; saber leer textos completos y contextualizados a su alcance y que le son significativos hasta el punto en que el estudiante es capaz de comprender el escrito suficientemente como para actuar, para hacer algo a partir de la lectura; para que produzca con gusto y éxito escritos completos y que al mismo tiempo se apoye en estrategias de proceso y lingüísticas específicas; a que comprenda y utilice una terminología precisa para nombrar los elementos del mundo del escrito; adquieran y dominen los procesos de metacognición y metalingüísticos sobre la actividad lectora o productora con el fin de convertirse en



estrategias de reflexión que orienten las formas de aprender y sobre la calidad de los trabajos que se realicen. (Jolibert y Sraïki, 2014).

Cabe resaltar que estas actividades META, tienen una función diferente de acuerdo al proceso en el cual se integran. Si es al inicio, buscan sensibilizar hacia el proceso; si posterior al comienzo, son una forma de conceptualización-sistematización de lo aprendido; si es más tarde, buscan usar lo aprendido en nuevas situaciones; y si es al final, pretenden automatizar la práctica (Jolibert y Jacob, 1995)

Una evaluación, desde estas posturas se convierte en participativa e interactiva, pues es construida desde la concepción reflexiva de diferentes actores que intervienen en el proceso evaluativo. Así la valoración propone, la autoevaluación, como el proceso de evaluarse uno mismo; la coevaluación, como la estima grupal de las acciones, y la heteroevaluación, como aquella que se realiza por una persona respecto al trabajo de otra (Malagón y Jara, 2008).

*Existen principios orientadores de la evaluación: autenticidad, una tarea que requiere que se cumpla el propósito real de la actividad planteada. Interactividad, procesos donde las tareas y sus acciones son valoradas y orientadas de forma individual y por otros. Continuidad, al entender que el aprendizaje tiene niveles progresivos y es mejorable. Multidimensionalidad que utiliza instrumentos de diversa naturaleza, pautas, registros, escalas, listas, carpetas, y otros que coadyuvan a estimar las diferentes capacidades, habilidades y destrezas que se van adquiriendo (Malagón y Jara, 2008: 43-44).*

La función entonces de la evaluación en PpP se orienta también sobre un enfoque social, relacionada con la creación de oportunidades para seguir aprendiendo (SEP, 2011) que permita verificar que los estudiantes tuvieron avances en las habilidades y destrezas marcadas. Es decir, aquellos aprendizajes sobre competencias complejas, que se necesitan para que, de forma autónoma, con el uso de diversas estrategias y en diferentes contextos comunicativos, sociales y lingüísticos, los estudiantes aborden un texto, preciso y completo ya sea para entenderlo y/o producirlo.

Permitiendo así, la adquisición de competencias-herramientas que sirven para conocer y seleccionar los comportamientos lectores, identificar y procesar informaciones significativas como las características lingüísticas de los tipos de texto y saber establecer múltiples relaciones entre la información a través de operaciones mentales como comparar, clasificar, seriar, simbolizar, transferir, etc. Y por último, las

competencias sociales de comunicación, las actitudes y los valores con que han sido adquiridas (Jolibert y Jacob, 1995).

Al ser prevista desde los ángulos pedagógicos, formativo y social, la evaluación también será entonces de tipo sumativa, porque determina hasta qué punto los objetivos se cumplen y permiten al estudiante ubicarse sobre sus logros; además de, ubicar al docente y a los padres, sobre los rendimientos alcanzados para planificar la continuación de los aprendizajes en conjunto (Cembranos, et al., 2003).

Bajo este concepto y al igual que el anterior, los estudiantes son calificados al finalizar los proyectos y de acuerdo a una escala cualitativa previamente acordada con ellos que busca, posteriormente, convertirse en una nota o un concepto de aprendizaje para todos (Jolibert y Jacob, 1995).

Este proceso de la evaluación, comporta “la recogida sistemática, organizada de información y de su interpretación [...] Para recoger los datos fundamentales se aplica las técnicas de la observación y las pruebas de evaluación” (Cassany, et al., 2000: 75-76) que sean realmente formativas, donde el docente y el estudiante conozcan sus resultados para la toma de decisiones consecuentes, cambie sus objetivos, métodos y diseñe planes de recuperación, etc.

A continuación, se muestra (ver figura 18) donde se presentan las principales características sobre lo que se ha venido explicando de la evaluación, desde la mirada de *PpP*.

**Figura 18. Elementos de la evaluación en PpP**

<b>Conceptualización</b>	Es una evaluación formativa, sumativa, sistemática y con un fin social, apoyada en el uso de la metacognición y la metalingüística como herramienta que se enfoca en mejorar los procesos, y trata de poner de manifiesto los puntos débiles, los errores y las deficiencias, de modo que el estudiante pueda corregir, aclarar y resolver los problemas que entorpecen su avance.
<b>¿Qué se evalúa?</b>	<p>La adquisición de competencias complejas o:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todo lo que se necesita para abordar de forma autónoma un texto para entenderlo o producirlo;</li> <li>- ubicar el texto preciso que se requiere utilizar;</li> <li>- poder hacer una lectura comprensiva de un texto completo.</li> </ul> <p>La adquisición de competencias-herramientas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comportamientos lectores o productores (estrategias);</li> <li>- identificar y procesar las principales características lingüísticas de</li> </ul>

	los tipos de textos; - operaciones mentales; comparación, clasificación, seriación, simbolización, transferencia, etc.; - actitudes y valores en los intercambios.	
<b>¿Para qué se evalúa?</b>	Para mejorar los procesos y aprendizajes. Para hacer un balance de las competencias de los construido, lo que está en vía de construirse y lo que falta. Para reactivar el aprendizaje: dónde hacer mayor esfuerzo, dónde ajustar, reforzar y proyectar nuevas tareas.	
<b>¿Quiénes evalúan?</b>	El estudiante y profesor: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.	
<b>¿Para quién se evalúa?</b>	Para cada niño, para el profesor, para padres, para la escuela.	
<b>¿Cuándo se evalúa?</b>	Formativamente, al final de una sesión de interrogación o actividad de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interrogación o producción de un texto,</li> <li>- sistematización de un aspecto lingüístico,</li> <li>- actividad de algún proyecto,</li> <li>- proyecto completo,</li> <li>- contrato de día o semana,</li> <li>- momentos precisos de la vida del curso,</li> <li>- cumplimento o responsabilidad,</li> <li>- participación colaborativa.</li> </ul>	Sumativamente: A mediados o a final de los proyectos o de curso.
<b>¿Cómo se evalúa?</b>	Con herramientas cualitativas de evaluación: Inventario de competencias, registro de observaciones, lista de cotejo, fichas, pautas, contratos, pruebas, etc.	

**Fuente: con información de Jolibert y Jacob (1995: 239-242).**

Este capítulo, ha dado a conocer un breve estado del arte conformado por investigaciones que atienden el fomento de la lectura desde la animación y la comprensión lectora. Además, se presentaron aportes teórico-pedagógicos específicos sobre el objeto de estudio, el fomento literario, bajo el enfoque conceptual de la educación literaria, así como la importancia de relación entre la literatura y las *Tecnologías de la Información*. Todo ello abona a la adquisición del gusto por leer textos literarios. Por último, se describieron, en lo general y lo particular, los rasgos más representativos de la propuesta pedagógica y didáctica, *Pedagogía por Proyectos*, que se emplearon para lograr el diseño de la intervención pedagógica en estudiantes de segundo grado de educación secundaria y que en el capítulo siguiente se presenta.



## IV. EL FOMENTO LITERARIO DESDE UNA PERSPECTIVA RECREATIVA

*El acceso a la cultura del lector se hará, entre otras cosas por medio del texto, y el acceso a los significados del texto se hará, entre otras cosas, por medio de la cultura del lector [...]*

Charles Sarland

En este capítulo se describe los elementos contextuales de la indagación y la intervención: contexto específico y los participantes; así como los propósitos, recursos, acciones, evaluación y seguimiento de la intervención pedagógica que se realizó con estudiantes de segundo grado grupo “B” de la Escuela Secundaria Diurna 286 “Maestro Lauro Aguirre” turno matutino.

### A. Elementos contextuales de la indagación y la intervención pedagógica

Desde la concepción epistémica del enfoque Biográfico-narrativo, es imprescindible conocer la realidad sobre la que se actúa, en ese sentido a continuación se describen los estudiantes que participaron dentro de la intervención pedagógica sus características y su contexto.

#### 1. Los participantes

Los estudiantes de segundo grado grupo B, de la *Escuela Secundaria 286 “Maestro Lauro Aguirre”*, turno matutino, son jóvenes que viven en las periferias entre el Distrito Federal (hoy Cd. de México) y el Estado de México, específicamente entre las zonas limítrofes de la delegación Iztapalapa y el municipio de Cd. Nezahualcóyotl.

Estos jóvenes presentan poco acercamiento con la literatura. Son procedentes de familias con un sustento económico modesto para cubrir las necesidades básicas lo que limita su acceso con otras formas de la cultura. Sus gustos atienden a la dispersión, diversión y gozo proporcionado por referentes culturales como, la música (pop, reggaetón, banda); la televisión (las caricaturas, las series juveniles, las novelas, los *talk* y *reality shows*, las transmisiones de fútbol); las redes sociales (*Facebook*, *Instagram*, *YouTube*, *WhatsApp*); el cine (películas de acción, terror, ciencia ficción) y los videojuegos.

Su escasa disposición hacia el acto lector también se debe, a que no cuentan con ambientes adecuados para fomentar la recreación literaria, factores como poca motivación por parte de los mediadores cercanos, familia y escuela, y la falta de recursos materiales y económicos que solventen cualquier iniciativa por leer. Específicamente en la escuela se carece de los recursos humanos adecuados, que motive su curiosidad lectora, pues los encargados de acercarla están poco preparados para promoverla.

## **2. Descripción espacio-temporal y posible duración de la intervención didáctica.**

### **a. El espacio**

La *Escuela Secundaria Diurna 286, Maestro, "Lauro Aguirre"*, turno matutino, se sitúa entre las delimitaciones de la delegación Iztapalapa, Venustiano Carranza y cd. Nezahualcóyotl Estado de México. Una escuela enclavada en colonias populares circundada por conocidos mercados de abasto de carnes y de ferreterías (Mercado de san Juan). Lo que la ubica dentro de un sector de comercio con altos índices de tránsito vehicular, de personas y también de delincuencia.

La escuela, se encuentra catalogada por las autoridades educativas, como de bajo rendimiento en comparación con otras que se encuentran en su periferia. Esto generó su inclusión a programas regionales para abatir la alta reprobación y la deserción escolar. Derivado de estas acciones, la escuela se encuentra sujeta a una presión directiva sobre los docentes y una carga administrativa importante que están ralentizando el trabajo pedagógico y de lectura.

La institución educativa, estructural y económicamente, se encuentra limitada. No tiene lugares específicos para la lectura literaria, por la distribución del espacio dentro de los salones con que se cuentan para el estudio, en relación con el número de estudiantes que hay, amén de la falta de materiales como libros, computadoras, entre otros. Por poner un ejemplo, casi 40 chicos se desenvuelven en un espacio de medio metro cuadrado para moverse cuando están sentados en sus sillas y mesas de trabajo de plástico. Además, comparten hasta 5 personas un mismo libro o computadora. Estas dificultades delimitan el campo de acción según las necesidades pedagógicas que se

tengan. En lo que respecta al espacio destinado a la lectura, se está supeditado a un salón que hace la función de biblioteca y también de bodega, por lo cual no siempre es funcional para actividades propias del acto lector. Además, de que los libros que hay en este espacio se encuentran guardados y son poco accesibles para los muchachos

En el caso de los profesores que laboran en la secundaria, producto de las reformas laborales realizadas, están viviendo una de sus etapas más estresantes e inciertas por las nuevas condiciones de trabajo, presión y fiscalización que la *RIEB 2011* ha traído consigo. Lo que dispone que los maestros en sus salones de clase, para no sufrir la persecución patronal, hayan limitado sus acciones creativas, reflexivas y críticas hacia la reproducción de una currícula impuesta, instrumental y maquiladora, que como hemos visto, constriñe toda acción literaria.

Este caldo de cultivo brevemente aquí explicado, supone un ambiente difícil para la realización significativa del aprendizaje y la aplicación de una intervención didáctica y pedagógica. Sin embargo, esta situación presenta algunas áreas de mejora para poner en marcha un proyecto que logre rebasar los obstáculos.

#### **b. La duración**

Esta intervención, inició desde 24 agosto de 2015 y tenía previsto finalizar en abril de 2016 debido al calendario instruido por la SEP que tiene contemplado un receso vacacional a mediados de diciembre y otro en la semana santa. La frecuencia con que se realizará este trabajo de intervención se tiene prevista en una frecuencia de 3 veces a la semana. Es decir, el proyecto se realizó particularmente los días miércoles, jueves, viernes. En el caso de las actividades extraescolares, estas se llevaron a cabo dentro de los días de clase o para los fines de semana.

Con lo expresado anteriormente y bajo la realidad sobre la que se trabaja, es importante retomar desde los aportes teóricos y didácticos, el trabajo basado en ambientes gratos, bajo condiciones que faciliten el aprendizaje y acciones que partan del gusto e interés de los chicos, así como el uso de la mediación instrumental para lograr avanzar hacia el fomento literario, con apoyo de actividades de animación a la lectura y por supuesto de comprensión lectora, que permitan el disfrute de los textos al

mismo tiempo que generan el deseo de seguir aprendiendo bajo atmósferas literarias, lúdicas, recreativas, democráticas y sociales.

## **B. La intervención didáctica-pedagógica**

Una intervención didáctica-pedagógica es la actuación del docente-mediador hacia el estímulo del proceso y el progreso de la enseñanza-aprendizaje en los estudiantes sobre los que interviene. En ese sentido este apartado de tipo metodológico, describe: el propósito general y particulares de la intervención; las acciones previas que se realizaron y los recursos utilizados para ésta; así como, las competencias establecidas con sus indicadores para desarrollar el fomento literario; además, de los procedimientos didácticos sobre los cuales se desarrollan las acciones con sus mecanismos de evaluación y seguimiento.

### **1. Propósitos**

#### **a. Propósito general y supuesto teórico**

El propósito general de esta intervención es que el estudiante fomente su gusto por la literatura, a partir del uso de mediadores culturales extraliterarios o intertextuales que sean de su interés, desde una visión recreativa y bajo el marco de una *Pedagogía por Proyectos*.

Pues al trabajar el fomento a la lectura literaria de manera recreativa y con el uso de mediadores culturales que sean del interés de los estudiantes bajo el marco de una *Pedagogía por Proyectos*, se despierta el gusto por leer literatura.

#### **b. Propósitos particulares y sus supuestos teóricos**

- Que el estudiante fomente su gusto por la literatura, a partir del uso de mediadores culturales extraliterarios o intertextuales que sean de su interés, desde una visión recreativa y bajo el marco de una *Pedagogía por Proyectos*. Pues el uso del cine, intercalado con la lectura de textos, es una estrategia de interacción que fortalece, el gusto por continuar leyendo, con apoyo de la mediación del docente.



- Que el estudiante desarrolle su acercamiento con la literatura de manera crítica y reflexiva con el apoyo de las *TIC*, a partir de su interacción entre las obras literarias que lee, los audiovisuales que ve y escucha, y la socialización de lo que hace. Pues para fortalecer el Fomento Literario hay que acudir al uso de *TIC* como la red social YouTube, ya que contribuye al acercamiento, comparación y socialización de las obras literarias que leen.
- Que el estudiante fomente su gusto lector a través de su interacción con otras propuestas culturales extraliterarias, como la visita a las ferias del libro, exposiciones, muestras teatrales, tertulias, entre otras; genera de forma recreativa, ambientes motivadores propicios para la consecución de la lectura de textos literarios.

## **2. Justificación**

Como se ha visto a lo largo del desarrollo de este trabajo, existen inconsistencias, primeramente, entre los propósitos de los Planes y Programas de Estudio de educación secundaria 2011 y el desarrollo curricular que los pone en operación. En segunda instancia, estos dos últimos elementos presentan un distanciamiento con aquellas propuestas teóricas y funcionales para acercar adecuadamente el gusto por la lectura de textos literarios.

Es por ello, que para fomentar la literatura de manera recreativa entre los estudiantes de segundo grado de secundaria, el presente proyecto de intervención propone el uso de elementos cercanos a su cultura partiendo de los intereses y gustos de los propios jóvenes. Esto permitirá fortalecer, engrosar, apoyar, coadyuvar y subsanar; aprendizajes, propósitos y huecos que están ralentizando el acercamiento literario.

Ya específicamente para con los propósitos de la enseñanza del español en la educación secundaria suscritos en los planes de estudio de la materia (SEP, 2011), esta intervención posibilita el desarrollo de la capacidad de leer, comprender, reflexionar, interesarse y compartir diversos tipos de textos, particularmente los literarios mediante el uso de diversos soportes cercanos al capital cultural de los jóvenes, donde puedan consultar, acercarse y disfrutar de la literatura, logrando realmente ampliar el

conocimiento de los estudiantes y la apreciación del lenguaje en sus diferentes géneros, autores, épocas y culturas.

A diferencia de los planes de estudio vigentes, este estímulo diferente que se propone, parte de que las lecturas que se sugieren no son obligadas o preestablecidas como en la currícula actual, además de ser posibilitadas desde los preceptos de la motivación, curiosidad e intereses que los jóvenes tienen, además de agregar otras narratologías como las contenidas en películas, series, videojuegos y otras, nutridas todas desde el universo literario que a los chicos les gusta.

De esta manera, bajo esta propuesta didáctica de intervención, se apoya al programa de educación secundaria con la ampliación de los horizontes en los jóvenes, pues el trabajo ayudará a valorar su papel en la representación de su mundo al reconocer elementos contextuales, socioculturales y valores de otras épocas que subyacen implícitos dentro de las historias que lee; sumará a su capacidad comunicativa desde una interacción provista de las diferentes narratologías abordadas y contenidas en diversos formatos en los que trabajará la lectura, mismas que apoyarán a fortalecer su bagaje cultural sumando a sus referentes, engrosando sus ideas y apoyando a su capacidad imaginativa, coadyuvando para dejar de lado la deprivación cultural por la que pueda atravesar el chico. Además, fortalecerá a su conocimiento y capacidad crítica desde el análisis, comparación y evaluación de las obras narrativas.

Además, desde esta intervención se cubren los diversos procesos y modalidades de lectura (individual, compartida, voz alta, silencio, entre otras) misma que se presentan según las necesidades que tengan los estudiantes, pero desde un enfoque más funcional que facilita el tránsito de una construcción personal y subjetiva del significado, a una más social o intersubjetiva, permitiendo el paso a terrenos de la criticidad y de la reflexión, mismas que poco se atienden desde el enfoque que actualmente tiene el tema lector en secundaria.

Se debe señalar que el fomento no solo es una propuesta que toca el tema literario pues el trabajo didáctico es desarrollado desde el plano cooperativo, consensuado y activo; en vez del tradicional, metódico y aislado. Apelando por una labor pedagógica por proyectos real, misma que da un empuje socioconstructivista a las acciones, lo que

permite sumar aprendizajes con el uso de estrategias para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen.

Con base en lo anterior, la intervención didáctica parte del uso de herramientas cognitivas y lingüísticas específicas para leer, y de estrategias sistematizadas para la resolución de problemas en la lectura, fortaleciendo así la capacidad de los jóvenes para detectar las huellas, marcas, manifestaciones y patrones que han organizado el texto literario, así como las circunstancias contextuales que le han dado su origen al escrito, llevándolo a actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística que le permiten a los estudiantes comprender y aprender de mejor manera lo que lee y por ende, se facilita el goce estético de las obras literarias y más profundamente el desarrollo de la criticidad de las mismas, acciones que anteriormente habían sido delegadas únicamente a estándares de lectura marcados por la velocidad con que se decodifica un texto y que son poco efectivos para los propósitos antes mencionados.

De esta manera la presente propuesta pedagógica y didáctica, coadyuva y engrosa los aprendizajes esperados dentro de los procesos de lectura e interpretación de textos marcados en el Programa de estudio 2011, como el empleo de la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender el entorno; la selección de fuentes de consulta de acuerdo a intereses, necesidades y gustos; el reconocimiento de la importancia de leer, sus usos y modalidades; la identificación de la estructura y los rasgos estilísticos de obras literarias (SEP, 2011b). Además de apoyarle a responder a las demandas de la vida, a utilizar los acervos análogos y electrónicos a su alcance para cubrir sus necesidades de esparcimiento y conocimiento del lenguaje escrito tanto de manera imaginativa, libre y personal, como para la recreación literaria.

La idea anterior trastoca y abona en los aprendizajes de los jóvenes, dentro de la producción de textos escritos y orales, a la producción de textos para expresarse; a la expresión y defensa de las opiniones de forma razonada y con el empleo de argumentos; la utilización de una variedad de modalidades del habla; la exposición de temas; el respeto por los puntos de vista de otros y de la recuperación de las aportaciones, entre otros.

Específicamente hablando de las actitudes hacia el lenguaje, la intervención fortalece a identificar y compartir el gusto por algunos temas, autores y géneros literarios; el desarrollo de una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje; el empleo del lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos, así como para la resolución de conflictos; la discusión sobre temas de manera atenta y respetuosa; el desarrollo de la autoconfianza; el trabajo cooperativo, escucha y toma de acuerdos para trabajar en grupo, y asimismo, el desarrollo positivo de los jóvenes como lector provisto por el gusto por leer, hablar y escuchar, elementos que son nombrados dentro del propio plan pero como se ha expresado antes poco atendidos y desarrollados.

Con base en lo anterior, y para el caso de las competencias marcadas por la currícula que se prevé alcanzar para este ciclo, este Diseño de Intervención Pedagógica, apela por fortalecer destrezas y habilidades comunicativas tales como el empleo del lenguaje como un instrumento para aprender, el uso de habilidades digitales y el conocimiento operatorio de saberes culturales y lingüísticos dentro de un marco cooperativo y desde un plano literario.

Para finalizar, y aludiendo específicamente a los contenidos del programa de estudio en segundo grado, este trabajo sobre fomento literario apoya temas de los ámbitos de estudio, participación social y por supuesto también el literario, al apoyar el análisis del ambiente y las características de los personajes, a identificar las variantes sociales, culturales o dialectales utilizadas en los textos en función de la época y lugares descritos, los recursos empleados para describir aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente y elaborar comentarios a partir de su análisis e interpretación. Cabe señalar que estos aprendizajes pertenecen al tema de los cuentos, pero por sus comparaciones diametrales con la novela son intrínsecos.

Igualmente, y de manera paralela, se apoya el trabajo de contrastar las distintas formas de tratar un mismo tema en diferentes fuentes, el empleo de explicaciones, paráfrasis, ejemplos, repeticiones y citas para describir, retomar o narrar un suceso (crónica). También, se fortalece la argumentación de sus puntos de vista y utilización de recursos discursivos al intervenir en discusiones formales para defender sus opiniones sobre las obras que se leen y que posteriormente se analizan.

De forma directa se abordan los aprendizajes para identificar semejanzas y diferencias en la manera de tratar un mismo tema, en distintos géneros, autores, en textos literarios y otros discursos narrativos. También se fortalece interpretación del significado de una novela, la función de las reseñas literarias como recurso para difundir una obra, la utilización de recursos discursivos para generar el interés del lector, el empleo de algunos aspectos clave de la historia y datos sobresalientes del autor al explorar, conocer o redactar una reseña sobre la obra literaria que se lee.

### **3. Listado de acciones previas y recursos**

Aquí se dan a conocer las acciones previas para llevar a cabo la intervención y los recursos posibles que se emplean en ella.

#### **a. De las acciones previas**

Antes de llevar a cabo la Intervención Pedagógica hay que prevenirse de lo siguiente:

- Preparar los cuestionarios que se aplicarán dentro del diagnóstico del grupo.
- Preparar los formatos para los contratos colectivos e individuales.
- Preparar un cúmulo de obras literarias que serán utilizadas durante el *Diagnóstico Específico (DE)*.
- Tener una lista de los libros con que la biblioteca cuenta.
- Conocer aquellas actividades e instrumentos culturales que los chicos prefieren.
- Conocer la oferta de actividades extraliterarias que están a disposición durante la intervención para ser consideradas.
- Buscar que los chicos tengan participación en las ferias nacionales o internacionales del libro.
- Elaborar los oficios a las autoridades para la apertura, en relación a las visitas extraliterarias y trabajo en el aula con dispositivos electrónicos.
- Elaborar permisos a padres de familia para que sus hijos puedan utilizar la red internet, las redes sociales y puedan acudir a eventos o salidas extra escolares.

- Buscar sitios web donde pudiéramos encontrar libros gratuitos y en diferentes formatos para ser leídos, escuchados, vistos, etc.
- Tener previsto actividades intertextuales según los gustos culturales específicos que tienen los estudiantes.
- De manera breve realizar un trabajo previo con algunas actividades facilitadoras del aprendizaje que promuevan la integración, el trabajo ameno, interactivo y colaborativo entre los jóvenes.
- Reservar el aula de medios para posibles trabajos con el uso de las computadoras.

## b. De los recursos

A continuación, se muestran los materiales posibles para las acciones previas (ver figura 19):

**Figura 19. Recursos para las acciones previas**

Textos	Multimedia	Otros
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exámenes diagnóstico</li> <li>- Textos teóricos sobre el fortalecimiento y el fomento a la lectura literaria</li> <li>- Textos sobre actividades y estrategias de fortalecimiento y fomento de la lectura literaria</li> <li>- Libros o textos de diferentes autores, temas y formatos que versen sobre el gusto literario de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula de medios</li> <li>- Computadoras</li> <li>- Acceso a internet</li> <li>- Tabletas o telefonos móviles</li> <li>- Cuenta de Facebook</li> <li>- Cuenta de YouTube</li> <li>- Reproductor de DVD</li> <li>- Televisión o videoprojector</li> <li>- Películas de géneros que prefieran los chicos y que tienen vínculo con lo literario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de probables actividades culturales extraescolares</li> <li>- Lista de libros que existen en la biblioteca.</li> <li>- Feria de libros o actividades literarias, exposiciones</li> <li>- Obras de teatro que se encuentren en cartelera</li> <li>- Cine: películas que se encuentren en cartelera.</li> <li>- Permisos de salida (padres y directivos).</li> <li>- Oficios para salidas.</li> <li>- Contratos colectivos e individuales.</li> </ul>

## 4. Procedimiento específico de la intervención

Desde el marco de *Pedagogía por Proyectos* y como parte de una estrategia de formación que busca la construcción y el desarrollo de competencias y saberes, a continuación, se presenta la dinámica general del proyecto, mismo que describe el procedimiento específico de la intervención pedagógica y didáctica.

### a. Competencias a desarrollar y elaboración de indicadores

El presente Diseño de Intervención Pedagógica se dirige hacia los estudiantes en cuanto a su acercamiento al fomento literario donde es importante que se favorezcan:

- Los conocimientos para interpretar, analizar, relacionar, comparar y valorar lo que se lee.
- Los procedimientos, como la búsqueda de libros a partir de sus intereses, la ampliación de su gusto literario y la adquisición de otros conocimientos como los culturales a partir de la interacción con otras fuentes narrativas suscritas en otros formatos y plataformas.
- Las actitudes, como la cooperación, valoración, respeto, sensibilidad, creación, criticidad y capacidad de reflexión de las obras literarias.

A continuación, se muestra las competencias que se desarrollan dentro de la Intervención Pedagógica, con sus respectivos indicadores (ver figura 20):

**Figura 20. Competencias e indicadores**

Competencia	Indicador
Valora de forma crítica la obra literaria a partir de su interacción con referentes culturales intertextuales y extraliterarios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza la obra literaria a partir de la interacción que tiene con otros referentes culturales, intertextuales y extraliterarios.</li> <li>• Acude a otros referentes culturales para fortalecer la experiencia literaria.</li> <li>• Utiliza las TIC como un canal de comunicación para dar a conocer sus puntos de vista sobre la obra que leyó.</li> <li>• Recrea la lectura a partir de lo que lee, ve y escucha.</li> <li>• Estima la obra literaria.</li> </ul>
Interpreta el contenido y los significados de la obra literaria a partir de la comprensión que realiza de la misma, aportando su opinión a sus compañeros y otras personas ya sea de manera presencial o virtual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evoca el contenido, acciones, personajes, lugares, inclusive significados y elementos implícitos o explícitos de la obra literaria que lee.</li> <li>• Comprende lo que lee a partir del uso de diversas estrategias lectoras.</li> <li>• Acude a otras fuentes para ampliar su conocimiento sobre la obra que lee.</li> <li>• Selecciona otras lecturas motivado por la obra literaria que leyó.</li> <li>• Recomienda la lectura de la obra con interés y ánimo.</li> <li>• Muestra interés y ánimo cuando lee la obra literaria.</li> </ul>

Estas competencias relacionadas con el fomento literario también guían la mediación didáctica contenida en el Diseño de Intervención Pedagógica.

## **b. Especificación del Diseño de Intervención Pedagógica**

La intervención pedagógica, tiene como base los preceptos de *Pedagogía por Proyectos* entre los cuales están las condiciones facilitadoras del aprendizaje, hacer una vida cooperativa, un trabajo por proyectos con su dinámica general y sus fases, ya que precisamente sobre todo lo anterior se va aplicar el desarrollo del fomento literario.

### **1) Condiciones facilitadoras del aprendizaje**

Para facilitar el desarrollo del fomento literario, desde el 1 de septiembre y hasta el 21 de diciembre, se realizan con los estudiantes del grupo 2º “B” las actividades facilitadoras del aprendizaje como la ambientación del salón de clases: reorganización del mobiliario, la activación de una sala textualizada y la colocación de objetos que hagan factibles clases amenas y productivas.

Asimismo, para continuar propiciando ambientes agradables y cálidos para la práctica pedagógica, se promueve una vida cooperativa entre los jóvenes, donde todos participen y colaboren de manera democrática y consensuada bajo la toma de decisiones y la implementación de reglas de vida en el aula, donde los estudiantes y docentes trabajan con poder compartido, en horizontalidad y sobre bases de armonía y de relaciones afectivas gratas.

También, se trabaja desde el amparo de *Pedagogía por Proyectos*, lo que facilita el trabajo activo desde el constructivismo y la posición sociocultural, y desde luego, se promueve un ambiente cooperativo, participativo, social y significativo entre los muchachos de secundaria, para resolver problemas que lleven a la reflexión metacognitiva y metalingüística que coadyuven en la construcción de competencias.

Para facilitar la aplicación del fomento literario bajo la base de una *PpP*, se introduce a los chicos poco a poco con las *Condiciones facilitadoras del aprendizaje* propuestas por ésta base didáctica con el fin de poder aplicar con ellos la misma pedagogía, pero en mejores condiciones.

En otras palabras, se da una orientación con respecto a que significa un proyecto, se les enseña cómo se textualizada una sala y se promueve el trabajo de vida cooperativa



y democrática (ver figura 21). Eso permite con los jóvenes, que se realicen actividades diferentes en pos del fomento literario, por lo que es importante que el docente escudriñe en el contexto cultural, qué actividades similares hay para hacer el acercamiento. Para este caso particular, el momento así lo permitió, se dio la visita extraliteraria, a la *Feria Internacional de Lectura Infantil y Juvenil* (FILIJ).

**Figura 21. Tabla de las condiciones facilitadoras propuestas para la intervención**

Actividades	Estrategias usadas	Especificaciones
Trabajo por proyectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo...</li> </ul>	⇒ Reconocimiento de las habilidades y destrezas propias y de los otros. ⇒ Contratos colectivos e individuales...
Salas textualizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas para ubicarnos en el tiempo,</li> <li>• Pared de la información,</li> <li>• Pared de la metacognición...</li> </ul>	⇒ Calendario, reloj... ⇒ Cuadro de cumpleaños, información relevante para la vida en el aula... ⇒ Mapas, cuadros, esquemas, líneas del tiempo, tablas...
Vida cooperativa y democrática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación,</li> <li>• Argumentación,</li> <li>• Consenso...</li> </ul>	⇒ Elaboración de reglamentos ⇒ Trabajo sobre valores ⇒ Participación ordenada ⇒ Reflexión sobre roles dentro del salón...
Visitas extraliterarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita a la FILIJ...</li> </ul>	⇒ Elaboración de permisos para salidas ⇒ Itinerarios de viaje ⇒ Comentarios ⇒ Posible lista de libros que nos gustaría leer ⇒ Conocimiento del mundo literario...

Una vez establecidas y llevadas a cabo las Condiciones facilitadoras, se entra a trabajar directamente (como cada vez que se inicia un proyecto) con las seis fases del proyecto de acción, que aparecen explicadas en el siguiente punto.

## 2) Fases del proyecto de acción

Debido a que *PpP* tiene una posición autónoma, a los niños se les pregunta *¿Qué es lo que quieren leer de literatura?* Con ello, se pretende llevar a cabo un solo proyecto de acción conformado por seis fases, las cuales a continuación se enlistan brevemente, (estas fases se pueden ver con mayor amplitud en el Capítulo III pág. 105 y 106).

Fase 1. En este primer momento, se formulan los objetivos que guiarán el trabajo partiendo de la pregunta generadora, misma que va a trazar el propósito, definir las tareas a realizar, los responsables, los materiales y la calendarización de las

actividades. Lo anterior motiva la elaboración del contrato de actividades principales que lleven a la viabilidad del proyecto.

Fase 2. Aquí se hacen explícitas las acciones, los contenidos de aprendizaje y las competencias a construir para todos y para cada uno de los chicos. Lo que da lugar a que se definan dentro del proyecto, los contratos sobre los que hay que trabajar y aprender por parte de los chicos.

Fase 3. En este periodo, los chicos se organizan para cumplir con las actividades de la cual son responsables. A la par de los trabajos, se organizan las situaciones de aprendizaje y construcción de las competencias, para ello también se incluyen las actividades extraliterarias e intertextuales, estrategias, que nos permiten continuar motivando el interés por leer y ampliando los horizontes culturales. Dentro de esta fase se hace uso de las estrategias de mediación docente, se incluye el trabajo con TIC, para continuar fomentando y conformando el gusto por leer.

Además, se efectúa una evaluación parcial de proyecto. ¿Cómo vamos? ¿Qué nos falta por hacer? ¿Qué grupo o quién necesita apoyo?, entre otras preguntas que apereciban la evaluación del proceso y que nos permiten incluir de nuevo estrategias. Por último, y de ser necesario, se reconstruyen los contratos y de igual modo las actividades. Esta etapa termina igual que finaliza el proyecto.

Fase 4. Realización final del proyecto de acción. Aquí se preparan las condiciones materiales para compartir y socializar la lectura (s) realizada (s) y de las actividades que la rodearon. Como estrategia, se aludirá nuevamente de las TIC, específicamente a las aplicaciones móviles para realizar vídeos para difundirlos en redes sociales. Es importante que, en esta etapa, se busque un clima de calma y respeto, entregando el respaldo afectivo alentador necesario para que se lleve a buen término. En este momento también se vivencia y se asumen las primeras reacciones de los demás, tanto en los aspectos gratos, como en las insatisfacciones.

Fase 5. En este momento se hace una síntesis evaluativa, tanto para los chicos como para el docente, de lo que funcionó o no, y sus posibles porqués. También se identifican los logros obtenidos en relación con los logros esperados para

posteriormente analizar los factores que facilitaron el trabajo o aquellos que lo obstaculizaron. Asimismo, se proponen y discuten los resultados para saber cómo se mejorarán las acciones en posteriores proyectos que se tengan, esto permite evaluar en la práctica las competencias construidas y por construir.

Fase 6. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. En este paso, se realiza de tipo colectivo e individual, la síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido y sobre lo que se debe reforzar y cómo vamos hacerlo. Se pueden implementar actividades de refuerzo, individuales o colectivas. También, se construyen herramientas recapitulativas que puedan ayudar para posteriores proyectos.

### **C. Evaluación y seguimiento de la Intervención Pedagógica**

La evaluación y el seguimiento de la intervención Pedagógica se realizó a través de la recogida de datos, donde la observación en todo momento estuvo presente para detectar los logros u obstáculos colectivos e individuales alcanzados en la realización del cometido. Los instrumentos que forman parte de la recogida de datos son posteriormente sujetos al análisis y a la interpretación.

Los diversos instrumentos de recolección de datos o de recaudo utilizados, sirvieron de evidencia para los logros cognitivo, procedimentales y actitudinales de los estudiantes y sus aprendizajes, así como de la propia intervención.

Los instrumentos ocupados para ello fueron: el diario autobiográfico, las escalas estimativas, las evidencias de los chicos y las fotografías y videograbaciones. En ese sentido:

Diario autobiográfico. Este instrumento se utiliza para informar sobre la vida en el aula durante la Intervención Pedagógica, con el propósito de registrar las observaciones y experiencias de la misma, así como las interpretaciones que de ésta emanan dentro del proceso de investigación (ver figura 22).

Figura 22. Ejemplo del Diario autobiográfico

Situación:		Fecha:
Descripción de hechos:	Análisis de lo observado:	Observaciones:

Escala estimativa. Este instrumento, basado en la observación que se realiza del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, capta la graduación de frecuencia (*siempre, frecuentemente, a veces, nunca*) del desempeño que el chico alcanza en los rasgos que configuran la competencia a desarrollar, dentro del fomento literario (Véase en Anexo 10)

Evidencias de los chicos. Este dispositivo tuvo la intención de servir como un instrumento dinámico para recoger las actividades, esquemas, apuntes, dibujos, fotografías, maquetas, entre otros trabajos que realizaron los estudiantes dentro del proyecto con el fin de analizarlos e interpretarlos, pero en este caso solo se llevó en el sentido de recolección. Dentro de estas evidencias se encuentran los *Contratos individuales* (Véase Cap. III, apartado B-2).

Fotografías y videograbaciones. A través de este elemento de recaudo, se captan los momentos que se viven dentro el trabajo pedagógico y didáctico. En ellas se retratan los productos, las emociones, las voces, los rostros, las acciones y las impresiones del fomento literario, que demuestran la disposición y los ánimos con que se acercó lo literario.

Una vez dados a conocer los elementos contextuales, así como de los protagonistas de esta investigación y de dar a conocer el sustento teórico pedagógico y didáctico que acompaña al Diseño de Intervención se da a conocer el Informe Biográfico Narrativo que surge de su desarrollo.

## V. NUESTRA AVENTURA CON BALLENAS: INFORME BIOGRÁFICO-NARRATIVO SOBRE EL FOMENTO LITERARIO

*No se enseña literatura para que todos los ciudadanos sean escritores, sino para que ninguno sea esclavo.*

Gianni Rodari

Desde una mirada de Documentación Biográfica-narrativa y hermenéutica, en primer término, el objetivo de este quinto capítulo es relatar la vida total de la *Intervención Pedagógica* aplicada para incidir en el fomento literario en estudiantes de segundo grado de educación secundaria.

En un segundo momento, se presenta un informe general que da respaldo y confiabilidad a los datos presentados a través del *Informe Biográfico-narrativo*, donde se da cuenta de los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados en la recaudación de datos. Cabe aclarar que en este capítulo dicho informe de la intervención, tiene la posición de primera persona.

### **A. Informe Biográfico-narrativo**

El *Informe Biográfico-narrativo*, relata los hechos acontecidos en las clases durante la Intervención Pedagógica que realicé, pero atendiendo de forma específica el fomento literario a partir de siete episodios. En el primero, *Una historia de una ida y una vuelta*, establezco la relación de mi trayecto formativo con este objeto de estudio. Después, en los siguientes seis: 1. *La aventura comienza. Algunas condiciones facilitadoras del aprendizaje*, 2. *Trazando ruta. Condiciones previas para trabajar el fomento literario*, 3. *¡A la mar! Formulación del proyecto*, 4. *Cine, palomitas y ballenas. Una parte de las acciones*, 5. *Buenos tiempos y buena mar. Actividades de cierre* y 6. *Regresando a puerto. Evaluaciones del viaje*; se da cuenta de la aplicación de la Intervención Pedagógica.

## Episodio 1. *Una historia de una ida y una vuelta*<sup>36</sup>

La vida es una aventura, un viaje... Se viaja para disfrutar, para conocer, para soñar, para aprender, para escapar... y en esta estela de sucesos que nos ocurren durante nuestro recorrido, siempre hay una historia que contar. Me llamo Servando Morán Bautista, soy maestro y este es mi viaje-aventura, y lo que a continuación cuento es mi historia y mi relación con la literatura.

Nací un siete de octubre de 1980, en el otrora Distrito Federal, *un lugar de la mancha urbana cuyo nombre*<sup>37</sup> fue hace poco tiempo cambiado por el de Ciudad de México. Sin embargo, crecí en una especie de llano en llamas de los suburbios, cubierto por noches de *toquines*<sup>38</sup> rock-punk, bandas al estilo de los *Sex Panchitos*<sup>39</sup> y cataclísmicas tolveneras<sup>40</sup> que talqueaban por aquellos años a Cd. Nezahualcóyotl.

Provengo de una familia modesta y trabajadora, yo diría ¡increíble! Pues mi camino a lado de ellos ha transcurrido divertido, tranquilo, amoroso y feliz, en compañía de mis hermanos Nallely y Quinatzin quienes han sido, de muchas formas, norte en este viaje. Por su parte, mis papás Tere y Servando, son el motivo de mis logros, de mi amor por la vida, mi brújula y sextante. De ellos adquirí mi gusto por la enseñanza, pues fueron maestros, como también mis abuelos, o séase que mi camino docente, generaciones atrás, ya venía ilustrándose en la piel<sup>41</sup> y *como diría* Hawking, también en *la historia del tiempo*.<sup>42</sup>

---

<sup>36</sup> Tomado de la novela *El Hobbit. Historia de una ida y vuelta* de J. R. R. Tolkien.

<sup>37</sup> En referencia a uno de mis libros favoritos *El Ingenioso Hidalgo, Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra.

<sup>38</sup> Nombre con el que se le conocía a las fiestas clandestinas que se hacían de noche en calles de Cd. Neza. Estas "tocadas" eran amenizadas por sonideros de la época.

<sup>39</sup> Nombre de famosa banda delincencial de los años 70-80 en la Ciudad de México. Se caracterizaban por vestir al estilo del grupo de punk los Sex Pistol y liarse a golpes con otras bandas rivales, muchas veces usando cadenas, puntas, botellas rotas, piedras, etc.

<sup>40</sup> Cd. Nezahualcóyotl fue fundada a orillas del extinto lago de Texcoco en parte para contener la migración de provincia a la capital y también para mermar las tolveneras que en épocas de sequía cubrían al Valle de México. La ocupación y pavimentación de las calles de esta ciudad tardó varios años.

<sup>41</sup> En referencia al libro *El hombre Ilustrado* de Ray Bradbury

<sup>42</sup> En alusión a mi fascinación por el cosmos, motivada en parte por el libro *Historia del tiempo* de Stephen W. Hawking, en especial al capítulo 2 *Espacio y tiempo* donde se habla de Aristóteles, Newton y Einstein, tres filósofos y científicos de la vida y el universo que admiro.

## Primera hoja

Después de mis primeros tres años de vida, fue momento de ir a la escuela, cursé el preescolar y esta etapa la recuerdo con mucho cariño: aún sé el nombre de mi maestra, de la niña que me gustaba, las canciones que aprendí y de los juegos que jugué. Inclusive conservo las marcas de los accidentes que tuve, pues como diría Ruy Sánchez,<sup>43</sup> *nada se sabe, ni nada sucede que no este escrito en la piel...* y en la mía hay muchas cicatrices, que literal, dan razón a quienes me vieron crecer y estudiar en mis primeros 11 años de vida.

Mis estudios ya en la primaria fueron de lo más común. Durante esa etapa mis vivencias más significativas se presentaron por mis aventuras al estilo de Mark Twain<sup>44</sup> pues mi familia y también mis profesores, dicen que fui travieso, ocurrente, participativo, medio trabajador, crítico, inconforme, curioso, soñador, amigo y muy platicador en la escuela y la verdad, es que tienen mucha razón, me la pasé jugando.

Ya fue en la etapa de la educación secundaria donde surgieron mis despertares. Lo que aprendí en ese tiempo lo hice muy al estilo Lazarillo de Tormes,<sup>45</sup> pues el contexto donde estudié la escuela me hizo despertar la inocente astucia, una buena herramienta para sobrevivir ante las peripecias que todo adolescente pasa (el hostigamiento escolar de los más grandes, el despertar emocional, el autoritarismo de los profes, las calificaciones y obligaciones propias de la edad). Fue en este trayecto formativo y académicamente hablando que tuve mis primeros encuentros con las clases aburridas, las tareas, los maestros que simulaban enseñar y los exageradamente responsables que tampoco enseñaban mucho, pero eran muy lineales y estrictos. Y bendito sea el caso, también me topé con algunas clase donde hablamos de la poesía y el teatro, fuimos a las excursiones escolares, conocí la geografía, la biología animal, hice experimentos, acudía a los torneos deportivos, los concursos académicos y la verdad... es que fue muy importante este aspecto en mi formación porque me mostró un lado

---

<sup>43</sup> Narrador, poeta, ensayista y editor mexicano.

<sup>44</sup> En referencia a las novelas, *Las aventuras de Tom Sawyer y Huckleberry Finn* del escritor estadounidense Mark Twain.

<sup>45</sup> En referencias al libro *El Lazarillo de Tormes* de autor anónimo. En este texto se describe entre otras cosas como Lázaro tuvo que valerse de la astucia para afrontar los retos que en la vida se le presentaron.

muy interesante de la escuela, que me hace hoy en día reflexionar sobre lo trascendental de estas actividades en dicho momento, que lástima que hoy muy poco se promuevan estas actividades en las escuelas debido a las reformas educativas que miran más por la tecnocracia que por la criticidad, la reflexión, las ciencias y las artes.

Saltando al bachillerato puedo decir que mi enseñanza y formación tuvo un giro de 180°, en gran medida gracias a mi UNAM querida, mi *alma matter*, pues bajo los planes de estudio que cursé se formó una mente crítica, humana, social, holística y cultural más amplia. Aprendí a gestionar mi propio conocimiento, a tener una participación activa socialmente hablando, a leer, investigar, cuestionar y reflexionar mi mundo. Mis primeros estudios en la Universidad Nacional los realicé en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente. Allí llevé clases de lengua española, ciencias, idiomas, sociales, pero las que más me marcaron fueron las artísticas como estética, ¡wow! Conocí mucho de arte. La materia de comunicación por su parte, fue otra disciplina que me atrapó y fue punta de lanza para lo que después me marcaría como rumbo.

### **Vida y literatura**

Pero antes, en este ciclo de tres años de bachiller, conocí a una parte de mis mejores amigos y también supe de mis anhelos; pero lo más importante y trascendental, lo que trazó mi vida para siempre, mi mayor amor, mi hija Karen, sentido y motor que me impulsa en la vida, la experiencia más sublime y bella que nutre mis ganas de vivir. Si bien es cierto que mi Florecita (como nombro a mi hija) llegó muy temprano a mi vida, desde el momento de su existencia y al verla en su nacimiento, sentí la fuerza que impulsa mis velas, así mi vida tomó rumbo y sentido, pues en esta aventura que trazo, ya jamás estuve solo, se formaba mi compañía, mi comunidad.<sup>46</sup> Mi niña es el motivo de mis andanzas, mis alegrías, mi sol y luna, ¡mi todo!

A pesar de mi prontitud paterna y sus dificultades venideras, el apoyo por parte de mi familia fue clave para continuar superándome dentro de mi carrera universitaria. Por

---

<sup>46</sup> En referencia a los libros de J.R. Tolkien: El Hobbit y El señor de los anillos. En ambos se forman grupos con diversos personajes que a la postre, y tras muchas aventuras se vuelven amigos entrañables. En el primer libro encontraremos: la compañía de Thorin, escudo de roble. En el segundo, la comunidad del anillo. Ambos colectivos que permanecen siempre unidos, se apoyan y se vuelven entrañables al final de sus aventuras.



aquellos años significativos, mis gustos se consolidaban y tenían mucho que ver con lo emocionado que me sentía por la misma vida: la música, el cine, los viajes, las artes y la literatura centraban mi atención.

### **El encuentro literario**

Particularmente mi encuentro con los libros, comenzó con un interés casi mágico, como si estuviera ahí esperando el momento para florecer. Probablemente fue la llegada de mi hija y mi búsqueda incansable de su nombre y también por mi entrada a la universidad donde se me exigía mucho leer... o quizá, fue esa curiosidad, luz de mi conciencia que siempre estuvo viva y en ese momento de grandes cambios quiso salir.

Lo cierto es que a partir de mi encuentro con la lectura, las cosas no fueron igual, se abrió un mundo paralelo, un río que se juntó con otro para nutrir mi mar. Leer me hizo ver que hay más allá, reflexionar, comprender y apreciar tantas cosas maravillosas, reales y ficticias de las cuales gocé y gozo. Y cual Robinson Crusoe, decidí explorar aquellos libros creados de la imaginación, los sueños, el pensamiento, la reflexión, la crítica y la apreciación. Surgió pues en este momento una comunión entre el mundo rosa, el pensamiento crítico y la ensoñación,<sup>47</sup> me sentí como Jesucristo cuando en medio del mar encontró la ambivalencia de su destino.<sup>48</sup>

Y es que en gran medida la literatura fue el detonante para que mi pensamiento y por ende mi ser, cambiaran. *El tatuado de la danza macabra*<sup>49</sup> fue un thriller policiaco que dio luz a mi trayectoria lectora. Y es que, una vez escuché, en un documental, que los adictos a la heroína encuentran en su primera experiencia con ésta, un alucín sublime y casi religioso. Pasan la mayor parte del tiempo metiéndose drogas para sentir lo que esa primera experiencia le dio, sin lograrlo. Conmigo fue algo similar, sólo que cada “pasón lector” generó la misma experiencia y entonces quise más. Así que

---

<sup>47</sup> Arguelles (2014) cita a Michéle Petit quien menciona que en algunas sociedades poco letradas, leer un libro era internarse en un mudo peligroso, enfrentar al Diablo.

<sup>48</sup> En referencia al libro *El evangelio según Jesucristo* de José Saramago, en donde se da el encuentro entre Jesús con Dios y el Diablo. Éstos le confiesan a Cristo que los dominios de uno son los del otro. Que no pueden existir sino esta su complemento. Así yo cuando leía, me servía para entretenerme, pero al mismo tiempo me ayuda a comprender mi realidad, mi mundo.

<sup>49</sup> Deaver, Jeffery (2000) *El Tatuado de la danza macabra*. Estados Unidos de Norteamérica, Selecciones Reader's Digest.

derivado de aquella adicción que había dejado en mi primer encuentro con la lectura, empecé a buscar otros títulos literarios, en un principio similares al primero, pero después, el abanico se expandió, germinó.

Comencé a buscar libros, en casa, me acercaba para escuchar la experiencia de otros, librerías de viejo o de nuevo y no sé ya en que otros lugares. Lo cierto es que mi alimentación textual, llegó con obras clásicas, poemas, cuentos de terror, novelas, minificciones, etc. Así encontré, que la lectura literaria era un bello tesoro de incalculable valor que había estado dormido para despertar y atraparme. Quisiera nombrar todas esas obras que nutrieron mi ser, con las que hice un pacto, un intercambio casi malévolo, pero temo olvidar algunas que me han resultado muy entrañables. Lo cierto es que mi encuentro con la cultura, particularmente la música, el cine y la literatura ha escrito y conformado mucho de mi ser.<sup>50</sup>

A la par de la lectura, descubrí también otras narrativas que me cautivaron, películas, series de televisión, caricaturas, documentales y radionovelas. Historias visuales y auditivas que fueron fortaleciendo mi gusto por la lectura y por las historias audiovisuales de corte literario. Entre estos elementos de relación intrínseca establecí sin saberlo aún, una conexión intertextual. Entre más leía me gustaba más ir al cine y ver series, dibujos animados y documentales en TV. Entre más acudía a las pantallas, más quería leer.

Entre textos y pantallas mi andar se fue consolidando. Ante mí, como quien recorre la vista por algún lugar maravilloso de cientos de miles de una noches<sup>51</sup>, un jardín variopinto de incontable belleza se mostró, donde brisas fugaces brindaron frescura, conocimiento y diversión, otros títulos, otros encuentros visuales y auditivos, otras disciplinas se mostraron: arte, sociología, periodismo, comunicación, tecnología, redacción, psicología; ensayo, poesía, cuento y novela en todos sus géneros, entre tantos, acompañaron mi camino. Como diría Sor Juana: *Rosa divina que en gentil*

---

<sup>50</sup> Michéle Petit decía que los escritores nos ayudan a ponerle nombre a los estados de ánimo por los que pasamos, a apaciguarlos, a conocerlos mejor, a compartirlos. Gracias a sus historias nosotros escribimos la nuestra, entre líneas.

<sup>51</sup> En referencia al clásico literario, *Las mil y una noches* de autor anónimo.

*cultura/ eres, con tu fragante sutileza,/ magisterio purpúreo en la belleza,/ enseñanza nevada a la hermosura...*<sup>52</sup> Así conmigo los libros y la literatura.

### **Un sendero formativo que se bifurca**<sup>53</sup>

Mientras nadaba en este mundo mágico, mi realidad paralela como estudiante y padre transcurrían. Mi búsqueda por el sustento me llevó, con apoyo de mis padres, a trabajar en la Secretaría de Educación Pública (SEP), como secretario de apoyo dentro del sector secundaria. Conforme incrementaba mis estudios de licenciatura, también mi colocación se dio en esta institución: pasé por los empleos de ayudante de laboratorio, responsable de red escolar y otras comisiones. Fue hasta que concluí mi carrera que pude desempeñarme por mi perfil, como profesor en el área de español. Mi motivo en ese entonces para ser maestro, la necesidad.

Paralelamente a mi trayectoria en la SEP y una vez concluida mi carrera, tuve la oportunidad de ejercer mi profesión: laboré cerca de 10 años dentro de los medios de comunicación, ahí me formé como reportero, creativo, locutor y productor de radio situación que me permitió cumplir un sueño y me nutrió mucho en otros conocimientos que posteriormente incorporé a mi ocupación docente; pues en mi labor como comunicador, periodista y locutor, absorbí mucho de la práctica y de estudios paralelos, principalmente de elementos referidos a la cultura, los medios, la tecnología y la oralidad. Conocimientos y prácticas que me aportaron ideas para mi posterior trabajo en las aulas, sobre todo (ahora soy más consciente de ello) para fomentar la competencia comunicativa y la literaria en los chicos.

A pesar de esto mi labor docente, ejercida a la par de la paternidad y la comunicación, tuvo muchas fallas, no se puede servir a dos amores, sin quedar con uno mal...<sup>54</sup> pobres generaciones de chicos, aún me siento culpable de lo que no aprendimos juntos por mi distanciamiento con tan bella labor. Ahora que la experiencia y mis estudios me dan una mejor visión, a la distancia de la práctica educativa que

---

<sup>52</sup> Fragmento tomado del poema, *El que da moral censura una rosa*, de Sor Juana Inés de la Cruz.

<sup>53</sup> En alusión al cuento, *El jardín de los senderos que se bifurcan* de Jorge Luis Borges, de su libro *Ficciones*.

<sup>54</sup> Dicho popular.

realicé, debo reconocer que como maestro tuve muchas fallas, pues comencé construyendo mi camino desde la práctica y el sentido común (como muchos que seguro están dando clases sin tener una formación didáctica y pedagógica. Condición importante para la enseñanza), una especie de amorfo sincretismo entre la forma en que me enseñaron y lo que creía debía ser una clase (mis ideales como profesor).

### **Dentro del laberinto<sup>55</sup>**

Como mencioné mi formación en medios de comunicación siempre me orientó a trabajar sobre propuestas interactivas en el aula, nutridas de la cultura sobre todo: cine, teatro, música, artes, publicidad, televisión, radio, tecnologías entre otras formas eran mis directrices de cómo establecer una clase. Si bien las actividades no eran aburridas (eso mencionaban los chicos) considero, me hacía falta algo. Las clases posiblemente lúdicas, carecían muchas de las veces de una base pedagógica, y a pesar de que había resultados, estos no me tenían conforme. Además, que dentro de mi formación crítica, había una discrepancia entre lo que la currícula oficial me dictaba que debía de enseñar y la realidad que yo observaba con mis jóvenes estudiantes.

Estos discernimientos, mi formación, el interés por mejorar en lo que hago y el contexto actual por el que atravesamos, me llevó siempre a la reflexión sobre mí, lo que hago y el propósito de lo que quiero ser y hacer. Entendí entonces que había que caminar más en este viaje, conocer y llenar la mochila con nuevos conocimientos para seguir mis horizontes u otros aires que me permitieran darle sentido y vida a mi labor y por ende a mí. Una de mis metas atendió a el cómo puedo mostrar a mis estudiantes las maravillas, casi siempre ocultas, que subyacen en los textos literarios con las que yo me he encontrado y que ahora quiero hacerles partícipes, ¿cómo inculcar en ellos, desde jóvenes, cosa que yo no hice, el gusto por leer literatura, una que está presente en todo lo que ven, oyen juegan e inclusive tocan o usan? Y además ¿Por qué quiero hacerlo?

---

<sup>55</sup> A manera de autocrítica sobre mi actuar docente y haciendo una analogía con *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz.

Así, con esos planteamientos en mi mente y mi vida, y sin darme cuenta de que la docencia me había cautivado y se había convertido en mi profesión principal, realicé mi nivelación pedagógica, tomé cursos, diplomados, en fin. Sin embargo, un nuevo reto aparecería. Tristemente mi estabilidad laboral dentro de mi empleo gubernamental, después de 10 años, estaba pendiendo de un hilo. Nuevas reformas avizoraban, alejarme de la vida docente. Mi perfil de formación había desaparecido del profesiograma, nada me daba la seguridad para continuar por este camino que se había convertido en un laberinto. Todo lo anterior me orilló a encontrar nuevas rutas de oportunidad para continuar realizando mi labor educativa y crecer dentro de ésta, pero con la consigna, de hacerla lo mejor posible. La mejor forma consideré, es preparándome.

### **Perspectiva hacia el rumbo literario**

Todo lo anterior, me ha puesto en el camino de cursar una maestría en la *UPN*, específicamente en la *Unidad 094 Centro*, en donde hasta hoy me encuentro, cursando el posgrado del que me atrajo la especialidad en *Enseñanza de la Literatura y Recreación Literaria (ELyRL)*. Mi interés por esta especialidad, radica en lo importante que ha sido para mí la literatura y lo que ésta ha aportado a mi vida, influido, nutrido y acompañado mucho en momentos de mi crecimiento personal. Además de que me permite alinearme con los nuevos requerimientos que establece mi empleo docente.

Por tal motivo he elaborado un proyecto, basado en una propuesta recreativa, que logre acrecentar el gusto por obras literarias, el fomento literario en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, bajo una propuesta educativa que se cruce con los gustos e intereses que tienen los chicos por el cine, las tecnologías de la información y la comunicación.

Pero estos cambios no han sido gratuitos, también han generado que me mueva de mi zona de bienestar. Por principio de cuentas tuve que buscar otro centro de trabajo. Un nuevo lugar, después de 6 años construyendo en la escuela secundaria 296 “Justo Sierra” turno vespertino, de la cual me despedí con un sabor agridulce, por un lado, con un profundo agradecimiento y por otro, con una tristeza por verla envuelta en muchos

conflictos producto del mal liderazgo que ahora la acompaña... ¡Qué tristeza! pero así es hoy en día en muchas escuelas con esto de las mal llamadas reformas educativas.

### **Mi nueva casa**

Mi nueva casa, es ahora una escuela secundaria enclavada en la zona comercial del mercado de San Juan, ubicado entre las zonas limítrofes de la delegación Iztapalapa y el municipio de Cd. Neza. Rodeada de bullicio y alto tránsito, es una escuela con más de 30 años de vida, mal diseñada, con pocos espacios funcionales y con un ambiente conflictivo. Su población de más de 600 estudiantes se nutre en particular de chicos provenientes de familias del sector económico medio-bajo y bajo.

Los estudiantes y próximos acompañantes en viaje, son como la gran mayoría de los jóvenes, personas agradables, curiosas y grandiosas, con muchos deseos de ser y vivir; pero, también tienen sus preocupaciones propias de la edad: la amistad, el amor, la familia, la integración social, la autoestima, las redes sociales, los videojuegos, la televisión, el sexo, las drogas y el futbol.

Cuando estos pequeños llegan a la escuela, en sus rostros se mira su desinterés por el estudio: acuden a clases molestos, enojados. Solo se siente su felicidad de acudir porque en las aulas, no precisamente por el ejercicio escolar, encuentran un lugar para platicar, jugar. Soportan todo lo aburrido que les parece la escuela con tal de pasar un momento con los amigos.

— ¡Aprender!... ¿para qué? ¿De qué me sirve? —se dicen, y la verdad, no los culpo, la escuela con sus clases aburridas, que no tiene nada que ver con su realidad, no les significan nada, y si se logra en algún momento tener un poco de su interés en lo educativo, fuera de la escuela esto no les sirve, pues hay inoperancia entre lo que se aprende en las escuelas y lo que hay en la vida. Nuestros estudiantes lo saben y por eso se nota su apatía.

Por su parte, los padres de familia de la escuela, son adultos con problemas de adultos del hoy, llevar el sustento, criar, sobrevivir. Por eso están muy ocupados tratando de conseguir el sustento y delegan muchas de sus funciones como modelos formativos a la escuela y poco atienden, conviven, escuchan, aconsejan y demuestran

amor a sus hijos. Se encuentran alejados de sus hijos y de su hogar. Qué tiempos tan felices, ¿no?

Los maestros por su parte, los observo frustrados, molestos, en conflicto con los chicos, las autoridades y, por si fuera poco, también con los padres. De los directivos, ni que decir. ¡todo está mal! Vaya caldo de cultivo, pensé cuando llegué y observé el nuevo panorama. ¿Qué voy hacer!, me dije, cuando recordé que en el posgrado me piden que tenga un grupo para realizar mi intervención pedagógica, ¿cómo voy a trabajar así?

Y es que, las cosas no pintan bien para el sector educativo, se avizoran futuros inciertos. Delante de nosotros se ven los fantasmas de la coerción punitiva propias de un gobierno capitalista y enfermo de globalización. Con esto, la labor docente se ha vuelto muy complicada, más de lo que de por sí ya es. Como maestros estamos más preocupados por cumplir con los lineamientos administrativos propuestos por un sargento que nunca ha viajado por el mundo docente, y para no incurrir en problemas con la soberbia autoridad, más que ocuparnos de cuestiones didáctico-pedagógicas, nos enfocamos en todo aquello que no suma a la mochila de un viajero. Todo esto ha provocado que estemos más alejados de nuestros estudiantes quienes padecen el alejamiento del todo y esto se nota en nuestros chicos, quienes cada día tienen menos interés por la escuela, por eso es que no los culpo.

### **Solecitos de frescura**

Dentro de este viaje, y retomando mi camino por el sendero de la maestría que curso. Una bocanada de energía fresca me resulta el reto de estudiarla ante todo lo adverso que se mira. Después de un proceso de selección para mi difícil y una serie de reacomodos de todo tipo. Por fin me encontraba realizando mis propósitos e incluso dando la mano a un sueño. La verdad es que no ha sido nada fácil, pero he aprendido mucho. El nivel de exigencia es de destacarse, más porque a la par se encuentra uno laborando y de nueva cuenta: a quien dos años sirve, con uno queda mal.

Considero que mucho de esta carga de trabajo se debe a que los maestros que la imparten tienen una presión entre cumplir con lo que se les pide y con lo que realmente

es significativo para todos. ¡Aquí también se ven las presiones administrativas y de la simulación que las nuevas mal llamadas reformas educativas provén!

Como decía he aprendido mucho en este viaje. Reconozco que sé más de didáctica y pedagogía, estrategias, teorías, metodología, como elaborar tesis de investigación, etc. Mucho de estos aprendizajes han sido derivados de la bibliografía que los docentes recomiendan, el encuentro con mi tutora de tesis, por iniciativa de investigación propia y por lo que comparten los profesores, y muy poco, debo decirlo, por las clases a las que asisto. La verdad éstas resultan un tanto pesadas por la cantidad de tareas que sin sentido se dejan, y además de ser repetitivas y aburridas. Pero no me puedo quejar, la verdad es que estoy agradecido por lo que he aprendido. Aunque el costo ha sido alto por las pocas horas de sueño, el estrés, momentos de recreación y mi ulcera gástrica que se viene formando.

Aquí agradezco el inmenso apoyo y amor de Vanessa, mi novia. *Luz de mi vida, fuego de mis entrañas [...] alma mía.*<sup>56</sup> No sé qué haría sin su comprensión y fuerza que me brinda en esos momentos en que uno ya no ve lo duro, sino lo tupido. Aunque producto de su aguante y mi distraída forma de vida, muchas veces nos hemos molestado y alejado. A pesar de ello, ella siempre está ahí como ese hermoso cobijo que brindan las estrellas y la luna cuando uno acampa en la montaña con esa sonrisa que arrebató, ¡colibríes en vuelo!

Mientras todo esto ocurre y me establezco dentro de los nuevos ambientes laborales, formativos y familiares. Comienzo a trazar parte de mis trabajos de investigación, problematización e intervención pedagógica, movido por mi interés de fomentar la lectura y basado en una propuesta pedagógica llamada, *Pedagogía por Proyectos*. Una modalidad de enseñanza-aprendizaje apoyada en la globalidad de la lengua y fundamentada bajo orientaciones constructivistas, sociales y democráticas.

Durante este viaje que te he platicado mi querido lector, han pasado casi 35 años, llenos de tantas cosas buenas y de aprendizajes. Mañana, comienzo una nueva etapa de mi vida, de esta historia que se sigue construyendo.

---

<sup>56</sup> Tomado del libro Lolita de Vladimir Navokov.



— Solo ha pasado la ida y falta la vuelta —me digo. Es de noche, pero por la mañana de este ya 24 de agosto de 2015, daré comienzo con esa nueva experiencia pedagógica, con la esperanza de volar sobre el futuro, uno que poco a poco se ha ido forjando.

Bajo un silencio gustoso de esperanza y ansiedad que agita mi alma cual viento de mar. Pronto será la hora de seguir mi viaje, pues se viene el tiempo de comenzar de nuevo. Solo falta la chispa que lo incendie todo bajo un viento de primavera llamado, adolescencia que bajo un buen bastón de guía y apoyo, queda el maestro. Eso es lo único que pienso mientras mi rostro se desvanece sobre la almohada...

## **Episodio 2. La aventura comienza. Algunas condiciones facilitadoras del aprendizaje**

Una nueva aventura aguarda y estoy deseoso de que ya comience. No dimensiono todo lo que me espera, pero valió la pena, aprendimos muchas cosas, vivimos grandes experiencias, nos compenetramos y dejamos estelas en el mar.<sup>57</sup>

Son las 10 de la mañana de un 24 de agosto de 2015, los chicos del 2º “B” de la Secundaria 286 “Maestro, Lauro Aguirre” turno matutino, aún no saben que seré de nuevo su maestro de español, pero ya me conocen, nos encontramos el ciclo escolar pasado dos meses antes de concluirlo, cuando yo llegué a esta escuela. Pasos antes de mi llegada tomo aire y asumo el reto:

- ¿Usted, nos va a dar este año?, me dijo Marianita, quien inmediatamente me aborda.
- Así es, seré de nuevo su profesor —le contesté.

Enseguida se acercaron los demás chicos para darme la bienvenida, con su cálida aceptación: me estrechaban la mano, me palmeaban los hombros, me daban un abrazo... Mientras terminamos de saludarnos, caigo en cuenta de lo importante de respetarlos, de ser amables, reconocer sus derechos, guiarlos, interesarse por ellos,

---

<sup>57</sup> Alusión al poema *Caminante no hay camino* de Antonio Machado.

hacerles ver que su estancia en la escuela es más que importante...<sup>58</sup> Tal vez por eso aceptaron tan bien la noticia de volver a vernos en este nuevo ciclo escolar.

Sin embargo, no todo es camino real... Brandon, Daniel, Patricio y Cassandra (y probablemente a otros que no me percaté) no pareció haberles gustado mucho la idea, pues no siempre se logra una comunión con todos. Pero no hay de qué preocuparse, la nuevas formas de trabajo, la interacción cordial y la lectura literaria, provocarían más adelante, la creación de lazos únicos<sup>59</sup>, aún con los que no estaban del todo de acuerdo con mi llegada.

Con ese horizonte al frente, inicié mi aventura por un sendero un tanto desconocido, un camino que me sonreía y me invitaba a seguirlo, a plasmar mi huella. Debo reconocer que sentía incertidumbre por lo venidero, más no miedo, porque estaba preparado... si todos los maestros de México tuvieran las facilidades de una formación continua, sin tantas trabas corporativas, muchas cosas cambiarían. Ahí hay una ventana de oportunidad para que la niñez y juventud resurjan, desafortunadamente algunos cotos del poder se empeñan en mantenerla cerrada e incendiarlo a 451°F,<sup>60</sup> quemarlo todo.



---

<sup>58</sup> Al inicio de los años ochenta, las propuestas didácticas estuvieron centradas en hacer del maestro un profesional que escucha, atiende y entiende los puntos de vista del niño, pero se dejaron y esta visión quedó postergada (Véase en Nemirovsky, Miriam (1999) Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. (p.26) México: Paidós.).

<sup>59</sup> Concepto tomado del encuentro entre el Zorro y el Principito: - ¿Crear lazos? -preguntó el principito- Así es -confirmó el zorro- Tú para mí, no eres más que un jovencito semejante a cien mil muchachitos. Además, no te necesito. Tampoco tú a mí. No soy para ti más que un zorro parecido a cien mil zorros. En cambio, si me domesticas..., sentiremos necesidad uno del otro. Serás para mí único en el mundo. ¡Seré para ti único en el mundo! (...) -Es probable -replico el zorro- ¡En este planeta, en la Tierra, pueden ocurrir todo tipo de cosas...! Saint-Exúpery de, Antoine. El Principito. Barcelona. Salamandra, 2013. (cap. 21)

<sup>60</sup> En alusión a Fahrenheit 451 de Ray Bradbury. Una novela que habla de que los libros son peligrosos y por ello hay que quemarlos. En esta novela supe que el papel arde a 451 °F.

## ***¡Sepa que es eso!***

Los días siguientes, trabajé con ellos el encuadre del curso, espacio pedagógico dónde nos conocemos, establecemos las reglas del juego, los propósitos de la asignatura de español, lo que aprenderíamos, el cómo lo haríamos y los recursos con que contábamos para dicho fin<sup>61</sup>. Propuestas nuevas que tomarían figura en los meses venideros.

Iniciamos el itinerario del viaje reencontrándonos: hablando entonces de sus gustos viejos y nuevos, sus anhelos, propósitos, preocupaciones y de lo que ellos esperan de si mismos, de sus maestros, padres, y de la escuela, para este nuevo ciclo escolar.<sup>62</sup>



Una vez que concluimos este pequeño reencuentro, pasé a explicarles parte de trabajo que ahora debíamos de realizar, una idea que me parecía innovadora y que seguro les gustaría pues conoceríamos de otra manera la forma de aprender, algo más divertido. Para ello y como primer movimiento del cambio, les sugerí, es importante cambiar los

ambientes para mejorar el aprendizaje<sup>63</sup>, dejar las malas costumbres. Hay que cambiar la reorganización tradicional de mesas y sillas,<sup>64</sup> les convine, ya que siempre están en filas, columnas y así. Les mencioné que este movimiento, se haría dependiendo de las necesidades y actividades que realizáramos, y que hoy veríamos un ejemplo de ello. En esa explicación estaba cuando.... inmediatamente que me miran con caras raras,

---

<sup>61</sup> De acuerdo con Olmos y Carrillo (2009) En las actividades escolares no se proporciona a los estudiantes los aprendizajes, ni los fines y objetivos de las mismas, ni su conexión con la serie de acciones y operaciones propuestas. Lo que da lugar a una enseñanza sin sentido y poco significativa para los estudiantes. De ahí la importancia de clarificar desde un inicio hacia donde se va.

<sup>62</sup> Este tipo de actividades o dinámicas de integración, generalmente se realiza para que el docente genere un ambiente que haga entrar a los muchachos en la dinámica de trabajo, para romper el hielo; sin embargo, en esta ocasión yo no buscaba solo eso, sino quería reconocer y reafirmar cuales eran los gustos de los estudiantes, si habían cambiado, se mantenían o había nuevos intereses.

<sup>63</sup> La mejora de los ambientes de aprendizaje en De la Garza (2007); Broffenbrenner (1987); Jolibert y Jacob (1995).

<sup>64</sup> Reorganicemos nuestras salas de clase, en Jolibert y Jacob, (1995)

sus rostros reflejaron incertidumbre, pude ver el desconocimiento de la propuesta, la desconfianza y un dejo de temor al cambio:

— ¿O sea, cómo? —Monse Hernández, expresó.

— ¿Sí, nos va a cambiar de lugar para el ambiente? —Ernesto, le convino con su peculiar inocencia.

— ¿Entonces nos cambiamos de lugar, o qué...? —comentó Anya.

— ¡Ay! a mi déjeme con Manuel... —inmediatamente me reclamó Alisson.

— ¡Entonces yo con Gaby! —dijo Dania.

— A mí no me vaya a dejar con Erick, ándele...

— Sí nos cambia yo quiero atrás...

— Yo estoy bien aquí...

— Ni me mueva...

¡Todo tipo de sugerencias, reclamos y dudas generó esta indicación!

Para no generar más inquietudes y recordando algunos esquemas de Josette Jolibert y Jeannette Jacobs, les dibujé en el pizarrón un esquema de la organización de la sala para el trabajo colectivo<sup>65</sup>, el cual propone ordenar las sillas de tal forma que podamos vernos todos y así se los convine. Ya otras maneras del reacomodo del mobiliario, las fuimos descubriendo en actividades posteriores.

Por lo pronto, después de ver mi dibujo y dudando, atendieron mis indicaciones por no tener problemas mas que por estar convencidos, tal vez también, porque ya me vieron algo serio. Es perceptible como durante años ésta concepción tradicional y conductista ha permeado en el imaginario colectivo de los estudiantes, un pequeño cambio, un movimiento distinto, un ceño de ceja, causa toda una resignificación de la enseñanza en la escuela y su estereotipo, parecido más, a la formación militar.

---

<sup>65</sup> Mesas y sillas según las distintas actividades, en Jolibert y Jacob, (1995)

Ya sentados en semicírculo alrededor del salón, que fue el primer reacomodo que conocimos, les comenté, como para animarlos que les iba a agradar todo esto, las otras formas de trabajo:<sup>66</sup>

— A ver chicos, Se trata de facilitar el movimiento chavos; pero, sobre todo el trabajo cooperativo, donde interactuemos todos y por supuesto, para aprender mejor. ¡Ya verán! No se desanimen, ni se enojen...—.

También les hice la observación de que si nos veíamos todos, nos acercaríamos más al trabajo cooperativo, tipo las reuniones de *Los caballeros del rey Arturo* en su mesa redonda... ¡y otra vez que miran con caras de incertidumbre! Pues esas palabras reflejaron en sus ojos y rostros un “sepa” que es eso o ¿qué dijo maestro? Me di cuenta en ese momento que, al menos estos estudiantes, si bien tienen un bagaje sobre cultura popular como me lo hicieron saber al inicio,<sup>67</sup> les hace falta nutrirse de un mundo literario y no de los contenidos de consumo que los invaden. ¿Qué tan malo o bueno puede ser esto? y ¿cómo puedo aprovecharlo? me dije. Pronto lo descubriría...



### Seres de pesadilla

Continué con lo que traía preparado para trabajar, les dije: —traigo el cuento de *Lucy y el monstruo*, de Ricardo Bernal,<sup>68</sup> un pequeño dulce de terror...— Como propuesta inicial, comencé a leerles el cuento aprovechando mis dotes de interpretación y

---

<sup>66</sup> Es importante explicarles a los chicos los propósitos de algunas formas de trabajo, clarificarles el trabajo, les ayuda a realizar mejor las actividades.

<sup>67</sup> Morduchowicz (2010), menciona: “La cultura popular está tan estrechamente ligada a la cultura juvenil que, en la actualidad el joven se configura como tal a partir de la frecuentación, el consumo y el acceso a un cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos. Los medios de comucación forman parte de su capital.

<sup>68</sup> *Lucy y el monstruo*, historia epistolar con dos momentos llenos de sorpresa donde una pequeña niña le escribe cartas a su monstruo de ropero y éste, le responde. En Bernal, Ricardo. *Lucy y el Monstruo*; en Lavín, M. (2003). *Leo, luego escribo*. México. SEP-Lectorum. p. 64-37.

caracterización de la voz.<sup>69</sup> Lo hice con dos finalidades, primero para atraerlos a la lectura y segundo, para que en próximas ocasiones ellos fueran también leyendo con esa intención y solvencia,<sup>70</sup> para que disfrutaran la lectura, ya que desde mis referentes, ha sido una forma de hacerlo.

Sentí que mi forma de leerles el cuento les gustó mucho, los había cautivado, pues ya no miraban el texto fotocopiado ¡sino a mí!, los comentarios de los niños sobre la manera de leer, me lo confirmaron, porque cuando concluí, escuché de Gabriel, Valery, Ángel, Shaden y otros, el mismo comentario:

- Se la rifó leyendo *profe*, usted sí sabe leer...
- Pues de eso se trata cuando leemos, de apropiarse de la lectura, vivirla, emocionarse —les dije y agregué —cuando uno va al cine, ve una caricatura, juega un videojuego y se va a la playa, uno se la toma en serio y por ese solo hecho se crean atmósferas, ambientes distintos que emocionan y ayudan a que uno se la pase bien, ¿no? —concluí.



— ¡Ahhh! ¡Ya entendí eso de los ambientes! —le escuché decir a Ernesto, el mismo chico que no comprendía, hasta ahora, esa palabra. Luego vinieron otros comentarios:

- Síganos leyendo prof...
- Traiga otro cuento...
- Este estuvo chido...
- Quiero leer como usted...
- ¡Ándele, lea más!...

---

<sup>69</sup> Trabajé como productor y locutor de radio durante 10 años; en ese tiempo me profesionalicé en el doblaje de voz y la locución comercial.

<sup>70</sup> Desde la visión de Pedro Cerrillo (2016), Felipe Garrido (2004), Aidan Chambers (2007b), y otros, la lectura en voz alta es una forma de modelaje que apoya el acercamiento a la lectura, pero sobre todo, porque la lectura silenciosa de los textos puede ser dificultosa para aquellos estudiantes que no poseen habilidades lectoras o no están tan estimulados como otros.

La lectura del cuento hizo lo que la *Flauta de Hámelin*, pues se había despertado algo que los cautivó y los animó a seguir, pero no sólo a ellos, yo también estaba en el juego.

Entonces, les pedí como propuesta de avance, que nos organizáramos en equipos de cuatro integrantes y que para ello, acomodáramos ahora las bancas para el trabajo grupal y así pudiéramos interactuar, escucharnos, vernos y trabajar en pequeños equipos. Les gustó la idea. Para esto les dibuje otro esquema de la organización de las sillas y mesas... pronto se acomodaron. Habíamos subido la primera colina del reacomodo del mobiliario en el viaje de algunas de las condiciones facilitadoras del aprendizaje.

Después nuestra segunda organización de mobiliario e inspirados en la lectura que habíamos realizado, les pedí que dibujáramos un monstruo, ¡un ser de pesadilla! Este debía estar compuesto por las ideas, los materiales y habilidades que cada integrante del equipo sumara para la construcción de su personaje. Mi intención con esta actividad fue la de crear andamios<sup>71</sup> para lo que posteriormente vendría, trabajo cooperativo y fomento literario.

Por su parte los chicos trabajaban con alegría, sin embargo, había mucho por hacer. Dentro en la actividad en equipo, es común que existan los desacuerdos, a los estudiantes les cuesta ser tolerantes en el intercambio de ideas, generalmente se frustran, pero de cierta manera esa era la idea, que entraran en conflicto y aprendieran a resolver sus diferencias mediante el diálogo.<sup>72</sup> Por eso estuve ahí para apoyarlos a solucionar las diferencias que se presentaran, ya sea haciéndolos reflexionar sobre la toma de acuerdos o interactuando en la distribución de las tareas según sus destrezas aunque por algún motivo no alcanzaban a visualizar por centrarse en el ganar la

---

<sup>71</sup> Desde la propuesta de Bruner (2001), mi actividad constaba en la solución de un problema a partir de la comunión de ideas, opinión de otros y la suma de habilidades para construir un modelo. Entre ellos y la ayuda del maestro encontrarían el andamiaje del que habla el autor.

<sup>72</sup> Desde la perspectiva de Vygotsky el papel del dialogo ayuda al conocimiento, ya que este tiene su origen en la interacción social. El dialogo modela el habla interna de los individuos, sobre todo si se le ayuda a pensar sobre su conducta (actuar, pensar, sentir). Este esfuerzo regulado por la autorreflexión de la persona, por un lado y por otro, por las normas sociales del discurso que se pone en juego. Pues el carácter de las interacciones entre el maestro, los estudiantes y sus compañeros en este contexto de la discusión de ideas, desempeña un importante papel en las estrategias cognitivas que los estudiantes usaran más adelante en actividades de lecto-escritura. Véase en Olmos y Carrillo (2009: 129-134).

discusión o inclusive, los apoyé para que no claudicaran ante la frustración que les provocó dicha interacción.

- ¡A ver tranquilos, lleguen a acuerdos, no discutan! Vean según sus gustos preferencias y habilidades en qué pueden apoyar teniendo en cuenta que todos aportarán algo y también deberán ceder turno a los otros —Fue lo que les recomendé a Fátima, Anya, Karen y Joel cuando observé que se enojaban al configurar su monstruo.
- Escúchense, lleguen a un punto donde cada quien exponga sus ideas, arguméntenlas para convencer a los otros. Les mencioné a Manuel, Cassandra y Mariana.
- Probablemente podamos integrar las ideas de todos, si aceptan la de uno, seamos consecuentes con los otros. Dejen que cada quien ponga su grano de arena... —le decía a Monse, cuando ya no quería trabajar con Yael y Brandon.



No les fue fácil conseguirlo a la primera, pero lo superaron. Este tipo de intervención docente fue frecuente y rotativa con los diferentes equipos y en posteriores actividades. Cuánto daño hace que en las escuelas poco se promuevan el trabajo cooperativo entre los estudiantes, donde confronten sus pensamientos e ideas de manera guiada, donde socialicen y se enfrenten al trabajo en equipo o entre pares. En contraste, se privilegia una formación que daña la capacidad de una persona para comunicarse y relacionarse con otros, debido a la aplicación de rutinas y comportamientos repetitivos e individuales que privan la interacción. Por eso cuando somos adultos nos cuesta trabajo ponernos de acuerdo sobre fines comunes, reflexioné a partir de lo que viví con esta experiencia.

Al término de las actividades, los estudiantes mostraron sus obras artísticas y cada equipo habló de su contribución y lo que habían vivido con este reto; así como de los terrores (dificultades) que hicieron que su monstruo cobrara vida. Con esto me pude dar cuenta que comenzábamos a poner los cimientos de la cooperación, la toma de



decisiones con base en acuerdos y también verle sentido al reacomodo funcional del mobiliario para trabajar distintas actividades, como el trabajo colectivo, la puesta en común, la exposición, entre otras. Pero estas nuevas ideas no fueron del agrado de todos, me refiero a los profesores de las clases siguientes a las mías, pues derivado de las actividades que se venían presentando, comenzaba a robarme parte de su tiempo.



### **El robo del tiempo**

Con escasos 50 minutos que dura una clase por asignatura en la educación secundaria y con todo lo que quería implementar y trabajar con los chicos aunado a sus ganas, no pude evitar el robo de tiempo de las otras asignaturas.

Durante las siguientes semanas seguimos trabajando con diversas actividades y en diversas formas: leíamos algún texto individual o colectivamente; elaborábamos un escrito; en binas revisábamos nuestros trabajos para evaluarlo entre todos; exponíamos nuestros resultados o simplemente, en conjunto tomábamos decisiones para las clases. Pues las actividades se basaban en los trabajos que íbamos realizando y las necesidades que los muchachos tenían. Dentro de esto, íbamos reacomodando el mobiliario, cada vez de manera autónoma o según el consenso de las propuestas que los propios chicos hacían. De tal modo que, se fueron acostumbrando a moverse según los propósitos de la actividad.<sup>73</sup> Sin embargo, esto nos llevaba tiempo y no eran

---

<sup>73</sup> Jolibert y Jacob, (1995: 23, 24) (Freire, 2013)

suficientes los minutos de clase, siempre terminábamos robando algunos minutos de las otras materias.



Recuerdo el día en que, como parte de las actividades de La crónica, un tema que tocábamos del programa oficial, hicimos un partido de béisbol. La idea era que después de jugar narráramos cronológicamente los hechos del juego. Nos divertíamos tanto ese día que no escuchamos el timbre que marca el fin de la clase. Nos tomamos 20 minutos extras. Nos dimos cuenta de aquello cuando la subdirectora, me fue a buscar a medio patio para decirme que la maestra de matemáticas estaba esperando al grupo y se encontraba ya molesta.

Y la otra vez... discutíamos sobre una nota periodística que hablaba de la prohibición de la música reggaetón en algunos países de Centroamérica. Recuerdo que José me preguntó mi opinión sobre el baile denominado “perreo”, antes de que pudiera contestarle, Kahory se abalanzó y dijo que eso era de “nacos” ... ¡Y que se sueltan a discutir! Inmediatamente marqué el orden y les dije que porque no hacíamos una mesa de discusión, pero de forma ordenada sin gritos ni ataques. Mi idea era decirles que investigaran para que tuviéramos argumentos para debatir y luego organizábamos el debate, pero justo cuando les iba a convenir eso, ya estaban moviendo las bancas alrededor, en forma de círculo. Entre tanto y tanto, me volé nuevamente, casi 10 minutos de la materia siguiente pues no podía dejar los ánimos caldeados y me

interesaba también transpolar la visión de algunos chicos sobre la importancia de la diversidad, la percepción de la otredad<sup>74</sup> y el respeto a la diversidad ¡Era necesario!

Y así me la llevé durante los meses venideros, había provocado que los estudiantes estuvieran motivados por el trabajo, y por más que buscaba ceñirme a los tiempos planeados, no lo lograba, seguían siendo insuficientes los minutos de clases, ¿y ellos?, ¡encantados! A veces ni me avisaban del toque del timbre que marca la división de las horas, el tiempo pasó a segundo plano.

Por supuesto que hubo molestias por estas situaciones con mis compañeros. ¡Qué pena! Y ni decir por lo que faltaba, cuando los muchachos comenzaron a volverse participativos y seguros de sí mismos con sus opiniones... A defender su opinión.



### **Por buen camino**

La toma de acuerdos gradualmente fue parte importante de la vida en el aula. Cada que íbamos a tomar una decisión intentaba someterla a ésta propuesta. Al inicio costó trabajo, ya sea porque en un principio la gran mayoría tenía miedo de hablar en estos espacios formales de expresión de las ideas y los acuerdos; o bien, porque cuando lo hacían, no había ni orden, ni respeto de los otros chicos por la opinión de los que hablaban:

---

<sup>74</sup> Concepto tomado para definir aquello que vemos como diferente. Particularmente éste fenómeno crece de manera alarmante en las culturas líquidas, como resultado de la postmodernidad y el entorno social clasista en que se vive. Importante resulta coadyuvar en los jóvenes estudiantes construir en su identidad personal colectiva, la importancia del otro, como parte fundamental de nuestras ideas, valores y tradiciones, en pos de la verdadera inclusión y democracia. En Bartra (2013).

- Bueno, ¿qué les parece si consensamos el tipo de personajes que vamos a escoger para hacerles su biografía? Tenemos que ponernos de acuerdo, para que todos nos enfoquemos en un criterio de selección —dije, y hubo silencio...
- No pues... ¿Usted, díganos? —tímidamente comentó Toño y de nuevo, silencio.
- El qué digan todos, ¿no? —Agregó Fernando y otra vez ¡silencio!
- El que sea, ¿no? —puntualizó Evelyn.

Por lo general, los jóvenes suelen ser muchachos que expresan su opinión entre ellos, tal vez no con las formas más adecuadas de acuerdo al contexto académico, según el caso, pero lo hacen y entre ellos se entiende. Sin embargo, en cuanto detectan que la participación se hará frente a todos, bajo escenarios comunicativos del tipo semi o formales (referidos al uso del lenguaje), los adolescentes, en el mejor de los casos, reducen su participación pues sienten miedo de expresarse, por la falta de un dominio de habilidades y destrezas orales que les permitan tener seguridad, o por las precariedades de conocimientos académicos, lingüísticos, culturales o vivenciales sobre lo que se está discutiendo o preguntando. Con esto en mente rápidamente y en vista de este mutis generalizado, me vino a la mente utilizar las ideas de Paulo Freire, quien menciona que tan importantes son las preguntas como las respuestas, más, si estas vienen a motivar la curiosidad, pues el papel del maestro en la alfabetización es el de crear el diálogo con la gente alrededor de los temas que se refieren a situaciones concretas y a experiencias que dan forma a sus vidas diariamente,<sup>75</sup> y comencé entonces a formular lo siguiente:

- A ver chavos, cuando establecemos un criterio de selección, lo hacemos para delimitar en este caso, la búsqueda del personaje al cual le vamos hacer su biografía. Éstos pueden ser históricos como Emiliano Zapata, George Washington, Mahama Gandhi; ficticios o fantásticos como Mario Bros, Harry Potter; deportistas como Cristiano Ronaldo, Paul Pogba u otros famosos.... ¿Cuál deciden...? ¿A poco, no les interesa saber de algún personaje?, Dónde nació, por qué se hizo famoso, qué hacía cuando tenía su edad, sus gustos, sueños y hasta

---

<sup>75</sup> En Freire (1988), (2013).

los retos que tuvo que superar para estar dónde está... A ver David... tú eres buen jugador de futbol, ¿A quién admiras como jugador...?

- No pues a Ronaldo...
- Anya, me has comentado que te gusta la música clásica, ¿De qué compositor te gustaría hablar? Chopin, Mozart, Schubert, Vivaldi, Bach...
- ¡De todos!
- Fátima, a ti te gusta la animación japonesa, ¿Particularmente del director...?
- ... de Miyazaki, es muy bueno. ¿Ha visto sus películas?
- ¿Sabes cómo era su vida de niño? ¿Qué lo inspiró? ¿No te gustaría saberlo?
- ¡No! pero sí me gustaría saberlo...—agregó.

¡Y qué resulta! Comenzaron la mayoría a dar sus opiniones y acordamos que la biografía se haría de personajes famosos actuales. Entendí entonces, como también lo menciona David Ausubel,<sup>76</sup> que es importante relacionar la información o los contenidos, con la estructura cognitiva de los estudiantes, en este caso, que se motive su participación con base en preguntas adecuadas, que los haga sentir seguros y sabedores. Además de acercarnos a su contexto cultural para motivar el aprendizaje.<sup>77</sup>

Así, se me dió la participación de los muchachos en eventos donde se necesitaba su opinión, particularmente cuando realizamos debates y consensos. Hasta que poco a poco, se sentían confiados a participar y de manera autónoma lo realizaban. El problema ahora era que cuando se daba la participación, lo hacían sin un orden, todos se atropellaban la voz. Entonces... ¡qué hacemos un reglamento! para dar opiniones o argumentos. Los acuerdos,



---

<sup>76</sup> Véase en Ausubel (2000).

<sup>77</sup> Muchas de las dificultades en la alfabetización, como lo sugiere Freire, se deben a prácticas educativas que desvinculan la existencia cotidiana de los estudiantes, logrando el divorcio entre el texto y el diálogo, ajeno a los intereses del estudiante, dando lugar al proceso de resistencia al sistema educativo. Citado en Olmos y Carrillo (2009:112)

entre otros, eran levantar la mano, respetar los turnos y las opiniones, medir el tiempo de participación, etc...

Con esto aprendimos que en la toma de decisiones o en las opiniones, hay diversidad, diferentes perspectivas, además de que no se discute con las personas, sino con las ideas y que con argumentos podemos convencer. Así también discutimos y aprobamos las nuevas formas del reacomodo del mobiliario, las actividades escolares que vendrían, las labores a realizar, los juegos por hacer y las formas de trabajo que queríamos promover y los aprendizajes a asimilar. A pesar de estos avances, muchas veces no se logró que nos pusiéramos de acuerdo, tuvimos que llegar a la votación, o a que yo determinaré qué camino tomar.

Por ejemplo, recuerdo la propuesta de Valery para traer un corbatín o tocado para las fiestas patrias. La mayoría estuvo de acuerdo, pero Montse, Patricio y Manuel se oponían férreamente. Lo consensamos, pero se generaron muchas discusiones por los detalles, tanto que quedaron molestos y tuve que mediar la situación para subsanar los ánimos. Eran las primeras veces que utilizábamos esta modalidad para la toma de acuerdos.

Una vez, recuerdo que no lográbamos determinar el formato de entrega de las calaveras (cráneos decorados) que nos tocaron para el día de muertos. Unos querían hacer trabajos apegados a lo tradicional de las fiestas, otros con variantes más modernas, los menos, modelos más elaborados, algunos otros no podían por las condiciones económicas en casa y otros, por comodidad no querían hacer nada.

Fue un tópico que nos llevó un rato de discusión. Hasta que tuve que tomar la decisión un tanto "salomónica" y poner dos categorías de entrega: una moderna y la otra tradicional, y dentro de eso, que cada quien lo hiciera bajo sus posibilidades. Por supuesto que hubo molestias y roces. Incluso algunos se molestaron cuando inevitablemente contrastaron sus trabajos con aquello que visualmente se veían más sofisticados.

Ante este panorama me propuse, con apoyo de los chicos generar y mejorar el clima de respeto: igualdad, tolerancia, buen trato y explicitación de los porqués<sup>78</sup> de las acciones que realizamos, los beneficios y los contra de las decisiones<sup>79</sup>. Un clima donde prevaleciera el buen trato para todos; pero, no fue sencillo de lograr, a pesar de que charlamos mucho, establecimos las reglas del juego, indagamos de la importancia de llevar a la acción los buenos valores, etc.



Si bien es cierto que busqué qué las actividades fueran de los intereses de los muchachos, sobre cosas que yo había visto que les gustaba como salir al patio, ir a la red, usar el celular, traer temas con relación al noviazgo la amistad o la sexualidad; pero, no es suficiente, hay que construir otros puentes: hablar mucho con los muchachos, hacerles ver los aciertos y los desaciertos de sus comportamientos y actitudes y de los climas que con ellos se generan.

Debe uno poner mucho de su tiempo y tener la cabeza fría. Además, de que uno debe convertirse en un consejero, conciliador, mediador, psicólogo, psicoterapeuta... y no nada más con los chicos también hay que construir con los padres, autoridades y maestros. Por eso me atrevo a decir que la labor de un docente es difícil, porque tratamos de incidir sobre seres humanos con conciencia, opinión, puntos de vista, formaciones sociales y culturales diversas, un crisol variopinto. Por eso, no resulta nada sencillo lograr que, en las actividades de enseñanza, los chicos trabajen en armonía.

A pesar de estos gajes del oficio, con alegría pude constatar que desde esos primeros días hasta hoy se fue mejorando *la vida cooperativa* en el aula, un ambiente al que poco se le voltea a ver pero que propicia la mejora en los aprendizajes.<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> Cuando se clarifican los propósitos de una actividad, ésta resulta más clara y posibilita su consecución. En Olmos y Carrillo (2009).

<sup>79</sup> Jolibert y Sraïki (2014: 16).

<sup>80</sup> Una *Pedagogía por Proyectos* tiene como parte de sus principios promover una vida cooperativa y democrática en el grupo, buscando con ello y con el trabajo la disciplina (que sería más bien la

### Episodio 3. Trazando ruta. Condiciones previas para trabajar el fomento literario

Noviembre es para mí un mes muy especial, se instala en la ciudad, la *Feria internacional de literatura infantil y juvenil*, la *FILIJ*. ¡Qué mejor oportunidad para llevar a los chicos a conocer el universo de la literatura para jóvenes! Es una gran vitrina para mostrar otra cara de los libros, una a la que no están tan acostumbrados. Y es que dentro de mis propósitos para fomentar la literatura, se encuentra el acercamiento a actividades extraliterarias y motivadoras para comenzar y motivar a seguir leyendo.<sup>81</sup> Además que dicha acción nos permite también el acercamiento con muchos libros que en nuestra biblioteca escolar no están presentes o yacen escondidos bajo llave.

#### Nada podrán detenernos

Por ahí de octubre comencé a moverme para llevar a los muchachos al evento literario. Quiero que vayan porque sé que ahí pueden apreciar, ver, tocar, hojear y recrearse bajo un ambiente lúdico e interactivo, rodeado de libros,<sup>82</sup> de LIJ,<sup>83</sup> Me informé y por internet inscribí al grupo. Todo estaba listo. Fotocopié el cartel publicitario para pegarlo en la escuela e ir como promocionándolo. ¡Qué gran idea! Pensé, pues pondré uno en la puerta del salón... ¿Qué puede salir mal?

Cierto día estaba pegando el cartel en el área que se destina para el periódico mural. En ese momento me topé con la supervisora de la zona, quien caminaba por los pasillos, cabe mencionar que sus oficinas están dentro de nuestra escuela.

— Buenos días, maestro... ¿Qué hace? —dijo. Yo muy entusiasmado respondí.

---

autorregulación) que tanto exige la autoridad, *no es imponerla, es hacer que forme parte de su vida*, nos dicen Jolibert y Sraïki, (2014).

<sup>81</sup> Es importante tener presente, como lo afirma Mendoza (2004), que las funciones de un profesor de literatura es la de ser mediador, formador, crítico, animador, motivador, dinamizador, facilitador... lo anterior mucho depende y se establece en relación con la misma concepción que éste tenga, del hecho literario [...] en especial de los fines que se propone como objeto de su actividad y respecto al tipo de formación que considera como más pertinente para sus estudiantes.

<sup>82</sup> Moreno (2003a)

<sup>83</sup> La literatura infantil y juvenil (LIJ) es un conjunto de textos que interesan a los jóvenes y los niños, los que les destinan específicamente los escritores y los que a ellos mismos se autodestinan, aunque muchas veces estos textos no reciban la aprobación ni de la crítica, ni de adultos. Lo anterior no quiere decir que no se incluyan los clásicos con sus diferentes adaptaciones (en Bordons y Díaz-Plaja, 2012: 49-57)



- Aquí promocionando la feria del libro porque quiero ir con mis muchachos, cómo ve...
- ¡Ni se te ocurra! —respondió —Hacer salidas son un buen de problemas, si vieras todas las broncas que hay... Si no viene esa salida en las autorizadas por la SEP. Solo son problemas, que los lleven sus papás — concluyó y prosiguió caminando.
- ¡Qué aguafiestas tan corporativa!<sup>84</sup> —Pensé y a mi reflexión le agregué: —porqué a las autoridades les asusta mucho las salidas que no son enviadas por la estructura jerárquica como ellos le nombran.<sup>85</sup> ¿Por qué la feria más importante de lectura infantil y juvenil es una actividad que desde hace algún tiempo la SEP ya no gestiona, ni promueve para asistir...? ¿No se supone que le interesa la promoción de la lectura? ¿Por qué las salidas extraescolares como estás, que tiene un buen propósito cada día, son más difíciles de realizar? Y ¿por qué si se entera alguna autoridad como mi supervisora, inmediatamente corren a decirte, o inclusive a amenazarte que abortes la misión porque está llena de problemas y “nadie los quiere tener”? Y solo se justifican diciendo, “Hay que cuidar la chamba”, ¿pero no se supone que nuestra chamba es educar? Que formas de cuidarla —concluí.

Bueno, pues casi bajo amenaza y con cero apoyos, decidí llevar a mi grupo a la feria, gestioné mis permisos, mismos que rechazaron, los muchachos fueron testigos. Sin embargo, planeamos el viaje, pero con cambios, nos pusimos de acuerdo, les mandé avisar a los papás. ¡Nada iba a detenernos!

### **Un camino de libros**

Llegaron los días de la feria y asistimos por nuestra cuenta. Nos vimos un día sábado, eran las 9 de la mañana y comenzaron a llegar los primeros aventureros, la mayoría acompañados de sus papás quienes se veían un poco molestos, no sé si por la desmañanada o por la traída tan lejos de sus hijos. En fin, uno se acostumbra a esos

---

<sup>84</sup> En referencia a la tendencia de un grupo o sector profesional a defender a toda costa sus intereses y derechos de grupo, sin tener en cuenta ni la justicia, ni las implicaciones o perjuicios que puedan causar a terceros.

<sup>85</sup> Mecanismo jerárquico que contempla la SEP vía organigrama: Direcciones generales, regionales, supervisiones y dirección de la escuela.

rostros cuando comienza a hacer salidas, pues generalmente se pide bastante apoyo a los papás y a estos en general, pensé, se les hace fastidioso llevar a sus hijos, dejar sus labores, gastar e ir a aburrirse, al menos así lo expresan.<sup>86</sup>

Eran la 10 a.m. y tristemente no somos más de 13 estudiantes que la organización el evento solicita para asistir a uno de los talleres de promoción de la lectura que la FILIJ oferta entre las escuelas que asisten —¡no puede ser! A cuántas cosas se enfrenta uno por querer motivar a los muchachos —me dije. Fue triste para mi saber que muchos niños no llegaron por diversas causas. Ya después me enteré que no asistieron porque ese mismo día tenían que ir a otro museo que les había dejado la maestra de historia y que no me habían comentado, para no herir mis ilusiones de seguro.

— ¿No saben qué les pasó a los demás? Somos poquitos —dije.

— Es que la maestra de historia es muy estricta y regañona, baja puntos si no íbamos e igual por eso —me dijeron los niños.

— ¿O sea cómo? Tenían otra salida y no me dijeron...

— Pues es que avisó a la mera hora y dijo que valía puntos de calificación final y si no íbamos los bajaba —Comentó Fernanda y aseguró que ella sí iría a las dos.

Inmediatamente pensé en que debí también dar puntos, a lo mejor así los papás si los traían<sup>87</sup> o los chicos se animaban a venir, pero después recapacité y me dije que no, que la promoción de la lectura tiene que valerse de la motivación y el gusto mas que por condicionantes. Eso atenta contra el fomento.

Después también me enteré de otros estudiantes faltaron, porque sus papás no pudieron llevarlos ya que tenían otros compromisos de trabajo o iban a salir a trabajar. Otro compañerito dijo que llegó muy temprano y como aún no habían abierto y no vio a nadie conocido, le hizo caso a su papá y mejor se fueron. Ya por último, una minoría

---

<sup>86</sup> Desafortunadamente, en las familias de los estudiantes que tengo, poco se asiste a actividades de índole literario y por ende, poco se les considera importantes. Casi siempre los padres delegan a las escuelas la labor formativa en la lectura y cuando las actividades son generadas por la escuela apoyan, pues no les implica mayor esfuerzo; pero cuando son promovidas pidiéndoles su participación poco asisten o se interesan.

<sup>87</sup> Mi reflexión atiende a que existe un mal hábito en la cultura escolar heredado por el conductismo, pues cuando existe de por medio un beneficio o premio, es más probable que los chicos en la escuela sean apoyados por los padres.

asistió otro día diferente al que quedamos. Esto me hace reflexionar, cuan complicado resulta la asistencia de los chicos a actividades como estas pues poco han sido motivados desde el hogar a considerar este tipo de actividades como importantes en su formación y como espacios de recreación y aprendizaje. Se privilegia más en casa las salidas al cine comercial, centros comerciales u otros espacios recreativos entre otros. Me atrevo a pensar que en el imaginario colectivo de los padres estas son aburridas.<sup>88</sup>

Después de mis conjeturas y con trece chicos, decidimos pasearnos y divertirnos en la feria. Ya no nos dejaron pasar a las actividades de fomento, pero con ánimo seguimos con lo restante del itinerario: ¡ver libros, abrirlos, leerlos, conocerlos! y posteriormente, asistir a un concierto u obra de teatro.

— Bueno pues así, con los que estamos, incluidos papás, iniciamos el recorrido — comenté. —Como sabemos, venimos a mirar libros, a hojearlos y regocijarnos con el mundo literario ¡comencemos! Y que le damos al mal tiempo, buena cara. Recorrimos el lugar, mirábamos libros, de repente nos perdíamos y nos volvíamos a encontrar, cada que nos volvíamos a ver corrían a decirme sus encuentros más gustosos con los textos. ¡Se les vía fascinados! La verdad es que fue una actividad divertida y motivadora, pero también cansada, pues nos tocó un día de mucha afluencia.

- ¡Maestro, que padre está este libro! Parece una maqueta... —Oía decir por aquí.
- Ya vio los cómics que venden... Yo me compraría éste, usted ¿Cuál de todos estos...?
- Les escuchaba por allá.
- Si pudiera, compraría estos —Les contestaba.
- No manche ya vio que padre está este libro. —Mencionaba uno.
- Que chidos están —replicaba otro. Y así, muchas muestras de asombro, gusto por mirar, oler, tocar...



---

<sup>88</sup> Véase en Ogburn (1968).

Bien lo dice Nietzsche<sup>89</sup>: *Se lee con los ojos, pero también con el olfato, con el gusto, con el oído, con el tacto, con el vientre. Con todo el cuerpo [...] la tarea de formar un lector es multiplicar sus perspectivas, abrir sus orejas, afinar su olfato, educar su gusto, sensibilizar su tacto, darle tiempo, formar un carácter. Lo único que puede hacer un maestro de lectura es mostrar que esta es un arte infinito que requiere inocencia, sensibilidad, coraje y quizá un poco de mala leche.* No para que sean lectores doctos e ilustrados, apoyaría Argüelles<sup>90</sup>, sino para que este esa semilla ahí, para cuando desee germinar y entonces disfrutarlo. Y si fui mala leche, pues me valí de la feria y de esa poca oportunidad que tienen de apreciar estos eventos, sabría que la magia del lugar y por supuesto los libros, le sembraría algo.

Ya casi para concluir nuestra visita y después de horas de mirar libros, obvio se antoja hacer otras cosas distintas...

- Por qué no vamos a la obra —  
Comentaron algunos que ya habían visto que se presentaría.
- Vamos para allá, Vamos para acá —  
también me decían. ¡Se le notaba tan animados!



Por último, asistimos a una presentación de un libro, entramos a una obra y los pocos que aguantamos el ritmo, la sed y el hambre nos esperamos al concierto. ¡Qué viaje! Me parece que sirvió de mucho e iba ayudar para cuando viajemos por el océano literario.

Al siguiente día, en clase les pedí que escribieran la experiencia vivida y a los que no pudieron ir, la causas, sólo para tener una idea de lo que detiene a estos chicos a asistir a este tipo de actividades. Dinero, falta de tiempo, el trabajo de los padres fueron algunas de sus respuestas.

---

<sup>89</sup> Citado en Moreno (2003b:9).

<sup>90</sup> Argüelles (2014)

## ***Abriendo tesoros***

Concluía noviembre, los días fríos nos avisaban de la llegada del invierno, las hojas de los árboles ya casi se caían por completo. Dentro de nuestras maniobras de preparación íbamos constantemente a la biblioteca a mirar libros, ya nos había gustado gracias a la FILIJ.



Una de las estrategias que aprendí en mis idas a la biblioteca Vasconcelos, por invitación del maestro Marco Esteban Mendoza, investigador y catedrático de la UPN, consistía en poner un tema y sobre ese traer libros, mirarlos, leerlos, gozarlos y compartir la experiencia hablando de ellos. Nosotros ocupamos esas vivencias más y las adaptamos para hacer recomendaciones de los textos que revisábamos o leíamos, casi siempre libros cortos. También escribimos de nuestros encuentros lectores, y otras hasta recitamos poemas. Dichas actividades de fomento lector fueron retomadas de las suscritas por Víctor Moreno, Ester Spiner, Pilar Armida, Blanca Chávez y Cenobio Popoca, Xóchitl Tortolero<sup>91</sup>, entre otros. De todos ellos, tomamos prestadas sus dinámicas o actividades y mucho ayudaron. Que importante es nutrirse de las propuestas de otros para fomentar el gusto por leer, no cerrarse a las viejas prácticas y estar dispuestos a explorar otras y por supuesto considerar que toda actividad que les ofrezcamos debe de ser adaptada a nuestro contexto.



Con lo anterior, logramos que la ida a la biblioteca fuera más frecuente y el encuentro con los libros menos pesado. Íbamos a la biblioteca, sacábamos libros, los hojeábamos, comentábamos, escribíamos, jugábamos con algunas dinámicas, todo sin una presión canónica, historicista o de estudio que alejara cualquier gusto por leer y hacerlos por

---

<sup>91</sup> Moreno (2003), (2012), (2009); Spiner (2009); Jacob (1991); Armida, (2009); Blanca y Popoca, (2005); Tortolero (2006).

placer. De estas actividades trabajamos la creatividad, la oralidad, la escritura, la narración y juegos a partir de la lectura de libros. Miche Petit,<sup>92</sup> ya mencionaba que para transmitir amor por la lectura, y en particular por la lectura literaria, es preciso haberla experimentado. Y así lo hacíamos.

Debo reconocer que nuestras actividades no solo eran en la biblioteca o el salón de clases, estas se extendían por otras áreas como el aula medios, el patio, los pasillos... ¡Qué gran experiencia!

- Maestro, ¿Cree qué me pueda llevar este libro...? —  
Decía Anya.
- A mi présteme éste... —Dijo Montse.
- Le recomiendo éste azulito que me encontré... —  
Recomendaba Valery.
- Éste está bien bueno, cómo es que no sabía que aquí  
estaba...—Le oí decir a Manuel.



Eran títulos que en la biblioteca yacían guardados, no eran de la calidad de edición como los que nos habíamos encontrado en la feria, pero habíamos aprendido que el contenido es lo importante.<sup>93</sup> A pesar de esto, yo notaba que los chicos no encontraban esos libros que dieran respuestas a sus intereses, pues a menudo hojeaban uno, dos, tres y más textos sin encontrar alguno que quisieran leer. Entonces algunas compañeras me pidieron traer los suyos para leerlos aquí. Yo encantado accedí y ellas los trajeron, ahí noté como algunos chicos se sentían atraídos por los objetos traídos: se los pedían prestados para hojearlos, preguntaban sus costos, dónde los compraron; pero sobre todo, de lo que trataban, de las historias. En sus ojos se miraba que querían leerlos.



---

<sup>92</sup> Petit (2013), (2001).

<sup>93</sup> Juan Domingo Argüelles (2014: 30) dice que, *no es un secreto para nadie que, la obligatoriedad de lectura desde las aulas ha llevado a resultados contraproducentes porque se fundamenta, implícita y a veces explícitamente en la obligación*, Y con lo que veníamos haciendo, lo comprobamos.

Diciembre se asoma y con ello, pululan las emociones de la navidad próxima y el venidero receso escolar. Continuamos trabajando una semana más con labores en cubierta y ejercicios de preparación para altamar, pero las cualidades en el salón ya eran tales, que no era posible seguir trabajando de la misma manera. El gran día está a un tiro de piedra.

Preparé todo lo necesario para soltar la pregunta detonadora para decir que leeríamos. Sin embargo, producto de mi emoción poco había advertido de los peligros de iniciar en el preámbulo de las muy próximas vacaciones. Ya después pagaría el error y es que una vez que se zarpa de puerto, es difícil conseguir lo que en tierra se dejó. Hay que improvisar y tiene sus consecuencias.

Por lo pronto a los muchachos les hice saber de las condiciones que ya prevalecían, de los conocimientos sobre libros que ya teníamos y que se presentaba el día para partir en la aventura hacia el gran viaje. Es momento, preparémonos. Así concluían nuestras primeras actividades extraliterarias y de fomento.

#### **Episodio 4. ¡A la mar! Formulación del proyecto**

Después de nuestra aventura por caminos facilitadores de la lectura y los aprendizajes, el día había llegado era el momento de lanzarles la pregunta para que todos leyéramos una misma obra, regocijarnos con ella, profundizar más y continuar aprendiendo con el fantástico mundo literario.

##### **El gran misterio**

Llegué al salón a las 9:10 de la mañana, es un día frío, la neblina cubre las calles y eso hace que la atmósfera se vuelva misteriosa... Llegué con mis hojas de rotafolio bajo el brazo y sin mediar palabra las empecé a pegar en las paredes. Al principio se sorprendieron de lo que en silencio yo estaba haciendo, pues siempre los saludo. Algunos se acercaron a ayudarme, mientras otros me miraban, los menos revisaban su celular o platicaban.

— ¿Qué vamos a hacer profe...? —me dijo Evelyn.

— ¿Para qué son las hojas? —agregó David.

- Vamos a dibujar, ¿no? —Comentó Georgette.
- ¿Es de nuevo para hacer el reglamento...? Porque ahí sigue el que hicimos... —mencionó Gabriel.
- Es un secreto... —contesté.
- Me gustan los misterios —concluyó Ángel.



Me puse al frente de todos ellos, con el ceño fruncido los miré para que dejaran de hacer lo que hacían, entre todos se sentaban y guardaron silencio. Cerré la puerta y les dije que por favor acomodáramos las sillas cómo cuando tenemos debate... Una vez que ya estamos todos instalados, les dije, —A partir de ahora entramos en un nuevo ciclo muchachos. Las actividades que veníamos realizando van a tomar una nueva configuración. Vamos a llevar esto a otros límites donde ustedes tendrán mayor participación... —Dije en tono serio. —yo me he dado cuenta que hemos aprendido mucho y hemos caminado exitosamente por el progreso y el aprendizaje. Estoy seguro que pueden hacer cosas increíbles. —También les mencioné, que lo que venía iba a transformar aún más nuestra vida en el aula... Pero creo que más la mía pues también yo quería darme la oportunidad de que las acciones de motivación anteriores no eran momentáneas sino profundas y que estábamos preparados intelectualmente para mayores cosas. La semilla había sido sembrada, era hora de germinar.<sup>94</sup>

— Vamos a aprender y divertirnos mucho si ustedes así lo disponen —agregué.

Entonces... me paré firme los volteé a ver a todos y alegre les dije... —Vamos a escoger que leer todos juntos ¿va? Así que... ¿Qué quieren que leamos juntos?<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> Para trabajar desde una PpP (Jolibert y Sraïki, 2006:25-27), es importante considerar, e ir trabajando dentro de las condiciones facilitadores del aprendizaje y otros ineludibles para entrar en las actividades de proyectos: 1. Confiar en las posibilidades de los chicos y de uno mismo. 2. A optar por el éxito, la inteligencia, la complejidad, la exigencia y la responsabilidad de todos. 3. A hacer chicos activos y actores con sentido de su oficio de estudiantes. 4. A reconocer que ya actúan y seguirán actuando, en interacción y cooperación con otros con base en el medio lingüístico y cultural que los rodea lleno de conflictos cognitivos y sociocognitivos y que los harán superarse. Todo lo anterior, ya se venía trabajando y tomaría más realce en el proyecto venidero,

<sup>95</sup> En PpP, todo proyecto inicia cuando se hace la pregunta generadora



## En marcha y sin rumbo fijo, pero animados

Pronto, las velas que ya hacía sujetas en los mástiles se abrieron, todos tomaron sus puestos, miraron al horizonte, y sintieron el recorrido de la brisa del mar en sus rostros. El barco comenzó a navegar bajo el vaivén de las olas. Volteé a ver sus rostros, después de la pregunta y noté emoción, flojera, miedo e incluso incertidumbre.

— No se preocupen, les dije —Verán que lo que viene será un recorrido de aventuras y diversión, vendrán nuevas aventuras que sortearemos juntos. Allá nos esperan mundos insospechados, seres mágicos, historias fantásticas. Todo lo que se pueden imaginar y hasta lo que no-. Vi que se animaron y me dije es el momento, — Entonces ¿qué les gustaría que leyéramos juntos?

En seguida levantaron la mano, Alison, Anya, Valery, Fernanda, Montse, Gaby, Dannia, Manuel, Fátima, Lalo y Monse. Empezaron a surgir sus propuestas, mismas que retomaban muchos de los libros que ya habíamos hojeado o visto, y para sorpresa mía muchos otros títulos desconocidos para mí y las sugerencias sobre algunos géneros que no habíamos contemplado.

— Estaría padre leer alguna de John Green, como *Buscando Alaska* o *Bajo la misma estrella* —dijo Monse Mondragón.

— *La reina roja* —le escuché decir a Monse Hernández.

— ¿Neta quieren leer? —participó Brandon preguntándoles a sus compañeros con una mueca de molestia. Quien diría que más adelante el sería uno de los más interesados en la novela elegida.

— ¡*Viggeta!* ...gritó Eduardo.

— *Zelic* —dijo Dannia.

— Unos cuentos de terror, así tipo Lucy y el monstruo —prefirió Manuel.



- Yo considero que una novela de amor—  
mencionó Anya.
- No, eso no, otros —compartió Erick.
- Algo de acción o aventuras, eso esta  
chido —lo dijeron entre Vicente y Gabriel.
- Uno de vampiros o la saga de After —le  
escuché a Gaby.
- No manches, son tres o cuatro libros de  
más de 300 hojas. Salen caros —Aclaró  
Mariana
- ¡Mejor, nada! —Apeló nuevamente  
Brandon.
- Nel, nada, ya no digan —Le secundó  
Yale, Patricio y Rolando, quienes no  
estaban muy de acuerdo con leer. Ya  
había notado que esto de la lectura no les  
gustaba mucho; pero una sorpresa nos  
esperaba para todos más adelante.



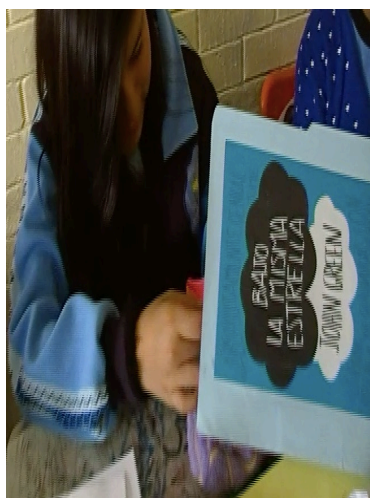
La clase se terminó y no llegamos a acuerdos, le dije que mejor hiciéramos una exposición con propuestas fundamentadas, que si había gustos iguales se unieran y si no que todos modos los trajeran y que la que nos convenciera, en consenso la elegíamos. Para seguirlos motivando les dije: —La lectura no sólo se trataba de leer los libros, y ya, sino que vamos a hacer muchas cosas alrededor de esta, actividades culturales, revisar otras fuentes en distintos soportes, aprender, explorar nuevas cosas, crear, hacer actividades divertidas. Todo partiendo de la lectura, ¿va?

—Bueno, estábamos en marcha, sin rumbo, pero animados —pensaba, mientras camino por los pasillos del segundo piso de la escuela y donde encuentro un espacio con luz y amplitud entre un edificio y otro, como invitándome a seguir intentándolo todo bajo calma brisa fría de la mañana. Es inevitable voltear a esa lejanía. Mi vista se

plasma hacia el oriente, a la estampa que forman los volcanes<sup>96</sup> bajo la guardia de cerros y un peñón viejo. La inmensidad del cielo matutino regocija mi vista con su infinita belleza ¡Qué colores! —No fue tan difícil como yo creía —me hablo a mi mismo y reflexiono— Seguramente lo venidero tendrá sorpresas y mucho trabajo por delante. Cuan hermoso es el horizonte que nos invita seguir, lleno de tiempo, de luz y de sorpresas...

### Una ballena en el cine

A partir de las siguientes sesiones, instauramos el consenso, cada estudiante pasó a exponer que quería que leyéramos juntos y daba sus argumentos. Nos tomó un tiempo, definirlo y más llevarlo a cabo. Pasaron muchos compañeros, unos en binas por su afinidad en interés lector, los menos en equipo y los más de forma individual. Todos expusieron libros diversos: novela, cuento, relato; fantasía, terror, aventura. Lecturas clásicas, pero más las juveniles dominaban las preferencias. —Me preocupa un poco la parte de conseguirlos por su precio o inclusive su existencia —pensé.



Los niños hablaron de libros que yo vi, exploraron en la *FILIJ*, de lo que vimos que hay en la biblioteca (aquí me preocupo, los pocos volúmenes con que se cuenta en la biblioteca). Otros recomendaban las sugerencias de familiares o amigos, los avisados sobre los libros, algunos de lo que ya tenía, leían o estaban leyendo, este es el caso de

---

<sup>96</sup> Volcán Popocatépetl y la Mujer dormida. Ambos visibles desde la capital.

Gaby, Dani, Montse y Valery quienes se caracterizan por traer a la escuela las obras que leen y que son pertenecientes a la lectura juvenil en boga. Sé por mi entrevista con ellas y sus padres que sus papás también son lectores, de los pocos tutores profesionistas del aula y además cuentan con recursos para alimentar el gusto de sus hijas.

Llevábamos ya varios días sobre las olas y parecía que los vientos no llegarían para continuar nuestra navegación. Fue pesado para todos y comenzaban los chicos a distenderse. Entonces, le tocó pasar a Valery y ella propuso que debíamos leer la generosa novela de... *Moby Dick*. Y todo, a propósito de que estaba una película en el cine que hacía alusión a este libro.<sup>97</sup> Ella ya la había visto y dijo que estaba muy buena. Habló poco sobre el libro y más sobre la película, y mencionó que su mamá se lo había recomendado pues ella lo leyó en la prepa y le gustó.

Mi idea era que leyéramos algo corto, sencillo, ¡pero que se abalanzan como abejas a la miel por una semejante obra!, que escogen un clásico literario, como diría Gemma Lluch, *a menudo alimentada desde el cine y la televisión*<sup>98</sup> ¡zas!:



– Pues a mí, la verdad me gustaría que leyéramos algo que se llama *Moby Dick*, no sé de quién es, pero... dicen que está muy buena y además están pasando la película en el cine. Aunque luego no resultan ser tan buenas, pero quiero leer ese libro y ya vemos, bueno si se puede— eso dijo Valery, fue un tremendo discurso que convenció a todos.

Este convincente argumento, me llevó a reflexionar: ¿Cómo se le ocurrió? ¡Me hizo temblar! pues nunca había leído con mis anteriores estudiantes un libro de tales

---

<sup>97</sup> ¿Tiene sentido acercarse a la literatura del pasado desde nuestra experiencia en el cine? Reflexiona Peña-Ardid. El cine y la literatura deben de estar presentes en la educación secundaria, nos dice ella. Sobre todo si el propósito no es legitimar el cine mediante su comparación con otras artes, ni tampoco justificar la literatura frente a las amenazas audiovisuales. La presencia del cine en la literatura profundiza las interacciones entre dos lenguajes complementarios. En (LLuch, 2012: 69)

<sup>98</sup> Una buena parte de la cinematografía ha traducido las novelas en imágenes, éstas son el primer precedente narrativo en los estudiantes (Lluch, 1999).

referencias, y más me asustaba la idea del cine pues nunca había hecho ese tipo de salidas con los chicos. En mi cabeza eso sonaba como los viajes desconocidos del Nautilus:<sup>99</sup>

- ¿En serio iríamos al cine profe...? —me dijo Kahory, quien no se la creía.
- ¡Nos está choreando! —le secundó Yael.
- Pues si eso eligen para leer, podemos ver la película —les aseguré guardando mi temor en lo más profundo de mi ser.
- ¿No nos van a decir nada?, como cuando la feria del libro que no lo autorizaron...
- mencionó Cassandra, quien recordaba nuestras peripecias con las salidas.
- Si nos organizamos podemos, no tiene que haber problemas, pero dejemos que los demás expongan lo que quieren leer y elegimos, ¿va? —Concluí. Pero como lo supuse, no hubo que decir más, el arroz ya estaba cocinado, leeríamos Moby Dick de Herman Melville.

La idea de ir al cine motivo a los demás compañeros, todos se animaron y dijeron que ese era el libro que quería leer. ¡Qué cosas! Encontré la motivación que quería, se había elegido la obra, incluimos otras narrativas que yo había contemplado pero no para ¡actividades de inicio! pero bueno así se había previsto, como una actividad previa<sup>100</sup>. —Esta influencia de los medios, agregué, pero gustoso accedí pues es un libro que quería leer y una película que también me interesó.

### **Trazamos la ruta**

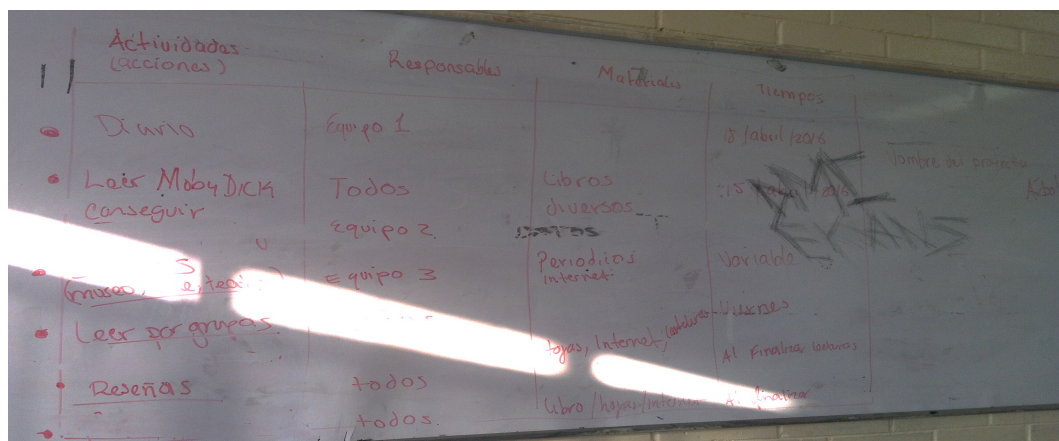
Es 10 de diciembre de 2015, son las 11:22 a.m. Llegué a escribir en el pintarrón la propuesta del día anterior. Elaboré un recuadro con columnas en el primero puse actividades, en la segunda encargados en la tercera materiales y en la cuarta los plazos.<sup>101</sup> Les convení —Como les había dicho, no solo se trata de ir al cine y ya, o de leer por leer, de eso tenemos que sacar ventaja para aprender. No por eso estas actividades tiene que ser aburridas eh —le convine.

---

<sup>99</sup> Nautilus, es la nave, de 20,000 leguas de viaje submarino en la novela de Julio Verne.

<sup>100</sup> García-Valcárcel (2003:191-212).

<sup>101</sup> Según la silueta del Proyecto de acción en PpP en Jolibert y Jacob (1995)



Surgieron las ideas de ir al cine, investigar sobre el cine más cercano costos y funciones. También, mencionaron investigar de qué trata la novela, quién es su autor, investigar sobre las ballenas, los barcos, los océanos e investigar sobre el libro, costos y dónde comprarlo. Esa actividad nos tocó a unos cuántos, los más avisados en la lectura. Las demás tareas fueron repartidas entre ellos anotando en cada columna lo requerido. Lo apuntamos todos en nuestra libreta y concluimos poniéndole un nombre a nuestro proyecto, *El barco de las emociones y los pensamientos*. ¡Qué buen nombre!

Posteriormente, en otras sesiones elaboramos lo que haríamos ya cuando estuviéramos leyendo y al final de la lectura. De estas propuestas surgió ir al cine, y seguir viendo, oyendo o leyendo cosas que aclararan en el libro para comprenderlo; revisar aspectos en internet y el de visitar a una ballena. ¡Esta última sugerencia me puso a temblar! –¡Dónde iba a agarrar una ballena!, me dije. También anotamos, de manera específica y un tanto errática lo que deberíamos aprender todos juntos en las sesiones. Con toda esta información vertida, la cual complementamos con los aprendizajes que queríamos lograr y las competencias a construir entre todos, fue que construimos nuestro Proyecto Colectivo.<sup>102</sup>

Acciones	Responsables	Aprendizajes	Competencias
Leer el libro de Moby Dick. De diciembre a marzo			
Tareas - Ir a ver la película. - Investigar sobre ésta.	Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer una novela.</li> <li>Trabajar en equipo.</li> <li>Divertirnos.</li> <li>Aprender más sobre ballenas, sobre océanos, barcos y la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar la obra</li> <li>Fortalecer nuestra experiencia con otros referentes</li> </ul>
Ver donde está, dónde la vamos a	Yael, Patricio,		

<sup>102</sup> Como se señala en PpP.

ver y ponernos de acuerdo para ir	Rolando, Fernando, Mariana Fernanda, Ernesto, Anya, Meslissa y otros.	cultura de la época. • Leer mejor y de otras formas. • Aclarar las dudas que nos genere. • Escribir sobre la experiencia. • Leer todos y de varias formas. • Aprender más sobre el cine y los libros. • Leer otros textos que nos ayuden con la novela. • Buscar información en internet y datos sobre la película y el libro. • Ver documentales. • Ser responsables del proyecto.	culturales • Utilizar las TIC • Recrear la lectura • Comprender lo que leemos • Valorar la obra • Recomendar la lectura
Conseguir el libro Ver la edición que leeremos (cuánto cuesta y dónde lo venden) Investigar sobre el autor	Maestro, Valery, Karen, Evelyn, Alisson y otros.		
Leerlo	Todos		
Conforme lo vamos leyendo ver otras cosas que nos ayuden a entenderlo. Como otros textos, videos, audios o visitar una ballena.	Toño, José, Diego, Georgette, Luis David, Monsserrat y otros.		
Ver documentales de ballenas	Anya, Ángel, Alison, Manuel, Cassandra, Berenice, Armando y otros.		
Si nos gusta, hacer una recomendación para que otros la lean	Todos		

Conforme avanzamos en el proyecto hubo modificaciones, le agregamos, le quitamos, pero lo más significativo es que aquellos que al principio no aparecían con su participación, se fueron sumando poco a poco, se vieron motivados.

Una vez establecidos los caminos por los que andaríamos, nos dimos a la tarea de establecer las labores que cada uno haría en este navío en el que nos embarcamos, así que dimos paso al *Contrato individual*.<sup>103</sup> Les acerqué la hoja con la tabla que previamente ya había realizado y les pedí que cada quien escribiera, solamente en el apartado que es lo que *Yo tengo que hacer*, lo que específicamente harían o les había tocado; y en el apartado, *Lo que sé*, que es lo que hasta ahorita reconocían que sabían con relación a la obra, las acciones, lo que deseamos aprender y las competencias a construir. Aclaré que los cuestionamientos siguientes serían respondidos al final de nuestro proyecto. Una vez que terminaron de anotar lo pedido, les pedía a algunos que compartieran lo redactado y pregunté si había dudas o comentarios, no siendo así y por cuestiones de tiempo, guardamos la hoja en una carpeta que se había destinado previamente para guardar nuestras producciones, una que ya antes veníamos usando.

Ya es viernes y ha concluido esta semana de preguntas, exposiciones, asambleas, proyecto y contratos, no fue sencilla toda esta parte, tuvimos que debatir mucho dentro

---

<sup>103</sup> Véase en Jolibert y Sraïki (2014: 31).

de las asambleas y fue pesado para mí pues sentía de repente que se caían las cosas, pero salimos avantes. Ayudó mucho que en específico se preguntó lo que queríamos leer y eso fue el resultado de las condiciones antes trabajadas. Espero no se vayan abajo las cosas, ahora a continuar con lo que sigue; pero... en eso momento caigo en cuenta que tenía un craso error. Faltaban pocos días para salir de vacaciones. – Ahora... ¿Cómo le voy a hacer? ¿No podemos partir esto...? ¡Tope en la pared!

## **Episodio 5. Cine, palomitas y ballenas.**

### **Una parte de las acciones**

Llevábamos ya varias semanas de una aventura pedagógica sobre caminos facilitadores del aprendizaje<sup>104</sup> y de lectura, desde una *Pedagogía por Proyectos (PpP)*, que da sentido a las actividades que vamos realizando.<sup>105</sup> Pretendo desde esta mirada, una nueva vida en el aula que nos integre a la lectura literaria desde las actividades académicas cotidianas. Navegamos con rumbo, habíamos pasado de la aventura terrestre al mar literario. Nos sentíamos fortalecidos y había buen clima.

### **Desde otras miradas**

Lo bueno de todo esto, es que tengo un punto a mi favor y tiene que ver con esto de la disposición,<sup>106</sup> pues a los chicos se les ve alegres, participativos, involucrados y motivados por aprender, lejos de la imposición y el aburrimiento



---

<sup>104</sup> Con esta idea me refiero al proceso que durante todo el año se tiene que realizar para facilitar el aprendizaje, conocido como *Condiciones facilitadoras para el aprendizaje*, entre los cuales está: la reorganización del mobiliario en concordancia con las situaciones de aprendizaje, la presencia de múltiples textos en múltiples formas dentro de clase, la estimulación de una vida cooperativa, activa y democrática que son parte de *PpP*.

<sup>105</sup> La propuesta plantea como ejes didácticos: la creación favorable de ambientes, la transformación de la concepción de lectura y escritura, y la instalación de la reflexión y metacognitiva. Todo lo anterior como un trampolín en la construcción de los aprendizajes Véase, en Jolibert y Jacob, (1995), Jolibert y Sraïki (2014).

<sup>106</sup> Según Chambers (2007: 25-26) Toda actividad humana está influida por dos elementos que determinan si son placenteras o no: Disposición y Circunstancia. Para el caso de la Disposición se refiere a la mezcla de actitudes mentales y emocionales.



que leer en la escuela, les provoca.<sup>107</sup> Aprovechando esas ganas, los jóvenes y yo, hemos caminado hasta el mar literario, para visitar a la gran ballena blanca<sup>108</sup> de Herman Melville, a bordo de “*El Barco de los pensamientos*” nombre como los muchachos le dieron al proyecto de acción que nos llevaría por imprevistos vientos y magníficas aguas del aprendizaje...

Como primera acción decidimos explorar la película “En el corazón del mar”,<sup>109</sup> un viaje visual que los muchachos eligieron porque, como dice Roxana Morduchowicz, el cine es un bien cultural muy valorado entre los jóvenes, pues ocupa un lugar destacado entre los consumos culturales de ellos.<sup>110</sup> Tal pareciera que este medio cultural es su único medio para acercarse a la narrativa.

Con eso iríamos construyendo aprendizajes, mismos que partían de sus intereses, y tenían relación con sus gustos, porque eran cercanos a su capital cultural,<sup>111</sup> además de ser funcionales con lo que queríamos aprender.<sup>112</sup> Para todos, estas experiencias eran nuevas y más aún el cine y la literatura, pues en su contexto social y familiar existe poca interacción con estas actividades culturales.<sup>113</sup>

### **“Pa’l chesco y las palomas”**

Para apoyar la construcción de estos *desde una Pedagogía por Proyectos* en los siguientes días fuimos edificando los pormenores de la ida al cine. Primero fijamos el lugar, la fecha y la hora en que veríamos la película mediante el conceso. Notamos que nos convenía ir el miércoles de dos por uno, para que alcanzara pa’l *chesco y las palomas*, decían los muchachos en su jerga particular.

---

<sup>107</sup> Juan Domingo Arguelles, manifiesta que la motivación lleva al desarrollo de hábitos duraderos, fines principales de la buena enseñanza Arguelles (2014).

<sup>108</sup> Alusión al libro de Herman Melville, *Moby Dick*.

<sup>109</sup> Howard (2015) *In the Heart of the Sea*. 121min. Warner Bros. Estados Unidos. Una película basada en la novela, *Moby Dick* de Herman Melville.

<sup>110</sup> Morduchowicz (2014:51)

<sup>111</sup> De acuerdo Sarland (2003: 35-37), el capital cultural permite al portador tener acceso al mercado académico y al mundo, dentro de la escuela esta dotación de conocimientos y referencias permite a los estudiantes reflexionar de manera crítica sobre el mundo cuando llegue el momento, una respuesta que se cocina por medio del texto y de todas las herramientas que conlleven al análisis.

<sup>112</sup> La asociación con los intereses y gustos, las experiencias y vivencias propias de los estudiantes constituye un eje fundamental en la adquisición del gusto por leer (en Cerrillo, 2016)

<sup>113</sup> Aidan Chambers, menciona que para estimular y hacer gozar el encuentro con el libro, a los niños al leer se les debe ofrecer contextos y actividades organizadas, en Chambers (2007), (2014).

Después, y mientras ese día llegaba, exploramos varios textos como sinopsis, fichas descriptivas, reseñas y algunos pequeños fragmentos literarios (micro relatos y cuentos) que tenían relación con la ruta que seguíamos; pero considerando las estrategias de Jolibert y Sraïki conocida como la interrogación de textos.<sup>114</sup> Pues como dice Felipe Garrido y Delia Lerner,<sup>115</sup> es importante entender lo que se lee, ya que un lector comienza su formación cuando aprende a comprender el texto, esto es imprescindible para gozar lo literario. Estas actividades lectoras las realizábamos con el apoyo de hipertextos y por medio de celulares, computadores y redes sociales, tecnología de referencia para los chavos, pero con poca facilidad de trabajarla en la escuela por la falta de recursos con que ésta cuenta. A pesar de ello sacábamos la chamba, pues este trabajo tenía motivados a los muchachos haciéndoles sentir muchas ganas de ir al cine y de leer más adelante.

### ***“Nunca... un día... será la primera vez...” Mi leitmotiv***

Dentro del trabajo pedagógico no se pueden dejar de lado los actores motivantes, en mi caso los de tipo afectivo que crecieron cuando interactuaba con mis chicos. Un día Erick emocionado por las acciones del proyecto me dijo: – *Nunca he ido al cine maestro, ésta será la primera vez... ojalá si se haga lo de la ida*–. Otra vez escuché de Eduardo, cuando mirábamos libros en la FILIJ<sup>116</sup>: – *No he comprado un libro en mi vida profe, pero un día voy a venir por éstos que me gustaron....*– O cómo olvidar la de Anya, quien me dijo, –*No creo leer una obra completa y grande como ésta de “Mofi Chick”, ¿usted cree que sí pueda...?* Ante esto, ¿cómo dar marcha atrás? ¿Cómo no apoyar su vuelo en este fomento hacia el gusto por la literatura?

Esto estará siempre grabado en mi memoria, pues lo que los chicos vivieron y yo viví, fueron motivantes para ayudar a ver, leer, lograr y soñar a quienes por muchas circunstancias se encuentran privados del encuentro con el mundo y eso incluye el acercamiento a la literatura. Como dice Reuven Feuerstein, la enseñanza a partir de la

---

<sup>114</sup> Desde una PpP, la interrogación de textos es una estrategia lingüística agrupada en cuatro bloques que indagan en los conceptos que un texto tiene en relación a su contexto, general, a nivel de las estructuras del texto en su conjunto, estructuras de la frase y de la palabra (Véase en Jolibert y Sraïki, 2014: 71-75).

<sup>115</sup> En, Garrido (2004: 169); Lerner (2004: 62)

<sup>116</sup> En referencia a la actividad extraliteraria que realizamos cuando visitamos la FILIJ en su edición 2015.

mediación es la transmisión de la propia cultura, sin que influya el estrato social o económico. Los adolescentes que están en desventaja cultural con relación a otros, son estudiantes deprivados culturalmente; pero, sí se le dan las oportunidades, su adaptación puede ser muy favorable<sup>117</sup>. Por eso estos jóvenes ¡irían al cine, tendrían su libro, leerían su primera novela y lo seguirían haciendo cada vez que ellos lo quisieran!, fue mi leitmotiv.

### **¡Luces, cámaras y palomitas!**

No hay plazo que no se cumpla, ni tiempo que no se llegue. En las primeras horas del día cabal a nuestras obligaciones tuvimos clase, leímos algunos textos que les llevé con relación al cine y las películas que han sido adaptadas a la pantalla grande. Fue una actividad breve que mostraba la estrecha relación de la literatura con el séptimo arte. La clase también se ocupó para repasar lo de la ida y las cosas en las que prestaríamos atención, como los valores de la época, los usos, costumbres, lugares, trama, nombres, entre otros que ahí aparecen.

Todo era base para lo que posteriormente vendría con la lectura del libro, un clásico que encerraba ciertas dificultades contextuales, sobre todo por su extensión y complejidad, esta ida al cine sería una referencia de mediación instrumental<sup>118</sup> pues permitiría clarificar de muchas cosas suscritas en las profundidades del texto que leeríamos, pues *uno de los objetivos básicos de la lectura literaria debe ser nuestro conocimiento del mundo. Porque cuando un chico se enfrenta a la lectura de un clásico encuentra dificultades, por eso es importante que exista una preparación previa, una contextualización, para que la lectura pueda realizarse con cierto éxito.*<sup>119</sup>

Aquí me permito confesar, por aquello de la contextualización, que antes de ver la película con mis niños, ya me había dado a la tarea de ir a verla dos veces, para corroborar si nos funcionaría o no... No cabe duda que las nuevas perspectivas de

---

<sup>117</sup> En Rodríguez, (2016).

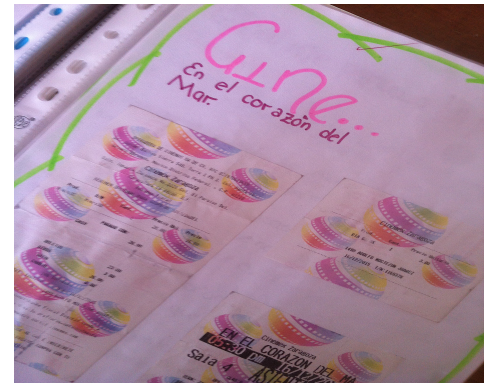
<sup>118</sup> Para Lev Vygotsky, el sujeto humano, actúa sobre la realidad para adaptarse a ella, transformándola y transformándose a sí mismo, utilizando los instrumentos psicológicos llamados "mediadores". Pueden ser recursos materiales; y signos, siendo el lenguaje el principal. Este fenómeno, se conoce como mediación instrumental (Baquero, 1997: 41-56)

<sup>119</sup> Cerrillo, (2006: 111); Lluch, (2003: 34).

trabajo que proponen los jóvenes también son alicientes para el maestro, aires frescos y nuevos retos por realizarse que emocionan.

Llegue puntual a la cita al cine, pero para mi sorpresa los chicos ya estaban esperando, no me explicaba cómo le hicieron para la puntualidad, pues salen a la una cuarenta y la cita fue minutos antes de las tres:

- *A ver a qué hora profe... – me dijo Toño.*
- *Cual, si quedamos al cinco para las tres y son cuatro para las tres...– contesté.*
- *¡Por eso!, un minuto es un minuto en esto ¡tan importante! – respondió y hubo risas.*
- *Oiga, ya vio que no hay dos por uno – dijo Alison recordándonos el porqué de la elección del día –Pero no se preocupe, hay descuento en las funciones de tercera dimensión– concluyó como para quitarme la preocupación.*



Después del recibimiento, reclamos y las advertencias, fuimos a la taquilla, ahí estaban los demás, algunos llegaron solos como Daniel, Yael, Patricio, Fernando, Rolando, Alejandro, José, Erick. Otros con sus papás o familiares, el caso de Toño, Ángel, Alisson, Gabriela, Cassandra, Evelyn, Monserrat Santiago, Anya, Berenice, Monserrath Hernández, Fernanda, Karen, Montserrat Mondragón y Fátima.

Mientras estábamos formados para comprar los boletos, veía en sus rostros la emoción, la expectativa de lo que habíamos planeado y se venía consolidando. Conforme adquirían sus pases también se formaban para comprar las golosinas, refrescos, y palomitas. Los que llegaron solos, muy vivos, se asociaron con un señor que venía con sus hijos y compraron ¡una gran bolsa de palomitas!, nunca había visto una tan grande, de hecho, se la repartieron con otras bolsas medianas que quien sabe de dónde sacaron:

- *Ándele profe, agarre su bolsita*, – me dijeron.
- *Allá me invitan*– contesté.

No se me olvida la imagen de Erick, quien a mi derecha compraba su refresco, y unos nachos grandes, me dijo que nunca había ido al cine, pero nunca aclaró ¡que sabe pasársela en grande! Lo que respecta a mí, la abuelita de Anya me compró mi perrito caliente y la mamá de Evelyn, un refresco de manzana. Así, con ese ánimo y camaradería, se vivía nuestra ida al cine.

Todos se comportaron a la altura durante la función, estaban atentos, guardaron silencio, se reían, se emocionaban, compartían las palomitas de maíz y el momento del inicio. Antes de que la película empezara, salí a mirar si alguien se había quedado rezagado, pues me faltaban muchos chicos que recuerdo vi motivados para asistir. Con un dejo de tristeza esperé un rato, pero nadie más llegó. ¿Qué fue lo pasó? Me pregunté. Después me enteraría que la situación económica y situaciones familiares fueron la causa. De regreso en la sala...

- *Ándele maestro, ya empezó la película, dónde anda, aquí está su lugar y sus palomitas póngase sus lentes para verla*–, me dijo la mamá de Evelyn.
- *Ya volvió a llegar tarde, ya empezó...*–, me dijo Fernando.
- *Hace mucho ruido profe Servando* –, bromeando replicó Alissón.

Fue una gran experiencia, la película tuvo de todo, llanto, amor, enojo, felicidad, sorpresa, emoción. Cuando concluyó fue inevitable el aplauso. Después no evité hacer el comentario, –Bueno pues con esa energía y emoción espero que se animen a leer el libro, eh – concluí. Un sí al unisonó se alcanzó a oír en esa sala. Después la abandonamos y afuera nos despedimos.

Al otro día, los comentarios eran sobre la experiencia vivida. Motivados había más expectativa sobre el libro. Por su parte, los que no pudieron ir, tenían un dejo de tristeza, pero los reconforté diciéndoles que habría otras andanzas. La actividad, generó una atmósfera mágica de interés, además de que esclareció muchos elementos que serían cruciales para contextualizar nuestra lectura. La película y lo que hicimos alrededor de esta fueron un puente para continuar por el fomento literario.

Una vez concluido este primer viaje, sujete momentáneamente las amarras de nuestro barco-proyecto para pasar la navidad. Todo parecía tranquilo, pero al regreso, nos topáramos con helados vientos del norte, que nos alejarían momentáneamente de nuestro encuentro con Herman Melville y su gran ballena blanca.

### **Fue de *Época***

Llegó diciembre y con ello los fríos y las vacaciones, después de haber investigado sobre la película, ir a verla, y leer unos pequeños textos lo que seguía era conseguir los libros y ponernos a leer.

Como esta actividad me tocaba mí, me di a la tarea de indagar sobre varias versiones y les pedí a los jóvenes que ya leen un poquito más que me ayudaran. No fue sencillo. Tuve que buscar entre muchas ediciones, desde la de niños hasta unas más “avanzadas”. Ya no recuerdo cuantas leí y lo que gasté, pero lo hacía con gusto sin perder de vista que el presupuesto de los muchachos era corto como el mío.



Al final escogimos la de Editorial *Época*, esto fue curioso porque quien me la prestó fue Manuel, él decía que estaba en su casa, la leí, ya casi con la angustia de qué íbamos hacer. La edición estaba muy bien adaptada, digo ya casi era experto después de revisar tantas. Les conviene donde podíamos conseguirlo, y como los tiempos ya nos habían comido, que debíamos hojear el libro para conocerlo y que los que no pudieron ver la película, si podían fueran a verla o consiguieran el DVD.

Las campanas navideñas ya sonaban, villancicos, posadas, y piñatas se escuchaban en el ambiente, ni cómo olvidar los árboles y las luces, el olor a campanas de adviento y uno que otro ponchecito. Con esto como preámbulo para la lectura, nos fuimos de vacaciones.

## ¡Congelados!

Los fríos de invierno estaban en su auge. Después de las vacaciones como me temía, se apagó el fuego que habíamos encendido sobre la lectura del libro. Llegó la primera tormenta, es una tromba que nos tendrá varados muchos días en medio del mar.

Es ya 2016, estamos en enero, día siete. Cuando regresamos con tristeza me enteré que no habían conseguido el libro y mucho menos que lo habían hojeado, vaya cosa. Para volver a agarrar vuelo, continuamos con las actividades acordadas antes del periodo vacacional. Expusieron sobre ballenas, sobre barcos, los océanos y sobre el autor. Además de que investigamos datos curiosos sobre el libro. Esta última actividad fue propuesta en el momento por un grupo de compañeros y la anexamos.

Para aquellas primeras semanas del año, les estuve recordando sobre la adquisición del texto que busqué y decidí sería el más apropiado por los costos, el contenido y su viabilidad para encontrarlos; pero no hubo mucha respuesta. Así que tuve que conseguírselos. Como pude compré la mayoría de textos, los menos, ya lo habían adquirido. Entonces, como parte de las actividades, comenzamos a leerlo en silencio en



las clases, pero no funcionó muy bien, porque se distraían mucho. Entonces les dejé que lo leyeran en casa y aquí lo íbamos comentando, pero tampoco resultó, al cabo de finales de enero no habíamos logrado leer el primer capítulo de catorce que tiene el libro. Regresamos a ver el cuadro de acciones y les dije que no alcanzaríamos a terminar las actividades, con la presión de lo que nos exigía la currícula y este trabajo nos iba a resultar cansado y tedioso. ¡Estábamos congelados!

## La bitácora de navegación y otras rutas

Eran ya muchos días varados en el mar. El cielo no abría, pero el esperar a que pasaran las vicisitudes no era el plan. Les pedí que izaran las velas a sotavento. Si nos perderíamos o íbamos a encallar sería navegando, no estáticos. Así que recordé los

preceptos que enuncia Aidan Chambers, citando a Bruner quien a su vez cita a Lev Vygotsky y la *Zona de Desarrollo Próximo*, que la lectura en voz alta es esencial porque, ésta cumple una *función modeladora y es una de las mejores maneras para motivar la lectura*<sup>120</sup>. Y es que sentí que los estudiantes probablemente no estaban entendiendo el texto porque éste les resultaba de difícil comprensión, había que tender puentes cognitivos cercanos y sino apoyarlos para que estos sean de más fácil acceso como menciona David Ausubel. Entonces esta estrategia es buena porque mientras escuchamos nos vamos acercando al texto y aprendemos a leerlo y a interpretarlo. Otras de sus ventajas es que el tiempo que toma leerlas es el tiempo para todos. Leer una historia en voz alta es una experiencia diferente a leer uno mismo ¿a quién no le gusta que le cuenten historias!



Decidí utilizar la estrategia de lectura en voz alta por parte del docente y por fin vi pequeños frutos. Parte de lo que detenía a los muchachos a leer es que cuando leen lo hacen sin conocimiento de una lectura de interpretación. Posteriormente tomaron modelo y cuando ya compartimos la lectura para todos escuchaba que intentaban realizar sus interpretaciones del texto según leían. También noté que les cuesta entender algunas palabras específicas del texto de uso muy técnico, además de que se aburren entonces esta estrategia de lectura nos convenía a bien. Además, ya la había probado en las condiciones facilitadoras y les gustaba como les leía.

Juan Domingo Argüelles, dice que *la motivación lleva al desarrollo de hábitos duraderos y no se puede concebir lectura sin interés*<sup>121</sup>. Así que, para generar más interés en los muchachos, decidí llevar un diario, y como les venía hablando del océano literario y leíamos una novela relacionada con las artes de la mar, les dije que llevaríamos una bitácora de navegación. El desarrollo del fomento literario no puede aislarse de la creación escrita, ni de la organización de esta compartiendo y platicando

---

<sup>120</sup> Chambers, 2007: 75-87.

<sup>121</sup> Argüelles (2003: 53-59).

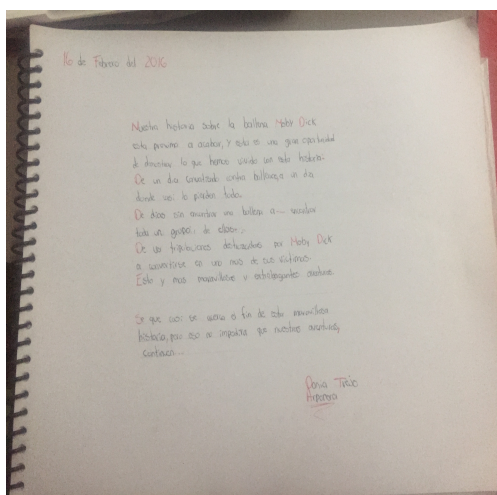


de ella. Se creó entonces la *Bitácora de navegación de la tripulación 2ºB*, para ir registrando las actividades, las emociones que despertaba, los intereses, el ritmo, las dificultades... todos los días del trabajo, el encargado leía su parte del diario y lo pasábamos al siguiente compañero. Este trabajo les gustó mucho.

- El viaje es todavía prematuro me preocupan mis viajeros; pero hay esperanzas, hay una ¡Gran tripulación![...] y vamos a conquistar muchas historias [...] Nuestra primera parada es Nantuked aquí nos hemos encontrado con Herman Melville, dicen que él sabe de una gran ballena blanca que vive en los piélagos, y atentos estamos escuchando su historia... – escribí y firme como Capitán del barco, luego la pasé a los demás que quisieran escribir sobre este gran cuaderno de pastas gruesas. Se trataba de ir registrando la aventura que nos proporcionaba leer, reflexiones, anécdotas, todo lo que buscamos escribir relacionado a lo que leíamos.



- El viaje nos está ayudando a comprender sobre cómo nos enfrentamos a los misterios y también a la diversión e imaginación– escribió Anya y firmó como capitana.



- Este capítulo trata de los mitos que la tripulación quiere averiguar, en pocos meses se ha convertido en mi historia favorita... – dijo la arponera Alison, quien como los demás se iba sintiendo parte de la tripulación, con nombres que sacábamos de la lectura.

- Ahora nos encontramos con un barco inglés que dicen es un fantasma ¡qué miedo!, pero no nos derrotará –firmó Fernanda la arponera.

- A lo largo de este viaje me he dado cuenta que la lectura me gusta bastante [...] y aunque no lo parezca el libro me tiene muy emocionado dijo Lalo “el vigía”, mismo quien a la bitácora le puso el primer dibujo.

Y así siguieron escribiendo los muchachos, mejor dicho... la tripulación. Valery y Montserrath las marineras, Kahory la cocinera, Evelyn y Monserrat las vigías, Joel, Fernando, Melissa y Dania arponeros; Vicente “Ahab”, el primer oficial, quien tomó por primer nombre el de uno de los personajes de la obra; Toño el segundo oficial; Karen, Gabriel, Manuel, Cassandra, Mariana ¡todos!

### **Ballena a la vista y otros textos**

Estos cambios de rumbo sobre la ruta, regresaron las ganas por leer la obra de Herman Melville. Fuimos poco a poco avanzando, lo hacíamos tres veces a la semana ¡y luego ya, toda la semana! Nos habíamos picado, les leía yo, leían ellos, lo hacíamos en voz alta, luego en silencio, había quien se adelantaba en casa otros en refrigerio.



Los compañeros maestros me preguntaban que qué hacía que los tenía leyendo, qué cuántos puntos les daba, qué esto, qué lo otro, que no quieren hacer otra cosa que solo leer... ¡Nunca espere tal respuesta de los muchachos, solo una chispa y ¡Boom!, exploto todo.

Después de leerla, íbamos comentándola, a veces la analizábamos, otras, solo lo que nos había dejado ese fragmento leído. Por ejemplo, antes de comenzar la lectura leíamos el título de los capítulos y realizábamos hipótesis de sentido que a lo largo de la lectura íbamos comprobando. También construíamos representaciones de lo que

creíamos e íbamos afinando conforme avanzábamos. De las palabras que no entendían los muchachos que no quería leer sino oírme, las iban apuntando o buscando en el diccionario, lo que considerábamos necesario para tenerlo presente los chicos elaboraban en hojas de rotafolio escritos que pegábamos en las paredes.



Tomábamos tiempo para ir comentando lo que llamaba nuestra atención. Al final de algunos capítulos parábamos y con lo que sabíamos e íbamos conociendo nos acercábamos a tratar de establecer significado con ayuda del contexto. Yo aprovechaba para enseñarles a interrogarlos a partir de las propuestas de herramientas cognitivas de Jolibert y Sraïki<sup>122</sup>, quienes plantean desde una *PpP*, la indagación de escritos como una estrategia lingüística agrupada en cuatro bloques que indagan en los conceptos que un texto tiene en relación a su contexto, general, a nivel de las estructuras del texto en su conjunto, estructuras de la frase y de la palabra.

A la par de esto, utilizamos varios tipos de intertextos: videos sobre el origen de las ballenas, parte de una serie de *Moby Dick*, escuchamos el canto de las ballenas en internet, vimos un documental sobre su cacería. Inclusive, mientras buscábamos lecturas que nutrieran nuestra lectura principal, explorábamos otras. Con esto leímos cuentos cortos, un poco de poesía, inclusive nos dimos un rato para escuchar el audio libro de *Drácula* de Bran Stoker.



---

<sup>122</sup> Véase en Jolibert y Sraïki, 2014: 71-75.

No era de nuestro interés, pero dentro de la lectura producíamos algunos textos como mapas conceptuales, resúmenes, lista de palabras, oficios de autorización, esquemas, narraciones, descripciones, entre otros. En este punto acercamos, varios textos *auténticos* para facilitar la escritura. Esto ayudó a seguir motivando la lectura y también a ir construyendo mejor el significado de la novela.

También buscamos leer en distintas partes de la escuela, salón de clases, biblioteca, patio e inclusive cerramos la lectura en la Biblioteca Vasconcelos, debajo del mátrix móvil de la ballena, esto último a petición de los estudiantes sobre visitar una ballena. Ahí mismo dentro de la biblioteca realizamos actividades relacionadas con el fomento.



### **Episodio 6. Buenos tiempos y buena mar. Actividades de cierre**

A principios de abril comenzamos a construir la socialización del trabajo realizado. Íbamos regresando a puerto, deseosos de contarles a todos sobre lo que habíamos visto, aprendido y disfrutado.

#### **Entre *Booktubers* te veas...**

Decidimos que la forma que mejor se nos acomodaba a sugerencia de Fernanda, era por medios electrónicos. En algunas incursiones en la red para buscar que leer, encontramos en la red social *YouTube*, una modalidad de comentarios sobre libros denominada *Booktuber*. Ahí los internautas expresan su opinión sobre los libros que leen, vierten sus comentarios, recomiendan, critican de manera amena y entretenida lo que leen. A los chicos les había gustado y ahora sugerían que era una buena forma para presentar lo que habíamos hechos.

Le convine, que para poder llevarlo a cabo era importante elaborar un guion de lo que íbamos a decir, aprovechando que en el programa oficial se toca lo pertinente a la reseña literaria, ocupamos dicho tema, con la variante de hacerla escrita y posteriormente usarla como guía para recomendarla a través de un video corto que subiríamos a la red para participar dentro de los círculos *Booktuber*.

Con esto en mente, planeamos las acciones, por equipos repartimos las tareas, en donde cada elemento del equipo cumpliría un rol o todos: camarógrafos, editores, presentadores, sistemas, etc. Lo que sí se pidió como obligatorio fue que de manera individual se redactara la reseña y según las que se juntaran por equipos se redactara entre todos, una versión final.



Escribimos primero lo que considerábamos era una reseña. La mayoría convino que se trataba de un resumen. Posterior a eso revisamos entonces las características que tenían las reseñas a partir de un texto auténtico que se les proporcionó a los muchachos. De este extrajeron los elementos que contiene, su silueta, la estructura, las oraciones o palabras que usa, los tiempos. Elaboramos entonces un mapa con estos elementos y los anotamos dentro de una lámina de papel a manera de herramienta. Revisamos nuestra primera versión elaborada con anterioridad y modificamos lo que hubo que modificar. Después la escribimos en formato digital y con uso de la tecnología le dimos una revisión ortográfica y yo revisé la sintaxis, coherencia y cohesión del texto.



Al otro día les llevé una compilación de videos *Booktuber*, les pedí que comparan estos con nuestra reseña escrita que llevaron impresa. Les pregunté. ¿Qué notan? ¿Qué es diferente entre lo que ven en su hoja y lo que está en el video? Mencionaron que el video tenía más discurso, era más alegre y más largo. Mencioné que no debían de preocuparse que esa reseña escrita era un guion que nos iba mostrando lo que debíamos decir, pero eso no significaba que lo dijéramos literal. Entonces volvimos

con ayuda de los vídeos, pero más con nuestra creatividad, a corregir el texto que ahora tomaba la estructura de un guion para medios (escaleta). En él anotamos los temas que queríamos abordar sin perder toda la estructura de una reseña. Agregaron, por ejemplo, comentarios, modos de cómo decirlo, comparaciones con los intertextos que acercamos y otras.

Una vez concluida esta parte, pasamos a las grabaciones, aquí dejé a los muchachos para que ellos valiéndose de sus medios realizaran su video. Ellos buscaron las aplicaciones pertinentes, los materiales y escenarios que más les agradaban o se les facilitaban.



### Momentos críticos

Tuvimos en este cierre momentos críticos, motivados por la dificultad propia de la actividad, los exámenes de programa gubernamental de lectura, al que fue inscrito la escuela, por parte de administración federal, por el bajo rendimiento del rubro. Todo lo anterior sumado a las vacaciones de semana santa retrasaron los productos y su entrega. En medio de todo esto, hice uso de nuestro grupo en redes y les pedí a mis muchachos que adelantaran lo más que pudieran, terminaran sus videos y los subieran a la red para compartirlos y ver las reacciones.

Por los contratiempos mencionados y la carga de trabajo, olvidé hacerles llegar a los padres los permisos correspondientes para que sus hijos pudieran subir los videos donde aparecen. De nueva cuenta a través de *Facebook*, les mencioné a los

estudiantes que salían a cuadro que les comentaran a sus papás sí podían subir el video, que se los enseñaran y posteriormente los colgaran a la red. Así lo hicieron.

Subieron sus vídeos y observé que muchos chicos se grabaron en sus vacaciones en la playa o en el interior de la república. Fue entretenido verlos. Lo hicieron muy bien. Los dejamos cerca de 15 días en el grupo y vimos las reacciones. Comentaron los amigos y familiares de los estudiantes, *-Se ve que está muy entretenido el libro-*, *-Ya me gustó quiero leerlo-*, *-Cómo crees que lo leíste, está bien grande-*, *-Te ves muy bien-*, *-Bien por el logro-* *-No sabía que leías-* *-Felicidades, es un gran libro-* *-No sabía que estuviera tan entretenido-*, *-Es mi libro favorito-*. Fueron algunos de los comentarios.

Después de estas actividades ya era tiempo de regresar a puerto (y también de las vacaciones) y evaluar nuestra aventura.

### **Episodio 7. Regresando a puerto. Evaluaciones del viaje**

Igual que la tripulación del Pequod<sup>123</sup>, en la novela de Melville, después de la larga aventura por muchos meses de campaña por los mares del mundo, decidimos que era momento de tocar tierra y reflexionar sobre los aciertos y errores que tuvimos por nuestro navegar, nuestra evaluación colectiva de las acciones.

#### **El camino mágico**

*5 de abril de 2016*

*La historia de Moby Dick fue tan bonita de leer al principio se me hizo muy pesada pero poco a poco se me hizo interesante, me enseñó valores pero sin dudar fue una experiencia inolvidable.*

*Nunca imagine que iba a terminar de leer Moby Dick debajo de una ballena y lo más que me gustó fue que con mis compañeros y mi maestro terminamos de leer (...)*

*Atte: La apornera Karen.<sup>124</sup> (sic)*

Después de que Karen leyera su parte de la bitácora, saludarlos y darles la bienvenida por el periodo vacacional. Les mencioné, a los estudiantes- marineros lo siguiente:

---

<sup>123</sup> Nombre del barco que aparece en la novela de Herman Melville, Moby Dick.

<sup>124</sup> Transcrito del original.

–Chicos, hemos caminado por un mundo mágico, extraño hasta hace un tiempo, que nos maravilló, nos paseó con sus palabras, nos unió y nos ha dejado una marca para toda la vida. Estas actividades que realizamos nacieron de la necesidad de un cambio. Hemos aprendido muchas cosas. Es importante que hagamos un alto, después de finalizar la lectura y evaluemos las acciones hechas-. Ese discurso fue como aquellas últimas palabras que el capitán dirige a sus muchachos antes de llegar al puerto de donde se partió.

Les convine que en un inicio nos planteamos leer la novela de Moby Dick, investigar sobre ballenas, consultar otras fuentes para conocer más de la lectura. Realizar actividades extraliterarias para seguir animándonos a leer la obra y comprenderla.

Entonces les pedí que en asamblea expresaran cuales eran sus comentarios sobre lo que hemos hecho, qué aciertos habíamos tenido y que nos había faltado. Tomé un plumón y me acerqué al pizarrón, escribí los propósitos de un inicio, y por otro lado las acciones hechas que obviamente eran más que las planteadas. Les pedí que hiciéramos una valoración colectiva:

- Fue más fácil hacer las cosas de esta manera...-
- Faltó ir a otros lugares...-
- Sería bueno seguir asistiendo a la biblioteca de la escuela...-
- Hay muchas actividades que ayudan a la lectura, hicimos algunas, pero podemos hacer más, si nos apuramos...-
- Fue padre ir al cine y conocer una mega biblioteca...-
- Me gustó, llevar un diario, pero escribimos muy pocos a comparación con los que somos. Deben participar todos...-
- No sabía que leer fuese tan padre, y buscar cosas en internet para entender lo que leemos...-
- A mí me gustó grabarnos y contar lo que leímos, ponerlo en *face* y ver que nos decían...-
- Yo creo que debemos de leer más libros, pero que no sean tan largos...-
- Debemos ir más a las bibliotecas o al teatro...-
- Esta chido ir a leer a otros lados...-



- Debemos de trabajar todos en equipo porque hay muchos que dicen y luego no quieren hacer nada y quedan mal...-
- Buscar un espacio y poner los videos que hicimos porque muy pocos los vieron...-
- Me fue difícil ir a las actividades extraliterarias porque nadie me pudo llevar...-
- Sería bueno si después de leer hacemos más dibujos o maquetas, porque solo dos veces lo hicimos...-

Entre otros, esos fueron los comentarios vertidos por ellos. Coincidimos, que habíamos cubierto el total de las acciones, que a muchos les había faltado participar más, sobre todo en los trabajos por equipos. Además de que debemos de tardarnos menos en leer textos, o bien buscar que sean más cortos, aunque los extensos ahora nos resultan interesantes. A hacer salidas mediante la gestión de la escuela

CONTRATO INDIVIDUAL	
Armando Uriel Vicente Romero 20 B	
CONTRATO DE ACTIVIDADES PERSONALES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LECTURA
Lo que YO tengo que hacer Conseguir el Libro Buscar el precio del libro Grabar el video, leer el libro	Lo que sé Que existen Botellas de Perentes cosas de barcos.
Lo que logré Logre leer mi 1er libro de mas de 100 hojas Mejore mi lectura razone mejor lo que leo	Lo que aprendí Hacer un video Busqueda exacta libro o internet Los Booktubers hacer la Resúmen. Hacer un video sobre ballenas. Leer mejor como nunca antes.
Lo que me resultó difícil hacer Hacer un buen video Conseguir el libro	Cómo lo aprendí Nose solo lo compré de repente Vi al maestro completó Tome ejemplos. Me ayudaron mis compañeros Me practico Vi video video y con la película
Mis resoluciones Me gusto mucho porque leímos en grupo, y aprendimos varios temas en uno solo	Lo que debo reforzar Ir a las salidas como a la biblioteca, a la feria del libro. Quitar nervios al leer. Hacer un video

para que vayamos todos y a que sigamos trabajando como hasta ahora lo veníamos haciendo. En cuanto al cierre se concluyó que fue una actividad padre y que debíamos participar más en lo de los *Booktuber*. Se dijo que apoyarnos del celular y las redes estaba muy divertido, pero que no todos participaron y tampoco muchos de nuestros amigos o familiares los vieron por lo de las vacaciones o porque no tienen *face*.

Les pedí que sacáramos ahora nuestros contratos y apuntásemos en las actividades personales, lo que logramos, lo que nos fue difícil hacer, nuestras resoluciones de forma individual. Tomé nota con nuestros resultados en una hoja de papel bond.

### Fin de la aventura

En este último punto se hace una síntesis acerca de los que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, y sobre lo que se debe reforzar al hacerlo desde una propuesta

metacognitiva. Puede ocurrir que se implementen actividades de refuerzo individual o colectivo. Lo mismo que la construcción de herramientas recapitulativas.

Mientras viajábamos me tomé la libertad de ir recopilando información sobre cada uno de ustedes dentro de su labor, elaboré una lista de aprendizajes y les fuí anotando conforme veía aquello que lograban. No lo hice para juzgarlos ni para decir quién es más bueno o malo. Sino para que aprendiéramos de nuestros avances y mejoráramos en los que aún estamos faltos. Pero antes de mostrárselos, me gustaría que ustedes mismos me expresen qué aprendieron, cómo lo aprendieron y en dónde tuvieron mayor dificultad.

- Las ballenas son grandiosas, nadie debería de matarlas...-
- Aprendí a utilizar textos bien hechos para hacer los míos....-
- A que las novelas tienen capítulos...-
- A qué es bueno ser un amigo fiel...-
- Aprendí que muchas películas están hechas de los libros...-
- De repente empecé a comprender lo que leía...-
- A leer como usted...-
- Para qué cazaban la ballenas y cómo era esa época...-
- De las tribus que había en Norteamérica...-
- Las palabras que se usan en los barcos...-
- A que hay muchos libros y muy buenos...-
- A hacer videos y subirlos...-
- Ahora sé que es un personaje principal...-
- Puedo hacer una reseña...-
- A conocer las partes de un libro...-
- Poner más atención...-
- A exponer mis gustos de libros-
- A bajar aplicaciones...-
- A los significados que tienen lo que leemos en un libro...-
- ¡A que ya me gusta leer...!-

Esta última resolución fue la de Brandon quien en un principio odiaba la lectura, pero ahora reconocía que había sido una buena experiencia que lo cautivó y que deseaba leer más.

Anoté en mi bitácora, mucho de lo que observaba y la verdad estaba maravillado con lo que escuchaba. A continuación, les dije que sacaran sus contratos y en el apartado de aprendizaje en la lectura, les pedí que respondieran los cuestionamientos. Después de esto les repartí la lista de cotejo con las competencias e indicadores que yo había construido, les pedí que se autoevaluaran. Como ya no hubo tiempo les pedí que lo realizaran con calma en casa

Al otro día llevé en un rotafolio con lo que los estudiantes me aportaron, tanto en lo productivo como en lo que había que mejorar. Lo expuse, tomamos nota y lo guardamos en nuestra caja de herramientas. Enseguida les pasé la evaluación que yo había vertido en la misma lista en que ayer ellos se habían evaluado. Coincidimos muchos, pero en donde hubo algunas diferencias de apreciación les hice ver el porqué de lo que observaba y ellos también.

Por último, les pedí que de manera anónima me evaluaran, sobre mi función y mi actitud en nuestro viaje. Eso por supuesto se quedó de tarea. Al día siguiente recibí mis hojas. Me fue muy bien, pero desde mi perspectiva siempre hay cosas por mejorar.

Les dije que hoy descansaran y que en estos dos días que faltaban para terminar la semana haríamos algunas actividades para distendernos, pero que el lunes volveríamos a vernos en cubierta para planear la siguiente aventura.



## **B. Informe general de la *Intervención Pedagógica***

En un mundo globalizado se trastocan diversas esferas que modifican los valores sociales, bajo ese escenario, la educación no ha sido ajena. La escuela, encargada de interceder en la enseñanza de los jóvenes, particularmente de fomentar el acercamiento de la lectura literaria, se ha dirigido para cumplir con los designios económicos globales, lejos de los procesos de enseñanza que resultan significativos, críticos y reflexivos en la formación de los adolescentes.

En ese sentido, ¿Cómo es el grado de incidencia de las políticas educativas, enmarcadas por la visión económica mundial, sobre la formación de lectores literarios autónomos? ¿Qué papel están jugando las nuevas formas de culturización en los jóvenes dentro de su proceso de formación lectoliteraria?, ¿Son estos los factores que están ralentizando el acercamiento gustoso a la literatura? ¿Cuál es la importancia de utilizar el encuentro con el mundo literario para formar una visión crítica y reflexiva en los estudiantes de educación básica? ¿Cuál debe ser la función desde la escuela como mediadora de la lectura literaria en una era globalizada? ¿Cuál es el estado que guarda el fomento de la lectura literaria en la educación secundaria? ¿Por qué es importante el fomento literario ante la debacle de factores sociales y humanos? Con base en lo anterior, ¿Qué estrategias pueden ser utilizadas para asentar el gusto por la literatura?

Para responder a estos cuestionamientos, se desarrolla un Informe General de la Intervención Pedagógica (*IP*) realizada en estudiantes de 2º grado de la Escuela Secundaria Diurna 286 Turno Matutino de la delegación Iztapalapa. Donde se aportan datos de la realidad de los hechos y sus significados para actuar en consecuencia. Su sentido no es narrativo sino descriptivo, pues de ello la narrativa se sirvió para reconstruir la realidad de la *IP*.

Si bien ya se explicó en el Capítulo II que se tuvo que realizar un diagnóstico específico que reflexionara la práctica docente en cuanto al fomento literario, en este apartado se retoma para dejar mayormente explicitado el camino metodológico.

Al pasar a la Documentación Biográfica-narrativa de ninguna forma se abandona la reflexión sobre la práctica sino se une a la línea que de ésta maneja. Por ello esta

investigación tiene base en una indagación de corte cualitativo, bajo la visión de el enfoque Biográfico-narrativo, retomado de dos orientaciones metodológicas, *la Investigación Biográfica-narrativa* y *la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Ambas visiones buscan dar cuenta, bajo la técnica del relato único, del análisis de los actos realizados durante la Intervención Pedagógica con sus resultados. Bajo la complejidad de ésta metodología, se hace pertinente retomar elementos del método Investigación-acción para identificar, antes de la intervención, la problemática que subyace con el fomento a la lectura de textos literarios.

Para dar cuenta de las acciones llevadas a cabo, en este trabajo se muestran un conjunto de operaciones y actividades que señalan el contexto donde fue aplicado el diagnóstico específico que se realizó, los elementos del sustento teórico sobre el que tuvo base este trabajo, los detalles de metodología de intervención usada y los resultados obtenidos.

### **1. Metodología de la investigación del Diagnóstico Específico**

En un primer momento, y bajo aspectos del método investigación-acción (Latorre, 2012) para identificar la problemática que subyace con el fomento a la lectura de textos literarios, se echó mano de un Diagnóstico Específico (*DE*) mediante la técnica de Acción *no participante* para que se definieran los aspectos más trascendentales y significativos alrededor del objeto en estudio (Zorrilla, 2012) (Cortes, 2012) (Elizondo, 2006).

La investigación, se centró en la orientación que aporta el muestreo *de tipo no probabilístico por cuotas* (Münch, 2009), para determinar el tamaño de la población escolar que participaría. Con ésta selección de estudiantes se buscó implementar el uso de herramientas para la recaudación de datos, además de la aplicación de una estrategia de didáctica que permitiera problematizar el estado que guardaba el objeto en estudio (Cortés, 2012).

Una vez conocida la problemática que está afectando el acercamiento literario, se vio la necesidad de buscar un sustento teórico que coadyuvara en la mejora del gusto por la lectura de textos de tipo narrativo, para ello se indagó cual era el breve estado del

arte sobre el tema, la bibliografía que sustentara una posible intervención y una base didáctica pedagógica que permitiera llevar a cabo las acciones desde una visión constructivista, lúdica, cooperativa y democrática que potenciara el trabajo del fomento literario bajo un marco de lengua.

Para poder llevar a cabo este nuevo camino metodológico fue necesario a posteriori, la implementación del enfoque *Biográfico-narrativo* bajo la técnica del *Relato Único* para interpretar, construir y reconstruir el modo en que enfocamos el problema (Pampillo,2004), buscamos sus respuestas, y encontramos sus soluciones, a partir de operaciones y actividades de intervención (Bolívar, 2001) (Suárez, 2006).

## **2. El contexto general y Diagnóstico Específico**

Para llevar a cabo este diagnóstico, se hizo necesario la toma de una muestra representativa, debido al contexto sobre el que se opera y para una mejor sistematización selectiva. De acuerdo con lo anterior, se usó del *muestro no probabilístico intencional por cuotas* (Cortés, 2012) (Latorre, 2012). Que es base para determinar el tamaño de la población escolar que participaría (Münch, 2009). Derivado de lo anterior, se estableció que el universo sobre el que se trabajaría fuera de 393estudiantes distribuidos en 5 grupos de segundo (A, B, C, D, E) y 5 grupos de primer grado (A, B, C, D, E). La muestra fue establecida entonces en 58 participantes, que de acuerdo con el criterio de cuotas quedó en 29 estudiantes. Para facilidad del trabajo los 29 chicos con quien se trabajaría fueron los pertenecientes al grupo 2º E, y 29 del grado inmediato anterior 1º B.

Una vez determinada la muestra se procedió a realizar una serie acciones que permitieran problematizar el estado que guardaba el objeto en estudio. Para dicho procedimiento y la recaudación de datos, intervinieron los siguientes elementos: primero, se recuperó el estudio socioeconómico elaborado por la escuela para conocer las características socio-familiares y su situación económica. Segundo, se aplicaron dos cuestionarios de indagación, uno, dirigido a los estudiantes para conocer, hasta ese momento, el estado que guarda el acercamiento con la lectura literaria, los elementos familiares y culturales que facilita, o dificultan su acercamiento. Además, se aplicó una

actividad didáctica denominada ¿Por qué tú?, para conocer si los estudiantes presentaban interés o no, por acercarse a los libros y leerlos.

El otro cuestionario, fue dirigido a los padres y maestros, en los primeros, para ver su injerencia en el fomento literario de sus hijos, y en el caso de los docentes, para ver su participación en la mediación lectora e indagar en la práctica pedagógica que es lo que realizan conforme al objeto en estudio (Ver figura, 7. *Características del diseño de instrumentos*. Cap. II apartado B). Estas acciones en conjunto con las observaciones hechas, fueron registradas en un diario de campo, listas de cotejo e imágenes (fotografía y vídeo).

A partir de la aplicación de este diagnóstico, se halló que los estudiantes de segundo grado grupo “E” y de primero “B” de la Escuela Secundaria 286 “*Maestro Lauro Aguirre*”, turno matutino: presentaban poco acercamiento con la cultura literaria, mostraban apatía para leer obras literarias y acudían a otros mediadores culturales narrativos, distintos a la lectura (televisión, cine, redes sociales, la red internet, música, y videojuegos) para cubrir sus necesidades de recreación. Además, se conoció con el instrumento, que en la escuela los adolescentes carecen de materiales que animen su curiosidad lectora y están faltos de una educación literaria que esté basada en sus intereses. Por último, se supo, que en la familia es evidente el escaso interés que tienen los padres hacia el acto lector, así como de pocos recursos, materiales y económicos, que puedan solventar cualquier iniciativa por leer literatura.

El problema sobre el *Fomento Literario* llevó a la construcción de cuestionamientos de indagación, donde el general se refiere a ¿De qué manera, fomentar el gusto por la lectura literaria a través de los intereses que tienen los adolescentes por los mediadores culturales extraliterarios o intertextuales a los que acuden, bajo condiciones facilitadoras para el aprendizaje?

En los supuestos teóricos se menciona, en el principal, que sí se trabaja el fomento a la lectura literaria, de manera recreativa con el uso de mediadores culturales extraliterarios o intertextuales que sean del interés de los estudiantes y bajo el marco de una *Pedagogía por Proyectos* se despierta el gusto por la literatura.

Por último, derivado del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos surgen los elementos para los propósitos de los cuales se presentan el propósito general, que versa sobre que el estudiante fomente su gusto por la literatura, a partir del uso de mediadores culturales extraliterarios o intertextuales que sean de su interés, desde una visión recreativa y bajo el marco de una *Pedagogía por Proyectos*.

### **3. Sustento teórico**

El apartado teórico se compone de tres elementos, el primero, un breve estado del arte sobre formación lectora; el segundo, la inclusión de aportes específicos en la globalidad de lengua y sobre el fomento literario y por último, una propuesta didáctica pedagógica denominada *Pedagogía por Proyectos (PpP)*.

El breve estado del arte, bajo un rastreo cibergráfico en distintas bibliotecas electrónicas, fundaciones y documentos web, da a conocer cinco investigaciones, que si bien no versan sobre el fomento literario, sí atienden el fomento de la lectura, desde estrategias y aportes teóricos, para acercar la literatura, aunada a la comprensión y a la animación a leer.

Los aportes específicos sobre el objeto de estudio se enfocan en autores como, A. Chambers, P. Cerrillo, M. Pettit, G. Lluch, E. Jacobs, A. Mendoza, T. Colomer, V. Moreno, J. D. Argüelles, M. Luna, G. Sanz, R. Morduchowicz, I. Solé, E. Ferreiro, Sánchez-Fortún entre otros, quienes hacen aportaciones al respecto del fomento a la lectura, la enseñanza y comprensión lectora y la formación literaria. Además, se incorporan ideas sobre la relación intertextual desde las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* perspectivas de J. M. de Amo, A. M. Maqueo, L. Lozano A. García-Valcárcel, A. M. Kaufman, K. Goodman, C. Lomas, D. Cassany, P. del Río, y otros.

La propuesta didáctica pedagógica, *Pedagogía por Proyectos* de J. Jolibert y su grupo, sirvió de base para dar tratamiento al fomento literario, no como algo aislado, sino en la globalidad de la enseñanza de la lengua. Buscando orientar y dar forma a la autogestión reflexiva de los aprendizajes, a partir de estrategias que reencuentren la enseñanza viva la lectura y la escritura desde un ambiente motivador democrático y cooperativo. Una transposición didáctica, desde los enfoques del socioconstructivismo,



de las ciencias cognitivas para el aprendizaje; de la lingüística textual y el análisis del discurso; de las teorías de la enunciación, la sociolingüística, la concepción del escrito y de su funcionamiento comunicativo.

#### **4. Metodología de la Intervención Pedagógica**

La *Intervención Pedagógica* con el grupo 2º “B” en la secundaria citada, duró ocho meses: comenzó el 24 de agosto de 2015 y concluyó el 15 de abril de 2016. Se llevó a cabo un solo proyecto colectivo debido a que se trabajó el Fomento a la Literatura. La primera parte de las actividades tuvo con una duración de cuatro meses y se basó en la aplicación de las *Condiciones facilitadoras para el aprendizaje (CFpA)*. La idea fue preparar a los jóvenes para el trabajo y aprendizaje cooperativo. En la segunda, se llevó a cabo las acciones directas del fomento literario con Pedagogía por Proyectos. Se debe aclarar que por la falta de coincidencia en los tiempos en que suscita esta investigación y el año escolar oficial en curso, la PpP se dio por separado a las *CFpA*. Esto no quiere decir que ambas son eventos aislados sino actividades que son intrínsecas.

Dentro de las *Condiciones facilitadoras del aprendizaje* comenzadas en agosto-septiembre y llevadas a cabo durante toda la intervención, se promovió la creación de ambientes gratos y estimulantes bajo la integración y el trabajo colaborativo entre los jóvenes, éstas consistieron en la reorganización del escenario de clases según las distintas actividades, la textualización del aula (trabajos de la vida en el aula, rotafolio de cumpleaños, calendario y reloj para el manejo del tiempo, pared de la metacognición). Y para facilitar la vida cooperativa, se realizaron dinámicas grupales dentro de un trabajo por proyectos, donde los estudiantes se conocieron y reconocieron entre sí, colaboraron y tomaron decisiones mediante el uso consenso y para la toma de decisiones. Así como la auto implementación de reglas de vida en el aula, mejorar las relaciones afectivas gratas con relaciones de poder compartido, entre otras (Jolibert y Sraïki, 2014). Lo anterior, nos permitió ir trabajando de forma amena e interactiva dentro del salón de clases (ver figura 23).

También se acudió a un evento extraliterario como la Feria Internacional de Libro Infantil y Juvenil (FILIJ) en su versión 2015, como una estrategia para generar un

acercamiento gustoso con el libro y para que los chicos conocieran por un lado, la cultura que rodea al libro y por otro, la oferta de textos infantiles y juveniles de posible interés para posteriormente ser leídos en clase (ver figura 23). Lo anterior, ayudo para asistir continuamente a la biblioteca escolar a hojear libros y utilizarlos como parte de nuestras tareas.

**Figura 23. De las actividades previas a las acciones**

Momento	Actividades	Algunas de las estrategias empleadas
Condiciones facilitadoras del aprendizaje	Trabajo por proyectos	Trabajo en equipo (cuartetos, tercias, binas...)
	Salas textualizadas	Paredes de la información, cognición, metacognición Herramientas para ubicarnos en el tiempo
	Vida cooperativa y democrática	Participación, argumentación, consenso, mesa redonda...
	Actividades extraliterarias	Lista sobre actividades extraliterarias posibles a realizar Lista posibles libros que pudieran gustarles a los chicos.

Ya a principios del mes de enero de 2016, se comenzó de lleno con una *Pedagogía por Proyectos*. En una primera instancia, dentro de la etapa exploratoria, con la mediación del docente y partiendo de la pregunta generadora: *¿Qué quieren que leamos juntos?* Primeramente, los estudiantes en asamblea, expusieron sus preferencias y gustos lectores estableciendo, mediante el consenso, lo que se iba a leer, en ese caso la novela de Herman Melville, *Moby Dick*. Con base en esta decisión, se planificó el proyecto acción, con su propósito, tareas a realizar, roles de responsabilidad, recursos y tiempos. Lo anterior, permitió también definir las actividades personales de cada chico, de los contratos individuales de aprendizaje de los adolescentes, así como el rol y tarea del docente. Con las respuestas se edificó el proyecto global de aprendizajes y con la intervención nuevamente del docente, las competencias comunes y específicas a desarrollar. (ver figura 24).

**Figura 24. Definición y planificación del proyecto de acción.  
Explicitación de los contenidos de aprendizaje**

Momento	Actividades	Algunas de las estrategias empleadas
Fase I, II	Pregunta generadora	Pedagogía de la pregunta
	Asamblea	Exposición
	Formulación del proyecto	Contratos colectivo e individuales

Se comenzaron a realizar las tareas que fueron definidas como la salida a ver la película que motivó la lectura del libro y con ello, la consecuente construcción progresiva de los aprendizajes y competencias establecidas, teniendo en cuenta los

materiales y los tiempos que el proyecto empleaba y de manera sucinta, también aquellos aspectos de vida cooperativa y ambientes estimulantes, antes ya vistos.

Cabe mencionar que durante la lectura del libro fueron utilizadas diversas estrategias para motivar la lectura, comprenderla y reflexionarla. Entre ellas: el uso de las TIC, lectura modelada, Intertextualización con otras narrativas o documentos (análogos o digitales), diversas modalidades de lectura y lectura en diversos lugares. Ya para comprensión de lo que se leía, a parte del uso de elementos intertextuales, se trabajó de forma específica y en todo momento, la interrogación de textos mediante herramientas cognitivas y niveles lingüísticos, algunos, por la naturaleza del objeto de estudio, con mayor profundidad que otros (ver figura 25).

**Figura 25. Puesta en marcha de las acciones**

Momento	Actividades	Algunas de las estrategias empleadas
<b>Fase III</b>	Asistencia a proyección cinematográfica	Gustos e intereses que coadyuvan a incrementar sus conocimientos previos
	Conseguir libro a leer	Mediación del docente
	<b>Lectura del libro <u>Moby Dick</u> de <u>Herman Melville</u></b>	<p><b>Estrategias</b> de acercamiento, animación, comprensión y formación lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bitácora de navegación (Diario de Lectura)</li> <li>- Generación de ambientes (lugares) propicios para la lectura.</li> <li>- Uso del Modelaje lector del docente para facilitar la lectura.</li> <li>- Intertextualización con otras narrativas o documentos (análogos y digitales) para la ampliación de conocimientos (antes, durante y después de la lectura)               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyección de documentales sobre el o los temas abordados en la lectura</li> <li>• Narrativas audiovisuales que versen sobre el tema (series, videos, audiolibros, películas...)</li> <li>• Carteles</li> <li>• Infogramas</li> <li>• Mapas</li> </ul> </li> <li>- Uso de TIC               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de información en la web</li> <li>• Búsqueda de información en diccionarios, enciclopedias, otros.</li> </ul> </li> <li>- Modalidades de lectura               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual</li> <li>• Entre pares</li> <li>• Colectiva;</li> <li>• En silencio</li> <li>• En voz alta</li> <li>• Dramatizada</li> </ul> </li> <li>- Herramientas cognitivas               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarificar el sentido o propósito de la actividad</li> <li>• Activar los saberes previos</li> <li>• Identificación del proceso, selección y ejecución de estrategias cognitivas.</li> <li>• Formular hipótesis</li> <li>• Inferencia</li> <li>• Interpretar</li> <li>• Evaluar</li> <li>• Metacognición</li> </ul> </li> </ul> <p>Comprensión de la lectura a partir del uso de Niveles Lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A nivel de contexto               <ul style="list-style-type: none"> <li>_Situacional</li> <li>_Cultural</li> </ul> </li> <li>• A nivel de texto               <ul style="list-style-type: none"> <li>_Superestructura</li> <li>_Coherencia y cohesión (referencia de lugar, tiempo y personas)</li> </ul> </li> <li>• A nivel de las palabras</li> </ul>

		<p style="text-align: center;">_Palabras y su sentido</p> <p>- Recreación lectora</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquemas</li> <li>• Apuntes</li> <li>• Dibujos</li> <li>• Fotografías</li> <li>• Maquetas</li> </ul> <p>-Actividades extraliterarias: visita a la Biblioteca Vasconcelos</p>
--	--	---

Para la realización final de las acciones y la socialización, se prepararon las condiciones para compartir la lectura del libro. Se decidió elaborar en formato audiovisual una reseña literaria de la obra en la modalidad Booktuber, con previa autorización de los padres y con el uso de los teléfonos celulares de los adolescentes, para ser compartida en las redes sociales, principalmente por YouTube.

Ésta etapa, se vivenció también con gran expectativa porque los estudiantes tenían interés en saber cómo evaluaban otros, su trabajo mediante comentarios o “likes” que sus espectadores ponían en sus publicaciones (ver figura 26).

**Figura 26. Realización final del proyecto de acción**

Momento	Actividades	Algunas de las estrategias empleadas
<b>Fase IV</b>	Elaboración de una reseña literaria	Uso de TIC
	Establecimiento de la red social donde compartirían sus reseñas	
	Indagación sobre lo qué es y hace un Booktuber	
	Elaboración de un guion para medios audiovisuales según formato establecido para el medio.	
	Grabación de video	
	Socialización de los videos en redes sociales	

Después de una semana de que permanecieran en la red los vídeos –tiempo en que se había acordado dejarlos- se procedió a la evaluación colectiva del proyecto de acción. En este momento se hizo una valoración de los resultados, lo que funcionó o no, y sus porqués. También se identificaron aquellos logros obtenidos dentro de las acciones enunciadas, lo que faltó, lo que se aprendió, lo que se debe fortalecer como grupo, aquellos factores que facilitaron el trabajo para todos, lo que obstaculizó y como se pudieran mejorar las cosas para posteriores proyectos.

Para lo último, y según los contratos de actividades individuales y grupales y proyecto colectivo, se realizó la evaluación de las acciones: lo que el chico tenía que hacer, lo que logró hacer bien, las dificultades y resoluciones que tuvo en el proyecto. Y para saber sobre sus aprendizajes, la estimación fue hecha bajo una síntesis metacognitiva que le cuestionaba al joven sobre lo que se sabía antes de las acciones, lo aprendido durante y después del transcurso del proyecto, el cómo fue aprendido y lo que había que reforzar para mejorar (ver figura 27).

**Figura 27. Evaluación colectiva e individual. Proyecto de acción y específicos**

Momento	Actividades	Algunas de las estrategias empleadas	
Fase V, VI	Evaluación del trabajo	Plenaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lista de lo que hicimos, lo que salió bien y salió mal, así como lo que debemos mejorar.</li> </ul>
		Síntesis metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de contratos individuales para evaluar acciones y aprendizajes.</li> </ul>

Por su parte, el docente también valoró la participación cognitiva de los chicos a través de las escalas estimativas, instrumentos de recaudo previstos para dicho fin dentro de la *Intervención Pedagógica*, donde se registraron las destrezas y habilidades que los adolescentes construyeron y que se miran, junto a otros elementos, en los siguientes resultados.

## 5. Resultados

Para conocer el nivel alcanzado sobre el fomento literario, la investigación utilizó diversos instrumentos de recaudo para la recolección de evidencias sobre el trabajo realizado y posteriormente sometidas al análisis. Dichas herramientas son el diario autobiográfico, las evidencias elaboradas por los chicos dentro del proyecto, en particular los contratos individuales; las escalas estimativas para apreciar el grado en que los propósitos fueron alcanzados, así como videos y fotografías que dan cuenta de la *Intervención Pedagógica*, y de las que resulta:

### a. Diario autobiográfico

Es un instrumento con el propósito de aportar el registro de las actividades significativas dentro del proceso de *Intervención Pedagógica* y sometidas al cruce de

las observaciones y experiencias dentro del fomento literario con el análisis teórico sobre esta propuesta.

Las interpretaciones que de este instrumento emanaron, permitieron dar cuenta del desarrollo del proyecto, las vivencias y reacciones que tuvieron los estudiantes y el docente durante los trabajos, pero en mayor profundidad la comprensión de aquellos elementos dentro y fuera del aula, y sobre la práctica del maestro, que ralentizan o impulsan el encuentro gustoso con la literatura (ver figura 28).

**Figura 28. Ejemplo de diario autobiográfico y su transcripción**

Imagen	Transcripción		
	<b>Situación:</b> gusto por la lectura...		<b>Fecha:</b> 18/feb/2016
	<b>Descripción</b> En estas dos últimas sesiones he dejado que ellos lean solos. Me alegra saber que ya lo hacen y de manera autónoma se van apropiando de diversas formas de leer y comprender lo que leen... Me encontré con que Brandon, no asistió a clases por su suspensión. Le pregunté si estaba leyendo y me sorprendió su respuesta: - Sí. - ¿Y qué tal, te está gustando? - ¡Sí, mucho! Para corroborar su afirmación, les pregunté sobre detalles de la misma ¡y en efecto, está leyendo! Me emocioné.	<b>Análisis</b> La utilización de diversas modalidades de lectura por parte del docente (modelaje) propició que los chicos se apropiaran de ellas. Lo mismo sucede con el uso de herramientas cognitivas y de comprensión de textos, lo que permite que los chicos pierdan el miedo al encuentro con el libro, pero, sobre todo, lo estén haciendo de manera autónoma y gozando. Esto observo cuando los miro y pregunto.	<b>Categoría</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura autónoma</li> <li>- Modalidades de lectura</li> <li>- Modelaje</li> <li>- Uso de herramientas cognitivas y de interrogación de textos</li> </ul>

De dicha herramienta se obtuvieron los siguientes resultados:

Que se facilita el fomento con la lectura literaria en los estudiantes, cuando existe un ambiente de aprendizaje estimulante, grato, textualizado, cooperativo, incluyente, afectivo, comunicativo, organizado, afectivo, horizontal y literario.

Resulta importante la mediación del docente dentro del fomento literario, a partir del uso de la motivación, recomendación, aclaración de dudas, intervención, enseñanza, entre otras, que apoyen a los jóvenes a superar las barreras que están obstaculizando su acercamiento gustoso con la literatura. Si ésta acción mediadora es adecuada se tienden puentes de desarrollo cognitivo, emocional, y/o social en los estudiantes.

Dentro del fomento literario, resulta transcendental que el docente cuente con conocimiento en diversas concepciones filosóficas, teóricas, procedimentales y estratégicas de acercamiento, animación, formación lectora, comprensión de lectura y enseñanza literaria, entre otras. De considerarlo así, los profesores contarán con una diversidad de elementos que le permitirán mediar el encuentro de los estudiantes con la literatura.

La asistencia de los adolescentes a actividades culturales extraliterarias como ferias de libros y visita a bibliotecas entre otras, los fortalecen y motivan a adentrarse en el mundo literario. Pues los ambientes físicos, visuales, auditivos e interactivos que rodean a los libros suelen ser alentadores para leer. Además de que debe considerarse que estos espacios muchas de las veces no están al alcance de los chicos por diversas circunstancias. De ahí más, la importancia de acercarlo con ellos.

En la búsqueda del desarrollo del gusto por leer literatura, no se pueden dejar de lado los gustos que tienen los estudiantes por otras narrativas que están presentes en su capital cultural (películas, series, historietas, videojuegos, entre otras). Es importante el considéralos pues se vuelven llaves que abren la puerta a la lectura literaria.

El uso de mediadores intertextuales como las películas, videos, series de TV., audiolibros, caricaturas e inclusive videojuegos, son una buena estrategia para el fomentar el gusto por la literatura. Resultan un puente hacia la lectura (motivan) y coadyuvan en la interrelación texto y lector (clarifican), pues por su naturaleza, la literatura establece una conexión con los otros discursos cercanos a los jóvenes, permitiéndole al chico acrecentar sus referentes culturales, muchas veces necesarios para dar significación al texto que se está leyendo o se pretende leer y dando como resultado en una mayor motivación y participación de los adolescentes para comprender, valorar y gozar la literatura.

Resulta importante dentro del fomento literario, el trabajo con *TIC*, pues apoya para aclarar dudas, incrementar conocimiento y cultura; o bien, para buscar más obras literarias en diferentes formatos que están albergadas en la red internet. Con el apoyo de estas herramientas tecnológicas, se clarifican elementos en la lectura, se

incrementan saberes necesarios para comprender lo que se lee y se potencia el interés por continuar leyendo.

Una forma de promoción de la literatura puede ser retomada de las modas, ideas, productos y temas que las industrias culturales y de entretenimiento ponen en el imaginario colectivo de los adolescentes. Si el docente busca fomentar la lectura literaria, éste puede usar lo anterior con sus estudiantes para motivar el acercamiento con la lectura de literatura.

El libro como objeto suele ser atractivo a la vista de adolescentes, si en éste aparecen elementos (portada, títulos, temas y otros) que son de su interés, la curiosidad nata del joven los hará tomarlos. Es por ello que los libros que se pretendan poner a disposición de los chicos deben de considerar lo anterior si buscan despertar el interés para ser leídos.

Que si se consideran dentro de la enseñanza de los estudiantes, el uso de una vida cooperativa, el clima afectivo dentro del trabajo por proyectos, el trabajo conjunto y el constructivismo en su aprendizaje; se les estará dotando a los jóvenes de herramientas que les permitirán realizar casi cualquier cosa dentro de su vida académica.

Al trabajar desde una *Pedagogía por Proyectos*, hay un cambio significativo en la concepción del trabajo para el estudiante, ya que se facilita el aprendizaje bajo una mirada constructivista y textualizada, además de generar ambientes que apoyen en la gestión del tiempo, los espacios y recursos, así como la participación en entornos afectivos democráticos y cooperativos dentro del trabajo en conjunto.

Cuando los adolescentes se sienten en ambientes amenos y recreativos (mejores circunstancias), tienden a realizar las actividades de forma alegre, compartida, comprometida y regulada por ellos mismos (mejora la disposición). Con fundamento en lo anterior, a los chicos se les ayuda de mejor forma a clarificar lo que leen (comprensión significativa) y de vivir la literatura de forma social y amena.

Una vida textualizada dentro del aula impulsa la lectura, la escritura, la oralidad y por ende, de mejor manera, ayuda a los estudiantes a insertarse en el mundo del escrito en situaciones reales y ficticias.



## b. De las evidencias realizadas por los chicos

Son creaciones textuales o iconográficas que recopilan, durante la *Intervención Pedagógica*, el trabajo realizado por los estudiantes en el proyecto. Teniendo como propósito, brindar al investigador evidencia sobre la edificación del gusto por leer literatura a partir de las creaciones que la lectura motivaba. Son demostración de lo anterior el diario de lectura, las anotaciones, escritos, composiciones, maquetas, esquemas, infogramas, mapas, dibujos y contratos individuales que se produjeron mientras leían los muchachos.

### Algunas evidencias de los chicos



- **El diario de lectura**

Esta herramienta permitió mirar como los estudiantes sentían, vivían y gozaban el encuentro con la literatura, como se compenetraron en el trabajo y hasta qué grado les pareció significativo. Sus escritos trasladaban su experiencia introspectiva, en la manifestación (extrovertida) de su sentir, con las emociones, acciones, personajes, lugares y temas que la obra abordó y ellos enunciaban en el texto. Además de que al ser leídas estas anotaciones en clase, generaban atmósferas de ánimo y empatía, que invitaban a otros para que continuaran leyendo de forma amena, grata e interesada.

Moby Dick, fue un libro detonante de muchas acciones y emociones en los adolescentes (ver figura 29).

**Figura 29. Diario de lectura**

Imagen del diario	Transcripción
<p>05 de Febrero de 2016</p> <p>Aun seguimos a bordo del barco de los pensamientos, falta mucho para llegar a tierra firme. Llevamos poco tiempo estando a bordo del barco de los pensamientos. Este tiempo hemos estado trabajando en equipo, nos hemos encontrado con varias tripulaciones, uno es el Jerobam donde la tripulación traía una epidemia, su capitán era Mayhew.</p> <p>Ahora nos encontramos con un barco inglés, el capitán también tuvo un enfrentamiento con Moby Dick, a todos les da miedo Moby Dick, pero nosotros somos muy fuertes y no nos derrotará, y nosotros no descansaremos hasta no verla y enfrentarnos contra ella, y así como todos contaron su triste historia, nosotros contaremos nuestra maravillosa historia.</p> <p>Atte: La arponera Fernanda.</p> <p>A bordo del barco de los pensamientos</p>	<p>5 de febrero de 2016</p> <p>Aun seguimos a bordo del barco de los pensamientos. Nos falta muchos para llegar a tierra firme. Llevamos poco tiempo estando a bordo del barco de los pensamientos en este tiempo hemos estado trabajando en equipo, nos hemos encontrado con varias tripulaciones, uno es el Jerobam donde la tripulación traía una epidemia, su capitán era Mayhew.</p> <p>Ahora nos encontramos con un barco inglés, el capitán también tuvo un enfrentamiento con Moby Dick, a todos les da miedo Moby Dick, pero nosotros somos muy Fuertes y no nos derrotará y nosotros no descansaremos hasta verla y enfrentarnos contra ella, y así como todos contaron su triste historia nosotros contaremos nuestra maravillosa historia.</p> <p>A bordo del barco de los pensamientos</p> <p>Atte: La arponera Fernanda</p>

- **Escritos, dibujos, esquemas, maquetas y otros**

Estas producciones de los chicos que iban realizando mientras leían la novela, permitieron evidenciar la motivación que tuvieron y el grado de apropiación que el chico desarrolló a partir de lo que leyó. Lo anterior posibilitó en los jóvenes su capacidad de recreación literaria mediante la síntesis, diseño, construcción, organización, modificación, adaptación e integración, entre otros. Pues puso de manifiesto los alcances que tiene, desde lo lúdico y ficcional, al fomento literario para el desarrollo de este nivel del aprendizaje. Con ello se posibilita que también los estudiantes, de continuar leyendo, analizando y recreando, logren en algún momento entender su contexto para modificar su realidad, como se aprecia en estas producciones:

Algunas producciones de los chicos derivadas de la lectura Moby Dick

Escritos	Dibujos	Maquetas	Mapas
			
Láminas	Diagramas	Esquemas	Otros textos
			

Con esta herramienta, para el caso de obras de gran extensión o que presentan dificultades para los estudiantes, se observó, que se vuelve factible la utilización de los diagramas, infogramas, esquemas, mapas y otros, que los muchachos producen de lo que van leyendo, como herramientas de referencia, consulta, apoyo y clarificación de los lugares, los personajes, las acciones o las palabras que dentro del libro aparecen permitiendo su comprensión.

- **Contratos individuales**

Ayudaron a mostrar al estudiante, de forma personal, lo que debe hacer y aprender, tomando conciencia durante ese proceso, sobre las acciones, estrategias, planeación y evaluación que lo llevó hacia el conocimiento (metacognición) para utilizarlas, una vez reflexionadas, en posteriores necesidades de aprendizaje.

Estas herramientas aportaron, que los estudiantes realizan en su mayoría las actividades encomendadas, lo que permite saber que se encontraron motivados durante la Intervención Pedagógica, que adquirieron conocimientos y que son

conscientes del proceso que los llevó a obtenerlos. Ante ello también se manifiesta que la pedagogía sobre la que se basaron los trabajos de fomento literario es adecuada, además de que las consideraciones teóricas tomadas en cuenta, facilitan el encuentro con la literatura en los muchachos (ver figura 30).

**Figura 30. Ejemplo de contrato individual**

CONTRATO INDIVIDUAL	
Fatima Shaden Moctezuma Mora	
CONTRATO DE ACTIVIDADES PERSONALES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN LECTURA
<b>Lo que YO tengo que hacer</b> Esta ocasión me toco buscar el audio libro de Moby Dyck Realizar un video de recomendación	<b>Lo que sé</b> Yo personalmente creo que lo que se me pega o jamas se me va a olvidar es la historia que "Ismael" nos cuenta
<b>Lo que logré</b> Fue entender y aprender palabras que jamas escuche	<b>Lo que aprendi</b> La evolución de la ballena Tipos de barcos Más a fondo sobre Moby Dyck
<b>Lo que me resultó difícil hacer</b> Yo personalmente creo que fue el video debido a que es un trabajo en el que tenemos que editar, subir, grabar	<b>Cómo lo aprendi</b> Tube que buscar en muchos medios de comunica. como internet, libros, revistas. -Guiarme de algunos ejemplos
<b>Mis resoluciones</b> Yo creo que Moby Dyck es un libro que nos enseña muchas cosas como el que no hay que rendirse cuando uno tiene un sueño	<b>Lo que debo reforzar</b> Es el editar videos, la verdad soy un desastre, no se me da muy bien

### c. Escalas estimativas

Las escalas estimativas que se elaboraron (ver figura 31 y 32), sirvieron para medir el grado en que los propósitos se alcanzaron a través de las competencias planteadas, arrojando que:

Cuando el docente utiliza el capital cultural con que cuenta el estudiante para acercarlo con la lectura de textos literarios, se potencia el interés y la motivación en los chicos, máxime si estos elementos son considerados desde una visión creativa.

Si el estudiante interactúa con otras narrativas intertextuales como películas, series de TV, historietas, audiolibros, videojuegos entre otras, y éstas presentan relaciones con la obra que se pretende leer o se lee, se les brinda a los chicos una gama de

referentes que le permiten comprender, analizar y por consiguiente valorar críticamente lo que está leyendo o leyó.

Dentro del Fomento literario, la utilización de redes sociales, en este caso YouTube, sirve como una herramienta creativa de socialización y motivación para difundir la experiencia que dejó la lectura.

Para fomentar el gusto por la literatura, hoy en día, se vuelve importante considerar los usos de las TIC, como vasos comunicantes entre los jóvenes y el texto. Ya sea a manera de consulta, búsqueda, selección, comparación, socialización y otras.

Si dentro de la lectura de textos literarios, se les enseña a los jóvenes a utilizar estrategias de lectura, como las herramientas cognitivas o niveles lingüísticos de interrogación de textos, que vayan guiando la comprensión de lo que se lee, se facilita el disfrute de la obra, permitiendo llevarla a niveles de reflexión y criticidad.

Para permitir el disfrute de una obra literaria es pertinente la utilización de diversas modalidades de la lectura, pues permite que el estudiante las reconozca y utilice según sus necesidades e intereses. Pues cuando éstas se realizan, los chicos se les mira interesados y atentos a leer.

Resulta importante que el chico participe dentro del fomento literario en la selección de las obras de su interés lector, esto los motivará a acercarse con el mundo literario.

Cuando se utilizan diversas estrategias o modalidades para fomentar el gusto por la lectura de textos literarios, a los estudiantes se les mira expresar sus gustos de manera oral y recreativa, o bien, al mostrar su interés por continuar leyendo la obra. Inclusive, al explorar, seleccionar y elegir de forma autónoma otros textos para leerlos, o al acudir a otros espacios lectores como bibliotecas con interés y ahínco por conocer más libros literarios.

**Figura 31. Escala estimativa y sus resultados. Competencia 1**

Competencia 1	Valora de forma crítica la obra literaria a partir de su interacción con referentes culturales, intertextuales y extraliterarios.	Siempre	Frecuente-mente	A veces	Nunca
Indicador	<b>Analiza la obra literaria a partir de la interacción que tiene con otros referentes intertextuales y extraliterarios.</b>				
	Evalúa la obra desde su interacción con otras experiencias narrativas y culturales.	14	11	8	0
	Compara la obra con otros elementos culturales, intertextuales y extraliterarios.	15	10	8	0
	Juzga la obra literaria a partir de su contenido (temas, personajes, acciones, argumentos, emociones y otros) y los significados que ésta le proporciona.	12	13	7	1
	Reconoce elementos contextuales (situacional y cultural) que subyace de la obra.	9	12	11	0
Indicador	<b>Acude a otros referentes culturales para fortalecer la experiencia literaria.</b>				
	Asiste a actividades extraliterarias que complementan su capital cultural y le permiten juzgar desde otras referencias la obra literaria.	14	15	4	0
	Selecciona otros discursos narrativos literarios o audiovisuales para leer, ver o escuchar con la intención de ampliar su conocimiento sobre obra que lee.	19	11	3	0
Indicador	<b>Utiliza las TIC como un canal de comunicación para dar a conocer sus puntos de vista sobre la obra que leyó.</b>				
	Emplea el uso de redes sociales como una fuente de expresión sobre su acción lectora	15	12	6	0
	Usa aparatos electrónicos (celulares, tabletas electrónicas, pantallas, otros) para compartir su análisis sobre lo que leyó, vio y escuchó dentro de su actividad lectora.	18	11	4	0
Indicador	<b>Recrea la lectura a partir de lo lee, ve y escucha.</b>				
	Crea nuevos referentes textuales en diferentes soportes o medios.	11	12	10	0
	Construye modelos (dibujos, esquemas, maquetas, infogramas, mapas, otros) a partir de la obra que leyó.	11	10	12	0
Indicador	<b>Estima la obra literaria</b>				
	Aprecia la obra por los significados y las emociones que ésta proporciona.	23	6	4	0
	Reconoce el valor literario de la obra y su aporte como signo sociocultural.	18	8	7	0
	Expresa la experiencia que significa el encuentro con la obra.	22	5	6	0
	Valora las características físicas análogas o digitales (diseño, material, forma, tamaño, estructura, traducción, caracteres y otros) que guarda a la obra.	21	6	6	0

**Figura 32. Escala estimativa y sus resultados. Competencia 2**

Competencia 2	Interpreta el contenido y los significados de la obra literaria a partir de la comprensión que realiza de la misma, aportando su opinión a sus compañeros y otras personas ya sea de manera presencial o virtual.	Siempre	Frecuente-mente	A veces	Nunca
Indicador	<b>Evoca el contenido, acciones, personajes, lugares, inclusive significados u elementos implícitos o explícitos de la obra literaria que lee.</b>				
	Identifica el desarrollo de las acciones de la obra (de que habla primero, de que habla después, y como termina).	18	10	5	0
	Describe a los personajes que participan en la obra, sus características y algunas de sus acciones dentro de la obra.	36	6	1	0
	Refiere la participación y función que tiene el narrador dentro de la obra.	18	10	5	0
	Describe los lugares donde se llevan a cabo las acciones y la función que estos tienen en la generación de ambientes y construcción de significados dentro de la obra.	36	6	1	0
	19	11	2	0	
Indicador	<b>Comprende lo que lee a partir del uso de diversas estrategias lectoras.</b>				
	Utiliza sus conocimientos previos y los relaciona con la información que le proporciona la lectura de la obra.	14	16	3	0
	Realiza inferencias pragmáticas basadas en el reconocimiento de los desafíos discursivos y las intenciones del autor.	13	15	5	0
	Relaciona sus experiencias y conocimientos pasados con la nueva información que le proporcionó la lectura.	14	16	3	0
	Reconoce elementos significantes (personajes, lugares, objetos y otros) que subsisten en el texto.	26	6	1	0
	Deduce los significados que presenta la obra.	19	11	2	0
	Juzga los significados que reconoce en la obra literaria.	18	12	2	0
	Expresa su opinión sobre lo que lee y entiende.	20	11	1	0
Indicador	<b>Acude a otras fuentes para ampliar su conocimiento sobre la obra que lee.</b>				
	Se apoya en otros textos o narrativas audiovisuales para ampliar el conocimiento de la obra que lee.	20	11	2	0
	Consulta a sus compañeros u otros para aclarar sus dudas sobre elementos que la obra contiene o sugiere.	24	7	2	0
	Investiga en documentos virtuales para clarificar sus dudas sobre aspectos que desconoce y que se nombran en la obra.	23	8	2	0
Indicador	<b>Selecciona otras narrativas literarias motivado por la obra que leyó.</b>				
	Expresa nuevos gustos e intereses lectores a partir de lo que la obra leída le suscito.	25	6	2	0
	Indaga en la biblioteca escolar u otros espacios lectores sobre lo que quiere leer, ver, escuchar.	27	6	0	0
	Explora los textos u obras elegidas.	27	6	0	0
	Escoge uno o varias obras de acuerdo con sus gustos e intereses.	28	5	0	0
	Elige un libro u obra para leer, ver, escuchar.	27	6	0	0
	Recopila o consigue obras que son de su interés y agrado.	23	8	2	0
Indicador	<b>Recomienda la lectura de la obra con interés y ánimo.</b>				
	Argumenta los porqués del leer o no leer la obra.	20	11	2	0
	Dialoga con los otros a partir de información o significados que extrae de lo que lee, ve o escucha	20	11	2	0
	Expresa su opinión sobre lo que leyó.	27	6	0	0
	Compara los referentes textuales con otros elementos narrativos que retoman la obra literaria.	23	8	2	0
Indicador	<b>Muestra interés y ánimo cuando lee la obra literaria.</b>				
	Realiza una lectura de manera atenta y participativa.	26	7	0	0
	Relee el texto.	13	15	5	0
	Reacciona emocionalmente cuando lee ( ríe, asombra, entristece, enoja, etc.).	28	5	0	0
	Valora la obra a partir de las emociones que ésta le suscita.	28	5	0	0
	Comparte de forma oral o escrita lo que está leyendo.	26	7	0	0
	Expone sobre lo que le gustó de la obra.	26	7	0	0
	Se interesa por continuar leyendo.	28	5	0	0

#### **d. Fotografías y videograbaciones**

Permitieron ser motivo de recordar cómo se llevaron a cabo los procesos en los cuales, puede observarse los ambientes, prácticas y estrategias que se estuvieron manejando durante la Intervención pedagógica. La posterior observancia de estos elementos iconográficos aportó detalles que fueron sujetos al análisis para la reconstrucción de la realidad suscrita en el relato y que también se pueden ver en esta tesis (Anexo 11).





## CONCLUSIONES

- Esta investigación encontró que hay estudiantes de segundo grado de secundaria que tienen y muestran interés por la literatura; pero, carecen o no se les brindan, ambientes y mediaciones adecuadas para su fomento, tanto en la escuela como en la casa.
- Los adolescentes de segundo grado de secundaria incluso de otros grados, cuentan con un capital cultural, provisto por las industrias culturales y creativas que cubren sus necesidades de entretenimiento e información (cine, series, caricaturas, videojuegos, cómics, revistas, red internet, redes sociales, entre otras). Estos elementos pueden emplearse por el docente para ser direccionados hacia el goce literario y el conocimiento crítico y reflexivo. Al usar desde esta perspectiva literaria los gustos y preferencias de los adolescentes se pueden cambiar sus paradigmas y hacerlos más conscientes de su entorno.
- Para alcanzar un ambiente propicio dentro del fomento literario, que transforme y coadyuve en las diferentes facetas que ofrece la literatura, es clave que se considere: el uso de la motivación como detonante, la mediación adecuada en la construcción de andamiajes constantes, una visión sociocultural y de la significatividad en el aprendizaje, un trabajo para la comprensión del texto a partir del conocimiento estructural de los mismos, y el análisis sistemático metacognitivo de cómo se aprende.
- Al trabajar las concepciones sobre formación de lectores, estrategias de enseñanza aprendizaje lector, generación de ambientes propicios para la lectura, competencia lecto-literaria, lingüística y comunicativa, didáctica de la lengua, textualidad y lectura literaria, estudios literarios, integración de los medios en los procesos de aprendizaje, fomento y animación a la lectura, formación de lectores y estrategias para el acercamiento al gusto por leer literatura se promueve el gusto de los chicos hacia los textos literarios, y con ello, se les encamina hacia el fomento a la lectura.
- Para que el fomento literario tenga presencia con los estudiantes debe trabajarse de forma reflexiva y sistemática, en primera instancia, desde una base didáctica y activa provista de una concepción constructivista, comunicativa y textual del aprendizaje de la lectura. Segunda, con base en el uso condiciones facilitadoras

para aprender como el estímulo de una vida cooperativa, la reorganización del mobiliario, la presencia de ambientes textualizado reales y el trabajo por proyectos. Finalmente, el uso de herramientas cognitivas y niveles lingüísticos para comprender lo que se lee.

- Una forma de entrar al fomento literario es a través de los gustos y preferencias que tienen los adolescentes. Lo anterior funciona si los docentes establecen conexiones entre los intereses literarios de los chicos y el desarrollo cognitivo que se pretende. Trabajar desde esta perspectiva, dota de otros conocimientos que ayudan a disminuir las barreras y desventajas culturales que presentan la mayoría de los estudiantes de secundaria con contexto adverso y se abre un abanico de posibilidades que ayudan a motivarlos a leer textos literarios.
- Para promover en lo chicos de secundaria el gusto por leer literatura hay que acercarse y con ellos explorar otras formas de la lectura, muchas provistas por los medios electrónicos que emplean los mismos estudiantes. Eso incluye a los referentes culturales de narrativas multimedia como el cine, audiolibros, series y programas de televisión, videojuegos, entre otros, provistos principalmente por los complejos de cine, la red internet, la televisión, etc.
- Por ser un referente cultural cercano a los adolescentes, el cine funciona dentro del fomento literario, como una herramienta antes, durante y después de la lectura literaria ya que ayuda a la mediación, contextualización y comprensión intertextual de las obras que se leyeron.
- Hay que rodear a los jóvenes con actividades extraliterarias, como las visitas a ferias de libros, obras de teatro, conciertos, exposiciones, museos, bibliotecas, entre otras, pues coadyuvan para que los estudiantes reconozcan que el universo literario está vivo y culturalmente los rodea. Con ello reafirman que la literatura tiene una función social de índole recreativa y formativa, que tiene múltiples interconexiones con casi todo lo que nos rodea.
- Al trabajar un clásico de la literatura universal como Moby Dick se logró que los estudiantes se sintieran motivados a leer, en primera instancia, porque se les encausó el texto con elementos de su propio capital cultural. Segundo, al acercarlos a la comprensión de los hechos suscritos en la obra, bajo el conocimiento de estrategias y el uso herramientas para comprenderla y seguir

disfrutándola. Por último, al socializar recreativamente la obra, desde los referentes en el uso de las TIC que tienen los muchachos, en la que compartieron de manera reflexiva y crítica la reseña del libro al estilo Booktuber y en la red social YouTube.

- El uso del cine es un apoyo contextualizador del texto literario, sirve al utilizarse previamente para que los jóvenes se familiaricen con la obra y comprendan sobre el tiempo en que se sitúan las acciones, cultura de la época, el contexto lingüístico y características de los personajes, entre otras. Lo anterior, en esta Intervención Pedagógica, permitió que la obra leída, fuera cercana a los jóvenes.
- El uso de las redes sociales y sus fenómenos comunicativos (Booktuber) apoyan para difundir y compartir al mundo las experiencias con los libros. Con ello se promueve y sigue motivando para que la lectura sea recreativa, en este caso en un texto escrito: primero una reseña y posteriormente un guion para medios audiovisuales. La reseña puede continuar con el desarrollo de un trabajo en equipos para la planeación, producción y difusión del video, grabado con la tecnología de los teléfonos móviles que tengan los estudiantes. Todo lo anterior, hizo que los chicos que participaron en la Intervención pedagógica de esta tesis, vivieran una práctica social del lenguaje real, a partir de la literatura, además de integrar en ella elementos vistos dentro la currícula prescrita.
- Al motivar el fomento literario se logra que los estudiantes tengan diversas miradas de la realidad promovida con su experiencia con la literatura, mismas que se observan cuando conversan, exponen y participan con otros, pues su plática es más fluida y se ve incrementada su seguridad.
- Los agentes transformadores familia, escuela, sociedad y Estado, poco promueven la lectura literaria como una fuente de goce y de conocimiento. La ven con poco interés dentro la formación de los estudiantes en secundaria. De ahí, que a pesar de ser nombrada en diferentes planes de desarrollo, mínimamente se fortalezca bajo un fomento adecuado que incluya a dichos transformadores sociales.
- La mayoría de las escuelas secundarias carecen de apoyos federales y estatales que permitan la creación de espacios propicios, materiales adecuados y personal capacitado para fomentar el gusto por los textos literarios. Y aunque en planes y

programas de estudio y formación de lectura y escritura el rubro literario es nombrado, en lo curricular y estructural poco es atendido en cuanto a una formación lectoliteraria entre los estudiantes de ese nivel. Eso contribuye a que la literatura sea poco o nada atractiva entre los estudiantes.

- Es importante dotar a las bibliotecas escolares en secundaria con colecciones, de lecturas literarias que estén basadas en las nuevas preferencias y gustos de sus estudiantes. Donde la labor del docente es que establezcan la relación con su realidad. De considerar lo anterior, estos espacios serán más visitados y generarán motivación para que los chicos acudan a leer.
- La familia tiene limitaciones ocasionadas por el tiempo dedicado a su trabajo, así como solo conocimientos innecesarios para apoyar a sus hijos en su formación literaria, por lo que delegan ésta función a la escuela.
- Resulta necesario que las instancias gubernamentales educativas consideren que los docentes, en sus tiempos laborales, sean preparados y acompañados bajo una adecuada formación que los oriente apropiadamente para acercar la literatura a los adolescentes.
- Por su parte, las políticas públicas, envueltas en la oferta y la demanda, han subordinado el libro literario juvenil a un objeto comercial alejado de la gran mayoría de la población. Los textos se representan más como objeto de estatus económico que como vehículos del conocimiento provistos desde el goce y la ensoñación. De ahí que desde estas mismas políticas públicas tienen que reorientarse para hacer más cercano este bien cultural.
- El fomento a la lectura, desde la parte oficial, permanece desvinculado con las escuelas, ya que los programas de estudio en materia mantienen, sí, una promoción de la lectura y la escritura; pero, no se encuentran curricularmente consideradas hacia la formación de lectores literarios, y por ende, poco se llevan a cabo acciones dentro de la formación de los estudiantes y maestros en secundaria.
- Dentro del ejercicio docente y bajo las propuestas didáctico-pedagógicas de la enseñanza-aprendizaje la enseñanza de literatura debe vivirse. Es por ello que cuando se motiva a los estudiantes a leer, también se anima a uno. En los chicos hay muchas cosas que aprender, no se acaba de construir el ideal del maestro,

pues este trabajo es de constante transformación, donde no hay nada escrito, solo una pedagogía del amor para la libertad. Si bien la docencia es un camino difícil, la labor debe ser atendida con paciencia, humildad, cariño y mucho entusiasmo si se busca fomentar el goce literario.

- La investigación educativa aporta elementos que son fundamentales para comprender lo que realmente está sucediendo dentro de las aulas, una de las formas metodológicas cercanas es la Documentación Biográfica-narrativa, visión que transforma los hechos que se analizan a partir de planes de mejora, bajo un constante mirada subjetiva y holística que acerca el análisis y la reflexión de los hechos de una forma que es más amena, frente a la rigidez de otras orientaciones, pues alimenta el análisis desde la narratología de las experiencias, lo que hace más rico para el crecimiento del conocimiento de los hechos.
- Las políticas educativas y las autoridades están estableciendo un medio muy áspero y peligroso, en una labor tan importante y noble como es la docencia. Para ellos, el formar a los jóvenes atiende a formar autómatas útiles y serviles esclavos. Lo anterior, provoca que en las escuelas donde los docentes buscan transformar humanísticamente a los chicos, estén siendo confrontados, ridiculizados, exponiendo su vida, abandonado sus ideales, seguridad laboral y perdiendo su empleo por no seguir el modelo prescrito. Encauzar el fomento literario en las aulas entre las nuevas generaciones es también abrirles los ojos a muchas de las realidades que se viven en la sociedad para que sean conscientes de la opresión y busquen emanciparse de ella.
- Trabajar desde la visiones de una *Pedagogía por Proyectos*, con la integración de varias propuestas teóricas y didácticas, sobre el fomento literario, profesionalmente me hizo mirar mi trabajo con otros ojos, me humanizó, me motivo a seguirme preparando y luchar contra los atropellos que desde los cotos de poder se imponen, pero sobre todo a formar a las nuevas generaciones con elementos de la reflexión y la criticidad como la lectura literaria para que ésta esté presente cuando ellos la necesiten y quieran ocuparla.
- Considero, que bajo el contexto del dominio del mundo tecnologizado, el aporte principal de esta tesis al mundo científico es la concepción del fomento literario basado en el uso de referentes provistos por las industrias culturales y la

tecnología a la que acuden los jóvenes adolescentes para recrearse. Con ello, es hacer que los estudiantes usen su capital cultural para aprender y este sea llevado a la adquisición de más cultura sin dejar de lado el aprendizaje, el análisis y la criticidad tan necesaria para modificar el entorno. En ese sentido, esta tesis aterriza en la práctica muchas de las teorías sobre el acercamiento a la lectura dando cuenta de que son factibles para motivar la lectura de textos literarios en secundaria.

- Como ser humano esta investigación favoreció profundamente mi vida profesional al dotarme de conocimientos sobre estrategias didácticas, bases filosóficas de la educación y la literatura, reconocimiento de otras formas pedagógicas de trabajo, teoría literaria, estrategias de comprensión lectora, sobre oralidad y escritura, entre muchas cosas más. Me permitió acercarme a todo un corpus de textos sobre mi profesión que en principio desconocía y me hacía solo orientarme desde la bibliografía prescrita, situación en la cual nunca pude desarrollarme profesionalmente y crecer; pero, a partir de mi ingreso a la maestría y el trabajo cognitivo que desarrollé en dicha investigación, me hizo laboralmente crecer y acceder por sí mismo a un trabajo en las aulas más humano y de provecho en los jóvenes, a ser crítico frente a las propuestas curriculares actuales que nos oprimen, a obtener una subdirección y por ende un mejor sueldo, lo anterior cumplió con mis propósitos planteados al iniciar esta aventura, dejándome una gran satisfacción pues logré cruzar un barrera que me mantenía estancado, frustrado tanto en lo personal como lo profesional y económico.
- Como lector me hizo amar más la literatura y su constante expansión cultural e incalculable poder para transformar vidas. Y no menos importante, a valorar a los jóvenes con los que trabajamos, pues derivados de sus contextos son seres humanos que necesitan de una mano amiga que los apoye para soñar y volar cuando ellos decidan hacerlo.
- Como profesor, mis conocimientos para acercar la literatura en los estudiantes antes de este trabajo de investigación, eran poco efectivas, pero al adentrarme en el mundo teórico y práctico efectivo y significativo sobre este tema me fortaleció para entrelazar mis experiencias con el conocimiento que ya se tenía sobre este rubro. Además, este trabajo de tesis me brindó la oportunidad de

conocer otras formas pedagógicas para acercar el conocimiento y no sólo quedarme con aquellas acciones tradicionalistas e historicistas que no estaban impactando en las aulas donde trabajo y donde hay chicos que tienen otras formas ya de aprender. Una de mis metas como ser humano es trascender y servir y a partir de esta maestría e investigación que realicé y de lo que ambas me han dotado, siento que logré alcanzar mis fines tanto profesionales como personales, pues los estudiantes me reconocen y me aprecian, como yo a ellos, sus padres se sienten agradecidos conmigo, mis compañeros me estiman y me buscan para acompañarlos en su crecimiento profesional. Los aprendizajes que adquirí, mi nueva trasposición y los deseos de seguir sirviendo, me han llevado a ser subdirector de gestión escolar en otra secundaria gracias a los conocimientos que en la maestría también adquirí. Ahora pretendo, con el conocimiento que llevo, apoyar desde mi puesto a mis compañeros maestros para que ellos apoyen a sus estudiantes. En esta etapa de estudio conocí grandes profesionales, personas y amigos, todos ellos merecen mi reconocimiento y mi aprecio pues desde su posición, realizan grandes esfuerzos en las aulas y fuera de ellas comprometidos al cien por ciento. De ellos extraigo muchos aprendizajes, tantos como la maestría me ha dado desde un ámbito de compañerismo y camaradería. Para finalizar, debo de rescatar que en mi carta de exposición de motivos a mi ingreso en este posgrado una de mis metas también era económicamente mejorar para apoyar a mi hija quien ahora (me siento orgulloso) camina por la educación universitaria en la carrera cirujano dentista en la UNAM y pues gracias a mi formación en la UPN Centro, he podido brindarle mejores posibilidades para que ella crezca y no dudo que también le he servido de ejemplo para superarse. Este trabajo de investigación y el posgrado que cursé, de manera general, han aportado a mi vida en todos los aspectos, profesional, familiar, laboral, conocimiento. He alcanzado mis propósitos de inicio y los que se han presentado durante el recorrido. Me he llevado muchos ejemplos de maestros a los que busco seguir y sobre todo, me ha brindado la oportunidad de seguir amando lo que hago y luchar para que mi país, por medio de la lucha por una mejor educación, salga adelante ¡Venceremos!





## REFERENCIAS

### Bibliográficas

- Alfieri, F.** (1999). Crear cultura dentro y fuera de la escuela. Algunos modelos posibles. En *Volver a pensar la educación*, (vol. I, pp.172-187). Madrid: Morata.
- Álvarez-Uría, F.** (1999). La escuela y el espíritu del capitalismo. En *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*, (Vol. I, pp.87-95). Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M.** (1999). Valor social y académico de la evaluación. *En Volver a pensar la educación*, (Vol. II pp.173-193). Madrid: Morata.
- Andere, E.** (2013). La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México. México: Siglo XXI.
- Ander Egg, E.** (1982). Estudio-investigación-diagnóstico. En E. Ander Egg, Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad, (pp. 103-124). México: El Ateneo.
- Apple, M.** (1995). La política oficial: ¿tiene sentido un curriculum nacional? En *Volver a pensar la educación*. (Vol. II, pp.153-171). Madrid: Morata.
- Argüelles, J. D.** (2003). ¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer. México: Paidós.
- (2011). Estado, educación y lectura. tres tristes tópicos y una utilidad inútil. México: Ediciones el ermitaño.
- (2014). Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos. México: Océano.
- Armida, P.** (2009). 101 llaves de la lectura. México: Castillo.
- Ausubel, D. P.** (2000). Psicología educativa punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Baquero, R.** (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
- Bartra, R.** (2013). *Territorios del terror y la otredad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z.** (2003). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blanca, C. y Popoca, C.** (2005). Fichas de lectura. Un recurso en la formación de lectores. México: Movimiento mexicano para la escuela moderna.
- Blanco, A.** (2007). Formación universitaria basada en competencias. En L. Prieto (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*, (pp.31-59). Barcelona: Octaedro.
- Bloom, B., y colaboradores.** (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales : manuales I y II*. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández** (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla.
- Bordons, G., y Díaz-Plaja, A.** (coords.) (2012). Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos. México: Graó.
- Broffebrenner, U.** (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.** (2001). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Canclini, N., y Feria, P.** (2006). Las industrias culturales y el desarrollo en México. México: Siglo XXI-FLACSO.
- Carr, W.** (1999). Educación y democracia: ante el desafío postmoderno. En *Volver a pensar la educación* (Vol. I, pp. 96-111). La Coruña, España: Ediciones Morata.
- (2007). El docente Investigador en la educación. México: Universidad de ciencias y artes de Chiapas.
- Cassany, D.** (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G.** (2000). Enseñar lengua. España: GRAO.

- Cembranos, F., M. Bustelo y D. H. Montesinos, (2003).** La animación sociocultural: una propuesta metodológica. Madrid: Popular.
- Cerrillo, P. (2016).** El lector literario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2006).** Lecturas. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2007a). Dime. los niños la lectura y la conversación. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2007b). El ambiente de la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A.-M. (2004).** Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (2007).** La (des)educación. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.
- Coll, T. (2011).** Certificación, estandarización y norma: el trinomio del fraude en el país de la educación subrogada. en C. Navarro (coord.), *El Secuestro de la Educación*, (pp.93-148). México: Nuestro tiempo.
- Colomer, T. (2003).** La lectura en los proyectos de trabajo. En A. Camps. *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 199-206). España: Graó.
- (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: FCE
- (2012). Lecturas Adolescentes. México: SEP-Graó.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996).** Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste ediciones/MEC.
- Corona, S. y González, C. (coords). (2015).** *Trucos para el Maestro. Cómo usar la tecnología en el aula*. México: Amaquemecan.
- Cortés, M. T. (2012).** Metodología de la investigación. México: Trillas.
- Del Rio, P. (2002).** Conciencia y alfabetización. hacia una enseñanza de los útiles de la cultura. En C. Lomas (Ed.) *El aprendizaje en la comunicación en las aulas*, (pp. 315-331) Barcelona: Paidós
- Duch, L. (1997).** La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona, España: Paidós.
- Elizondo, R. (2006).** Métodos y técnicas de investigación. Coahuila: Gran arcano.
- Ferraro, R. (2002).** La marcha de los locos. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2006).** Presentación. En D. Cassany, *Tras las líneas. sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (2002).** Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Feuerstein, R. (1993).** La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia. En J. A. Beltrán, y V. Bermejo, M.D. Prieto, D. Vence. *Intervención psicopedagógica*, (pp.39-48). Madrid: Pirámide.
- Freire, P. (1988).** Pedagogía del oprimido. Madrid, Siglo XXI.
- (2013). Por una pedagogía de la pregunta crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fröbel, F. E. (1981).** La nueva división internacional del trabajo. México: Siglo XXI.
- García-Valcárcel, A. (2003).** Tecnología educativa. implicaciones educativas del desarrollo tecnológico. Madrid: La Muralla.
- García, A. (2003).** La televisión para la educación. Una utopía posible. Barcelona: Gedisa.
- Garrido, F. (2004).** Para leer mejor. México: Paidós.
- Gaskins, y Elliot, T (2005).** Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela. México: Paidós.
- Gennette, G. (1989).** *Figuras III*. (C. Manzano, Trad.) Barcelona: Lumen.
- Giroux, H. (1992).** Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. S. (2002).** El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp. 13-85). México: Siglo XXI.

- Guerra, M., y Rivera, L.** (2003). El lado oscuro de la RIEB. En C. Navarro (coord.). El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón, (pp. 149-183). México: Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones.
- Halliday, M.** (1982). el lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- INEE.** (2005). Pisa para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje. México.
- Jacob, E.** (1991). ¿Cómo formar lectores? Argentina: Troquel Educación.
- Jolibert, J.** (2002). Formar niños productores de texto. Barcelona: Océano.
- Jolibert, J., y Jacob, J.** (1995). Interrogar y producir textos: vivencias en el aula. México: Manantial.
- Jolibert, J. y Gloton, R.** (2003). El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona: Gedisa.
- Jolibert, J. y Sraiki, C.** (2014). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Manantial.
- Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E.** (2003). La escuela y los textos. México: SEP.
- Latorre, A.** (2012). La Investigación-acción. España: Graó.
- Lerner, D.** (2001). Leer y escribir en la escuela, Lo real, lo posible, lo necesario. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Lomas, C.** (1999a). Como enseñar a hacer cosas con las palabras (Vol. I). Barcelona: Paidós.
- (1999b). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós.
- (2014a). Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) (Volumen II). México: Magisterio.
- (2014b). La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanzas del lenguaje. México: Octaedro.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tuson, A.** (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
- López, L.** (2005). literatura y juegos de lengua en el currículo escolar. En C. Barragán y otros. *Hablar en clase. Como trabajar la lengua oral en el centro escolar*, (pp. 71-80). España: ELE-Graó.
- Lozano, L.** (2003). Didáctica de la lengua española y de la literatura. México: Libris editores.
- Malagón, G. y Jara, E.** (2008). La evaluación y las competencias en el jardín de niños. México: Trillas.
- Maqueo, A. M.** (2004). Lengua aprendizaje y enseñanza. México: Limusa-UNAM.
- Mckernan, J.** (2008). Investigación-acción y curriculum (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Mendoza Fillola, A.** (2002). El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora. En F. E. Cantero., y A. Mendoza Fillola (Ed.). *La Seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 101-138). Barcelona: Secretaria General Técnica.
- (2003). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Pearson educación.
- (2004). La educación literaria. Bases para formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Morduchowicz, R.** (2010). El capital cultural de los jóvenes. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2014). Los chicos y las pantallas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, V.** (2003a). El deseo de leer. propuestas creativas para despertar y mantener el gusto por la lectura. Pamplona-Iruña: Alejandría.
- (2003b). Leer con los cinco sentidos. México: Alejandría.
- (2012). Cómo hacer lectores competentes. México: Alejandría y Pamiela.
- Münch, L. y Ángeles, E.** (2009). Métodos y técnicas de la investigación. México: Trillas.
- Navarro, C.** (2011). La alianza por la calidad de la educación. en C. Navarro (coord.), *El Secuestro de la Educación*, (pp.43-89). México: Nuestro tiempo.
- Nickerson, R. S.** (1994). Enseñar a pensar, aspectos de la actividad intelectual. Barcelona: Paidós.
- Ogburn, F. W.** (1968). La hipótesis del retraso cultural. En A. Etzioni, y Etzioni. E. (comp), *Los cambios sociales. Fuentes, tipos, consecuencias*, (409-411). México: Fondo de Cultura Económica.
- Olmos, A. y Carrillo, A.** (2009). Juego y alfabetización bases para un sistema educativo cultural vygotskiano. México: Purrúa.

- Pampillo, G.** (2004). *La araña en un zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de lectura.* Buenos Aires: Araucaria.
- Patte, G.** (2008). *Déjenlos leer. los niños y las bibliotecas.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P.** (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* España: Graó.
- (2008). *Construir competencias desde la escuela.* Chile: Comunicaciones y Ediciones Noreste.
- Petit, M.** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, M.** (2000). *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria.* México: Trillas.
- Rogoff, B.** (1993). *El desarrollo cognitivo a través de la interacción con adultos e iguales.* En B. Rogoff, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* (pp.179-192, 241-263). Barcelona: Paidós.
- Rueda, R.** (1999). *Recrear la lectura.* Madrid: Narcea.
- Sacristán, G.** (2007). *El currículo una reflexión sobre la práctica.* Madrid, España: Morata Ediciones.
- (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación.* En J. Gimeno, (comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58) Madrid: Morata.
- Salazar, J. J.** (2011). *Leer o no leer.* México: C.E.L.T.A. Amaquemecan.
- Salinas, P.** (1983). *Defensa de la lectura.* Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez-Fortún, J. M.** (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria.* Málaga: Aljibe.
- Sarland, C.** (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Sarto, M.** (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias.* España: Ediciones SM.
- SEP.** (2011a). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica.* México: SEP.
- (2011b) *Programa de estudio. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español.* México: SEP
- Serra Capallera, J. y Oller Barnada, C.** (2001). *Estrategias lectoras y comprensión del texto.* En Borafull, M.T. (comp.). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento* (pp. 35-44) España: Grao.
- Solé, I.** (2007). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Grao.
- (2014). *El aprendizaje de la competencia lectora.* En C. Lomas, *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (pp. 84-96). Barcelona, España: Octaedro.
- Spiner, E.** (2009). *Taller de lectura en el aula. Cómo crear autores autónomos.* Buenos Aires: Novedades educativas.
- Suárez, D. y L. Ochoa** (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes.* Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Tobón, S.** (2000). *Pensamiento complejo y formación humana en el sistema educativo colombiano* (Vol. II). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Torres, A. y Vargas, G.** *Educación por competencias ¿lo idóneo?* México: Libros del centenario de la revolución mexicana.
- Tortolero, X.** (2006). *Motivemos a leer.* México: Barcos de papel.
- Trueba, B.** (2000). *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar.* Madrid: Ediciones de la torre.
- Tyler, R.** (1949). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Van Dijk, T.** (1980). *Texto y contexto.* Madrid, España: Cátedra.
- (1983). *La ciencia del texto.* Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

- Vila, I. y Casares, R.** (2009). Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social. Barcelona: Horsori.
- Villaseñor, Y.** (2007). Propósitos y objeto de la didáctica de la lengua. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zorrilla, S.** (2012). Introducción a la metodología de la investigación. México: Cal y arena.

## Hemerográficas

- Alcántara, A.** (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de educación*, (48), 147-165.
- Boris, G.** (1979). Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. *Perfiles Educativos*, (5), 3-22.
- Bottani, N.** (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de educación*, (Extraordinario), 75-90. Doi:10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- De la Garza, Y.** (2007). La organización del trabajo escolar por proyectos. *Entre maestr@s*, 7(23), pp. 38-48.
- Esteban Guillar, M.** (2009). Las ideas de Bruner: "de revolución cognitiva" a "la revolución cultural". *Educere. Ideas y personajes*, 13(44), pp. 235-241.
- Flavell, J. H.** (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp. 906-911.
- Fiz, M. R. M. J. Olea, M. J. Goicoechea, O. Ibiricu.** (2000). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Huriarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (5), 7-31.
- Garagorri, X.** (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado en cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 47-55.
- Hernández, E.** (2010). La interpretación en la lectura de textos literarios. *Entre maestr@s*, 10(32) 32-41.
- Kalman, J.** (2004). ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas. Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social, (7), 1-8. México, D.F, México: DIE-CINVESTAV.
- López, M. D.** (2010). Experiencia de formación desde un enfoque hermenéutico. *Entre maestr@s*, 10(32), 06-13.
- Mayorga Fernández, M. J., y Madrid Vivar, D.** (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (1), 81-88. Doi:10.13128/RIEF-14798
- Ratinoff, L.** (1994). La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, XXIV, 24(3-4), pp. 15-96.
- Sánchez, C. y Chacón, Y.** (2006). Lectura: una experiencia sublime. *Educere. Artículos arbitrarios*, 10(33). 279-282.
- Suárez, D. y L. Ochoa** (colab.). (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre maestr@s*, 6(16), 73-86.
- Zambrano, A.** (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere. Artículos arbitrados*, 10(33), 225-232.

## Cibergráficas

- Ander Egg**, (2012). Elaboración de un diagnóstico. En G. Espinosa y A. Zamora (comp) Diagnóstico socioeducativo (pp. 103-124). Hidalgo: UPN-H-LIE. Recuperado de: [https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjPpKKS8\\_f3ZAhWB64MKHQ7WB24QFgg2MAE&url=https%3A%2F%2Fs596f09487c645a1f.jimcontent.com%2Fdownload%2Fversion%2F1277083577%2Fmodule%2F3933943060%2Fname%2FDIAGNOSTICO\\_SOCIOEDUCATIVO.pdf&usq=A0vVaw2Mt3uvDUuIliqMQTzTZmgdY](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjPpKKS8_f3ZAhWB64MKHQ7WB24QFgg2MAE&url=https%3A%2F%2Fs596f09487c645a1f.jimcontent.com%2Fdownload%2Fversion%2F1277083577%2Fmodule%2F3933943060%2Fname%2FDIAGNOSTICO_SOCIOEDUCATIVO.pdf&usq=A0vVaw2Mt3uvDUuIliqMQTzTZmgdY).

- Arias Ochoa**, M. D. (1994). El diagnóstico pedagógico. En LEP y LEPMI (coord.). *Metodología de la investigación III*. (pp.26-34) México: UPN-SEP. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/guias/mi3.Pdf>.
- Cerrillo**, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, (Extraordinario) 53-61. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_07.pdf).
- CONACULTA**. (diciembre 2010). Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales. Recuperado de: [www.conaculta.gob.mx](http://www.conaculta.gob.mx): [http://www.conaculta.gob.mx/encuesta\\_nacional/#.Vo9DejYweRs](http://www.conaculta.gob.mx/encuesta_nacional/#.Vo9DejYweRs).
- Coulombe**, S., y **Tremblay** J.-F. (2004). *Literacy Scores, Human Capital, and Growth*. Ottawa: Department of Economics, University of Ottawa. Recuperado de: <http://aix1.uottawa.ca/~scoulomb/pa ges/Coulombe-Tremblay-UOWP0407E.pdf>.
- Colomer**, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564\\_10.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html).
- D'ambrosio**, L. (8 de mayo de 2012). "Aprender a ser", cuarenta años después. El Universal. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com/opinion/120508/aprender-a-ser-cuarenta-anos-despues>.
- DOF** (17 de marzo de 2006) Reglas de operación del Programa Nacional de Lectura. [dof.gob.mx](http://www.dof.gob.mx). Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=2118495& fecha=17/03/2006](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2118495& fecha=17/03/2006)
- Díaz Barriga**, Á. (2009). Diseño curricular por competencias. apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/1009-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1009-F.pdf).
- Einstein**, A. (2009). ¿Por qué el socialismo? Recuperado de: [http://www.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2013/05/EINSTEIN\\_PORQUE\\_EL\\_SOCIALISMO.pdf](http://www.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2013/05/EINSTEIN_PORQUE_EL_SOCIALISMO.pdf)
- Garfías**, E. (06 junio 2010). Los Jóvenes no leen menos: leen otras cosas, en otros lugares y de otra manera. La jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/06/cultura/a05n1cul>
- Gasol**, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil*, 1 (182), 14-21. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/0005729962e18cc393085>.
- Giasson**, J. (1999) La metacognition et la comprehension en lecture. Recuperado de: <http://ia71.ac-dijon.fr/macon-sud/Documents/Textes%20narratifs/notes%20ouvrage%20Giasson.pdf>
- Hernández**, J. G. (2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *Revista del Magister en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3112/311224745004.pdf>
- INEGI** (27 abril 2018). Disminuye la población lectora en México. Modulo de lectura MOLEC. Comunicado de prensa 166/18. Recuperado de: [http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018\\_04.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf)
- Lluch**, G. (1999). *La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil*. Gredos. Recuperado de: [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115462/1/EB11\\_N105\\_P20-27.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115462/1/EB11_N105_P20-27.pdf)
- López Guerra**, S. (02 octubre 2009). El fracaso del neoliberalismo y la alternativa educativa latinoamericana. Recuperado de: [www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31496/1/articulo18.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31496/1/articulo18.pdf)
- (2003). Globalización, Estado mexicano y educación. Recuperado de: <http://www.susanalopezg.com/globalizacion/globalizacion.htm>
- (2006). Reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista electrónica de investigación educativa (REDIE)*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/122/211>
- OCDE**. (06 enero 2015). La OCDE Mejores política para un mundo mejor. [oecd.org](http://www.oecd.org). Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- Ochoa**, A. D. (2011). La lectura de textos literarios. En E. Ramírez (Coord.). *La lectura en el mundo de los jóvenes ¿una actividad en riesgo?* (pp. 121-131). D.F., México: UNAM. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. Recuperado de: [132.248.242.6/~publica/conmutarl.php?arch=1&id x=257](http://132.248.242.6/~publica/conmutarl.php?arch=1&id x=257)

- OEI.** (2006). Políticas educativas de promoción de la lectura y escritura en Iberoamérica. OEIS. Recuperado de: [http://www.oei.es/fomentolectura/informe\\_politicas\\_educativas\\_promocion\\_lectura\\_escritura\\_iberamerica.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/informe_politicas_educativas_promocion_lectura_escritura_iberamerica.pdf)
- PISA.** (2012). Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. OCDE. Recuperado de: [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book\\_final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf)
- Sainz, L. M.** (07 julio 2005). La importancia del mediador. Una experiencia en la formación de lectores. OIES. Recuperado de: [http://www.oei.es/fomentolectura/importancia\\_mediador\\_formacion\\_lectores\\_sainz.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/importancia_mediador_formacion_lectores_sainz.pdf)
- Sandoval Benavides, M.** (09 de 2010). Análisis de los programas de educación en México 2001-2006 Y 2007-2012 con respecto a la calidad de la educación en el nivel básico. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/19/mgsb.htm>.
- Secretaría de Economía.** (2014). Tratados y acuerdos firmados por México. Secretaría de Economía. Recuperado de: <http://www.economia.gob.mx/comunidad-negocios/comercio-exterior/tlc-acuerdos>
- Sierra, I.** (2010). Estrategias de mediación metacognitiva en ambientes convencionales y virtuales: influencia en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/4975>.
- Suárez, D., L. Ochoa y P. Dávila** (2004) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Recuperado de: [http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF\\_ArtPon/Manual\\_sistem at1.pdf](http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Manual_sistem at1.pdf).
- Tascón, C.** (2003). La función constructivista de la Mediación: el mediador y el aprendizaje mediado. Recuperado de: [http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/3642/1/0237190\\_02003\\_0006.pdf](http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/3642/1/0237190_02003_0006.pdf)
- Unesco.** (2016). *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.* Unesco.org. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/culture/creative-industries/books-reading/>
- UniMooc.** (06 mayo 2014). *¿Qué son las Industrias Culturales y Creativas?* Recuperado de: <http://www.unimooc.com/que-son-las-industrias-culturales-y-creativas/>.
- UPN.** (2008). Programa nacional de lectura 2007. Informa Final. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/67/2/images/7.pdf>
- Vélaz de Medrano, C.** (2006). Presentación. Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación en España. En C. Vélaz de Medrano (Coord.). PISA. Programa para la evaluación de los alumnos. *Revista de educación*, (Extraordinario), 13-18. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006.pdf>
- Villareal, H.** (2013). Programa nacional de lectura: reprobado. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/blogs/polifonia/programa-nacional-de-lectura-reprobado>.

## Otras referencias

- Chartier, A.-M.** (2015). La lectura escolar: lo que Internet no cambiará. Comparación entre los cambios en países europeos y americanos, siglos XVIII al presente. Conferencia llevada a cabo en Auditorio Dr. Julián E. Villarreal, sede Sur del CINVESTAV, México.
- Howard, R.** (2015) *In the Heart of the Sea*. 121min. Warner Bros. Estados Unidos.
- Rodríguez, K.** (2016). De la deprivación sociocultural a la modificabilidad estructural cognitiva. 5º encuentro, Dialogando en la Comunidad de Atención Mutua. Presentación de los Avances de la Aplicación de los Proyectos de Intervención ELYRL. Conferencia llevada a cabo en el auditorio de la secundaria UPN, sede Centro, México.
- SEP.** (s.f.) *los libros del rincón: historias a favor de la cultura escrita*. [tríptico]. México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Materiales e Informática Educativa.





## ANEXOS

### Anexo 1. Tabla comparativa de los procesos de formación lecto-literaria

Dominio de la competencia lectora (Moreno, 2011)	Competencias y habilidades lectoras para la comprensión	Aprendizajes esperados en los planes y programas de estudio SEP 2011				Niveles de competencia lectora (Mendoza, 2003)	Componentes para una competencia literaria* (Mendoza, 2003)	Verbos de acción para la identificación de competencias (Taxonomía de Bloom)
		Preescolar	Primaria		Secundaria			
		1er ciclo	2do ciclo	3er ciclo	4to ciclo			
<b>Literales</b> Reconocimiento de determinada información.	Identificar	Identifica las diferentes partes de un libro	Identifica características generales contenidas en los textos	Identifica las características de los textos literarios a partir de su distribución gráfica y función comunicativa y adapta la lectura a las características de los escritos	Identifica la estructura y...	<b>Nivel primario o conocimiento intuitivo.</b>  Capaz de captar o reconocer la genérica cualidad literaria de un texto, aunque no justifica las razones de especificidad	Saberes lingüísticos y discursivo para la descodificación: reconocimiento de unidades menores (programas discursivos, géneros, peculiaridades textuales, literarias...)	Recordar
	Recordar							
	Reconocer		Distingue elementos de la realidad y de la fantasía en textos literarios					
<b>Interpretativo</b> Hacer deducciones e inferir elementos a partir de la información o ideas que no aparecen en el texto	Extraer					<b>Segundo nivel o Análisis de los textos literarios.</b> Explicitar algunas razones sobre la valoración literaria de un texto.	Saberes pragmáticos: reconstruir la situación enunciativa que permite la identificación de indicios, claves, estímulos y orientaciones que ofrece el texto	Comprender
	Comprender	Interpreta la lectura de textos literarios	Comprende la trama y los argumentos expuestos en los textos	- Comprende los aspectos centrales del texto. - Comprende el lenguaje figurado				
	Jerarquizar							
	Elegir		Lee de manera autónoma					
	Comparar	Compara y...	Lee una variedad de textos literarios y distingue algunas diferencias					
	Realizar							
<b>Valorativo</b> Emitir una crítica o un juicio de lo que pasa, lo que se dice, como se dice y los que nos siguen	Evaluar información	...jerarquiza información factual contenida en los libros				Conocimientos del uso literario de la lengua: estructuras retóricas y de referentes metaliterarios	Evaluar	
	Evaluar críticamente							
	Posicionarse ante el texto							
<b>Organizativo</b> Es rescatar información, interpretarla, valorarla y evaluarla desde las características lingüísticas y metalingüísticas	Evaluar características lingüísticas			... los rasgos estilísticos en la literatura		Tercer nivel o la combinación de los conocimientos intuitivos, aprendizajes y conocimientos metaliterarios y los resultantes de la experiencia receptora y lectora.  Este nivel sintetiza características del tipo de las obras	Los conocimientos referido a el saber cultural e enciclopédico	
	Evaluar impacto							
	Descubrir rasgos subyacentes y matices							
<b>Escrito</b> Toma de conciencia, transformaciones sucesivas mediante el análisis, planificación y revisión sistemática	Transpolar			Emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno		Saberes intertextuales o : a) identificar alusiones, b) apreciar la intención estética, c) valorar el efecto	Crear	
	Trasncodificar							
<b>Otros conceptos referidos al acto lector</b>			Muestra fluidez a leer	Emplea adecuadamente al leer las formas comunes de puntuación		Las diversas estrategias necesarias para leer diferentes tipos de textos		

Anexo 2. Ejemplo del Diario de campo

Situación: Iniciando el proyecto: ¿Qué Quieren Leer? Asamblea	Fecha: Diciembre 2016.	
Descripción	Percepción	Análisis
<p>Les pregunté que quieren leer, explicar un poco, <sup>les dije que sería padre que les pidiera algo y que que quisiera que les dijeran</sup> Comenzamos el consenso</p> <p>→ claro trabajo por la falta de participación y desconocimiento del consenso</p> <p>Les pedí que indagaran que les interesaría leer y recordaron los libros Votos en la filigrana</p> <p>fin de la clase.</p>	<p>Al principio se sorprendieron pues no entendían de qué se trataba <sup>en grupo solo iban locos pero cuando les pedía que costó que participaran</sup> todos, la mayoría estaba en expectativa solo hablaban los más participativos los demás solo asumían aunque no se veían muy de acuerdo</p> <p>Brandon y Kevin luego luego mostraron su descontento sobre leer. sus rostros hacían muecas de tedio y pesar.</p> <p>Anya, Valery eran los más motivados pues son los más lectores.</p> <p>Cuando daban su opinión costó que la dirigieran a los demás, pues siempre la sugerencia parecía ir hacia el docente.</p>	<p><sup>lo que oír se inhibían</sup></p> <p>los alumnos están poco habitados a la participación en plenaria; a exponer sus intereses y opiniones</p> <p>Les da pena hablar sobre sus gustos lectores</p> <p>Argumentar les cuesta trabajo.</p> <p>Ven al maestro como la batuta a la cual dirigir su opinión y no hacia al grupo.</p> <p>No saben que es consenso.</p>

### Anexo 3. Estudio socioeconómico

(delante)

NOMBRE DE LA ESCUELA "MAESTRO LAURO AGUIRRE" C.C.T. 09DES0286B  
 TURNO MATUTINO

FECHA: 6 AGOSTO 2014

CICLO ESCOLAR 2014 - 2015

Le solicitamos muy atentamente llenar junto con su hijo (a) este documento que tiene como objetivo conocer la estructura familiar económica y desarrollo intelectual del menor.  
 Cabe recordar que la información adquirida es totalmente confidencial por lo que se le pide responder con veracidad

NOMBRE DEL ALUMNO: MONISERRATH HERNANDEZ IBATEGUI GRADO Y GRUPO: \_\_\_\_\_  
 EDAD ACTUAL COM MESES: 11 AÑOS 10 MESES TELEFONO DE CASA NO TENEMOS TELEFONO CELULAR \_\_\_\_\_  
 DOMICILIO: ALAMOS 97 COL. SN. LORENZO XICOTENCALT.  
 ENTRE LAS CALLES: ENTRE PINA Y ZACANY  
 TELEFONO DE EMERGENCIA Ó RECADOS URGENTES: \_\_\_\_\_ NOMBRE Y PARENTESCO \_\_\_\_\_  
 QUE TIPO DE BECA Ó APOYO ECONOMICO TIENE EL ALUMNO (A): \_\_\_\_\_

BECA OTORGADA EN PRIMARIA ó SECUNDARIA ( ) OPORTUNIDADES ó EN TRAMITE ( ) PROMODA DEL GOBIERNO ( ) NINGUNO (X)

#### ESTRUCTURA FAMILIAR

¿LOS PADRES DEL (LA) ALUMN@ VIVEN JUNTOS? SI (X) NO ( )

LLENAR ADECUADAMENTE CADA ESPACIO SIEMPRE Y CUANDO LA PERSONA VIVA EN LA MISMA CASA CON EL ALUMN@

PARENTESCO	NOMBRE	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACION	SALARIO
MADRE ó PAREJA	<u>LETICIA IBATEGUI GARCIA</u>	<u>44 AÑOS</u>	<u>PREPARATORIA</u>	<u>EMPLEADA</u>	<u>1,200</u>
PADRE ó PAREJA					
HERMANOS	<u>NO TIENE</u>				
OTROS FAMILIARES					

¿QUÉ LUGAR OCUPA EL ALUMNO ENTRE LOS HERMANOS? 1

LA FAMILIA HABITA EN:

CASA

( ) PROPIA

( ) RENTADA

( ) PAGANDO A CREDITO

(X) PRESTADA

( ) COMPARTIDA CON OTRA FAMILIA

DEPARTAMENTO

( ) PROPIO

( ) RENTADA

( ) PAGANDO A CREDITO

( ) PRESTADO

( ) COMPARTIDO CON OTRA FAMILIA

NUMERO DE HABITACIONES CON LAS QUE CUENTA SU CASA ó DEPARTAMENTO (INCLUYENDO SALA, COMEDOR, COCINA Y BAÑOS) 5

LA CASA ó DEPARTAMENTO EN LA QUE VIVEN CUENTAN CON EL SERVICIO DE:

(X) LUZ

( ) TELÉFONO

(X) AGUA

(X) DRENAJE

(X) GAS

TIPO DE PISO ESPECIFIQUE \_\_\_\_\_

CUENTA TAMBIEN CON

(X) LAVADORA

( ) INTERNET

(X) TELEVISIÓN

( ) TELEVISIÓN DE PAGA

(X) REFRIGERADOR

( ) AUTOMÓVIL CUANTOS \_\_\_\_\_

(X) COMPUTADORA

(X) HORNO DE MICROONDAS

¿CUÁNTAS PERSONAS APORTAN AL INGRESO FAMILIAR? 1

¿EL ALUMNO CONTRIBUYE CON EL INGRESO FAMILIAR SI ( ) NO (X) ¿CÓMO? ¿EN QUE TRABAJA? EN NADA

Estudio socioeconómico (detrás)

¿A CUANTO ASCIENDE EL INGRESO QUINCENAL DE LA FAMILIA? 1,700

¿CON QUE SERVICIO MÉDICO CUENTA LA FAMILIA? IMSS

¿ALGUNO DE LOS HERMANOS ó EL PROPIO ALUMNO HA ESTADO EN ALGUN SERVICIO DE EDUCACION ESPECIAL?

SI ( ) NO (x) ¿QUIÉN? NINGUNO

MOTIVO \_\_\_\_\_

¿CUÁNTOS AÑOS CURSO EL ALUMNO LOS SIGUIENTES NIVELES DE ESTUDIO?

PREESCOLAR 2 PRIMARIA 1° 1 2° 1 3° 1 4° 1 5° 1 6° 1

¿QUIÉN TRAE AL ALUMNO A LA ESCUELA? SU MAMÁ

¿QUIÉN RECOJE AL ALUMNO DE LA ESCUELA? SU MAMÁ

¿REVISAN LOS CUADERNOS Y LIBROS DEL ALUMNO? SI (x) NO ( ) ¿QUIÉN Y POR QUÉ? SU MAMÁ

PARA QUE VAYA AL CORRIENTE

¿QUÉ DECISIÓN TOMAN LOS PADRES DE FAMILIA ó TUTOR, SI EL ALUMNO TIENE BAJAS CALIFICACIONES y/o COMETA ALGUNA FALTA DE CONDUCTA?

PLATICAR CON ELLA Y CASTIGARLA CON LO QUE MAS LE GUSTE

DESCRIBA COMO ES LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS PADRES DE FAMILIA Y EL ALUMNO

LA COMUNICACIÓN ES BUENA PLATICAMOS DE COMO LE VA EN LA ESCUELA

Y LE PLATICAMOS COMO ESTUVO NUESTRO DIA.

¿QUÉ ESTA DISPUESTO HACER USTED COMO TUTOR DEL MENOR PARA AYUDARLO EN EL APRENDIZAJE Y LA CONDUCTA DEL ALUMNO?

ESTAR AL PENDIENTE DE MI HIJA.

SI CUENTAN CON UNA CUENTA DE CORREO ELECTRONICO EXCLUSIVO FAVOR DE ANOTARLO

PADRE DE FAMILIA \_\_\_\_\_

MADRE DE FAMILIA \_\_\_\_\_

LETICIA IBÁÑEZ GARCÍA

NOMBRE DEL PADRE, MADRE O TUTOR DEL MENOR

  
FIRMA

## Anexo 4. Encuesta a estudiantes sobre ámbito lector

### • Instrumento

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 286  
"LAURO AGUIRRE" TURNO MATUTINO

Encuesta Ámbito Lector

Número de folio \_\_\_\_\_

**Propósito:** la presente encuesta busca recabar información sobre el ámbito lector con el fin de elaborar una estrategia que propicie la animación lectora entre los estudiantes. Los datos aquí solicitados tienen como finalidad, aportar referencias que posibiliten la mejora de las prácticas pedagógicas y didácticas concernientes a la lectura.

Se advierte que la información aquí anotada es de índole confidencial. Su uso es meramente educativo.

**Instrucciones.** Anota tu respuesta o escribe una **X** dentro del paréntesis de acuerdo con las opciones según sea la pregunta.

- 1. En escala del 0 al 5, donde cero es nada y cinco, mucho, ¿Cuánto te gusta leer?**  
( ) 0  
( ) 1  
( ) 2  
( ) 3  
( ) 4  
( ) 5
- 2. Cuando lees, ¿qué lees?** (puedes señalar más de una)  
( ) Literatura ( cuentos, novelas, poemas, etc.)  
( ) Historietas (cómics)  
( ) Revistas  
( ) Periódicos  
( ) Otros ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 3. A continuación, escribe los nombres de los libros que recuerdes haber leído**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4. ¿En qué formatos prefieres leer?**  
( ) Libros impresos  
( ) Fotocopias  
( ) Textos electrónicos (internet, computadora, etc.)  
( ) Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 5. ¿Cuáles son tus propósitos al leer un texto?**  
( ) Para conocer  
( ) Para informarme  
( ) Para entretenerme  
( ) Para incrementar el vocabulario  
( ) Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 6. Cuáles son los tipos de lecturas que comúnmente utilizas en la escuela?**  
( ) Literarias  
( ) Informativas  
( ) Argumentativas  
( ) Biográficas  
( ) Otras ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
- 7. ¿Cuáles son los tipos de texto que más utilizas en clases?** (puedes marcar más de una)  
( ) Libros especializados en algún tema  
( ) Libros de texto gratuito  
( ) Textos electrónicos (en internet)  
( ) Periódicos y revistas  
( ) Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
- 8. ¿Cómo consideras que son las actividades literarias en tu escuela?**  
( ) Interesantes  
( ) Aburridas  
( ) Sin sentido  
( ) No hay  
( ) Otras ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
- 9. ¿Con qué frecuencia compras o te compran libros?**  
( ) No compro  
( ) Pocas veces  
( ) Regularmente  
( ) Frecuentemente  
( ) Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 10. ¿Qué tipo de libros tienes en casa y en que cantidad aproximadamente?**

Tipos	Cantidad
( ) Electrónicos	_____
( ) Audiolibros	_____
( ) Impresos	_____
( ) Escolares	_____
( ) Otros	¿Cuáles y cuántos? _____
- 11. ¿En qué lugar acostumbras realizar tus lecturas, especifica?**  
( ) Casa \_\_\_\_\_  
( ) Escuela \_\_\_\_\_  
( ) Transporte \_\_\_\_\_  
( ) Públicos \_\_\_\_\_  
( ) Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 12. ¿Que sugerirías para mejorar la lectura en la escuela?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fin  
¡Gracias por tu colaboración

• **Resultados recabados de la encuesta a estudiantes sobre ámbito lector**

Te gusta leer	
0 Nada	4
1 Poco	4
2 Más que poco	8
3 Menos que mucho	22
4 Mucho	11
5 Bastante	9

Cuando lees, ¿qué lees?	
Literatura	34
Historieta	12
Divulgación	4
Revista y periódico	6
Otro	2

Libros que recuerdas haber leído	
Literatura	48
Historieta	4
Divulgación	3
Revista y periódico	0
Otro	1

Formatos en que prefieren leer	
Impreso	36
Fotocopia	3
Electrónico	19
Otro	0

Propósitos de leer	
Conocer	18
Informarse	4
Entretenerse	27
Vocabulario u ortografía	9

Qué leen comúnmente en la escuela	
Informativo	26
Descriptivo	19
Narrativo	10
Argumentativo	3

Tipos de texto que más utilizas en clase	
Libros de texto gratuito	34
Especializados	4
Electrónicos	14
Periódicos y revistas	3
Otros (libros de la biblioteca)	3

¿Cómo consideras que son las actividades en la escuela?	
Interesantes	8
Aburridas	42
No hay	6
Otras	2

¿Con qué frecuencia compras libros?	
No compro	50
Pocas veces	4
Regularme	1
Frecuentemente	0
Otra	0

Que tipos de libros tienes en casa	
Electrónico	3
Audiolibros	1
Impresos	4
Escolares	21
Otros (no lo saben)	29

En que lugar acostumbras leer	
Casa	6
Escuela	36
Transporte	2
Lugares públicos	4
Otro (no lo sabe)	12

Sugerencia para mejorar la lectura en la escuela	
Más libros	18
Lecturas divertidas	16
Lecturas interesantes	11
Leer más	9
Más temas	4
Más trabajos	0

## Anexo 5. Encuesta a estudiantes sobre ámbito cultural de entretenimiento

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 286  
"LAURO AGUIRRE" TURNO MATUTINO

Encuesta para conocer sobre actividades culturales y de entretenimiento

Número de folio \_\_\_\_\_

**Propósito:** La presente encuesta busca recabar información sobre los ámbitos cultural y de entretenimiento, que permitan elaborar una estrategia que propicie la animación lectora entre los estudiantes. Los datos aquí solicitados son con el fin de aportar referencias que permitan mejorar las prácticas pedagógicas y didácticas concernientes a este tema.

Se advierte que la información aquí anotada es de índole confidencial. Su uso es meramente educativo.

**Instrucciones.** Escribe una **X** dentro del paréntesis y completa la información, según corresponda.

### Ámbito Cultural y de Entretenimiento

1. ¿Qué actividades culturales realizas? (puedes marcar más de una)

( ) Viajar

¿A dónde viajas regularmente?

\_\_\_\_\_

( ) Ir a museos

¿A cuáles has asistido?

\_\_\_\_\_

( ) Ir a exposiciones

¿A cuáles has asistido?

\_\_\_\_\_

( ) Ir al cine

¿Que tipo de películas ves?

\_\_\_\_\_

( ) Ir a talleres culturales

¿A cuáles has asistido?

\_\_\_\_\_

( ) Ir al teatro

¿A qué obras has asistido?

\_\_\_\_\_

( ) Asistir a actividades de lectura

¿A cuáles has asistido?

\_\_\_\_\_

( ) Asistir a la biblioteca

¿A cuáles asistes?

\_\_\_\_\_

( ) Otra ¿Cuál? \_\_\_\_\_

2. ¿Cuáles son tus pasatiempos favoritos? (puedes marcar más de una)

( ) Mirar televisión

¿Programas favoritos?

\_\_\_\_\_

( ) Escuchar música

¿Géneros o artistas favoritos?

\_\_\_\_\_

( ) Navegar en internet

¿Búsquedas frecuentes?

\_\_\_\_\_

( ) Interactuar en redes sociales

¿Redes sociales que más visitas?

\_\_\_\_\_

( ) Practicar un deporte

¿Deporte que practicas?

\_\_\_\_\_

( ) Leer un libro

¿Qué tipo de temas te gusta leer?

\_\_\_\_\_

( ) Jugar videojuegos

¿Géneros favoritos?

\_\_\_\_\_

( ) Escribir

¿Sobre que escribes?

\_\_\_\_\_

( ) Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

¡Gracias por tu colaboración!

- **Resultados recabados de la encuesta a estudiantes sobre ámbito cultural de entretenimiento**

Actividades culturales que prefieren realizar (marcaron más de una)	
Viajar	42/58
Museos	21/58
Expo	3/58
Cine	42/58
Talleres	10/58
Teatro	13/58
Lectura	0/58
Biblioteca	4/58

Actividades de entretenimiento (marcaron más de una)	
Ver TV	26 /58
Oír música	48 /58
Navegar en internet	33 /58
Interactuar en redes sociales	36 /58
Realizar deportes	30 /58
Leer libros	21 /58
Jugar videojuegos	33 /58
Escribir	8 /58
Otro	2 /58



## Anexo 6. Encuesta a docentes. Ámbito lector

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 286  
"LAURO AGUIRRE"  
TURNO MATUTINO

### Encuesta sobre el Ámbito Lector

**Propósito:** Los datos aquí solicitados tienen como finalidad, aportar recomendaciones encaminadas a la mejora del ámbito lector.

Se advierte que la información aquí anotada es de índole confidencial.

**Instrucciones.** Anota tu respuesta después de la pregunta.

1. ¿Para usted, que función tiene leer?

---

---

---

---

---

2. Cuando usted lee, ¿qué lee? (literatura, poesía, periódicos, divulgación científica, etc.)

---

---

---

---

---

3. ¿Cuáles son sus lecturas más entrañables?

---

---

---

---

---

4. ¿Qué tiempo dedica a la lectura mensualmente?

---

---

---

5. ¿En qué formatos prefiere leer? (libro impreso, libro electrónico, fotocopias, etc.)

---

---

---

---

6. ¿Qué actividades realiza, que son complementarias con el ámbito lector? (actividades académicas, culturales, recreativas, etc.) **Especifique** (ir al cine, participar en ferias de lectura, ir al teatro, etc.).

---

---

---

---

---

- **Resultados recabados sobre el trabajo de la lectura en el aula por los docentes**

Funciones de Leer	
Informar	2
Conocer	2
Vocabulario	4
Entretenimiento	6
Ortografía	3
Otro	3

Qué lee cuando lee	
Literatura	10
Laboral	2
Poesía	3
Revistas o periódico	6
Científicos	7
Otro	1

Libros más entrañables	
Poesía	1
Científico	2
Infantil	1
Clásico	6
Superación Personal	1
Pedagogía	0
Best Seller	4
Otros	3
No dice	2

Tiempo mensual que dedica a leer	
Menos de 5 horas	4
De 6 a 10	3
De 10 a 15	3
De 16 a 20	2
De 21 a 30	2
Más de 30	1
dice	3

En que formatos prefiere leer	
Libro impreso	20
Libro electrónico	8
Fotocopias	0

Obstáculo que encuentra que dificultan enseñar la lectura	
Falta de entusiasmo de los maestros	10
Falta de entusiasmo de los estudiantes	6
La escuela	1
Tiempo	5
Acercamiento de libros de interés	4
Economía familiar	1
Otro	1

## Anexo 7. Encuesta docentes. Ámbito, trabajo de la lectura en el aula

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 286  
"LAURO AGUIRRE"  
TURNO MATUTINO

### Encuesta Trabajo de la lectura en el aula

**Propósito:** Los datos aquí solicitados tienen como finalidad, conocer la dinámica del trabajo en el aula referente al ámbito lector.  
Se advierte que la información aquí anotada es de índole confidencial.

**Instrucciones.** Anota tu respuesta después de la pregunta.

1. ¿Cuáles considera que son los principales obstáculos que encuentra para fomentar la lectura en la escuela?

---

---

---

2. ¿Cuáles considera que son las principales barreras que enfrenta la lectura literaria para estar dentro del gusto de los estudiantes de nuestra escuela?

---

---

---

3. ¿Qué actividades de lectura implementa en sus clases?

---

---

---

4. En la escuela, ¿qué lugares o espacios ocupa con frecuencia, en sus actividades de lectura? (biblioteca, salón de clases, patio escolar, etc.)

---

---

5. ¿Cuáles son los tipos de lectura que frecuentemente utiliza en clase? (novela, poesía, cuento, divulgación científica, artículos, biografías, monografías, etc.)

---

---

6. Con sus alumnos, ¿qué tipo de formato utiliza frecuentemente en sus actividades de lectura? (libro de texto, fotocopias, texto electrónico, libros impresos, etc.)

---

---

7. Entre sus alumnos, ¿qué otras actividades trabaja o recomienda, para complementar las actividades de lectura?

---

---

---

8. ¿Qué libros recomendaría para que lean...

Los maestros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Los padres de familia: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Los alumnos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Resultados recabados sobre el ámbito del trabajo en la lectura dentro del aula

Obstáculo que encuentra que dificultan enseñar la lectura	
Falta de entusiasmo de los maestros	10
Falta de entusiasmo de los estudiantes	6
La escuela	1
Tiempo	5
Acercamiento de libros de interés	4
Economía familiar	1
Otro	1
Barreras que observa que no están facilitando la lectura en los estudiantes	
No le ve funcionalidad	1
Falta de hábitos	6
Falta de interés	3
Uso de las tecnologías	3
Falta de dinero	2
Padres que no la motivan	2

No se toman encuentras gustos y preferencias	2
Falta de preparación de los maestros	1
Dentro del espacio físico de la escuela, el docente realiza las actividades de lectura en:	
Patio	1
Salón	13
Biblioteca	3
Sala de medios	2
Pasillo	1
Oficina	1
Laboratorio	1
Otro	1
Lecturas frecuentes que trabaja en clase en clase	
Literatura	10
Divulgación científica	8
Periódicos y revistas	2
Otros	6

Formato que más utiliza en clase para trabajar la lectura	
Fotocopias	9
Libro de texto	8
Revistas o periódicos	5
Anuncios	2
Libros impresos	1
Electrónicos	2
Otros	1
Sugerencias de actividades para los estudiantes que complementen las lecturas vistas en clase	
Recomendar otras lecturas	2
Leer noticias	1
Realizar esquemas, resúmenes, mapas, dibujos, cuestionarios...	5
Investigar en internet	5
Reflexión y análisis	1
Escribir	1
Ninguna	2
Recomendaciones de libros	
Padres	Superación Personal
Docentes	Best Sellers y Superación personal
Estudiantes	Best Sellers

## Anexo 8. Encuesta a padres de familia

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 286  
"MAESTRO LAURO AGUIRRE" TURNO MATUTINO  
Encuesta Ámbito Lector

Número de folio \_\_\_\_\_

**Propósito:** recabar información sobre el ámbito lector con el fin de elaborar una estrategia didáctica que propicie la animación lectora entre los estudiantes. Se advierte que la información aquí anotada es de índole confidencial. Su uso es meramente educativo.

**Instrucciones.** Anota tu respuesta

1. ¿Le gusta leer?

\_\_\_\_\_ (si contesto que NO, vaya a la pregunta 8)

2. Cuando usted lee, ¿qué tipo de lecturas lee? (libros, revistas, periódicos, etc.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. De los libros que recuerda haber leído, ¿cuáles son los que más le han gustado?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿Qué actividades realiza que son complementarias a sus lecturas?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿Qué tiempo le dedica a la lectura?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. ¿Cuáles son los factores que propiciaron que le gustara leer?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. ¿Cuáles considera que son las principales funciones de leer?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (pase a la pregunta 9)

8. ¿Cuáles son los motivos del porqué no le gusta leer?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. ¿Cuáles son sus principales fuentes de entretenimiento?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. ¿A su hijo le gusta leer?

\_\_\_\_\_ (si contesto que NO, vaya a la pregunta 15)

11. Cuando su hijo lee, ¿Qué lee? (libros, historietas, revistas, periódicos, etc.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. ¿Qué tiempo dedica su hijo a la lectura?

\_\_\_\_\_

13. ¿Qué actividades realiza para motivar que su hijo lea?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. ¿Por qué considera que su hijo debe leer?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (pase a la pregunta 16)

15. ¿Cuáles son los motivos del porqué no le gusta leer a su hijo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. ¿Cuáles considera que son los principales obstáculos para que a algunos jóvenes no les guste leer?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. ¿Cuáles son las principales fuentes de entretenimiento de su hijo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. ¿Considera que la escuela ha hecho un buen trabajo para fomentar la lectura?

\_\_\_\_\_ (si contestó que SÍ, vaya a la pregunta 21)

19. ¿Cuáles considera que han sido las fallas para que la escuela no propicie adecuadamente la lectura?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20. ¿Qué sugerencias le haría a la escuela para mejorar la lectura entre los jóvenes estudiantes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (pase a la pregunta 22)

21. ¿Cuáles considera que han sido los aciertos de la escuela para fomentar la lectura?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22. ¿Qué barreras considera que enfrenta la escuela para mejorar el gusto por la lectura entre sus estudiantes y sus padres de familia?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

23. ¿Qué actividades sabe que realizan o han realizado, la escuela o los maestros, para fomentar la lectura?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**¡Muchas gracias por su ayuda!**

- Resultados recabados de encuesta a padres de familia**

<b>Le gusta leer</b>	
para que le sirve leer	
Para aprender	15
Para entretenerme	2
Para mejorar escritura y ortografía	8
Léxico	7
Reflexión	2
Informarme	1
Comprender mi entorno	2
Otro	5
No contestó	1
Si	26
No	0
Poco	2
<b>Qué lee</b>	
Literatura	21
Revistas y periódicos	21
Especializados	1
Otros	3
<b>Lecturas más entrañables</b>	
Clásicos	20
Superación personal	14
Infantil	1
Otros	3
<b>Actividades complementarias que fueron fomentadas o precedieron a la lectura</b>	
No contestó	10
Viajar	0
Cine	3
Teatro	1
Música	1
Talleres	0
Investigar	2
Otro	6
Ninguna	1
<b>Tiempo mensual que dedica a leer</b>	
Menos de 5 horas	21
De 6 a 10	0
De 10 a 15	2
De 16 a 20	0
Otro	5
No tiene tiempo	3
<b>Factores que propiciaron que les gustara leer</b>	
Padres	2
Escuela	2
Necesidad de aprender	18
MMC	3

Formarse el hábito	2
Otros	5
<b>Motivos de por qué no lee</b>	
Ninguno	4
Falta de tiempo	2
No contestó	4
Otro	1
<b>Cómo motiva a su hijo para que lea</b>	
Compro libros	7
Comentamos la importancia de leer	5
Hablo con él	1
Le leo	1
Actividades recreativas	3
Lo castigo	1
Con el ejemplo	1
Ninguna	5
No contestó	5
<b>Porque cree que su hijo debe leer</b>	
Aprender	16
Formarse el hábito	3
Expresarse	7
Mejorar la escritura	6
Entretenerse	1
No lo sabe	4
<b>Principales obstáculos que propician que los jóvenes estudiantes no lean</b>	
Redes sociales e internet	11
Teléfono móvil	8
Padres	5
Tv	4
Economía	1
Motivación	8
Escuela	3
videojuegos	2
<b>Considera que la escuela ha hecho un buen trabajo para animar la lectura</b>	
Si	15
No	13
No lo sabe	1

## Anexo 9. Estrategia de fomento literario

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 286  
"MAESTRO LAURO AGUIRRE"  
TURNO MATUTINO  
ENCUESTA: ACTIVIDAD LITERARIA

**Propósito:** conocer que tipo de textos llaman más tu atención.

**Instrucciones.** Sigue los pasos que están señalados con letra y contesta donde se te pide.

**A) Observa los textos.**

**B) Elige uno (no lo tomes).**

**C) Responde las siguientes preguntas.**

1. ¿Qué te llama la atención del libro? (título, portada, colores, forma, tamaño, etc.)

---

---

2. ¿Que tipo de texto es?

---

---

3. ¿De qué crees que trate?

---

---

**D) Elige el texto que más llamó tu atención, tómalo y explóralo.**

**E) Ahora, responde las siguientes preguntas**

4. ¿Qué tipo texto es?

---

---

5. ¿A qué género literario pertenece?

---

---

6. ¿De qué trata?

---

---

---

---

1. ¿El texto era lo que esperabas? ¿Por qué?

---

---

---

---

2. ¿Por qué te gustó o, por qué ya no te gustó?

---

---

---

---

3. ¿Por qué lo recomendarías o, por qué no?

---

---

---

---

4. Anota el título del texto

---

---

---

---

5. Anota el autor

---

---

---

---

6. Anota la editorial

---

---

---

---

**A) Espera la instrucciones de tu maestro**

Por último, ¿que texto te gustaría leer?

---

---

---

---

¡Muchas Gracias!

## Resultados recabados dela estrategia de intervenci3n de fomento literario

Qu3 tipo de texto les llama m3s la atenci3n	
Libro impreso	39
Fotocopias	0
Revistas	2
Peri3dicos	0
Diario	0
Antolog3as	1
Enciclopedias	0
Diccionarios	0

Qu3 les llama m3s la atenci3n del libro	
Titulo	16
Portada	14
Tama3o	6
Colores	6

Que temas buscan leer	
Fantas3a	10
Entretenimiento	8
Aventuras	4
Rom3nticos	4
Historietas	4
Suspenso y terror	6
Cl3sico	2
Superaci3n personal	2
No sabe	2





## Competencia 2.

Competencia 2. Interpreta el contenido y los significados de las obra literaria a partir de la comprensión que realiza de la misma aportando su opinión a sus compañeros y otras personas ,ya sea de manera presencial o virtual.																																
Indicador	Evoca el contenido...					Comprende lo que lee...																										
Sub-indicadores	Identifica...	Describe...	Refiere...	Describe...	Infiere...	Utiliza...	Realiza...	Relaciona...	Reconoce...	Deduce...	Juzga...	Expresa...																				
Nivel	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N
Yael	*				*				*				*				*				*				*				*			
Anya	*				*				*				*				*				*				*				*			
Enck	*				*				*				*				*				*				*				*			
Mariana	*				*				*				*				*				*				*				*			
Cassandra	*				*				*				*				*				*				*				*			
Toño	*				*				*				*				*				*				*				*			
Cándida	*				*				*				*				*				*				*				*			
Eduardo	*				*				*				*				*				*				*				*			
Alejandro	*				*				*				*				*				*				*				*			
Daniel	*				*				*				*				*				*				*				*			
Evelyn	*				*				*				*				*				*				*				*			
Alison	*				*				*				*				*				*				*				*			
Montserrat	*				*				*				*				*				*				*				*			
Gabriela	*				*				*				*				*				*				*				*			
Antonio	*				*				*				*				*				*				*				*			
Joel	*				*				*				*				*				*				*				*			
Fátima Itzel	*				*				*				*				*				*				*				*			
Fernando	*				*				*				*				*				*				*				*			
Angel	*				*				*				*				*				*				*				*			
Shaden	*				*				*				*				*				*				*				*			
Montserrat	*				*				*				*				*				*				*				*			
Kahory	*				*				*				*				*				*				*				*			
Brandon	*				*				*				*				*				*				*				*			
Diego	*				*				*				*				*				*				*				*			
Valery	*				*				*				*				*				*				*				*			
Luis	*				*				*				*				*				*				*				*			
Santiago	*				*				*				*				*				*				*				*			
Karen	*				*				*				*				*				*				*				*			
Dania	*				*				*				*				*				*				*				*			
Berenice	*				*				*				*				*				*				*				*			
Manuel	*				*				*				*				*				*				*				*			
Armando	*				*				*				*				*				*				*				*			
Fernanda	*				*				*				*				*				*				*				*			



## Continuación de la competencia 2

Indicador	Muestra interés...																															
Sub-indicadores	Realiza...				Relee...				Reacciona...				Valora...				Comparte...				Expone...				Se interesa...							
Nivel	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N	S	F	A	N
Yael	*					*					*					*					*					*						
Anya	*					*					*					*					*					*						
Erick		*					*					*						*							*							
Mariana	*						*					*					*					*					*					
Cassandra	*						*					*					*					*					*					
Tono	*						*					*					*					*					*					
Candida	*						*					*					*					*					*					
Eduardo	*						*					*					*					*					*					
Alejandro		*						*					*						*						*							
Daniel		*						*					*						*						*							
Evelyn	*						*					*					*					*					*					
Alison	*						*					*					*					*					*					
Montserrat	*						*					*					*					*					*					
Gabriela	*						*					*					*					*					*					
Antonio	*						*					*					*					*					*					
Joel		*						*					*						*						*							
Fatima Itzel	*						*					*					*					*					*					
Fernando	*						*					*					*					*					*					
Angel	*						*					*					*					*					*					
Shaden	*						*					*					*					*					*					
Montserrat	*						*					*					*					*					*					
Kahory		*						*					*						*						*							
Brandon	*						*					*					*					*					*					
Diego		*						*					*						*						*							
Valery	*						*					*					*					*					*					
Luis		*						*					*						*						*							
Santiago	*						*					*					*					*					*					
Karen	*						*					*					*					*					*					
Dania	*						*					*					*					*					*					
Berenice	*						*					*					*					*					*					
Manuel	*						*					*					*					*					*					
Armando	*						*					*					*					*					*					
Fernanda	*						*					*					*					*					*					

## **Anexo 11. Fotografías y videgrabaciones**