



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y
EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**FOMENTO A LA LECTURA A TRAVÉS DE LAS TEORÍAS DE LA
MOTIVACIÓN: UNA EXPERIENCIA DURANTE LA APLICACIÓN
DEL "PROGRAMA DE FOMENTO A LA LECTURA EN NIÑOS
DE PRIMARIA" EN LA ESCUELA DIEGO RIVERA,
DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2015-2016**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

ANGELES ELIZABETH RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

ASESORA: ADRIANA LORENA GONZÁLEZ BOSCÓ



SUA'ED

Ciudad de México, 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

*A todos los niños y niñas que, sin conocerlos aún,
ya forman parte de mi preocupación pedagógica.*

*A todos los niños y niñas que conozco,
incluidos mis amados hijos, Alex y Ailin,
porque me motivan a construir un mundo mejor.*

Agradecimientos

Porque nadie llega a la meta solo, siempre va acompañado de personas que preparan, apoyan y animan. Por ello, mis más sinceros agradecimientos a todos ustedes, ya que sin su ayuda este trabajo no sería posible:

A mi madre, quien a pesar de las adversidades dio todo para que yo pudiera estudiar y, con ello, llegar hasta aquí. Gracias por todo mamá, por los regaños y las sonrisas, por tanto amor y cariño, porque sé que estás dispuesta a dar todo por mí. ¡Te amo mamita! Hoy y siempre, tu nena.

A Martín, mi esposo y mi mejor compañero de viaje. Gracias por confiar en mí y por ayudarme a cumplir mis sueños; por escucharme y por siempre estar ahí cuando te necesito. Gracias por soltar mis alas e impulsarlas a volar. ¡Te amo!

A mis profesores de la licenciatura, quienes me prepararon para llegar a la escritura de este trabajo recepcional. En especial, a José Antonio Ramos Calderón, a Juan Manuel Zurita Sánchez, a Mónica Adriana Mendoza, a Magda Godínez, a Alejandra Lafuente, a Ernesto Orozco y a Mariano Ballesté Choren. Gracias por nutrirme con sus enseñanzas, y por darme ejemplo de profesionalidad y humildad. ¡Espero nunca defraudarlos!

A mi querida asesora, Lorena González Boscó, por acompañarme en este hermoso recorrido y por brindarme los mejores consejos para la realización de este trabajo. Gracias por tu inmensa paciencia y por no abandonarme cuando me sentía totalmente perdida. ¡Infinitas gracias mi querida Lore!

A mis queridas sinodales: Rosa María Sandoval, María del Rosario Pétriz y Andrea Ugalde, quienes con sus cálidas observaciones y sugerencias contribuyeron a mejorar este escrito. Pero muy en especial a una de ellas, a Cecilia López Carrasco, por revisar una y otra vez este texto, por encontrar todos los errores que yo no pude apreciar, por todo el tiempo invertido, por las aportaciones, por la ayuda incondicional. Gracias Ceci por formarme con mucha exigencia, pero también con mucho amor; por todas tus enseñanzas dentro y fuera del aula, por ser mi gran maestra y mi mejor ejemplo a seguir. Toda mi admiración, respeto y cariño para ti. ¡Te quiero con todo el corazón!

A todos los niños de la escuela Diego Rivera, por recibirme con tanto entusiasmo en sus aulas y en sus corazones, y por hacerme sentir tan feliz cuando leía para ustedes. También muchas gracias a los profesores y a la directora, por confiar en mí y apoyarme en todo, por hacerme sentir en casa. Gracias a todos ustedes por ayudarme en la realización de este trabajo. Siempre los llevaré en mi mente y en mi corazón. ¡Los quiero!

A la Dra. María Gilardi, coordinadora del Programa de Fomento a la Lectura en Niños de Primaria, quien de la manera más cálida y amorosa me introdujo en la hermosa labor de fomentar la lectura. Muchas gracias por el apoyo incondicional en la realización de este trabajo.

A mis queridos amigos y familiares, con quienes comparto la dicha de reír, de llorar y de soñar. Gracias por motivarme a seguir adelante y por apoyarme cuando más lo he necesitado. No escribo nombres por temor a olvidar alguno, pero si en este momento se sienten felices y orgullosos de mí, entonces den por hecho que su nombre vive latente en este agradecimiento.

Y aunque no es una persona, gracias a mi hermosa universidad, quien me ha dado la oportunidad de hacer mi sueño realidad: tener una carrera universitaria. Siempre llevaré en alto su nombre y día a día lucharé por retribuirle lo mucho que me ha brindado. ¡Gracias mi amada UNAM!

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. FOMENTO A LA LECTURA: DEL PASADO AL PRESENTE	11
1.1 UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DE LA LECTURA	11
1.2 FOMENTO A LA LECTURA EN MÉXICO DURANTE EL SIGLO XX	14
1.3 FOMENTO A LA LECTURA EN EL SIGLO XXI	20
CAPÍTULO 2. EL FOMENTO A LA LECTURA A TRAVÉS DE LAS TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN	31
2.1 LA IMPORTANCIA DE LAS TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN EN EL FOMENTO A LA LECTURA	31
2.2 EL FOMENTO A LA LECTURA COMO UN AGENTE DE MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	38
2.3 EL FOMENTO A LA LECTURA COMO UN AGENTE DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	41
CAPÍTULO 3. APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE FOMENTO A LA LECTURA EN NIÑOS DE PRIMARIA CON LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DIEGO RIVERA	53
3.1 PROGRAMA DE FOMENTO A LA LECTURA EN NIÑOS DE PRIMARIA	53
3.2 LA ESCUELA PRIMARIA DIEGO RIVERA	56
3.2.1 <i>Ubicación e infraestructura</i>	57
3.2.2 <i>Población</i>	59
3.3 LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE FOMENTO A LA LECTURA EN NIÑOS DE PRIMARIA EN LA ESCUELA DIEGO RIVERA	61
3.3.1 <i>Las lecturas utilizadas</i>	63
3.3.1.1 Las lecturas utilizadas con los niños de 1°, 2° y 3° grado	64
3.3.1.2 Las lecturas utilizadas con los niños de 4°, 5° y 6° grado	67
3.3.2 <i>Las actividades lúdico-recreativas</i>	72
3.3.2.1 Las actividades lúdico-recreativas utilizadas con los niños de 1°, 2° y 3° grado	75
3.3.2.1 Las actividades lúdico-recreativas utilizadas con los niños de 4°, 5° y 6° grado	77
RESULTADOS	80
4.1 LOS RESULTADOS SOBRE LAS OBSERVACIONES DE LA CONDUCTA MOTIVADA	84
4.2 LOS RESULTADOS SOBRE LOS TESTIMONIOS DE LOS NIÑOS, DOCENTES Y MADRES DE FAMILIA	89
CONCLUSIONES	105
REFERENCIAS	118
BIBLIOGRAFÍA INFANTIL	127
ANEXO 1: UBICACIÓN DE LA PRIMARIA DIEGO RIVERA	131
ANEXO 2. LA ESCUELA DIEGO RIVERA DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2014-2015	132
ANEXO 3. LA ESCUELA DIEGO RIVERA EN SU PERÍODO DE CONSTRUCCIÓN, DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2015-2016	133
ANEXO 4. LOS LIBROS UTILIZADOS PARA LA LECTURA CON LOS NIÑOS DE PRIMER A TERCER GRADO	134
ANEXO 5. LA LECTURA DEL LIBRO <i>LA NIÑA DEL CANAL</i> CON LOS NIÑOS DE SEXTO GRADO	135

ANEXO 6: SOLICITUDES DE PROLONGACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA	136
ANEXO 7: LOS LIBROS UTILIZADOS PARA LA LECTURA CON LOS NIÑOS DE CUARTO A SEXTO GRADO	138
ANEXO 8. USO DEL PROYECTOR PARA FINES DE LA LECTURA	139
ANEXO 9: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES LÚDICO-RECREATIVAS GRUPALES UTILIZADAS PARA REDUCIR COSTOS DE FOTOCOPIADO INDIVIDUAL	140
ANEXO 10: ACTIVIDADES LÚDICO-RECREATIVAS REALIZADAS CON LOS NIÑOS DE PRIMER A TERCER GRADO	141
ANEXO 11. ACTIVIDADES LÚDICO-RECREATIVAS REALIZADAS CON LOS NIÑOS DE CUARTO A SEXTO GRADO	143
ANEXO 12: LOS NIÑOS PARTICIPANTES EN LA ENTREVISTA A TRAVÉS DE LA TÉCNICA “GRUPO DE ENFOQUE”	148
ANEXO 13: LOS NIÑOS DE CUARTO GRADO REALIZANDO SUS TÍTERES EN EL ÚLTIMO DÍA DE CLASES	149
ANEXO 14: EXPRESIONES FACIALES DE ALEGRÍA MOSTRADAS POR LOS NIÑOS DE CUARTO GRADO	150
ANEXO 15: EXPRESIONES FACIALES DE INTERÉS MOSTRADAS POR LOS NIÑOS DE PRIMER GRADO	151
ANEXO 16. IMÁGENES DE LOS NIÑOS LEYENDO AL TERMINAR LAS ENTREVISTAS	152
ANEXO 17: FOTOS GRUPALES CON LOS NIÑOS DE LA ESCUELA DIEGO RIVERA	153
ANEXO 18: EL ÚLTIMO ABRAZO	155
ANEXO 19: CARTAS DE DESPEDIDA ESCRITAS POR LOS NIÑOS DE TERCER GRADO	156

Introducción

Durante los últimos años ha surgido en nuestro país, así como en otras naciones, una ferviente preocupación por promover y fomentar la lectura. Constantemente se escucha hablar de lo importante que es leer, tanto para el desarrollo personal, como para el desarrollo económico, social y cultural de las naciones. Al respecto, tanto organismos nacionales como internacionales han diseñado diversas estrategias, campañas y programas con la intención de acercar a niños, jóvenes y adultos al ámbito de las letras. En México, son significativos los esfuerzos que realiza el estado por llevar la lectura a un gran sector de la población, pero también son significativos los esfuerzos que realizan otras dependencias e instituciones, como librerías, empresas y universidades, así como un sinnúmero de personas voluntarias y numerosos maestros, que día con día, desde sus trincheras, luchan por acercar a una gran cantidad de personas a los libros y a otras fuentes de letra impresa, así como digitales.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos hechos, las Encuestas Nacionales de Lectura, tanto la del 2006 como la del 2012, reportan que el índice de libros leídos en nuestro país es muy bajo -de 2.9 libros al año-, además de que no ha cambiado nada en 6 años. Por otro lado, los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés, OCDE, 2016: 2), señalan que desde el año 2000 hasta el año 2015, los estudiantes mexicanos sólo han mostrado avance de un punto porcentual en el área de lectura, lo que demuestra que prácticamente no ha existido ningún progreso favorable en década y media.

Desde luego, estas cifras son cuestionables ya que, por un lado, las Encuestas Nacionales de Lectura no contemplan la lectura de otros formatos de letra impresa, como revistas y periódicos, además de que no consideran la lectura en formatos digitales; y, por otro lado, porque la evaluación PISA se aplica sin tomar en cuenta las condiciones socioculturales que cada estudiante presenta, y que de alguna manera influye y determina su rendimiento académico.

Pero, a pesar de lo objetables que puedan ser estas cifras, lo cierto es son cruciales para la formulación de programas de fomento a la lectura, tanto públicos como privados, así como en la evaluación y reflexión de sus resultados (CONACULTA, 2015a: 1).

De esta manera, el reto actual es crear estrategias que vayan más allá de acercar a las personas a la lectura y de mejorar las cifras tan penosas que nos evidencian como poco lectores, para lograr que las personas descubran que esta actividad es tan útil y necesaria como placentera.

Por ello, que la tarea fundamental para cualquier promotor de la lectura, no sea alfabetizar a la población, enseñar habilidades lectoras, ayudar a descifrar y comprender textos –habilidades que no dejan de ser importantes al momento de leer- o formar hábitos de lectura, sino que la verdadera tarea sea ayudar a formar lectores autónomos, aficionados a la lectura y motivados a leer por sí mismos, a lo largo sus vidas.

Ante esta situación, surge el presente trabajo que tiene una doble intención. Por un lado, atender a una preocupación pedagógica por el tema de la lectura, ya que ésta es una de las herramientas más importantes que posee el ser humano no sólo para comunicarse, sino también para desarrollar su pensamiento, razonamiento, comprensión, memoria, atención, concentración e imaginación, aspectos fundamentales en el desarrollo y aprendizaje.

Además de estos beneficios, los avances recientes en las neurociencias reportan que la lectura es una actividad que estimula el cerebro, permitiendo las conexiones entre las neuronas y la reserva cognitiva, factores que protegen al individuo de sufrir enfermedades degenerativas. Y por si fuera poco, al tener el potencial de entretener y relajar a las personas, la lectura las aleja de situaciones de ansiedad, ya que al leer la mente se despeja de pensamientos negativos y dañinos.

En este sentido, resulta importante fomentar la lectura desde edades tempranas. No importa el tipo de lectura que se lleve a cabo -ya sea a través de la

vista, tacto o de la escucha-, debido a que a nivel cognitivo ambas estimulan las mismas zonas cerebrales y generan mecanismos muy similares, que tienen que ver con la activación de la zona relacionada con el lenguaje, con la imaginación y con el surgimiento de las ideas y sentimientos. Por esto y por más, la lectura se convierte en uno de los pilares en el aprendizaje y en el desarrollo general de todo ser humano.

Por otro lado, la segunda intención de este trabajo –no por ello menos importante-, es mostrar una experiencia de fomento a la lectura apoyada en las teorías de la motivación, con la cual se pretenden exponer ideas sobre cómo lograr que los niños lean por gusto, placer y afición.

Así pues, en este trabajo no se encontrarán ideas sobre cómo lograr que los niños lean de una manera más veloz, o que decodifiquen la lectura más rápido y después contesten un cuestionario correctamente. Tampoco se encontrarán ideas sobre cómo conseguir que los niños lean más libros en menos tiempo. Por el contrario, lo único que se muestra es el trabajo realizado con los alumnos de la escuela Diego Rivera, durante la aplicación del Programa de Fomento a la Lectura en Niños de Primaria (PFLNP) -que promueve la UNAM-, y que se ha centrado en que los niños encuentren una motivación intrínseca que los lleve a leer por gusto, placer y afición, más que por hábito u obligación.

Para llevar a cabo la presentación de esta experiencia, el presente trabajo se estructura de la siguiente forma:

En el capítulo 1, se hace un breve recorrido histórico de la lectura y su fomento, tratando de destacar las principales acciones enfocadas a fomentar la lectura en el siglo XX y en lo que va del XXI. En este recorrido, se encontrarán las grandes campañas de alfabetización hechas por José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet, hasta llegar a la creación de programas como el que permite llevar a cabo esta experiencia, es decir, el PFLNP. Asimismo, este breve recorrido permitirá conocer las diversas concepciones que ha tenido la lectura a lo largo de la historia, las cuales son muy importantes en la definición que habrá de tomar el fomento a la lectura.

En el capítulo 2, se hace mención de las principales teorías de la motivación, sobre todo, se profundiza en el estudio la teoría de la motivación intrínseca y extrínseca, ya que se parte de la idea de que casi cualquier actividad -como el fomento a la lectura-, puede ser explicada a la luz de estas teorías. Lo que se busca con este capítulo es identificar ciertos elementos que permitan motivar a las personas a leer y no sólo eso, sino que permitan que estas personas adquieran un gusto, placer y afición por la lectura.

En el capítulo 3, se muestra cómo han sido aplicados los conocimientos aportados por las teorías de la motivación al PFLNP, implementado con los alumnos de la escuela Diego Rivera durante el ciclo escolar 2015-2016. Para cumplir con el cometido, primero se hace una descripción de este programa, con lo que se pretende dar a conocer de dónde y cuándo surge, cuáles son sus primordiales objetivos y cuál ha sido su impacto y desarrollo. Posteriormente, se hace una breve descripción de la escuela primaria Diego Rivera, lo cual permitirá conocer el contexto en el que se llevó a cabo la aplicación del PFLNP. Por último, se hace mención de las lecturas y actividades lúdico-recreativas implementadas y que han tomado como fundamento los conocimientos aportados por las teorías de la motivación.

Finalmente, se presentan los resultados que se obtuvieron en esta experiencia de fomento a la lectura, la cual tomó como base la aplicación de las teorías de la motivación. Estos resultados están basados en observaciones y testimonios sobre la conducta motivada de los niños de la escuela Diego Rivera.

Capítulo 1. Fomento a la lectura: del pasado al presente

“-¿Quién es usted?
-¿Para qué trae esos libros?”¹

1.1 Un breve recorrido histórico de la lectura

Tanto la lectura como su fomento guardan una rica historia, no sólo en nuestro país, sino en el mundo entero. A través del tiempo, la lectura ha sido una herramienta muy importante para la conservación y el progreso de la humanidad, debido a que permite acceder al conocimiento creado por los hombres. No es raro, entonces, que se haya considerado, y se considere aún, como una herramienta muy poderosa. Sin embargo, por muchos años, sólo ha sido propiedad de algunos, como las élites, los estudiosos, los hombres, en detrimento de otros, como los pobres, las mujeres y los niños. En esta línea de pensamiento, baste recordar las siguientes palabras:

Durante miles de años el arte de leer y escribir fue el monopolio sagrado de minúsculas élites. Hacia 1750, al alba de la Revolución Industrial, habían pasado casi cinco mil años desde la primera aparición del arte de escribir. Y aún entonces, más del 90 por ciento de la población del mundo no tenía acceso a ese arte (Cipolla, citado por Staiger, 1973: 14).

Estas palabras confirman que la lectura, a pesar de ser una herramienta muy valiosa, también ha sido una herramienta muy celada y prohibida. En este sentido, convenga recordar hechos tan memorables como el mencionado por Díez (2006: 203), sobre los tres incendios de la Biblioteca de Alejandría, y que de acuerdo con Sagan (s/f), ocasionaría la pérdida de casi un millón de libros escritos en papiro y que albergaba todo el conocimiento antiguo que hasta ese momento existía y que de no haber sido destruido, hubiesen cambiado significativamente la historia. Asimismo, también se encuentra el hecho mencionado por Trueba (2006: 71), sobre la creación, por parte de la Iglesia Católica, del *Index Librorum Prohibitorum* y del

¹ Preguntas realizadas por los niños primer grado de la escuela Diego Rivera, que participaron en el PFLNP.

Index Librorum Expurgandorum, con la intención de censurar todas aquellas lecturas consideradas como quebrantadoras de la fe. Otro hecho memorable, radica en la histórica quema de libros por parte de los nazis en 1933, y que buscó acabar con todos aquellos textos considerados como nocivos para los alemanes. Así pues, todos estos hechos dan cuenta de que en todas las épocas ha existido una persecución en contra de ciertos libros y de sus desafiantes lectores, y más aún, como bien señala Trueba (2006: 73), permiten saber que “los enemigos más abiertos y tradicionales de la lectura” son “el fanatismo y el totalitarismo”.

Sin embargo, el tiempo pasa y la historia cambia. La historia de la lectura se ha transformado, ya que como bien señala Ferreiro (s/f: 1), “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos”. De ser una herramienta para unos cuantos, con el paso de los años, la lectura se ha convertido en una herramienta al servicio de muchos. Como bien señala Staiger (1973: 14), el acercamiento de la lectura a los campesinos y obreros, sucedió a partir del desarrollo industrial experimentado en el Occidente, no obstante, también se vivía un temor por parte de las élites, ya que pensaban que si los campesinos aprendían a leer y escribir “no quedaría nadie que hiciese trabajos productivos” y además tenían miedo de “que quienes habían aprendido a leer pudieran enterarse de las ideas sediciosas en materia religiosa o política, y en consecuencia provocar la caída del ‘establishment’”.

En este sentido, el desarrollo industrial vivido en la Europa del siglo XVIII propició una gran transformación no sólo a nivel económico, sino también a nivel social, tecnológico y, por qué no decirlo, también a nivel educativo, ya que con el paso de los años los países optaron por establecer “un sistema de educación universal, en el cual la lectura cumple un rol fundamental” (Staiger, 1973: 14). En este sentido, la alfabetización, es decir, la adquisición de la lectura y la escritura, dejó de ser considerada como un peligro y comenzó a establecerse como una necesidad importante para el desarrollo del ser humano y de las naciones.

Y aunque con el paso de los años se han llevado a cabo compromisos nacionales e internacionales por combatir el analfabetismo, lo cierto es que en la

segunda década del siglo XXI este fenómeno aún vive en muchas partes del mundo, y no sólo eso, sino que se presenta un nuevo fenómeno conocido como “iletrismo”, y que consiste en:

El iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. O sea: hay países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen iletrados (porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no ha producido lectores en sentido pleno) (Ferreiro, s/f: 3).

Entonces, hoy en pleno siglo XXI muchos países se siguen enfrentando al reto de alfabetizar a su población, sobre todo, países del sur y oeste de Asia, donde de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés, 2011), el 51,8% de su población es analfabeta. Por otro lado, se encuentran los países, entre ellos el nuestro, en donde el analfabetismo ya no es un problema mayor², pero que se enfrentan a nuevos desafíos como el ya mencionado “iletrismo” o el “analfabetismo cultural”, siendo este último algo que va más allá del analfabetismo funcional, y que está representado

...por personas que aun sabiendo decodificar una palabra, una frase, una oración, un párrafo, una página, al mismo tiempo no sólo carecen por el gusto de leer sino que, además, no creen que la lectura cotidiana de libros constituya una experiencia digna de disfrutarse (Domingo, 2010: 111).

Es así como al ingresar al siglo XXI, los esfuerzos de varias naciones, entre ellas la nuestra, se encaminaron a combatir nuevos desafíos, entre ellos el ya mencionado “iletrismo” o el “analfabetismo cultural”, que desde luego, no se

² De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, s/f a), para el año 2015 el porcentaje de personas analfabetas de 15 años y más, corresponde al 5.5 % de la población, lo que equivale a 4 millones 749 mil 057 personas, cifra que ha ido disminuyendo con el paso de los años, sobre todo si se le compara con el año 1970 en donde el 25.8% de la población era analfabeta. Por otro lado, de acuerdo con la UNESCO (2011), los lugares con bajos índices de analfabetismo son América Latina y del Caribe con un 4.6% de población analfabeta, y América del Norte, Europa y Asia Central, quienes suman un 2% de analfabetos.

combatirán con más escolarización, ya que de acuerdo con Domingo (2010), en su mayoría son los mismos profesionales los principales analfabetos culturales, debido a que sólo leen los textos que necesitan para obtener algún “título”, pero no leen por gusto y placer. Por ello, que el reto actual será pensar en estrategias que logren que las personas alfabetizadas no se vuelvan iletradas o analfabetas culturales.

1.2 Fomento a la lectura en México durante el siglo XX

Es bien sabido que nuestro país nunca se ha caracterizado por ser un país de lectores, quizás eso sea una herencia cultural tanto de nuestras culturas prehispánicas que no basaron su educación ni su desarrollo cultural en la lectura de libros -lo que no significa que no contaran con un sistema de lectura, ya que promovieron la decodificación de símbolos e ideogramas-, pero aún más, de nuestros conquistadores españoles, quienes se encargaron de utilizar la lectura sólo para transmitir el evangelio. Así es que a partir de la Conquista y durante la Colonia, los únicos que tuvieron acceso a las letras fueron aquellos que tuvieron contacto con la escolarización religiosa, en especial, la católica, y no solo eso, sino que su acceso estuvo limitado al conocimiento que ésta fe promulgaba, negándoseles conocimientos de otra índole, por ejemplo, los avances científicos que estaban gestándose al otro lado del mundo y que ponían en duda los preceptos de su religión.

A partir de la Independencia de México y hasta mediados del siglo XIX, los esfuerzos del naciente país se concentraron en la búsqueda de una estabilidad y desarrollo económico y político, tomando muy poco en cuenta el desarrollo cultural de la nación. La lectura siguió asociada al ámbito escolarizado, cuyos contenidos siguieron conservando sus principios religiosos.

No obstante, el panorama comenzó a cambiar en la segunda década del siglo XX, cuando después de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y bajo el liderazgo de José Vasconcelos en esta secretaría, se comenzó con una obra cultural nunca antes vista. Esta revolución cultural tomaría el fomento a la lectura como uno de sus ejes centrales, ya que de acuerdo con Negrín (2014: 62), para Vasconcelos la lectura era una herramienta que permitiría acabar con el

analfabetismo y llevar al país hacia el progreso y la unidad nacional. De acuerdo con esto, Vasconcelos no sólo organizó las casas del pueblo, las misiones culturales y la creación de escuelas en todo el país, sino que, además, editó una gran cantidad de libros clásicos, poniéndolos al alcance del pueblo debido a sus bajos costos (Schmelkes, 2010: 584-585), y también fundó cientos de bibliotecas populares en todos los estados de la República, ejecutando así “uno de los proyectos bibliotecarios más extensos e importantes que se hayan realizado en la historia de México” (Secretaría de Cultura, 2013a). Y por si fuera poco, Vasconcelos fue el que por primera vez en nuestro país, editó *Lecturas Clásicas para niños*, realizando así una labor editorial nunca antes vista (Negrín, 2014: 62).

En este sentido, en el ámbito cultural, la obra de Vasconcelos es de las más importantes del siglo pasado, en primer lugar, por la gran cantidad de libros que puso a disposición del pueblo, y en segundo lugar, por editar obras dirigidas a los niños, tomando en cuenta que este público era muy diferente al de los adultos, cosa que hasta antes nadie había hecho, ya que reinaba la idea de que el niño era un adulto chiquito. Sin duda alguna, Vasconcelos se convierte en el secretario de educación más importante en la historia mexicana, y su obra cultural se convierte en el cimiento y ejemplo de los proyectos venideros.

Otro momento crucial en la historia de la lectura en nuestro país, lo llevó a cabo Jaime Torres Bodet, quien preocupado por el analfabetismo, se encargó de continuar la obra vasconcelista a través de la Biblioteca Enciclopédica Popular, en donde también se editaban libros clásicos (Cardiel, 2001: 358). Posteriormente, durante su segundo período como secretario de educación, y junto al presidente Adolfo López Mateos, participó en la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, que como su nombre lo indica, tenía el objetivo de publicar libros de texto que fueran gratuitamente distribuidos entre los estudiantes que cursaban educación básica y, de esta manera, se beneficiaran éstos y sus familias, ya que hasta esos momentos los libros de texto eran “excesivamente costosos, de mala calidad e inaccesibles para la mayor parte de las familias mexicanas” (SEP, 2010a). Fue así como por primera vez en nuestra historia, muchos niños tuvieron un libro en

sus manos, y no sólo eso, sino que muchas familias vieron por primera vez un libro en sus hogares.

A finales del siglo XX, exactamente en el año 1986 y bajo la dirección y fundación de Marta Acevedo, nació uno de los proyectos más importantes de lectura para niños, que tendría un gran impacto tanto en tiempo como en espacio (Negrín, 2014: 96-97). Me refiero al proyecto sociocultural “Rincones de Lectura”, el cual recogió la preocupación que en su tiempo manifestaran los educadores José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet: el analfabetismo y la falta de libros para niños. En este sentido, el objetivo primordial de este proyecto fue “apoyar la práctica permanente de la lectura y la escritura [...] en todas las escuelas públicas del país y fomentar en los niños, padres de familia y la comunidad, el gusto por la lectura” (Cruz, 1993: 5, citado por Negrín, 2014: 96, corchetes del texto).

A partir de este momento histórico, y de la creación de este proyecto de lectura -conocido también como “Libros del Rincón”-, miles de escuelas y millones de niños que cursan su educación básica, han tenido acceso a libros infantiles, complementarios a sus libros de texto y con los cuales se pretende que adquieran conocimientos y valores³, pero sobre todo, que desarrollen su gusto por la lectura.

Por otro lado, la llegada de los Libros del Rincón a las escuelas propició la apertura de bibliotecas escolares y de bibliotecas del aula, con lo cual se “acorta la distancia entre el libro y sus posibles usuarios, permitiendo que los alumnos compartan momentos de consulta, investigación y lectura con muy diversos propósitos” (SEP, 2016). La creación de estas bibliotecas ha permitido que el niño no sea el único beneficiado, ya que a través de las estrategias de préstamo a domicilio, también los padres de familia han tenido acceso a este acervo bibliográfico.

No obstante, no todo es miel sobre hojuelas, ya que como bien señalan algunos críticos del proyecto, y como muchos podemos constatar a partir de nuestra

³ Al respecto, sugiero la lectura del capítulo 4 del libro de Negrín (2014), en donde la autora hace, a través de la teoría de la recepción, un análisis de los valores que los Libros del Rincón ofrecen a los niños.

experiencia, en las escuelas y aulas en donde existen los Libros del Rincón, éstos, como bien su nombre lo indica, se quedan en el rincón (Rodríguez, 2006: 24-25). Son muchos los factores que inciden en este fenómeno, sin embargo, de acuerdo con Rodríguez (2006), el principal se debe a la normatividad que responsabiliza a directivos y maestros del cuidado de los libros. Así es que si un libro se extravía o se rompe, el responsable de reponerlo es el maestro o director⁴, y en este sentido, para éstos lo mejor es no moverlos del rincón. Por su parte, Garrido también hace mención de la falta de uso de estos libros, pero él imputa la culpa a los docentes. Al respecto, señala lo siguiente:

Los Libros del Rincón, sin embargo, tienen que enfrentarse a un obstáculo grave: en muchas escuelas no se usan. Hay directores y maestros cuya única preocupación es que no se maltraten, o que no conceden ninguna importancia a la lectura y la escritura y por lo tanto, no saben dónde quedaron esos libros o no encuentran tiempo para que los alumnos los aprovechen (Garrido, citado por Negrín, 2014: 105).

Aunque los Libros del Rincón sean víctimas de maliciosas tramas humanas, como normas imperantes, la delincuencia⁵ o la corrupción⁶, no se puede negar que en el fondo forman parte de uno de los mejores proyectos de literatura infantil en México, siendo, incluso, adoptado en otros países⁷. La tarea que queda pendiente

⁴ En mi paso por la escuela Diego Rivera, en donde realicé mi servicio social, fui testigo de cómo los maestros eran los encargados de reponer los libros extraviados o maltratados, ya fuera comprándolos ellos mismos o pidiéndoselos a sus mismos alumnos o padres de familia y, a cambio, ofrecían puntos extras para la calificación de alguna materia. Asimismo, he sido testigo de cómo los niños y los padres de familia, tratan de hacer lo imposible por conseguir estos libros, aunque ello signifique adquirirlos a precios elevados.

⁵ Nuevamente referiré a mi experiencia, ya que he sido testigo de cómo diversas escuelas, ya sean preescolares, primarias o secundarias, han perdido muchas de sus propiedades, entre ellas sus Libros del Rincón, a causa, principalmente, de robos. Un ejemplo de ello lo brinda la escuela Diego Rivera, ya que de acuerdo con los testimonios de los profesores, en muchas de sus aulas sus acervos fueron robados.

⁶ Por corrupción me refiero a que muchos de los Libros del Rincón no llegan a su destino, es decir, a las escuelas y aulas, y en lugar de ello, llegan a pequeñas librerías, sobre todo a aquellas que rematan libros. En este sentido, los libros están a la venta aunque en la contraportada exista una leyenda que dice: "Prohibida su venta".

⁷ Hasta el 2014, de acuerdo con los datos proporcionados por Negrín (2014: 92-93), eran diez las naciones que habían adoptado el modelo de Rincones de Lectura, entre ellas: Cuba, Nicaragua, Colombia, Uruguay, Venezuela, Costa Rica, Honduras, El Salvador y Chile.

es la revisión de todas estas tramas humanas que obstaculizan el fiel cumplimiento del objetivo primordial de este proyecto: que los niños lean por afición.

Como podemos apreciar, el auge de la lectura y de la edición de libros infantiles fue en el siglo XX, y valga la pena señalar que no sólo se trató del esfuerzo vasconcelista, de la creación de libros de texto y del proyecto Libros del Rincón, sino que también existieron muchos otros esfuerzos por llevar la lectura a los niños, por ejemplo, las ferias de libros -como la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, realizada anualmente en la CDMX desde 1981-, revistas infantiles, concursos de cuentos, historietas, periódicos, etc.⁸ Por otro lado, cabe destacar que la SEP fue la institución más preocupada por y ocupada en fomentar la lectura en la población mexicana -sin demeritar, desde luego, la labor que llevaron a cabo muchas casas editoriales, bibliotecas, casas de cultura y otras instituciones y organizaciones-, en especial entre los niños, y como bien señala Negrín (2014: 90), su propósito trascendió la “generación de materiales impresos”, ya que puso a disposición de la población una “poderosa infraestructura” -como las bibliotecas-, y no sólo eso, sino que creó una articulación entre los planes y programas de estudio, los libros de texto gratuitos y los Libros del Rincón, y actualmente, esta articulación incluye el contacto con las bibliotecas escolares y las bibliotecas públicas⁹.

Hasta el momento, lo dicho con anterioridad nos permite observar que, al menos en nuestro país, fue el siglo XX el período en donde surgieron muchos

⁸ Para mayor información sobre el desarrollo de la lectura en el siglo XX, sugiero la consulta del texto de Negrín (2014), en especial el capítulo II, y para mayor información sobre el proyecto de Rincones de Lectura, sugiero la consulta del capítulo III.

⁹ De acuerdo con la Secretaría de Cultura (2013b), actualmente operan en México 7,413 bibliotecas públicas, localizadas en 2,282 municipios, faltando solamente por atender el 6.8% del total de los municipios existentes en el país. Del total de estas bibliotecas, siete se encuentran ubicadas en el Municipio de Ixtapaluca, el cual, de acuerdo con el INEGI (s/f b), cuenta con una población de 495,563 habitantes. Por otro lado, cabe apuntar que el número actual de bibliotecas públicas en México, ha tenido un crecimiento aproximado del 2111%, es decir, ha crecido 21 veces con respecto al año 1983, cuando sólo se contaba con 351 bibliotecas, de las cuales, 108 se encontraban en las grandes ciudades y el resto en uno que otro municipio (Secretaría de Cultura, 2013c). Estos datos convierten a la Red Nacional de Bibliotecas Públicas de nuestro país, en “la más grande de toda América Latina” (Secretaría de Cultura, 2013b). Sin embargo, queda pendiente analizar la calidad de los servicios con que se atiende a la población, específicamente a la infantil.

esfuerzos, mayoritariamente gubernamentales, por acercar la lectura a la población mexicana, con la intención primordial de combatir el analfabetismo.

Por otro lado, el breve recorrido histórico también permite constatar que el fomento de la lectura ha estado fuertemente asociado a la adquisición de conocimientos y a la eliminación de la ignorancia. Recuérdese que el principal objetivo de José Vasconcelos era acabar con el analfabetismo a través de la lectura, y por su parte, la idea de crear los libros de texto, surgió de una campaña de alfabetización fomentada por Torres Bodet, en donde lo que se pretendía era “que cada estudiante del nivel obligatorio asistiera a la escuela con un libro bajo el brazo” (SEP, 2010a). En este sentido, vemos cómo los libros, tal y como señalábamos al principio de nuestro capítulo, fueron considerados por estos educadores como el almacén del conocimiento, lo que significaba que al poseerlos, el analfabetismo se iba a terminar.

Otro aspecto más a destacar, es que con el proyecto de Rincones de Lectura sucede algo diferente a lo hecho por Vasconcelos y Torres Bodet, ya que el objetivo primordial de este proyecto no sólo es “apoyar la práctica permanente de la lectura y la escritura”, con lo cual, desde luego, se combate el analfabetismo, sino que también busca “fomentar en los niños, padres de familia y la comunidad, el gusto por la lectura” (Cruz, 1993: 5, citado por Negrín, 2014: 96). En este sentido, a finales del siglo XX, la lectura toma un nuevo sentido: ahora no sólo será vista como una herramienta que permite el acceso al conocimiento, sino que comenzará a vislumbrarse como una actividad digna de disfrutarse al crear en las personas una especie de gozo y placer. Recuérdese que con anterioridad se mencionó que el reto actual de muchas sociedades no es combatir el analfabetismo, sino el iletrismo o el analfabetismo cultural.

1.3 Fomento a la lectura en el siglo XXI

En el siglo XXI cambia totalmente el panorama acerca de la lectura. Sin duda alguna, son muchos los fenómenos que han incidido en este cambio, por lo cual es importante señalarlos de manera breve, esto con el simple objetivo de comprender mejor lo que es la lectura y su fomento, con la firme esperanza de ayudar a todos aquellos que se adentran en esta maravillosa labor.

Si bien es cierto que el fomento a la lectura ya existía desde años atrás, también es cierto que su auge lo ha adquirido en el siglo XXI, convirtiéndose, incluso, en un asunto legal, a partir de la creación de la Ley de Fomento a la Lectura y el Libro en el año 2000, bajo la presidencia de Ernesto Zedillo Ponce de León. En este sentido, se podría decir que el siglo XX fue el siglo de la publicación de libros y de otras fuentes de lectura impresa -revistas, periódicos, cuentos, etc.-, sobre todo, para niños y jóvenes; y en lo que va de nuestro siglo, los esfuerzos se han encaminado a acercar a las personas a esos materiales impresos, es decir, los esfuerzos buscan fomentar la lectura.

Pero, ¿qué fue lo que originó el surgimiento del fomento a la lectura? Como ya mencioné líneas arriba, fueron muchos los factores que incidieron en la aparición de este fenómeno. De acuerdo con este pequeño análisis, lo que en primer lugar se observa, es que después de la gran explosión bibliográfica que se dio en el siglo XX, y después de que se hiciera una gran lucha para que un gran número de mexicanos pudiera acercarse a los libros, lo que ocurrió en realidad, es que este acercamiento no se dio como se esperaba. De acuerdo con Rodríguez (2006: 26) se imprimieron millones de ejemplares de los libros que José Vasconcelos editó, sin embargo, “podemos preguntar cuáles de estos autores y cuántas de estas obras han sido leídas por nosotros a ochenta años de distancia de tan fenomenal e increíble esfuerzo”¹⁰.

¹⁰ Nótese que Rodríguez escribió en el 2006, por eso habla de “ochenta años de distancia”, pero para el año 2016 estaríamos hablando de 90 años de distancia.

De acuerdo con algunas cifras proporcionadas por el mismo Rodríguez (2006: 28), en México, a inicios del presente siglo, se leían muy pocos libros. Como bien señala este autor, “existe una cifra legendaria que habla de medio libro al año por habitante, frente a ella el INEGI afirma que se leen entre 1.5 y tres libros al año por persona”, a lo que después agrega: “cualquiera que sea el dato real ello no quita que ocupemos el penúltimo lugar de toda Latinoamérica, simplemente delante de Haití”.

Por si fuera poco, a estas cifras debemos añadir los resultados de la primera prueba PISA, elaborada por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Así pues, de acuerdo con Vidal y Díaz (2004: 118), en el año 2000, en cuanto al área de comprensión lectora, los estudiantes mexicanos obtuvieron un resultado de 422 puntos, muy por debajo de la media OCDE que fue de 500 puntos y a más de 100 puntos de distancia de Finlandia, que obtuvo 546 puntos. Con estos resultados México se situó en el lugar 34 de 41 países evaluados.

Con estas cifras, era de esperarse que comenzara a surgir una preocupación muy fuerte hacia el ámbito de la lectura, en especial hacia su fomento, ya que al parecer no sólo hacían falta los libros, sino que también hacían falta ciertas acciones que acercaran a las personas a esos libros, debido a que las personas por sí mismas no leían.

A este factor también debe agregarse la nueva dinámica que genera la “Sociedad del conocimiento” en la que nos encontramos inmersos, y que de acuerdo con Tedesco (2014: 11-12), se caracteriza por el uso del conocimiento y de la información como principal fuente de poder, lo cual repercute fuertemente en la dinámica interna de las sociedades. A esto deben agregarse los cambios culturales que se han originado a partir del uso de las nuevas tecnologías de la información, que ponen en cuestión de segundos, conocimiento e información al alcance de un sinfín de personas.

Todos estos cambios han afectado la visión tradicional que se tenía del libro. Recordemos que éste era visto como el único instrumento poseedor de los conocimientos y el único instrumento que podía acabar con la ignorancia. Pero

ahora las cosas han cambiado, el libro ha perdido ese poder; ahora el conocimiento y la información están en otros medios, como la T.V y el Internet. Ahora sólo basta con oprimir un botón o dar una serie de clics para acceder a un mundo lleno de conocimientos. Ahora el problema no es la ignorancia, más bien el problema es el exceso de información y en el fondo, el problema más grave es no saber qué hacer con esa información, presentada a veces en forma controversial y con múltiples modalidades.

Nótese que toda esta dinámica generada por el uso de las nuevas tecnologías no pone en riesgo a la lectura como en muchas ocasiones se suele pensar. En su momento, de acuerdo con Tedesco (2014: 37 y 39), personajes como Karl Popper y Pierre Bourdieu, vieron a la televisión como una amenaza para la sociedad. Hoy en día, para muchos, este peligro se ha transferido al Internet y al uso de computadoras y dispositivos móviles. No obstante, como bien señala el mismo autor, a diferencia de la televisión, “la computadora vuelve a establecer el uso intensivo de la lectura y la escritura”. En este sentido, lo que está en riesgo no es la lectura, sino el acercamiento de las personas con los libros, y por ello es que la preocupación no sólo va encaminada a fomentar la lectura, sino también a generar un acercamiento voluntario y amigable entre las personas y éstos.

Un factor más que bien valdría tener en cuenta para entender los cambios que comienza a vivir la lectura a partir del siglo XXI, se refiere al proceso de la globalización, que consiste en la conexión mundial de los países, a través de la economía, de la cultura y de la política, favorecido, sin duda alguna, por el uso de las tecnologías de la comunicación, sobre todo, el Internet. México ingresa a este proceso de globalización a través de acuerdos y tratados internacionales firmados con varios países. Uno de estos tratados, y que interesa aquí por su gran influencia en el ámbito educativo, es el que se llevó a cabo 18 de mayo de 1994 con la OCDE. A partir de ese momento, México comienza a compartir valores y experiencias con las economías que integran esta organización, para “poder identificar problemas comunes y encontrar soluciones conjuntas” (Flores, 1994: 517). Es así como este tratado se convierte en un parteaguas para la educación mexicana, ya que a partir

de este momento la educación comenzará a orientarse bajo los lineamientos neoliberales que rigen en otras naciones. La educación se homogeneizará en sus enfoques metodológicos y se concentrará en ciertos valores y en ciertas áreas del conocimiento, como comprensión lectora, matemáticas y conocimiento científico. De aquí que a partir del siglo XXI comience una intensa preocupación de nuestros gobiernos por homologar las orientaciones pedagógicas que subyacen a la lectura y su comprensión.

Así es como bajo esta nueva oleada de cambios estructurales, el Estado mexicano pone manos a la obra y crea la primera Ley de Fomento a la Lectura y el Libro, que apareció el 8 de junio del año 2000, bajo la presidencia de Ernesto Zedillo, y que ocho años después sería abrogada -año que corresponde a la presidencia de Felipe Calderón Hinojosa- por una ley que conservaría el mismo nombre.

Es a partir de la creación de la Ley de Fomento a la Lectura y el Libro, cuando el Estado se compromete a fomentar y promover la lectura en toda la sociedad mexicana. Para ello habrá de dotar de un cuantioso presupuesto a organismos como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), con la intención de que se estimule la lectura a través de paquetes didácticos para niños, maestros y padres de familia; a través de campañas educativas e informativas; a través de talleres, de cursos de capacitación a promotores de la lectura y a docentes, de becas, de premios, de exposiciones, de ferias y de cualquier otra medida que conduzca al fomento de la lectura y el libro.

Además de estas medidas, una de las primeras tareas del CONACULTA fue la creación del Programa Nacional de Fomento a la Lectura y el Libro, que nació en el 2008 con el nombre de "México Lee: Programa de Fomento para el Libro y la Lectura" (SEP, CONACULTA y Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, 2008). Con la creación de este programa, se ha logrado acercar a más niños, jóvenes y adultos hacia los libros y otros materiales impresos -como revistas y periódicos-. Este acercamiento se ha logrado gracias a la implementación de

programas de lectura en escuelas públicas de educación básica¹¹; a la ampliación y modernización de bibliotecas públicas¹², y a la implementación de salas de lectura¹³.

Asimismo, bien valdría señalar que además de lo hecho por distintas administraciones públicas, han surgido otros esfuerzos por fomentar la lectura en nuestra sociedad. Agotaría la tinta y el papel si enunciara cada uno de los proyectos que tanto sociedades civiles, librerías, casas de cultura, escuelas privadas, empresas, universidades y muchas personas voluntarias han puesto en marcha, la mayoría de las veces sin fines de lucro, y con el único objetivo de llevar la lectura a muchos rincones del país, para beneficiar a miles de niños, jóvenes y adultos. En este marco es en donde se inserta el Programa de Fomento a la Lectura en Niños de Primaria, promovido por la UNAM, que surgió a partir de la propuesta hecha por la sociedad civil “Crecemos Leyendo” y del cual se hablará en el capítulo 3.

Hasta el momento, se puede apreciar cómo a partir del siglo XXI comienza a realizarse un ferviente esfuerzo por fomentar la lectura, es decir, por llevar a cabo un acercamiento que redunde en una afición fructífera entre el lector y un libro; no obstante, pese a estos inmensos esfuerzos y pese a las grandes inversiones hechas en materia de cultura, las estadísticas dicen que aún queda mucho por hacer, y aún más, que vamos de la “penumbra a la oscuridad” (FunLectura, 2012). De acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura 2012, los mexicanos leemos 2.9 libros al año, cifra que no cambió nada desde el año 2006 cuando se aplicó la primera encuesta (CONACULTA, 2006). Por su parte, Villamil (2013) menciona que, de acuerdo a un estudio realizado por la UNESCO, de 108 países México ocupa el lugar 107 en lectura. Y por si fuera poco, el análisis de los resultados de las pruebas PISA, en

¹¹ Al respecto, me gustaría decir que Eva Ruiz Zacarías, estudiante del SUA pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, compañera y amiga mía, ganó el Premio de Fomento a la Lectura: México Lee 2014, en la categoría de Fomento a la Lectura y la Escritura en Escuelas Públicas de Educación Básica (Secretaría de Cultura, 2014).

¹² Para mayor información acerca del número actual de bibliotecas públicas en nuestro país, consúltese la nota al pie de página número 9. (Véase página 18).

¹³ De acuerdo con el CONACULTA (2015b), en el 2015 existían más de 2,000 salas de lectura en todo el país, contando cada estado con alrededor de 70 salas.

cuanto al área de comprensión lectora, permite constatar que del 2000 al 2015, México sólo ha tenido un avance de un punto porcentual¹⁴.

No obstante, las cifras más recientes como las arrojadas por la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015, y que se diferencia de encuestas anteriores por contemplar la lectura en formatos digitales, revela que los mexicanos leen un promedio de 5.3 libros al año (CONACULTA, 2015a: 104). Por su parte, el INEGI (2016: 1) reporta que durante el 2015 el promedio de libros leídos fue de 3.8, cifra que supera lo leído en años anteriores, pero que sigue por debajo en comparación con otros países como Chile, Argentina, Colombia y Brasil.

Sin duda alguna, tal como señala Márquez (2017: 8), hay que considerar que las cifras que arrojan todas estas encuestas e investigaciones no son comparables entre sí, debido a que utilizan metodologías, instrumentos de evaluación y muestras poblacionales diferentes. Sin embargo, estas cifras sirven porque arrojan una pincelada de nuestra situación como lectores a nivel nacional e internacional, pero lo más importante, es que operan como una herramienta “crucial para la formulación de programas públicos y privados de fomento a la lectura, para evaluar los ya existentes y para incidir en la reflexión en torno a sus resultados” (CONACULTA, 2015a: 1). Es decir, que tomando como base las estadísticas que aportan estas encuestas, el Estado mexicano y otras dependencias y organizaciones, tanto públicas como privadas, deben crear medidas que hagan frente a nuestro bajo índice de libros leídos por cada habitante alfabetizado.

Así por ejemplo, la SEP (2010b) ha publicado los Estándares Nacionales de Habilidad Lectora, que hacen énfasis tanto en la velocidad de la lectura como en su comprensión. Con estos estándares es evidente que la SEP tiene un plan: al mejorar la velocidad lectora se aumentará el número de libros leídos, ya que si se lee de manera más rápida, se tendrá más tiempo de leer más libros; y por otro lado, si se comprende mejor lo que se lee, entonces se mejorarán los resultados de la prueba

¹⁴ De acuerdo con las bases de datos proporcionadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013), en el año 2000 México obtuvo un puntaje de 421, mientras que en el año 2015 obtuvo 422 puntos.

PISA. A primera vista, este plan parece ser el adecuado para mejorar los problemas de lectura que se presentan en nuestro país, pero no es así. Con estrategias de este tipo lo único que se logra es que al leer más rápido se comprenda menos, y al comprender menos, la lectura se convierte en una actividad sin sentido. Con entrenamiento muchos niños podrán alcanzar el máximo de palabras leídas por minuto, pero ¿verdaderamente habrán comprendido la lectura, la habrán disfrutado, se habrán detenido a buscar alguna palabra que no entendieron, a releer el texto una y otra vez hasta que lo comprendieran? Y si el texto tenía imágenes, ¿se habrán detenido a contemplarlas? Finalmente, ¿se habrá sembrado en ellos la afición por la lectura?

A finales del siglo pasado –siglo XX-, Freire (2010: 47, 48 y 53) advertía que el acto de leer es un acto “serio”, que implica la comprensión del texto; que requiere de no pasar ni una sola página si no se ha comprendido su significado; que obliga a utilizar instrumentos como diccionarios, manuales de conjugación de verbos, enciclopedias y otros textos que permitan profundizar en la lectura que se está llevando a cabo. Es por ello, que al ser tan exigente el desarrollo cabal de la competencia lectora, este pedagogo advirtiera lo importante que era la enseñanza correcta de la lectura y la escritura.

Pero, ¿qué diría Freire si viera en lo que se ha convertido la lectura en las escuelas de educación básica de nuestro país?, ¿de la idea de leer 20 minutos diarios para formar el hábito de la lectura?, ¿de contar a los niños las palabras que leen por minuto? Seguramente se avergonzaría de ver que la lectura no está siendo utilizada para lo que él la imaginó: que era para formar personas críticas, curiosas, reflexivas y capaces de mejorar su mundo a partir de la palabra.

Así pues, bien valdría la pena reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura que actualmente predomina en nuestras escuelas públicas de educación básica. Asimismo, sería importante reflexionar sobre lo que se busca cuando se fomenta la lectura: ¿aumentar el índice de libros leídos?, ¿mejorar las cifras tan penosas que nos evidencian como poco lectores?, ¿privilegiar la comprensión

lectora?, ¿superar nuestra posición ante otros países?, ¿pasar los exámenes?, ¿formar hábitos de lectura?, ¿enseñar a leer y escribir?

En primer lugar, me parece que para responder a estas preguntas, es necesario aclarar que el fomento a la lectura, de acuerdo con lo dicho por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), del gobierno de España, es “una tarea distinta de la formación de la habilidad de leer, que se inicia en la familia y en la escuela, y que necesita de personas y lugares que permitan el acercamiento a los libros”.

En este sentido, fomentar la lectura no es una actividad que consista en alfabetizar a las personas, sino más bien, implica acercarlas a los libros. Y qué mejor que este acercamiento se dé de una manera cálida y agradable, buscando que los lectores se acerquen a la lectura de una manera gustosa y alegre, y de esta manera puedan descubrir que esta actividad es tan útil como placentera.

Por otro lado, la labor del fomentador de la lectura tampoco consiste en formar hábitos de lectura, entendiendo el hábito como la costumbre, la repetición, la práctica y la rutina. De acuerdo con Domingo (2009: 20), “los hábitos no siempre son positivos ni siempre son deseables ni deseados”, por ejemplo, el hábito de fumar no es bueno, y el hábito de levantarse diario a las 5 am no siempre es deseable. Así es que cuando la lectura se vuelve un hábito, entonces se convierte en una actividad mecánica, sin sentido, aburrida y sin ninguna emoción (Domingo, 2010: 25-26).

Por ello, que para Arizaleta (2003) y para Domingo (2009, 2010), el fomentador de la lectura más que cultivar hábitos debe cultivar aficiones, ya que la afición, a diferencia del hábito, tiene que ver con la “inclinación favorable” hacia la realización de alguna actividad, con el disfrute, la satisfacción, el gusto y el placer. Así es que una persona aficionada a la lectura no lee por cumplir un requisito, sino porque simplemente lo disfruta y lo goza.

Desde luego, el término “afición”, como bien lo plantea Arizaleta (2003: 14-15), provoca desconfianza a todo aquel que busca la seguridad que aporta el término hábito. Y es que el hábito se puede controlar y evaluar de la misma manera y al mismo tiempo en varias personas, pero una afición no, ya que todos gozamos y disfrutamos de distintas maneras y en distintos tiempos. Así por ejemplo, el mismo autor señala que una afición “puede ejercerse cotidianamente o no, practicarse con mayor intensidad una temporada, y con menor dedicación en determinada época de la vida”. En este sentido, el hábito desaparece en el momento en el que deja de ser necesario y es muy probable que no vuelva a resurgir nunca, en cambio, una afición podrá ser suspendida por un período de tiempo, pero vive latente en el interior y en cuanto existe una oportunidad surge con gran fuerza.

Por otro lado, me parece que más de uno desconfiará del término afición, debido a que éste implica hacer actividades por “hobby” o por ocio, lo que muchas personas consideran como una pérdida de tiempo. Así por ejemplo, si alguien ve que en la escuela un niño está leyendo de manera ociosa, seguramente pensará que no está haciendo nada o que se está haciendo el “tonto”. No obstante, como bien señala Domingo (2009), la lectura que se disfruta, siempre trae por “añadidura” conocimientos y muchos aprendizajes. Esta idea la reafirma Arizaleta (2003: 18) cuando dice que “es posible divertirse, informarse, emocionarse, aventurarse...manejando textos”. Asimismo, Freire (2010: 56) también hablaba de que cuando se lee con alegría y placer “surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo”, además de señalar que si se leyera de esta manera, “tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación”. Y no sólo eso, sino que la misma OCDE (2011) señala que los estudiantes que obtienen mejores puntajes en las pruebas PISA son aquellos que leen por placer. En este sentido, se puede apreciar que leer por afición no pone en riesgo el conocimiento, ni mucho menos lo impide, por el contrario, lo potencia. Sólo será cuestión de aprender a manejar las aficiones en el interior de las aulas.

Ahora bien, ¿cómo cultivar la afición por la lectura? y ¿qué debe hacer el fomentador de la lectura para que sus lectores se aficionen a leer? Tal vez parezca irreal el hecho de que una afición se pueda enseñar, pero no es así. De acuerdo con Arizaleta (2003: 21-22), “la afición es educable porque a disfrutar se enseña y se aprende”. Pensemos, por ejemplo, en los aficionados al fútbol, quienes no nacieron con esa afición, sino que la aprendieron, principalmente, en el seno de su familia, con sus amigos o en su comunidad. De alguna manera, ni los padres, ni los compañeros, ni los vecinos, necesitaron de sermones sobre la importancia del fútbol, por el contrario, solamente necesitaron transmitir su entusiasmo, su amor y su gozo por este deporte. De ahí entonces, que la enseñanza de la afición tenga más “que ver con el deseo y aun con el amor” (Domingo, 2009: 22), que con la utilidad que una actividad nos puede dar. Entonces,

Un buen promotor de la lectura no tiene que ser, necesariamente, alguien que ha leído muchísimos libros, ni aquel que todo el tiempo anda a la búsqueda de implantar marcas mundiales en competencia con otros lectores. Un lector que sabe compartir lo que lee, con entusiasmo y con felicidad, aunque no haya leído miles de libros, puede perfectamente contagiar en otros el gusto de leer (Domingo, 2010: 85).

Desde este punto de vista, lo único que se necesita para cultivar la afición es, en primer lugar, ser aficionado a eso que se pretende enseñar y, en segundo lugar, saber transmitir y contagiar el entusiasmo y amor que nosotros sentimos por esa actividad que queremos que otros realicen. Al respecto, en una entrevista con Otero (s/f), Ferreiro señala que es esta falta de amor y placer por la lectura lo que ocasiona que esta actividad sea un fracaso en las escuelas, ya que los mismos docentes son incapaces de transmitir aquello que ni ellos mismos sienten ni realizan.

Entonces, vemos, que para cultivar aficiones hay que vivirlas, sentirlas y saber transmitir las. Desde luego, esto implica, como bien lo señala Yepes (2010), “cambiar la ecuación”, es decir, dejar de lado esos métodos escolarizados que, particularmente en la lectura, obligan a los niños a leer, a hacer resúmenes sobre lo leído, a leer tantas palabras por minuto, lo que ocasiona que en lugar de tener más

aficionados a la lectura, sólo se tengan más personas indiferentes a esta actividad. Desde esta perspectiva, la promoción de la lectura tendría que ser:

...una tarea que puede educar para el placer, para el disfrute y para la adquisición de un acto que es difícil y que pertenece al orden del trabajo. Leer es trabajar, y ¡mucho! Sin embargo, la promoción de la lectura puede hacer de este acto algo que no cueste trabajo, que se haga de manera tan natural que se convierta en goce. Usualmente la sociedad ha educado para que nos disciplinemos en nuestros deberes, no en nuestros placeres, por eso cuesta tanto trabajo toparnos con la felicidad. La tarea de los promotores hoy día es cambiar la ecuación: educar para la felicidad (Yepes, 2010: 77-78).

Después de todo lo expuesto, me parece que estaremos en mejores condiciones de elegir la “ecuación” que utilizaremos al momento de fomentar la lectura. Así pues, contaremos con mejores argumentos que nos permitirán responder a una de las preguntas que seguramente nos hemos formulado, y que también fue formulada hace algunos años por Domingo (2009: 22): “¿Qué queremos, entonces: habituados a la lectura o aficionados a leer?”.

Desde luego, lo que en esta ocasión se busca es experimentar con la segunda opción, es decir, formar niños aficionados a la lectura. Así es que debo advertir que lo que se verá en los próximos capítulos, será el trabajo pedagógico realizado por conseguir que los niños de la escuela Diego Rivera se aficionen a leer.

Capítulo 2. El fomento a la lectura a través de las teorías de la motivación

“Esta es la primera vez que leo un cuento”.¹⁵

2.1 La importancia de las teorías de la motivación en el fomento a la lectura

Como se vio en el capítulo anterior, el fomento a la lectura tiene el objetivo de acercar a las personas a los libros. No obstante, ese no es el único objetivo o, al menos, no el primordial. Me parece que la mayoría de los programas y campañas de lectura compartirán la idea de que no basta con generar un acercamiento entre el libro y las personas, sino que lo que realmente se busca es que estas personas lean de manera gustosa, placentera y que además, encuentren la motivación necesaria para leer otro libro y si se puede, qué mejor que este libro lo lean por sí mismas, ya sin la intervención del fomentador o promotor de la lectura, es decir: que lean por afición.

La mayoría de los programas y campañas de lectura tienen una duración, que puede ser de meses o años, como es el caso del Programa de Fomento a la Lectura en Niños de Primaria (PFLNP) que tiene una duración de un ciclo escolar o de la mitad de éste¹⁶. Entonces, en este caso, la intención va más allá de sólo generar un acercamiento entre los libros y los niños por un lapso estipulado, más bien lo que se busca es que durante este período los niños adquieran un gusto hacia la lectura que les permita, durante y después de la aplicación del programa, leer por sí mismos. No obstante, surge una pregunta fundamental: ¿cómo lograr que los niños adquieran ese gusto por la lectura para que a partir de él puedan aficionarse a leer?

Sin duda alguna, se podrán obtener un sinnúmero de respuestas a esta pregunta, algunas basadas en conocimientos empíricos y otras más, en conocimientos científicos, lo que no significa que las respuestas apoyadas en este último sean más valiosas que las apoyadas en el primero, o al revés. Por el contrario, ambos

¹⁵ Palabras enunciadas por varios niños que participaron en el PFLNP.

¹⁶ Para mayor información acerca de este programa, consúltese el apartado 3.1 de la presente tesis.

conocimientos están para nutrirse uno al otro. No obstante, lo que pretendo en esta ocasión, es aprovechar un conjunto de conocimientos teóricos aportados por las teorías de la motivación, que pienso serán muy útiles para iluminar el quehacer de todo fomentador de la lectura¹⁷-sobre todo, de aquellos que intervienen en escuelas-, incluidos los servidores sociales del PFLNP y, más aún, creo que con el apoyo de estos conocimientos se podrá acercar a los niños a la lectura, generar en ellos un gusto y placer por ésta, al dejar en ellos la suficiente motivación para seguir leyendo a lo largo de sus vidas.

Así pues, de acuerdo con Ottobre (2010: 38), la palabra motivación quiere decir “movimiento”, ya que proviene de “motivare”, que en latín significa “mover” o “motor”. En este sentido, según Reeve (2003), el estudio de la motivación se centra en conocer los porqués de la conducta humana, por qué una persona hace lo que hace, qué es lo que la mueve a realizar cierta acción, además de conocer la intensidad de sus conductas, por qué en ocasiones su conducta es muy intensa, otras veces es muy débil y por qué cambia a través del tiempo (Reeve, 2003: 3-4). Por su parte, Schunk (2012: 346), menciona que “la motivación es un concepto explicativo que nos ayuda a entender por qué la gente se comporta como lo hace”.

De esta manera, el estudio de la motivación permite explicar y comprender ¿qué es lo que mueve a los niños a leer?, ¿por qué comienzan a leer?, ¿por qué continúan leyendo?, ¿por qué dejan de leer?, ¿por qué leen un libro en lugar de otro?, y ¿continuarán leyendo al terminar la aplicación de un programa de lectura? El conocer los motivos que originan la conducta lectora es imprescindible para todos los que fomentamos la lectura, ya que nos permite tener una idea sobre aquellos factores que provocan el acercamiento o el rechazo de los niños por ésta. Al respecto, algo que apuntar es que estos motivos funcionan de manera distinta en cada persona, esto es lo que Reeve (2003: 5) llama “intensidad” de la motivación y

¹⁷ Debido a que los términos fomentador o fomentadora de la lectura pueden llegar a sonar extraños, me permito aclarar que de acuerdo con Corripio (1988: 263), estos vocablos son correctos. Asimismo, la Real Academia Española (RAE, 2017), señala que el fomentador o fomentadora es aquel que “fomenta”, es decir, que excita, promueve, impulsa o protege algo. Por lo tanto, a partir de este momento, y para fines de esta tesis, haré uso de estos términos, según lo requiera. No obstante, y sin ningún problema, estos vocablos pueden ser sustituidos por otros, como promotor o animador de la lectura, debido a que persiguen el mismo fin: acercar a los niños a los libros e incitarlos a leer.

que refiere, precisamente, a que “algunos motivos son relativamente fuertes para una persona, mientras que para otra son relativamente débiles”, entonces lo que sirve para motivar a una persona puede que no sirva para motivar a otra. Asimismo, otra característica de los motivos, y que también tiene que ver con su intensidad, es que cambian a través del tiempo, de un momento a otro, entonces lo que un día sirve para motivar a una persona, puede que ya no sirva al día siguiente.

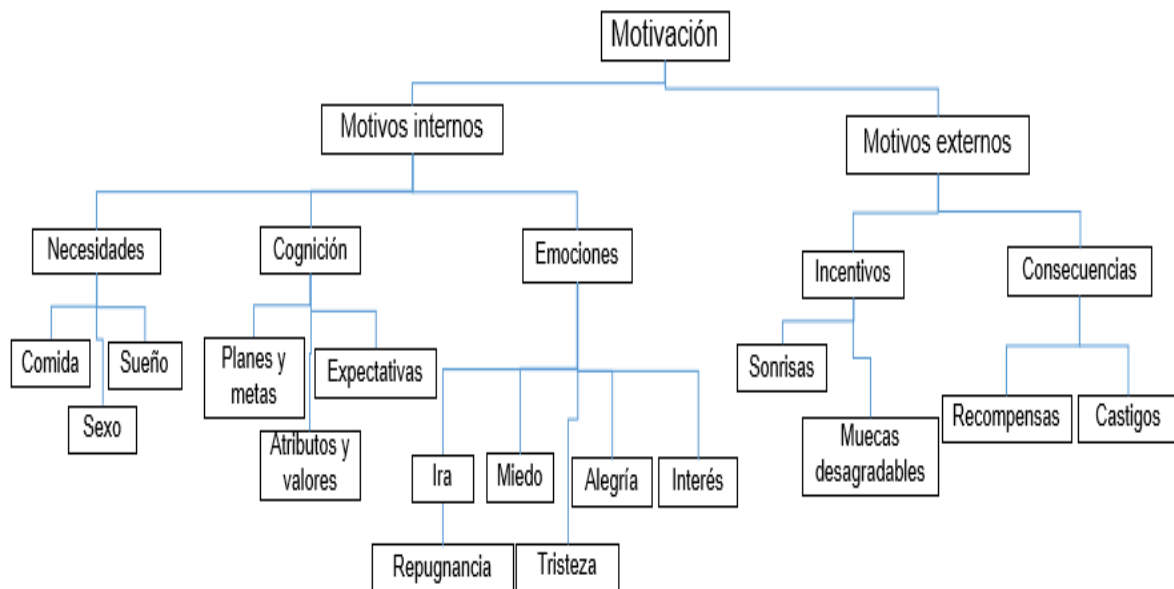
La conducta humana no se determina por un solo motivo, sino que influyen en ella una serie de motivos de diversa índole. Reeve (2003: 6 y 443), señala que “el motivo es un término general que identifica necesidades, cogniciones y emociones (cada una de las cuales es un proceso interno que energiza y dirige la conducta)”. Al respecto, este mismo autor destaca tres tipos de necesidades, las cuales son imprescindibles para preservar la vida y crecer en bienestar: las necesidades fisiológicas, como el comer o dormir; las necesidades psicológicas orgánicas, como la competencia y la pertenencia, y las necesidades sociales adquiridas, como el logro, afiliación e intimidad, y poder. Asimismo, señala que “las cogniciones se refieren a sucesos mentales específicos, como las creencias y las expectativas, y a estructuras organizadas de creencias, como las del autoconcepto”. Por su parte, las emociones son la integración de sentimientos, de reacciones bioquímicas del cuerpo, de deseos y propósitos, y de la comunicación e interacción con otros.

Como se puede apreciar, los motivos internos que influyen y determinan la conducta humana provienen de una fuente biológica y psicológica, sin embargo, Reeve (2003: 7) señala que la conducta también se ve influida por una serie de motivos externos, que provienen del ambiente, que dan energía y dirección a la conducta, tales como los incentivos y las consecuencias. Al respecto, apréciase en la figura 1 cómo la energía que dirige e influye en la conducta proviene tanto del interior del individuo como de su exterior (ambiente).

Debido a la diversidad de motivos que energizan y dirigen la conducta, han surgido una serie de teorías que los explican y los estudian. Reeve (2003: 29), menciona que el estudio de la motivación puede ser rastreado hasta los antiguos

griegos, como Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes se interesaron por conocer los móviles que dirigían la conducta humana. No obstante, sería hasta el siglo XVI, cuando René Descartes proporcionaría la primera gran teoría de la motivación, la cual tenía que ver con la “voluntad”.

Figura 1. Jerarquía de las fuentes de la motivación



Fuente: elaboración propia con base en “Jerarquía de las cuatro fuentes de la motivación” (Reeve, 2003: 6).

De acuerdo con Reeve (2003: 30, 32 y 34), “la voluntad consistía en una facultad (una fuerza) de la mente que controlaba los apetitos y pasiones corporales en aras de la virtud y la salvación mediante el ejercicio de sus poderes de elección y de lucha”. Posteriormente, con la aparición de las investigaciones de Darwin, surge el “instinto” como la segunda gran teoría de la motivación, y que se basaba en el supuesto de que “toda la motivación humana debe su origen a una colección de instintos heredados en forma genética”. La tercera gran teoría fue la que presentó Woodworth en 1918, y que tomaría una gran fuerza bajo la influencia de Sigmund Freud y Clark Hull, conocida como la teoría de la “pulsión”, la cual “entendía que la función del comportamiento consistía en satisfacer las necesidades corporales”.

Como se puede apreciar, el estudio de la motivación ha estado presente a lo largo de los años, ya que siempre ha existido un gran interés por explicar los móviles

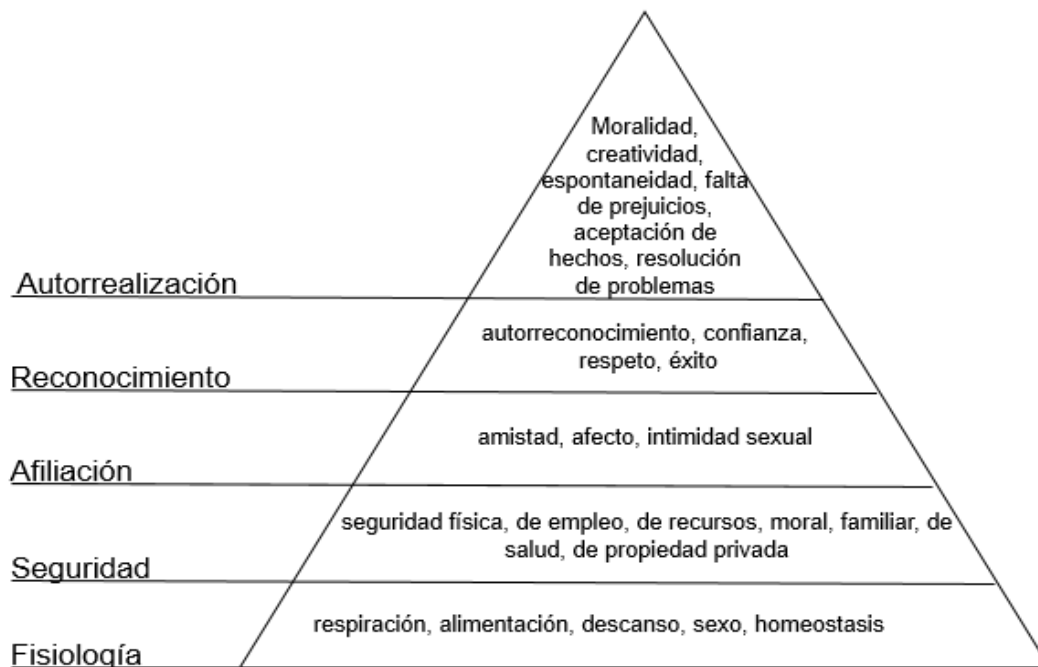
que dirigen la conducta humana. No obstante, las grandes teorías no fueron suficientes para explicar el comportamiento motivado, por lo cual llegaron a su ocaso. De esta manera, como bien señala Reeve (2003: 38 y 39), “las décadas de 1950 y 1960 fueron años de transición para el estudio de la motivación”, ya que se pasó del estudio de las grandes teorías, a la creación de “miniteorías” de la motivación, las cuales reemplazaron a la voluntad, el instinto y la pulsión por nuevos principios motivacionales como el incentivo, la excitación y la discrepancia.

Estas nuevas “miniteorías” de la motivación, con sus nuevos principios motivacionales, lograron poner en juego un factor que hasta antes no había sido considerado por las grandes teorías, es decir, la influencia del medio ambiente en el comportamiento motivado. Hasta antes, se creía que la motivación provenía únicamente del individuo, ya fuera de su mente (voluntad) o de su cuerpo (instintos o pulsiones). Sin embargo, las miniteorías dan a conocer que la conducta humana también se dirige debido a estimulaciones ambientales, como los incentivos, que contemplan elogios o críticas, o la excitación, como la novedad y el estrés, o la discrepancia, la cual dirige al organismo a buscar un estado óptimo de bienestar, mejor conocido como “equilibrio” (Reeve, 2003: 39-40).

Es así como a partir de los años 60s del siglo pasado, comienza el apogeo de las miniteorías, que además de contemplar al ambiente como proveedor de motivos, provocaron una revolución al concentrarse en la cognición como eje central en el estudio de la motivación. Es decir, los estudiosos del campo de la motivación se dieron cuenta de que el movimiento humano tenía menos que ver con motivaciones biológicas y fisiológicas, y más que ver con motivaciones cognitivas, como las metas, las expectativas, la afiliación, el logro, la creatividad, la competencia, la autorrealización, etc., por ello se concentraron en su estudio. Ejemplos de algunas miniteorías son: la teoría de motivación del logro de Atkinson, la teoría de la autoeficacia de Bandura, la teoría del establecimiento de metas de Locke, la teoría de la expectativa x valor de Vroom, entre otras (Reeve, 2003: 40-43). Desde luego, todas estas teorías han sido de gran utilidad en el campo laboral, clínico, social y educativo.

Como se puede apreciar, con la aparición de las miniteorías el estudio de la motivación se concentró en ciertas áreas cognitivas; no obstante, debido a que el ser humano es un ser complejo, se podrá comprender que su motivación no depende de un solo fenómeno y su estudio no se puede dejarse en manos de una sola teoría. Por ello, al tratar de motivar a un ser humano se debe pensar en su complejidad, es decir, se debe pensar que es un ser bio-psico-social, por lo que se requerirá de varias teorías para poder motivarlo. Ejemplo de una teoría que contempla esta complejidad humana es la Teoría de la jerarquía de las necesidades, aportada por Maslow en 1943, y que parte del supuesto de que el ser humano tiene diferentes necesidades ordenadas en forma jerárquica (Navajo, 2012). En la figura 2 se podrán apreciar estos cinco niveles de necesidades.

Figura 2. Jerarquía de las necesidades según Maslow



Fuente: https://www.google.com.mx/search?q=jerarquia+de+las+necesidades+piramide&rlz=1C1LEND_enMX648MX648&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj5nMvqrNrSAhUDbiYKHR3DCq4Q_AUICGgB&biw=1600&bih=832#imgrc=QY3jf4G5W0V5DM [Recuperado el 22 de octubre de 2016]

La importancia de la teoría de Maslow, radica en que permite constatar que el ser humano tiene diversas necesidades, que según este autor se satisfacen en forma ordenada, es decir, primero se satisfacen las necesidades básicas y, posteriormente, las superiores (Maslow, 1991). No obstante, cabe apuntar que en muchas ocasiones el ser humano puede estar más motivado por realizar alguna necesidad de orden superior, dejando de lado por cierto período de tiempo, las necesidades de orden inferior. Por ejemplo, puede aguantarse el hambre o sueño a cambio de platicar con un amigo o por realizar un trabajo escolar.

Más allá de saber si es más importante una necesidad fisiológica que una necesidad de orden superior, o viceversa, lo importante es comprender que la motivación en el ser humano es un fenómeno complejo, por lo que requiere de un enfoque holístico para tratar de explicarlo, el cual permitirá conocer los motivos que incitan al individuo a moverse hacia un punto, en nuestro caso hacia la lectura. En este sentido, para fomentar la lectura se puede hacer uso de motivos fisiológicos, sociales, cognitivos y emocionales que acerquen los niños a esta actividad, que hagan que se enganchen con ella y que vuelvan a ella de una manera gustosa y placentera.

Así pues, al momento de fomentar la lectura con niños o con cualquier otro tipo de población, se deben considerar los motivos que los llevan a leer, como el interés, el desafío, las metas, la competencia, la afiliación, el placer, las recompensas, la evitación de castigos, los sentimientos, las emociones, el logro, etc. Por otro lado, se debe aprender a utilizar todos estos motivos, ya que recordemos que varían en su intensidad, es decir, puede ser que un día se presenten con una gran fuerza, y al otro día ya no, o puede ser que sean útiles con una persona, pero con otra no. Tal vez, mientras un niño necesita un elogio, otro niño necesita una recompensa, y tal vez otro más necesite establecer alguna meta.

En este sentido, el conocer la variedad de motivos que originan el comportamiento lector, apoyado en las teorías de la motivación, así como el conocer a las personas con las que se trabaja, teniendo en cuenta que cada una de ellas es diferente en cuanto a los motivos que dirigen su comportamiento, es de vital

importancia cuando se busca que estas personas encuentren la suficiente motivación para leer por sí mismas con gusto y placer a lo largo de sus vidas.

2.2 El fomento a la lectura como un agente de motivación extrínseca

Como se vio en el apartado anterior, el comportamiento humano es originado básicamente por dos fuentes: una interna y una externa, la primera conocida como motivación intrínseca y la segunda como motivación extrínseca.

La expresión **motivación intrínseca** hace referencia a la motivación para implicarse en una actividad por su propio valor. La gente que está intrínsecamente motivada hace una tarea porque disfruta haciéndola. La recompensa es la propia participación en la tarea, participación que no depende de otras recompensas explícitas o de coerción externa alguna. Por el contrario, **la motivación extrínseca** es la que lleva a realizar una tarea como medio para conseguir un fin. Los individuos que están extrínsecamente motivados hacen las tareas porque creen que su participación en ellas les va a proporcionar resultados deseables como recompensas, elogios o la evitación de algún castigo (Pintrich y Schunk, 2006: 239, negritas del texto).

La diferencia básica entre estos dos tipos de motivación radica en “la fuente que energiza y dirige la conducta”, es decir,

Con la conducta motivada intrínsecamente la motivación emana de necesidades internas y la satisfacción espontánea que la actividad proporciona; con la conducta motivada extrínsecamente, la motivación surge de incentivos y consecuencias, que se hacen contingentes en el comportamiento observado (Reeve, 2003: 130).

En este sentido, la motivación extrínseca surge debido a que las personas no cuentan con la suficiente motivación interna para llevar a cabo cierta acción, por lo que recurren al ambiente para obtener esa motivación (Reeve, 2003: 129). Así pues, se hace uso de incentivos y recompensas externas con el afán de cambiar el comportamiento de las personas.

Ejemplo de un agente de motivación extrínseca es el PFLNP, que surge precisamente con el objetivo de proporcionar a los niños la motivación externa necesaria para que se acerquen a la lectura y, posteriormente, puedan aproximarse a ésta de manera voluntaria (motivación intrínseca). Como bien señalan Pintrich y Schunk (2006: 250), para el caso de la lectura, “la motivación intrínseca se satisface cuando la persona decide qué libros leer y cuándo leerlos”. En este sentido, la lectura, así como cualquier otra actividad, puede explicarse y orientarse a través de una motivación extrínseca o intrínseca.

Ahora bien, aunque se piense que motivar a una persona para que se acerque a la lectura y continúe leyendo de manera voluntaria es algo fácil de hacer, en realidad no es tan sencillo como parece, o no es una acción que deba tomarse a la ligera. Por un lado, la motivación extrínseca se basa en el uso de reforzadores externos como incentivos, recompensas y castigos, sin embargo, los estudiosos del tema advierten que al hacer un uso inadecuado de estos elementos, puede que la motivación intrínseca no se desarrolle o que nunca aparezca. De hecho, Pintrich y Schunk (2006: 257), observan que “una gran cantidad de investigaciones han puesto de manifiesto que implicarse en una actividad intrínsecamente interesante, para obtener una recompensa externa, puede socavar la motivación intrínseca”. Por su parte, Reeve (2003: 139) concuerda con estos autores, al señalar que cuando una actividad es intrínsecamente interesante y se le impone una recompensa extrínseca, esta última termina por destruir la motivación intrínseca existente o que pudiera aparecer. Este fenómeno es conocido como el “costo oculto de la recompensa”. Al respecto, el autor señala:

...nuestra sociedad por lo general considera a la recompensa como un contribuyente positivo y universalmente benéfico para la motivación...La gente emplea recompensas, con la esperanza de obtener el beneficio de incrementar la conducta de otra persona, pero al hacerlo así, incurren en el costo oculto de minar la motivación intrínseca de la persona respecto a la actividad (Reeve, 2003: 139).

No obstante, y a pesar del costo oculto que tienen las recompensas, los incentivos y los castigos, los mismos autores señalan que estos reforzadores

extrínsecos “sí minan la motivación intrínseca, pero no siempre” (Reeve, 2003: 140, cursivas del texto).

De acuerdo con Pintrich y Schunk (2006: 242) el secreto está en la noción de “nivel óptimo” de los incentivos y recompensas, y de acuerdo con Reeve (2003: 140, 141 y 149), la clave está en el cómo se da una recompensa y por qué. La “expectativa” y el “carácter tangible” de una recompensa, son los factores que explican por qué ésta disminuye la motivación intrínseca. La expectativa tiene que ver con lo que las personas esperan cuando realizan ciertas conductas. Aunque después de realizar ciertos experimentos, “la recompensa esperada mina la motivación intrínseca, en tanto que la recompensa inesperada no lo hace”. Por su parte, el “carácter tangible” de las recompensas, hace referencia a lo que se puede tocar, ver y sentir, como los premios y el dinero. Al respecto, advierte, que las recompensas tangibles como una beca, un trofeo, una estrella dorada, un diploma, un cuadro de honor y otras cosas similares, “tienden a disminuir la motivación intrínseca, mientras que las verbales (intangibles), como el elogio y las promesas no lo hacen”.

Asimismo, Reeve (2003: 141) señala que la motivación intrínseca no es la única que se ve afectada con el uso de reforzadores extrínsecos, sino también el proceso y la calidad del aprendizaje, debido a que los reforzadores hacen que la atención de las personas se desvíe y sólo se concentre en la obtención de la recompensa. Al respecto, señala:

...no sólo la motivación intrínseca está en riesgo con el empleo de la recompensa esperada y tangible, sino también el proceso mismo de aprendizaje (atención, preferencia por desafíos, tono emocional, procesamiento activo de información, flexibilidad cognitiva y creatividad) y la calidad del aprendizaje (comprensión conceptual) están en riesgo (Reeve, 2003: 142).

En este sentido, para el caso del PFLNP, como para cualquier otro programa o actividad, se debe cuidar que los reforzadores externos no impidan que los niños adquieran una motivación intrínseca por la lectura. Al respecto, uno de los reforzadores del PFLNP es la actividad lúdico-recreativa que se lleva a cabo al

terminar la lectura. Consecuentemente, es importante que esta actividad no se convierta en un obstáculo ni para el desarrollo de la motivación intrínseca de los niños, ni tampoco en su proceso de aprendizaje.

Al respecto, Reeve (2003: 142) señala que existen formas positivas de utilizar las recompensas y de esta manera minimizar sus efectos dañinos. Una de estas formas, que ya se señaló anteriormente, es hacer uso de recompensas inesperadas y verbales, como el elogio o una sonrisa, y no utilizar recompensas esperadas y tangibles, como los premios. Asimismo, un segundo consejo es limitar el uso de los reforzadores extrínsecos a actividades que para las personas poseen poco interés intrínseco.

2.3 El fomento a la lectura como un agente de motivación intrínseca

Como se vio con anterioridad, la motivación intrínseca surge de necesidades internas, ya sean fisiológicas, cognitivas o emocionales. Las necesidades fisiológicas son aquellas que surgen del cuerpo, como el hambre, la sed, el sueño, el sexo, entre otras, y que se ha visto, son básicas en el comportamiento humano, y si no se satisfacen obstaculizan el surgimiento de otras necesidades. Así por ejemplo, es importante comprender que si una persona tiene sueño, hambre o sed, no va a prestar la atención debida a otras actividades como la lectura, debido a que para llevar a cabo cualquier proceso de aprendizaje el cerebro requiere descanso, relajación, ejercicio y, sobre todo, una alimentación que aporte los elementos y sustancias necesarias para funcionar, como oxígeno, vitaminas, minerales, proteínas, etc. En este sentido, habrá que entender que cuando el cerebro necesita de alimento, entonces tenderá a “desarrollar un apetito específico o hambre parcial por ese elemento de comida que le falta” (Maslow, 1991: 22). Por ello, que si como fomentadores de lectura no podemos atender plenamente a este tipo de necesidades, por lo menos tengamos en cuenta su importancia en el aprendizaje para poder comprender mejor la situación que presenta cada niño.

No obstante, y pese a la importancia de las necesidades fisiológicas, el presente estudio se concentra en las necesidades psicológicas y emocionales,

tratando de extraer el mejor conocimiento y provecho de ellas, con el objetivo de aplicarlo en el PFLNP, así como a cualquier otro programa de lectura o a cualquier otra actividad extrínseca y de esta manera, propiciar el surgimiento de la motivación intrínseca.

Reeve (2003: 144 y 146), quien se apoya en la “teoría de la evaluación cognitiva”, menciona que las necesidades psicológicas orgánicas que tiene el ser humano son la “competencia” y la “autodeterminación”. Estas necesidades pueden ser utilizadas por reforzadores externos, para propiciar y aumentar la motivación intrínseca. Según él, una forma adecuada de utilizar la competencia es cuando los reforzadores extrínsecos proporcionan información positiva acerca de ésta. Por ejemplo, no es lo mismo decirle a una persona: “excelente trabajo”, que decirle: “excelente trabajo, he notado que trataste al cliente cálidamente y con un tono sincero en tu voz”. Lo mismo sucede con las recompensas, las cuales no tendrán el mismo sentido si se otorgan por la mera presencia o participación, que si se otorgan porque están informando a una persona un aspecto positivo sobre su competencia. Al respecto, el mismo autor señala:

...mientras más información de efectividad positiva comunique un suceso externo, resulta más probable que satisfaga la necesidad de competencia y aumente la motivación intrínseca; mientras más información negativa comunique un acontecimiento externo, es más probable que frustre la necesidad de competencia y disminuya la motivación intrínseca (Reeve, 2003: 145).

Respecto a la autodeterminación, que es entendida como la cualidad de decidir cómo actuar sobre el entorno, Reeve (2003) sugiere que los reforzadores externos no se presenten de una forma controladora, ya que inhiben en la persona el deseo interno de participar en la toma de decisiones y el deseo de poder controlar el entorno. Al respecto, Pintrich y Schunk (2006: 252), con base en estudios realizados por otros investigadores, señalan que cuando se les da a los niños la oportunidad de elegir entre distintos juegos, incrementa su motivación intrínseca. Entonces,

...mientras más se presente un suceso en una forma no controladora, resulta más probable que se promueva la autodeterminación, un PLOC [lugar percibido de causalidad, por sus siglas en inglés] interno y una motivación intrínseca; mientras más se presente un suceso en una forma controladora, es más probable que se deteriore la autodeterminación, se promueva un PLOC externo y se incremente la motivación extrínseca (Reeve, 2003: 144).

De manera general, lo que Reeve (2003: 147) reitera es que “para que florezca la motivación intrínseca, la competencia y la autodeterminación deben ser intensas... y para que ambas sean así, se debe presentar una situación externa en forma tanto no controladora como informativa”.

Por otro lado, Pintrich y Schunk (2006: 240 y 242), quienes también estudian la motivación extrínseca e intrínseca con base en las necesidades psicológicas del ser humano, han realizado aportaciones que pueden ser de gran utilidad al momento de intentar propiciar la motivación intrínseca en los niños. De esta manera, y con base en las investigaciones realizadas por otros estudiosos del tema, estos autores señalan que “hay cuatro fuentes de motivación intrínseca: el desafío, la curiosidad, el control y la fantasía”.

De acuerdo con estos autores, en la medida en que una actividad plantee un desafío para las personas, se incrementará su motivación intrínseca. No obstante, también señalan que este desafío no debe ser ni muy fácil, ni muy difícil, sino que debe poseer una “dificultad intermedia”. Por otro lado, la curiosidad incrementa la motivación intrínseca cuando implica “sorpresa, incongruencia o discrepancia con sus ideas previas”, pero también señalan que las situaciones novedosas, sorprendidas o incongruentes deben estar a un “nivel óptimo” porque si “la activación o la incongruencia son excesivas, la gente se siente frustrada e intenta escapar de la situación o disminuir el nivel de activación”. Al igual que Reeve, Pintrich y Schunk (2006) señalan que la motivación intrínseca aumenta cuando las personas sienten que controlan su aprendizaje y participan en las tareas. Por último, también hacen mención de que la motivación intrínseca de los alumnos se ve fuertemente beneficiada cuando se les implica en un mundo de imaginación y fantasía.

Además de estas cuatro fuentes de motivación intrínseca, Pintrich y Schunk (2006: 241 y 245) mencionan la importancia que tienen otros factores psicológicos para la motivación intrínseca, por ejemplo, la “motivación por la efectividad”, que consiste en hacer que las personas experimenten un “sentimiento de dominio o eficacia personal”. Por otro lado, también señalan que la motivación intrínseca está fuertemente vinculada con la “percepción de competencia y de control interno”. Al respecto, apuntan:

Los alumnos que creen que son competentes disfrutan más de sus tareas y muestran mayor motivación intrínseca que aquellos que consideran que su competencia es baja...Con respecto al nivel de dificultad, los niños consideran que su competencia es mayor y obtienen placer superior cuando tienen éxito en tareas difíciles que cuando lo tienen en las tareas más fáciles...los estudiantes con problemas de aprendizaje fracasan a menudo porque creen que carecen de la competencia necesaria para alcanzar sus objetivos, creencia que hace disminuir su motivación intrínseca...Estos niños suelen ser tenidos en poca estima por sus compañeros, y sus padres pueden tener bajas expectativas respecto a sus posibilidades de progreso académico (Pintrich y Schunk, 2006: 245).

Por otro lado, estos autores, al igual que Reeve, hablan de la importancia de la competencia y del control interno, pero también hablan de la importancia de la “autodeterminación”, es decir, del “proceso de utilización de la propia voluntad” (Deci, 1980: 26, citada por Pintrich y Schunk, 2006: 250). En este sentido, cuando se les permite a las personas que elijan, que controlen y que dominen su entorno, incrementa su motivación intrínseca. En contraste, ésta disminuye cuando sus acciones están totalmente controladas por factores extrínsecos.

Al respecto, Pintrich y Schunk (2006: 253) han encontrado que existen ciertos “factores contextuales” que impiden la autodeterminación y el desarrollo de la motivación intrínseca. Uno de estos factores tiene que ver con el hecho de otorgar recompensas simplemente porque una persona se involucró en una actividad, factor que también es mencionado por Reeve. Otro factor tiene que ver con el hecho de amenazar a las personas e imponerles plazos de entrega para sus tareas, con lo cual sólo se logra que mine el interés por la propia actividad. Un tercer factor lo

constituye la evaluación y la vigilancia. Asimismo, estos autores sugieren que para minimizar los efectos negativos de estos factores, en las aulas se podrían proporcionar a los alumnos mayores posibilidades de elección en cuanto a sus tareas y actividades, al igual que ofrecerles retroalimentación positiva en cuanto a su competencia y autoeficacia.

Después de revisar algunos de los elementos psicológicos y cognitivos que permiten el florecimiento y desarrollo de la motivación intrínseca, bien valdría la pena hacer una revisión de las necesidades emocionales que tenemos como seres humanos, y utilizarlas para incrementar este tipo de motivación. Reeve (2003: 444), hace mención de la motivación y la emoción “como dos caras de la misma moneda”, debido a que las emociones juegan un papel fundamental en el surgimiento del comportamiento humano. Por su parte, Piaget (1991: 26), también hace mención de que la afectividad y las emociones no sólo son importantes en el desarrollo del intelecto, sino que son “aspectos complementarios de toda conducta humana”.

De acuerdo con Reeve (2003: 443-444), una emoción es un proceso que coordina y sincroniza reacciones subjetivas, biológicas, funcionales y expresivas. En este sentido, “las emociones, por tanto, involucran a nuestra persona en su conjunto: nuestros sentimientos y fenomenología, nuestra bioquímica y musculatura, nuestros deseos y propósitos, así como nuestra comunicación e interacción con otros”.

Al respecto, pese a la diversidad de emociones que se suscitan en un ser humano y con base en la revisión de varias investigaciones, Reeve (2003: 458 y 463) señala que las emociones básicas son seis: miedo, ira, repugnancia, tristeza, alegría e interés. Sin embargo, pese a la importancia de estas emociones en el comportamiento humano, por el momento sólo nos concentraremos en las dos últimas, debido, principalmente, a que son consideradas emociones positivas y a que de acuerdo con el mismo autor, “regulan el que una persona se sienta completa e involucrada en forma voluntaria con una actividad”, es decir, participan de manera positiva en el desarrollo de la motivación intrínseca.

De acuerdo con Reeve (2003: 462), la alegría es “un sentimiento positivo que hace placentera la vida”. Surge cuando una persona experimenta resultados agradables, como tener éxito en una tarea, alcanzar una meta esperada, obtener algo deseado, lograr estima, recibir amor y cariño, o cuando se tiene una sorpresa maravillosa. En este sentido, la alegría contrarresta la frustración, el disgusto y el afecto negativo. Por otro lado, la alegría permite que una persona muestre una gran disposición para involucrarse en tareas sociales y, además, también permite que se formen y fortalezcan relaciones con los demás.

Por otro lado, el interés es una de las emociones más comunes en los seres humanos. Esta emoción “crea el deseo por explorar, investigar, buscar, manipular y extraer información de los objetos que nos rodean” (Reeve, 2003: 463). A la vez, es una emoción muy importante porque determina el grado de atención que una persona dedica a una actividad, además de interferir en la forma en que la persona procesa la información, la comprende y la recuerda. De acuerdo con este mismo autor, algunas de las actividades ambientales que pueden ser utilizadas para excitar el interés de las personas, son: “cambio de estímulo, novedad, incertidumbre, complejidad, rompecabezas y curiosidades, retos, pensamientos de aprendizaje, pensamientos de logro y actos de descubrimiento”. En este sentido, cuando una persona cuenta con el apoyo emocional del interés, le será más fácil realizar cualquier actividad, por ejemplo, la lectura.

Como podemos apreciar, la alegría y el interés proveen al ser humano de una fuente de energía positiva, que le permitirá desarrollar su motivación intrínseca, pero no sólo eso, sino que también le proveen un bienestar psicológico, el cual es necesario e imprescindible en su aprendizaje escolar.

Hasta el momento se han revisado sólo algunos de los elementos psicológicos, cognitivos y emocionales que pueden ser utilizados para favorecer la aparición y el desarrollo de la motivación intrínseca. No obstante, queda por señalar que la aparición de este tipo de motivación no es un fenómeno que surja de un día a otro, por el contrario, es un proceso lento y largo. Hay que tener claro que la

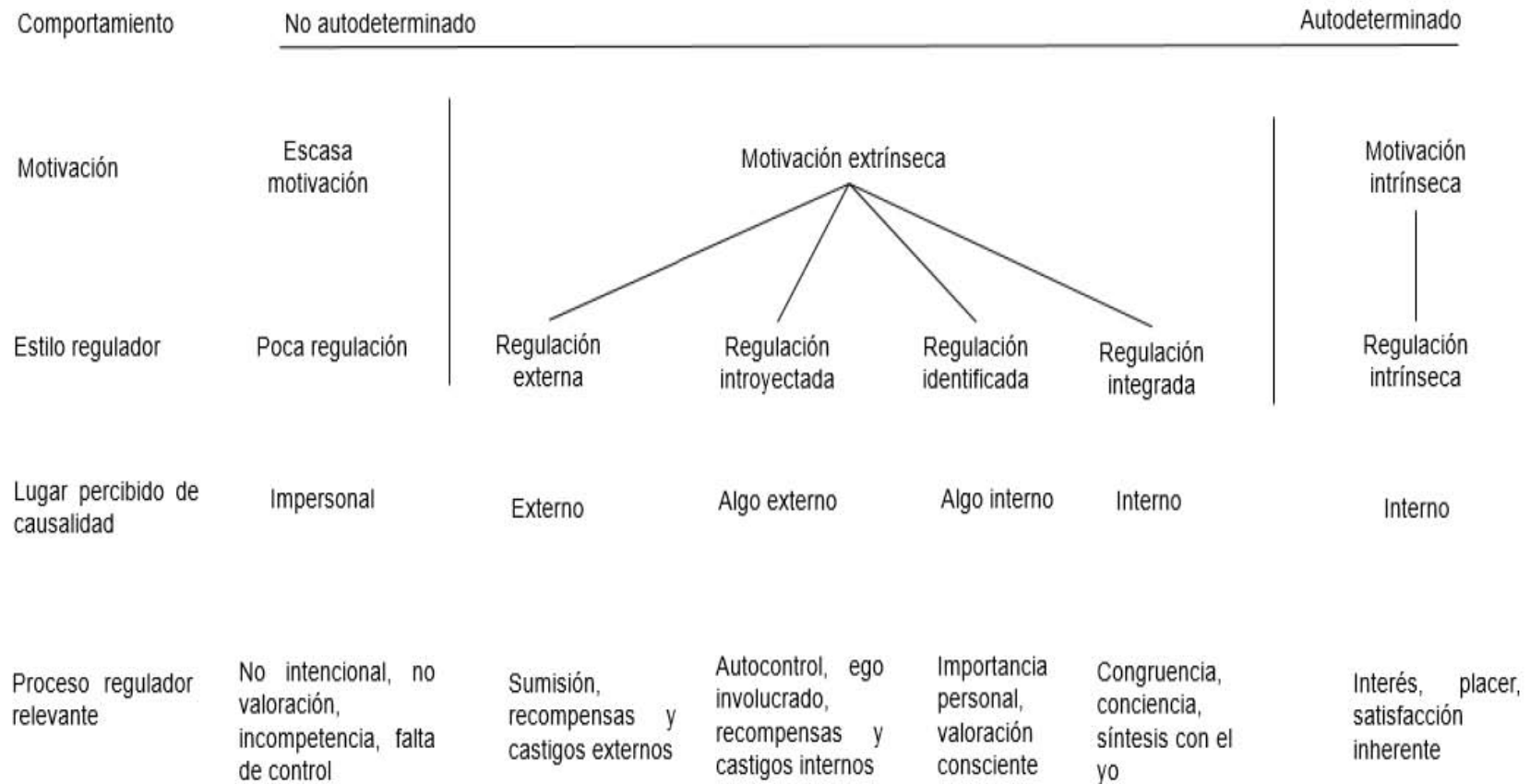
motivación extrínseca no se vuelve intrínseca de la noche a la mañana, por lo que se necesita de mucha paciencia y de un trabajo arduo y constante.

Al respecto, Reeve (2003: 151) habla de las etapas que pasa la motivación extrínseca hasta convertirse en intrínseca, proceso que requiere de tiempo y reforzamiento. En la figura 3, podrá constatar el proceso de evolución de la motivación, que comienza en la desmotivación, pasa por las etapas de la motivación extrínseca, y llega hasta la motivación intrínseca.

De acuerdo con este autor, el identificar los tipos de motivación que experimenta una persona resulta ser muy importante porque el estado emocional “tiene un efecto sustancial en lo que la gente siente, piensa y hace”. Así por ejemplo, habrá personas que realicen una actividad porque se les ha obligado a realizarla, lo que significa que poseen una “escasa motivación”, pero también habrá personas que realicen una actividad con poca o un tanto de motivación, pensando que lo tienen que hacer ya sea para obtener una recompensa (regulación externa), porque si no lo hacen se sentirían culpables (regulación introyectada) o porque creen que es importante para ellos (regulación identificada). Estas personas están experimentando un tipo de motivación extrínseca. Por último, hay personas que hacen una actividad porque simplemente es divertida y placentera, lo que significa que están totalmente autodeterminados, es decir, no necesitan de otras personas para actuar, además de que también refleja que poseen la suficiente motivación intrínseca para realizar una actividad.

Después de hacer una revisión somera de lo que es la motivación extrínseca y sus tipos, así como de lo que es la motivación intrínseca y de los elementos que sirven para incentivarla, se podrá comprender que la motivación no es un fenómeno estático, sino todo lo contrario, es un fenómeno variable en su intensidad y en un tipo. Esto reviste una gran utilidad para todos aquellos que fomentamos la lectura o cualquier otra actividad, así como para quienes imparten clases, ya que permite constatar que si la motivación es un fenómeno variable, entonces ésta depende de las características de las personas, del momento y del tipo de actividad. No será lo mismo trabajar con un niño de 6 años que con uno de 12 años, incluso no será lo

Figura 3. Evolución de la motivación: desde la desmotivación, hasta la motivación intrínseca, pasando por las etapas de la motivación extrínseca



Fuente: elaboración propia con base en "El continuum de la autodeterminación donde se muestran los tipos de motivación con sus estilos reguladores, lugares de causalidad y procesos correspondientes" (Reeve, 2003: 152).

mismo trabajar con niños de la misma edad, ya que como se ha visto, la motivación depende de las necesidades biológicas, psicológicas y sociales que cada persona experimenta, y éstas no son las mismas para unos que para otros. Asimismo, no será lo mismo motivar a una persona un día, que motivarla al otro día o a la otra semana, ya que la intensidad de su motivación varía, lo que significa que habrá que dinamizar los elementos que permiten motivar a una persona, ya que si son útiles en una ocasión puede que a la siguiente ya no.

Se espera que conocer algo sobre la dinámica de la motivación extrínseca, sus reforzadores y sus tipos, así como al analizar un poco lo que es la motivación intrínseca y los motivos que la originan y la mantienen, se pueda llevar a cabo con éxito la labor de motivar a los niños a leer, dejando en ellos la suficiente motivación que les permita convertir a la lectura en una actividad intrínseca, es decir, en una actividad que se lleve a cabo por gusto y placer. De hecho, cabe apuntar que muchos de estos factores motivacionales son utilizados por los fomentadores de la lectura, aunque no sean reconocidos de manera explícita.

Así pues, algunos expertos en el fomento a lectura, como Domingo (2010) y Botana (2006), señalan que uno de los elementos principales para llevar a cabo con éxito esta labor, es que el promotor sea capaz de transmitir amor, entusiasmo y gusto por la lectura.

Asimismo, de acuerdo con estos expertos, y a la luz de las teorías de la motivación, el promotor de la lectura debe utilizar la “alegría”, que como vimos antes, es una necesidad emocional básica en el ser humano, muy útil para favorecer la aparición de la motivación intrínseca. Además, recordemos que al hacer uso de la alegría, se establecen vínculos afectivos y emocionales que son indispensables en el buen desarrollo psíquico y emocional de la persona, lo cual tendrá efectos favorables en su aprendizaje escolar.

Además de la alegría, los expertos en el fomento a la lectura como Domingo (2010), Botana (2006) y Rodríguez (2006), también hacen uso de otra emoción básica del ser humano: el interés. Para estos expertos, un buen promotor de lectura es aquel que permite que sus lectores lean lo que se les dé la gana, ya que “obligar

a alguien a leer un libro por el que no tiene el más mínimo interés es tanto como forzarlo a comer aquello por lo que siente repugnancia” (Domingo, 2010: 87). No obstante, esto no significa que el promotor de la lectura sea un irresponsable y deje a sus lectores solos, sino todo lo contrario, su función es “tener una idea general de los intereses de las personas en diversas condiciones y etapas de la vida” (Botana, 2006: 153). Al respecto, una de estas expertas menciona lo siguiente:

Es importante enterarse de la situación general del grupo o del individuo de quien se trata porque no es lo mismo narrar un cuento a niños de preescolar, dentro del salón del jardín de infantes que a una horda de adolescentes de secundaria en un gimnasio, que a jóvenes sabihondos de preparatoria, a universitarios hartos de lecturas específicas, a adultos a la búsqueda del tiempo perdido en una biblioteca, un hospital o una cárcel o a los ancianos que pasan la tarde en un centro comunitario. Tener en cuenta al otro, pensar a quien nos dirigimos, nos permite ponernos en sus zapatos y escoger con cierto margen de precisión textos adecuados por su temática, extensión, vocabulario y sentido (Botana, 2006: 153-154).

En este sentido, al hacer uso del “interés” se beneficia el grado de atención que una persona dedica a una actividad, además de que influye en cómo una persona procesa, comprende y recuerda cierta información. Por ello, para evitar que la lectura se vuelva una actividad aburrida y nefasta, se deben considerar los intereses de los lectores. Al respecto, Domingo (2010: 86) da respuesta a una de las preguntas que muchos de nosotros nos planteamos día con día: “¿Por qué muchos adolescentes consideran aburrida la lectura? Porque entre otras cosas, es *aburrida o puede ser altamente aburrida* si lo que *deben leer* no les interesa en absoluto” (cursivas del texto).

Por su parte, Yepes (2010: 9), experto en el fomento a la lectura, menciona que otro recurso que permite evitar el aburrimiento en las sesiones de lectura, es el uso de ciertas “estrategias didácticas”. Asimismo, en el PFLNP también se habla de hacer uso de una actividad lúdico-recreativa al terminar la lectura. Este tipo de estrategias y actividades no sólo sirven para evitar la monotonía al momento de leer, sino también pueden ser utilizadas para desarrollar la motivación intrínseca de los

lectores, haciendo uso debido de factores motivacionales como el desafío, la fantasía, el control y la curiosidad.

Después de lo dicho, se puede constatar que algunos de los expertos en el fomento a la lectura, desde el exterior, hacen uso de ciertos factores motivacionales con los que buscan penetrar en el interior de los lectores y lograr que éstos se acerquen a la lectura de una manera gustosa y placentera. Para ello, utilizan emociones básicas del ser humano, como la alegría y el interés. Por otro lado, también utilizan ciertas necesidades psicológicas de la persona, como la autodeterminación y la competencia, las cuales son utilizadas al momento de permitir que sean las mismas personas, en nuestro caso los niños, quienes elijan qué libro leer y qué actividad lúdica-recreativa llevar a cabo. En este sentido, recordemos que cuando se les permite a las personas que elijan, que controlen y que dominen su entorno, incrementa su motivación intrínseca y que, por el contrario, ésta disminuye cuando sus acciones están totalmente controladas por factores extrínsecos. Así pues, permitir que los lectores ejerzan su derecho a la libertad, es imprescindible cuando se trata de motivar a las personas a leer, ya que como bien dice Domingo (2009: 108): “la lectura controlada y reglada no conduce a formar lectores, sino a hacer más difícil la adquisición del gusto por leer”. Cabe apuntar que todos estos factores motivacionales se ponen en juego desde el exterior, a través del promotor de la lectura, de los libros y de las actividades lúdico-recreativas.

A continuación, en la figura 4 ilustro lo que considero constituye el fomento a la lectura apoyado en las teorías de la motivación.

Figura 4. El fomento a la lectura a través de las teorías de la motivación

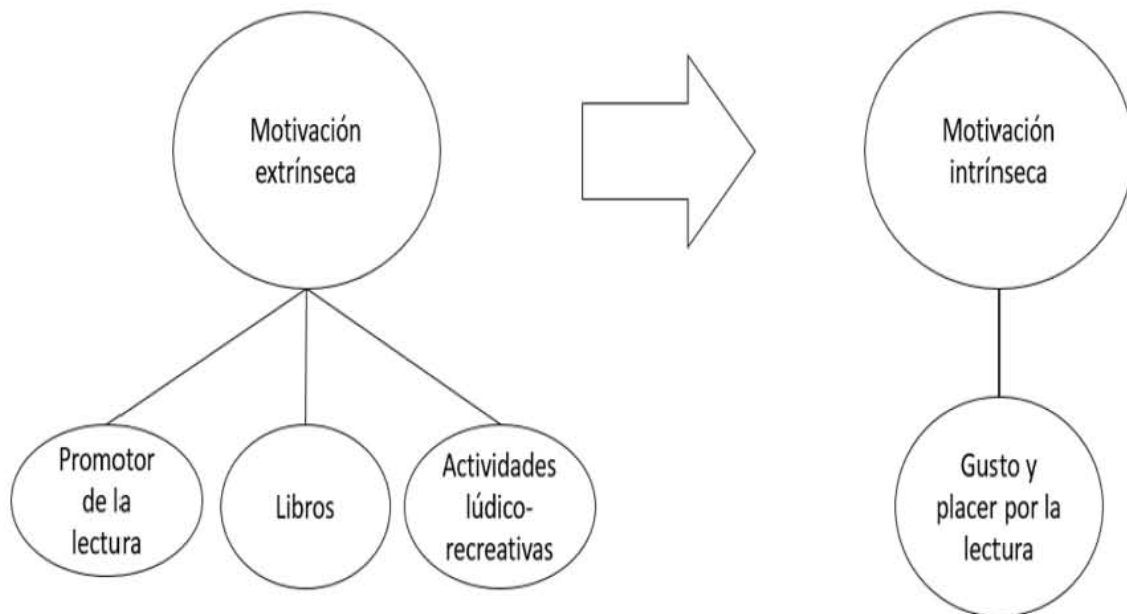


Figura 4. Con esta figura se ilustra cómo desde el exterior (motivación extrínseca), a través del promotor de la lectura, de los libros y de las actividades lúdico-recreativas, se puede llegar al interior de los lectores y generar en ellos una motivación (intrínseca) que los lleve a leer por gusto y placer. *Fuente:* elaboración propia.

Capítulo 3. Aplicación del Programa de Fomento a la Lectura en Niños de Primaria con los alumnos de la escuela Diego Rivera

“Maestra, ¿ahora qué libro vamos a leer?”¹⁸

3.1 Programa de Fomento a la Lectura en Niños de Primaria

El Programa de Fomento a la Lectura en Niños de Primaria (PFLNP) surgió en el 2013 en la entonces Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) de la UNAM, a partir de una invitación realizada por la asociación civil *Creemos Leyendo*, quien buscaba impulsar la lectura en escuelas primarias públicas, de forma gratuita. Para llevar a cabo esta labor, dicha asociación propuso a la DGOSE que invitará a todos los alumnos aptos a realizar su servicio social, ya que “se pensó en quienes tienen la obligación y compromiso de cumplir con 480 horas de servicio social para ser los acompañantes de las lecturas de libros de Bibliotecas de Aula, directamente en las escuelas públicas” (*Creemos Leyendo*, 2013).

A partir de dicha invitación, la DGOSE diseñó el actual Modelo de Programa Multidisciplinario de Servicio Social Comunitario “Fomento a la Lectura en Niños de Primaria”, el cual tendría como objetivo principal “Fortalecer el hábito de la lectura en niños de 1ero, 2do y 3er grado de escuelas primarias públicas” (Gilardi, 2015), sin perder nunca de vista que el fortalecimiento de este hábito, tendría que darse con gusto, placer y alegría.

A partir de la creación de dicho programa, se comenzó a invitar a estudiantes del sistema escolarizado y del sistema abierto y educación a distancia (SUAYED), tanto de nuestra universidad como de universidades incorporadas. Los alumnos participantes pueden ser servidores sociales y voluntarios, con el único requisito de cursar cualquiera de las licenciaturas que imparte la UNAM -hasta la fecha son 22

¹⁸ Palabras emitidas por varios niños de la escuela Diego Rivera que participaron en el PFLNP.

las licenciaturas participantes¹⁹, y además cuenten con el tiempo necesario para realizar diversas actividades, entre ellas: “leer y complementar la lectura con una actividad lúdico-recreativa durante una hora por grupo, atendiendo a seis grupos por semana, durante el ciclo escolar” (Gilardi, 2015), además de administrar la biblioteca del aula para que los niños lleven libros a casa, organizar las sesiones de lectura y las actividades lúdico-recreativas, recabar evidencias de las actividades realizadas y presentarlas a la coordinadora del programa, aplicar instrumentos de evaluación y entregar resultados, asistir a capacitaciones y asistir a una sesión final para entregar una carpeta de evidencias y una presentación con los resultados obtenidos.

Al inscribirse, los alumnos reciben una capacitación que les permite conocer el programa, sus objetivos y las actividades que habrán de realizar durante su prestación de servicio social o voluntariado. Asimismo, en la capacitación se lleva a cabo un ejercicio de lectura y una actividad lúdico-recreativa, lo que permite conocer algunas estrategias de lectura y algunas actividades complementarias para el trabajo con los niños. Cabe apuntar que la capacitadora, que también es la coordinadora del programa, la Dra. María Gilardi González de la Vega, deja muy claro que los servidores sociales y voluntarios deben entrar a las aulas a leer de una manera alegre y entusiasta, que contagie a los niños por el amor hacia la lectura.

En su primera etapa, en un período que abarcó de octubre del 2013 a junio del 2014, este programa de fomento a la lectura comenzó aplicándose como una prueba piloto, en la cual participaron 5 servidores sociales y atendieron, aproximadamente, a una población de 900 niños (Gilardi, 2016).

¹⁹ Estas licenciaturas son: Administración, Arquitectura, Bibliotecología y Estudios de la Información, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas y Administración Pública, Contaduría, Derecho, Economía, Filosofía, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación, Ingeniería Industrial, Lengua y Literatura Hispánicas, Literatura Dramática y Teatro, Optometría, Pedagogía, Psicología, Relaciones Internacionales, Sociología y Trabajo Social (Gilardi, 2016).

A partir de septiembre del 2014 y hasta junio del 2015 -lapso en el que participé como voluntaria-, período considerado como de “consolidación” del programa, participamos un total de 12 alumnos, entre servidores sociales y voluntarios, y se calcula que fueron atendidos, aproximadamente, 2,160 niños. En febrero del 2015, antes de concluyera este segundo período de aplicación, se abrió un nuevo ciclo del programa, el cual terminaría en agosto del mismo año en el que participarían 29 servidores sociales y voluntarios, atendiendo a una población de 5,220 niños²⁰ (Gilardi, 2016). En suma, durante el ciclo escolar 2014-2015 fueron atendidos 7,380 niños, aproximadamente.

Para el período de agosto del 2015 a junio del 2016 -período en el que participé como servidora social-, nos integramos al proyecto un total de 46 estudiantes, entre servidores sociales y voluntarios, y se calcula que el grueso de niños atendidos fue de 8,280. Al igual que en febrero del 2015, en febrero del 2016 se abrió un nuevo ciclo de aplicación del programa que concluyó en agosto del mismo año, en el que se inscribieron 34 alumnos (Gilardi, 2016), atendiendo aproximadamente a 6,120 niños. Así pues, para el ciclo escolar 2015-2016 se calcula que fueron atendidos 14,400 niños, por un total de 80 prestadores de servicio social y voluntarios.

Para el período actual, es decir, el que va de septiembre del 2016 a mayo del 2017, se han inscrito 134 alumnos, entre prestadores de servicio social y voluntarios (Gilardi, 2016), con lo cual se calcula que se estaría cubriendo a una población de 24,120 niños al terminar la aplicación del programa.

Al concluir el servicio social o voluntariado, los estudiantes universitarios se encargan de formar una carpeta de evidencias que deberá contener pruebas de las actividades realizadas con los niños -que pueden ser fotografías, videos o algún dibujo o actividad realizada por los niños-, los formatos de seguimiento firmados por los profesores de aula, y gráficas con los resultados de los cuestionarios

²⁰ La idea de abrir un nuevo ciclo de servicio social, de duración corta, fue porque se pensó que no importaba el tiempo que los niños participaran en la experiencia, sino que lo primordial era que tuvieran un acercamiento a la lectura, aunque éste fuese breve.

aplicados al principio y al término del servicio social. Con esta carpeta de evidencias lo que se busca es que los servidores sociales o voluntarios, comprueben su trabajo y desempeño con los seis grupos atendidos, pero además también se busca conocer los resultados que ha tenido el programa, y a partir de ahí, realizar un análisis y evaluación del mismo, con el objetivo de contribuir a su perfeccionamiento. Es así como a partir de las sugerencias hechas tanto por servidores sociales como por voluntarios, el programa ha tenido cambios significativos, por ejemplo, que actualmente se pueda fomentar la lectura no sólo con niños de 1ro, 2do y 3ro de primaria, sino también con niños de otros grados de primaria, e incluso con niños de preescolar y secundaria.

Como puede notarse, el desarrollo del programa ha sido favorable. Hasta el período 2015-2016²¹, no sólo se han visto favorecidos 22,680 niños de escuelas primarias públicas de varias partes de la República, sino que también se han visto favorecidos 126 universitarios, ya que la flexibilidad del programa -con sus pocas horas de trabajo a la semana y con la elección de cualquier escuela primaria pública- ha permitido que una gran cantidad de alumnos realice su servicio social en cualquier parte del país²², y de esta manera pueda cubrir un requisito indispensable para su titulación.

3.2 La escuela primaria Diego Rivera

La escuela Diego Rivera, al igual que cada una de las escuelas de nuestro país, cuenta con una serie de condiciones y características propias que son determinantes al momento de emprender cualquier proyecto educativo. Por ello es de vital importancia conocer el contexto en el que se encuentran inmersas cada una de estas escuelas, ya que de esta manera se podrá responder con acciones pedagógicas adecuadas a las necesidades que cada una de ellas presenta.

²¹ No contemplo el período 2016-2017 debido a que todavía está en proceso de realización y por ello no cuento con las cifras exactas sobre el número de participantes en el programa.

²² Hasta el momento, los lugares en los que los estudiantes universitarios hemos prestado servicio social y voluntariado son: Ciudad de México, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo y Yucatán (Gilardi, 2016).

A continuación, haré una breve descripción de la escuela Diego Rivera, con la intención de conocerla mejor y de esta manera comprender la manera en la que ha sido aplicado el PFLNP.

3.2.1 Ubicación e infraestructura

La escuela primaria Diego Rivera se encuentra ubicada en el municipio de Ixtapaluca, Estado de México, en una localidad llamada Izcalli²³. Fue fundada en el año 2000 como una escuela multigrado, en donde a su vez, compartía espacio con la escuela secundaria Moisés Sáenz, y más tarde también se encontraría compartiendo espacio con el preescolar Frida Kahlo y con la preparatoria oficial núm. 123. A pesar de que esta escuela primaria se encuentra ubicada en un área urbanizada, en donde se cuenta con los servicios de agua potable, luz eléctrica, calles pavimentadas, drenaje, servicios de salud y educativos²⁴, entre otros, la realidad es que la escuela, como las escuelas vecinas con las que comparte espacio, nunca ha gozado de instalaciones apropiadas para llevar a cabo el acto educativo, lo cual, como bien se sabe, obstaculiza que el aprendizaje escolar de los niños se desarrolle con éxito.

Desde su fundación, la escuela comenzó a funcionar con aulas de lámina, la mayoría de las veces, carentes de luz eléctrica y en ocasiones, de luz natural, así como de ventilación. Las condiciones de las aulas provocan que en épocas de calor éstas sean demasiado calurosas y, por el contrario, en épocas de frío, parezcan refrigeradores. Al respecto, una de las profesoras de la escuela comenta que en épocas de calor, al terminar la jornada escolar, salen “sudando manteca”. Por su parte, otra de las profesoras permite que en épocas de frío, sus alumnos lleven una cobija para que se tapen. También cabe mencionar que en épocas de lluvia, las aulas se inundan y como consecuencia, los niños se mojan los pies, lo que los expone a contraer enfermedades. En cuanto a instalaciones como los sanitarios y las canchas deportivas, por muchos años, la escuela Diego Rivera no contó con

²³ En el anexo 1 muestro un mapa que permite conocer la ubicación de dicha escuela primaria.

²⁴ En el anexo 1, se puede apreciar que la primaria Diego Rivera se encuentra ubicada en una zona urbanizada.

estos servicios, por lo que tuvo que hacer uso de las instalaciones de la secundaria Moisés Sáenz, además de compartir actividades como homenajes y festivales.

Sería hasta el ciclo escolar 2014-2015, cuando la escuela Diego Rivera comenzaría a independizarse de la secundaria Moisés Sáenz, ya que se comenzó a definir un espacio propio para la primaria, marcándolo y separándolo a través de una malla, aunque todavía guardarían un vínculo, debido a que la primaria seguiría utilizando algunas aulas ubicadas en el espacio que correspondía a la secundaria. En este mismo ciclo, gracias a la ayuda municipal, la escuela primaria se vio beneficiada con la construcción de un salón de clases y con la construcción de los sanitarios. Sería hasta este momento cuando la escuela Diego Rivera dejaría de compartir sanitarios con la secundaria Moisés Sáenz, además de que por primera vez contaría con un salón hecho de concreto, aunque tampoco se escaparía de las inundaciones, debido a que en épocas de lluvia el agua entraría por debajo de la puerta y se trasminaría a través del techo²⁵.

Para inicios del ciclo escolar 2015-2016, en el que participé como servidora social, la escuela Diego Rivera volvería a recibir ayuda del municipio, beneficiándose ahora con la construcción de dos aulas²⁶. De esta manera, casi al terminar el ciclo escolar, la escuela contaría con tres aulas de concreto, tres aulas de lámina -de las cuales una sería utilizada como dirección-, un salón de tabique con techo de lámina y unos sanitarios. Por otro lado, cabe señalar que sería hasta este momento cuando la escuela contaría con una explanada de cemento, ya que hasta antes el patio era de tierra, lo que en muchas ocasiones impedía poder realizar actividades al aire libre, ya fuera porque el polvo se levantaba, porque los niños se ensuciaban demasiado o porque los niños se aventaban tierra o piedras a la cara.

Después de 16 años, y con base en un gran esfuerzo por parte de la directora del plantel, los profesores y los padres de familia, la escuela Diego Rivera ha logrado

²⁵ En el anexo 2 muestro algunas imágenes de la escuela Diego Rivera durante dicho período.

²⁶ La construcción de estas aulas comenzó en el mes de noviembre del año 2015 y terminó en el mes de mayo del 2016. En el anexo 3 se podrán apreciar algunas imágenes de la escuela Diego Rivera durante la construcción de dichas aulas.

consolidarse como una escuela con instalaciones y servicios propios, en un espacio exclusivos, separado de sus escuelas hermanas: el preescolar, la secundaria y la preparatoria. Actualmente, se calcula que el tamaño del terreno ocupado por la primaria es de 600 metros cuadrados²⁷. No obstante, aún falta mucho por hacer en cuanto a infraestructura, por ejemplo, hacen falta salones de concreto para todos los grupos, biblioteca escolar, áreas verdes, bardas y un portón adecuado, pues como se podrá apreciar en el anexo 2, el portón es de malla, lo que constituye un factor de riesgo para los niños, ya que cualquier persona puede entrar a la escuela. También hacen falta servicios como el agua y la luz, de los que carecen constantemente, y ni hablar de acceso al Internet de forma gratuita, ya que pese a estar ubicada en un lugar urbanizado, este servicio todavía no llega a la escuela. En este sentido, tanto la infraestructura como los servicios básicos son muy importantes, según señala el INEE (2010: 43), “es deseable que el entorno en donde se encuentran los niños...tenga características que permitan garantizar su bienestar y facilitar la realización de los procesos de aprendizaje y enseñanza”.

3.2.2 Población

A pesar de estar ubicada en una zona urbanizada que forma parte de una unidad habitacional llamada Izcalli, los niños que asisten a la escuela primaria provienen de comunidades vecinas y de comunidades alejadas, principalmente de aquellas que se encuentran ubicadas en el “cerro” y que todavía no cuentan con servicios básicos como los educativos.

La escuela Diego Rivera se conforma por una población estudiantil de 200 niños –aproximadamente-, que se encuentran divididos en seis grupos, de primero a sexto, con un promedio de 33 alumnos cada uno. Cabe señalar que casi la totalidad de estos niños provienen de familias de escasos recursos, la mayoría de los padres tienen estudios de nivel básico, en algunos casos hay padres analfabetas y son muy pocos los padres universitarios.

²⁷ En el anexo 1, se encuentra marcado por color rojo el terreno que corresponde a la primaria Diego Rivera, y el resto, marcado por color azul, es el terreno que corresponde a la secundaria Moisés Sáenz, el preescolar Frida Kahlo y la preparatoria oficial 123.

Para atender a esta población estudiantil, la escuela cuenta con 6 profesores, uno por cada grupo, de los cuales tres cuentan con licenciatura, dos con maestría y sólo una de las docentes es pasante²⁸. Asimismo, la escuela cuenta con una directora titulada y una secretaria, además de contar con varios servidores sociales, entre ellos la que ahora escribe.

Las dificultades más apremiantes y sobresalientes -tanto para los niños, como para los padres, y para la misma escuela-, son las dificultades económicas, ya que la mayoría de las veces los padres no cuentan con los recursos suficientes para apoyar a sus hijos con la compra de algún material escolar²⁹. Además, debido a que la mayoría de los padres de familia tienen que salir a trabajar, los niños carecen de atenciones en casa, lo que tiene un efecto negativo en su desempeño académico, sobre todo debido a que no cumplen con tareas escolares y no cuentan con el reforzamiento y el estudio de los conocimientos adquiridos en la escuela.

A pesar de las condiciones tan precarias de los niños, de sus familias y de la misma escuela, y a pesar de que socialmente ésta sea criticada y considerada como “el gallinero”, a 16 años desde su creación, la escuela Diego Rivera ha salido adelante gracias al esfuerzo hecho por la comunidad, los profesores y su directora.

En este sentido, me gustaría mencionar que mi interés por realizar mi servicio social en esta escuela se debió, principalmente, a que consideré que si era una escuela en precarias condiciones, allí era a donde debería llegar el máximo apoyo, ya que la mayoría de las veces este tipo de escuelas son olvidadas, siendo privilegiadas aquellas que cuentan con todos los bienes y servicios educativos. Aunque en mi comunidad existen escuelas con mejores condiciones en cuanto a infraestructura, consideré que los niños de la escuela Diego Rivera tenían el mismo derecho y la misma oportunidad que los niños de otras instituciones, a ser llevados de la mano al mundo de la lectura, a ser acercados al mundo de los libros, con la

²⁸ Fue hasta el ciclo escolar 2013-2014 cuando se completó la plantilla del personal docente, ya que hasta antes únicamente se contaba con cinco profesores, siendo la directora la encargada de cumplir la función docente del profesor faltante.

²⁹ En muchas ocasiones eran los mismos maestros los que financiaban la compra de los materiales escolares, sobre todo las copias, ya que los papás, debido a sus condiciones económicas precarias, muy pocas veces quieren o pueden ayudar.

esperanza de que ello les aporte un beneficio a su desempeño escolar, pero también con la esperanza de que ello les ofrezca un refugio al mundo lleno de violencia y delincuencia en el que muchos de ellos viven.

3.3 La aplicación del Programa de Fomento a la Lectura en Niños de Primaria en la escuela Diego Rivera

El PFLNP se aplica, como ya he venido mencionando, en escuelas públicas, a niños de 1ro, 2do y 3er grado de primaria. El programa contempla atender a seis grupos por semana, lo que significa que para cumplir con el cometido se tendrá que atender a dos grupos de 1ero, dos grupos de 2do y dos grupos de 3ero. En este sentido, el programa parte de la idea de que la mayoría de las escuelas primarias cuentan, mínimo, con dos grupos de cada grado. No obstante, hay escuelas que tienen sus excepciones, como la primaria Diego Rivera, que como se vio con anterioridad, cuenta con una población estudiantil pequeña, lo que origina que sólo exista un grupo por cada grado. Sin embargo, la flexibilidad del programa en casos como estos, permite su aplicación con niños de primero a sexto grado, porque se comprende lo importante que es que todos los niños tengan un acercamiento con la lectura, sin importar su edad. Cuando las poblaciones estudiantiles son más grandes no se puede abarcar a todos los grados, por eso se enfatiza en atender a los niños más pequeños, lo que no significa que sean los más importantes, sino que son los que apenas comienzan con este acercamiento y, por ello, se les da prioridad.

En este sentido, el trabajar con niños de todos los grados de educación primaria implica un gran reto, ya que no se podrán utilizar ni las mismas lecturas ni las mismas actividades lúdico-recreativas, debido a que todos los niños tienen intereses y necesidades diferentes, incluso cuando son de la misma edad. No obstante, y pese a las diferencias de intereses y necesidades de los niños, tampoco se trata de leer un libro o hacer una actividad lúdico-recreativa diferente con cada grupo o con cada niño, lo cual desgastaría nuestros esfuerzos como fomentadores de la lectura, sino más bien, se trata de encontrar un punto en común entre los niños, y a partir de ahí, elegir lecturas y actividades lúdico-recreativas.

De manera tentativa, y de acuerdo con las características generales de los niños, a lo que se puede recurrir es a realizar un agrupamiento, es decir, se pueden formar dos grupos, uno con los niños de primero a tercero, cuyas edades oscilan de los 6 a los 8 años, y otro con los niños de cuarto a sexto, cuyas edades van de los 9 a los 12 años, aproximadamente. Este agrupamiento parte de la homogeneidad de intereses y necesidades de los niños detectadas a partir de ciertos estudios de psicología evolutiva, como los realizados por Osterrieth (1977), quien menciona que de los 6 a los 8 años, el niño se encuentra en un estadio de desarrollo que se caracteriza por la “disgregación de la subjetividad primitiva”, mientras que de los 9 a los 12 años el niño se encuentra en un estadio de “madurez infantil”. Por su parte, Piaget (1991) divide en seis etapas el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, de las cuales, por el momento, podría ser de gran utilidad la tercera etapa, que es la de “la infancia: de los siete a los doce años”.

Cada uno de estos estadios o etapas, está marcado por ciertos rasgos y características que permiten tener un conocimiento acerca de lo que es el niño. Consecuentemente, se espera que con el apoyo de estos conocimientos como con el aportado por las teorías de la motivación, se pueda llevar a cabo de una mejor manera el fomento a la lectura. Asimismo, se busca que con el apoyo de estos conocimientos se puedan planear las lecturas y las actividades lúdico-recreativas que habrán de implementarse, sin menospreciar la influencia de otros factores como los económicos, sociales, culturales, políticos y ambientales, que influyen severamente al momento de fomentar la lectura.

Para no perderme y no perderlos en el laberinto de mi labor como servidora social y fomentadora de la lectura, lo que a continuación me permito mostrar es mi trabajo en dos partes: una, en donde hablo de las lecturas utilizadas durante la aplicación del PFLNP, y otra, en donde hablo de las actividades lúdico-recreativas implementadas.

3.3.1 Las lecturas utilizadas

El PFLNP surgió de la idea de que los servidores sociales, que en este caso también se convierten en fomentadores de la lectura, fungieran como “acompañantes de las lecturas de libros de Biblioteca de Aula” (Crecemos leyendo, 2013). En este sentido, el programa parte de la idea de que en todas escuelas públicas hay una biblioteca del aula, por lo que la función del servidor social será acercar a los niños a esos libros y acompañarlos durante su proceso de lectura. No obstante, hay escuelas que tienen sus excepciones, como la primaria Diego Rivera, en donde la mayoría de sus aulas no cuentan con una biblioteca propiamente dicha, ya que a lo más que llegan es a pequeñas colecciones de libros que han sido donados por los padres de familia y que ya han sido leídos por la mayoría de los niños. De esta manera, estos pocos libros dejan de ser novedosos para los niños por lo cual se estancan y empolvan en un rincón del salón.

Como se podrá imaginar el lector, la falta de una biblioteca del aula dificulta aún más la labor del servidor social, ya que en este caso será él el encargado de conseguir libros e, incluso, hacerse de un acervo bibliográfico propio para poder llevar a cabo su labor. Para conseguir libros por su propia cuenta, el servidor social podrá recurrir a librerías, a Internet o a bibliotecas públicas, y preguntar por colecciones de libros infantiles. Así por ejemplo, el Fondo de Cultura Económica (FCE), tiene una vasta colección de libros infantiles y juveniles, llamada “A la orilla del viento”, que por sus precios tan accesibles, posibilita adquirirlos. Asimismo, en Internet existen portales en donde se pueden encontrar libros y cuentos infantiles en formato digital, como el que alberga 80 libros del Rincón en formato Power Point y que son una gran opción para imprimir o para descargar a cualquier dispositivo móvil. Por otra parte, la extensa red de bibliotecas públicas que hay en el país, permite consultar libros infantiles, y no sólo eso, sino que con su opción de “préstamo a domicilio”, posibilita llevar los libros a nuestras casas y a las escuelas.

Ahora bien, después de revisar las colecciones de libros infantiles, lo que se puede observar es que éstas tienen clasificaciones, que de alguna manera corresponden con las edades, intereses y necesidades de los niños. Por ejemplo, la colección de los Libros del Rincón, cuenta con cinco clasificaciones: la primera

de ellas llamada “Al sol solito, para los más chiquitos. Desde preescolar hasta los primeros años de primaria”; la segunda conocida como “Pasos de luna, para los que empiezan a leer. Incluye preescolar y los primeros años de primaria”; la tercera es “Astrolabio, para los que leen con fluidez. 4°, 5° y 6° de primaria y el primer grado de secundaria”; la cuarta, nombrada “Espejo de Urania. Para los lectores autónomos, preferentemente los de secundaria”, y la quinta, conocida como “Cometas convidados. Ediciones especiales” (SEP, 2013).

Por su parte, la colección editada por el FCE, “A la orilla del viento”, también cuenta con cuatro clasificaciones: “Para los que están aprendiendo a leer”, que se caracterizan por ser historias breves y totalmente ilustradas; “Para los que empiezan a leer”, que son historias de mayor extensión, pero breves, y con ilustraciones abundantes; “Para los que leen bien”, que se conforma por historias extensas, de géneros como el humor, el amor, suspenso, fantasía y aventuras; y, “Para los grandes lectores”, que comprende una colección de historias ricas y variadas (FCE, 2014).

De alguna manera, estas clasificaciones hacen constatar que los niños necesitan de una literatura adecuada a su edad y estadio de desarrollo. Pensemos, por ejemplo, que un niño de 11 ó 12 años, el cual debería estar cursando el sexto año de primaria y que se encuentra en plena pubertad, no va a interesarse por un cuento de hadas sino por una historia que le permita reflexionar sobre la vida de los adultos, esa a la que tanto desea pertenecer, o que le permita reflexionar e identificar ciertas emociones que él siente, como el amor, la tristeza o el miedo.

3.3.1.1 Las lecturas utilizadas con los niños de 1°, 2° y 3° grado

A partir de todo lo dicho con anterioridad, es como se puede tener una idea acerca de la selección de los libros y de las lecturas que habrán de servir para llevar a cabo el fomento a la lectura. Para el caso de la aplicación del PFLNP en la escuela Diego Rivera, y específicamente con los niños de primer a tercer grado, hice uso

de libros de poco texto, breves, con imágenes grandes y coloridas, las cuales sirven para llamar su atención³⁰.

Asimismo, haciendo uso de las teorías de la motivación, elegí historias humorísticas y que pusieran en juego sus emociones, sobre todo la alegría, que como se ha visto, sirve para incentivar la motivación intrínseca. Ejemplo de estos libros son *David se mete en líos*, *El traje nuevo del emperador*, *El rey mocho*, *El peinado de la tía Chofí*, *Secreto de familia*, *Un conejito ingenioso*, *No te rías*, *Pepe*, *Los tres lobitos y el cochinito feroz*, *La mejor mascota*, entre otros. Estas historias permiten que los niños se rían, se diviertan y, de esta manera, disfruten de la lectura, además de que estarán muy atentos para descubrir las travesuras de los personajes que tanto los alegrarán. Por otro lado, recordemos que además de favorecerse la motivación intrínseca con el humor y la alegría, también se facilitan la comprensión lectora y el almacenamiento de la información.

Otros libros utilizados, que también hacen uso del humor y la alegría pero que enfatizan en el uso de la imaginación y la fantasía, que como se mencionó en el capítulo 2, favorecen la motivación intrínseca, son los siguientes: *El increíble niño come libros*, *Juan y los frijoles mágicos*, *El secreto en la caja de fósforos*, *Yoyo el mago*, *Yoyo sin miedo*, *Yoyo y el color de los olores*, *Bety resuelve un misterio*, *A Lucas todo le sale mal*, *Hansel y Gretel*, *La caperucita roja*, *El lobo y los siete cabritillos*, *El gato con botas*, entre otros.

Por otro lado, y como me parece que el fomento a la lectura no puede estar al margen de ciertas temáticas de importante valor para la educación de los niños, opté por introducir libros que conjugando la fantasía, la imaginación y el uso de las emociones, transmitieran valores morales, ya que como dice Bettelheim (1994: 8), el niño necesita “una educación moral que le transmita, sutilmente, las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y, por ello, lleno de significado”. Al respecto, los libros utilizados fueron: *El deseo de Ruby*, que hace alusión al valor de la justicia y

³⁰ Coloqué las referencias completas de todos los textos infantiles utilizados durante la aplicación del PFLNP, en un apartado especial titulado “Bibliografía infantil”. (Véase página 127).

la igualdad; *La maceta vacía*, que permite reflexionar sobre el valor de la honestidad; *Rafa, el niño invisible*, que habla de la importancia de sentirse valorado; *Un cascabel para un terrible gato*, que pone de relieve la participación democrática; *La peor señora del mundo*, que transmite un mensaje de respeto hacia los demás; entre otros.

Otros textos utilizados, y que respondieron a la petición de los niños basada en sus intereses, fueron las leyendas y los cuentos de terror, como *Las brujas*, *Frankenstein para niños* y las leyendas. Al respecto, recordemos que el tomar en cuenta los intereses de los niños, el permitir que controlen su entorno, además de que elijan, participen y tomen decisiones, favorece sobremanera la aparición y el fortalecimiento de la motivación intrínseca.

Básicamente, estos fueron algunos de los libros que leí con los niños³¹, y si bien es cierto que la mayoría de ellos fueron cuidadosamente elegidos, también es cierto que eran los mismos niños lo que decidían qué libro querían leer en cada sesión, y de esta manera no sólo se les hacía sentir que ellos controlaban el entorno, sino que además se respetaba su libertad para leer lo que más quisieran.

Ahora bien, hay algo más que apuntar. En el capítulo 2 se habló de que una de las fuentes de motivación intrínseca es la curiosidad, la cual implica sorpresa, incongruencia y novedad. En este sentido, la curiosidad puede ser provocada al momento de leer a través de preguntas como ¿de qué creen que se trata este cuento?, ¿qué creen que va a pasar?, o ¿ya se dieron cuenta de lo que ocurrió? Este tipo de preguntas tienen la intención de mover a los alumnos a buscar información, a estar atentos y a resolver las lagunas existentes en la lectura. Además, también debe incitárseles a que formulen preguntas y a que ellos mismos detecten incongruencias, ya que de esta manera se despierta su curiosidad (Pintrich y Schunk, 2006: 262).

³¹ En el anexo 4 se podrán apreciar algunas imágenes de estos libros, aunque cabe apuntar que no figuran todos los libros leídos, debido a que muchos de ellos fueron préstamos de profesores, amigos y bibliotecas públicas, por lo que se regresaban inmediatamente después de su lectura.

3.3.1.2 Las lecturas utilizadas con los niños de 4°, 5° y 6° grado

Tomando en cuenta todo lo dicho hasta el momento, para seleccionar los libros que habrían de servir para trabajar con los niños de cuarto a sexto, realicé tanto una revisión del catálogo “Libros del Rincón de la SEP”, como del catálogo “Obras para niños y jóvenes” del FCE. Recordemos que ambos catálogos cuentan con una literatura especializada para los niños en estas edades, la cual toma como fundamento el desarrollo evolutivo de los niños. En este sentido, los libros que seleccioné fueron los siguientes:

- *Alguien en la ventana*, editado por el FCE, relata la historia de terror que vive Alejandro cuando llega a vivir a un viejo edificio.
- *El buscapleitos*, editado por el FCE y que posteriormente la SEP lo elegiría para formar parte de su colección de los Libros del Rincón. Este libro relata la historia de Simón Mason, un niño que es acusado de molestar a sus compañeros, cuando en realidad él es la víctima de acoso escolar, fenómeno mejor conocido como bullying.
- *El diario de un gato asesino, El regreso del gato asesino y El gato asesino se enamora*. Esta trilogía de textos es editada por el FCE y sólo el primero de ellos forma parte de la colección de los Libros del Rincón. Estos tres libros relatan las travesuras hechas por Tufy, un gato burlón y sinvergüenza.
- *A golpe de calcetín*, editado por el FCE y también forma parte de la colección de los Libros del Rincón. Este libro relata la historia de Paco Poyo, un niño que vende periódicos y que un día se encuentra a un hombre dispuesto a comprarle todos sus periódicos a cambio de “un favorcito”.
- *La mala del cuento*, editado por el FCE, relata la historia de una niña que a toda costa trata de impedir que su padre se case con Sara, a la que considera la peor de las madrastras.
- *En la oscuridad*, editado por el FCE, habla de una niña que a los seis años es abandonada por su madre en un supermercado.
- *El enmascarado de lata*, editado por el FCE y que también forma parte de los Libros del Rincón. Relata la historia de un niño que es víctima de bullying, y

que un día decide subirse al ring y enfrentar a su peor enemigo, usando la máscara de su padre: el famoso enmascarado de lata.

- *De domingo a lunes*, editado por el FCE, relata una historia de aventura vivida por Lunes Feliz y sus amigos.

Ahora bien, con estos libros fue con los que inicié el fomento a la lectura con los niños de la escuela Diego Rivera, dejando a ellos la decisión de elegir qué libros querían leer. Cabe apuntar que si bien es cierto que estos libros resultan ser interesantes para los niños debido a sus temáticas de terror, misterio, aventuras, humor, tragedia y amor, también es cierto que son historias extensas, por lo que se podrá comprender que no se pueden leer en una sola sesión, ya que la experiencia nos dice que los niños sólo prestan atención a la lectura por 15 ó 20 minutos ininterrumpidos, pues después comienzan a aburrirse, y como de lo que se trata no es de aburrir a los niños, la lectura de estos libros podrá hacerse por capítulos, 2 ó 3 por sesión, dependiendo de lo que elijan los niños. En este sentido, y dependiendo de la extensión del libro, se tomarán varias sesiones para leerlo.

Así pues, después de presentarles a los niños de cuarto, quinto y sexto grado esta pequeña colección de libros, y después de hablarles del contenido de los mismos, por decisión unánime, los niños eligieron comenzar las sesiones de lectura con el texto de *Alguien en la ventana*. El hecho de saber que se trataba de un libro de terror fue lo que llevó a los niños a tomar tal decisión. Este libro contiene 120 páginas, agrupadas en 17 capítulos y un epílogo. Se acordó con los niños leer dos capítulos por sesión, por lo que se calculó que aproximadamente se necesitaría de 9 sesiones para leerlo. No obstante, el rumbo que tomó la lectura en cada uno de los grupos fue distinto, ya que en algunas ocasiones los niños de un grupo pedían leer más de dos capítulos, por lo que se podrá comprender que la lectura de este libro terminó en fechas dispares para todos los grupos.

A partir de que se terminó de leer *Alguien en la ventana*, la lectura tomó caminos diferentes con los tres grupos. No obstante, estas diferencias serían más marcadas con los niños de sexto, quienes debido a los cambios físicos, emocionales e intelectuales que estaban experimentando, se interesaban por lecturas que tenían

que ver con su sexualidad, quizás porque querían encontrar respuestas a los cambios que en ese momento vivían y que no comprendían. Así pues, para satisfacer la petición de los niños, opté por introducir el texto *La niña del canal*, el cual habla de una niña que es víctima de abuso sexual y permite hablar con los niños sobre la importancia que tiene que aprendan a conocer y a cuidar su cuerpo. Los niños se motivaron mucho a leer este libro no sólo por el contenido, sino porque además -con el apoyo de Eva Ruiz Zacarías, ganadora del Premio Nacional de Fomento a la Lectura 2014, y quien de manera muy gustosa aceptó a prestarnos su colección de libros de *La niña del canal*-, todos los niños tuvieron la oportunidad de tener en sus manos un ejemplar de este libro, lo que les permitió seguir la lectura, ver las imágenes e incluso, leer en voz alta³². Al respecto, eran los mismos niños lo que solicitaban leer en voz alta, con lo cual sorprendían al propio maestro, quien mencionaba que nunca los había visto tan entusiasmados por leer de esta manera. Asimismo, muchos de los niños que pedían leer en voz alta eran niños muy tímidos, que normalmente no participaban en otras clases y a los que era muy difícil “sacarles una palabra”, según lo dicho por el mismo docente.

Y así, mientras que con los niños de sexto se leía *La niña del canal*, los niños de cuarto y quinto elegían leer *A golpe de calcetín*, texto de 46 páginas, divididas en 10 capítulos. Debido a que la extensión de los capítulos es corta, acordé con los niños que en dos sesiones leeríamos 6 capítulos, lo que significaba leer tres capítulos por sesión, mientras que en la tercera sesión leeríamos 4 capítulos. De esta manera, al pasar tres sesiones se había concluido la lectura de *A golpe de calcetín*, mientras que terminar la lectura de *La niña del canal* tomó cuatro sesiones, debido a que su contenido era un poco más extenso -51 páginas-.

Así pues, al terminar la lectura de estos dos libros, los niños de los tres grupos, nuevamente por decisión unánime, eligieron continuar la lectura con el texto de *El buscapleitos*. La lectura de este libro resultó ser muy oportuna, ya que en esos momentos se estaban presentando muchos casos de violencia escolar entre los

³² En el anexo 5 se muestran algunas imágenes de los niños de sexto grado leyendo *La niña del canal*.

alumnos de la escuela Diego Rivera. La detección de este fenómeno de violencia llevó a los profesores y a la directora a tomar ciertas medidas, como pedir ayuda profesional a especialistas en la convivencia sana y pacífica en las escuelas, para que los orientaran sobre cómo abordar el tema de la violencia con los alumnos y los padres de familia. Oportunamente, pensé que la lectura podría ser una buena aliada para enfrentar el tema, ya que tiene el tremendo potencial de transmitir ejemplos de vida, sin la necesidad de utilizar conceptos abstractos que en muchas ocasiones los niños no entienden. Así pues, con *El buscapleitos* busqué otorgar a los niños un ejemplo de lo que es el bullying, y de esta manera, brindarles la oportunidad de identificarse con la historia, de reflexionar sobre ella y sobre lo que ellos viven.

Así pues, leer este libro tomó alrededor de 10 sesiones, debido a que por su contenido extenso, de 131 páginas divididas en 16 capítulos, se decidió leer dos capítulos por sesión, pero cuando los capítulos eran muy largos, sólo se leía uno por sesión. Al terminar de leer *El buscapleitos*, los niños de cuarto y quinto decidieron continuar la lectura con *La mala del cuento*, mientras que los niños de sexto optaron por leer *A golpe de calcetín*. Se calculó que para leer las 61 páginas de la *Mala del cuento*, se requeriría de cuatro sesiones. No obstante, debido a lo interesante que resultó ser este libro para los niños, se leyó en tres sesiones. Por otro lado, la lectura de *A golpe de calcetín*, a diferencia de los niños de cuarto y quinto, requirió de 5 sesiones, esto debido a que hubo muchas interrupciones en las sesiones de lectura, lo que acortaba el tiempo dedicado a esta actividad³³.

Al terminar la lectura de *La mala del cuento*, los niños de cuarto y quinto grado decidieron continuar con *El diario de un gato asesino*, y al terminar éste, eligieron leer *El regreso del gato asesino*. Cada uno de estos libros requeriría de tres sesiones para su lectura, debido a que su contenido no era tan extenso. Cabe apuntar que al terminar de leer *El regreso del gato asesino*, también se culminaba con la aplicación del PFLNP, lo que para los niños no fue grato, ya que ellos querían

³³ Ejemplo de estas interrupciones son el “operativo mochila” llevado a cabo por la policía municipal, homenajes y las pláticas ofrecidas por la profesora de convivencia escolar.

continuar con la lectura de *El gato asesino se enamora*. Así pues, a petición de los niños y de los docentes, el programa se extendió hasta el término del ciclo escolar, tiempo suficiente para concluir la lectura del libro que los niños deseaban leer³⁴.

Al terminar de leer *A golpe de calcetín*, los niños de sexto solicitaron leer cuentos de terror. No obstante, como faltaban pocas semanas para concluir con la aplicación del PFLNP, ya no se podía leer un libro de terror de gran extensión, debido a que iba a requerir de varias sesiones para su lectura. Entonces, para satisfacer la petición de los niños, lo que les propuse fue leer algunos de los cuentos de terror de Edgar Allan Poe, sobre todo los más cortos, tales como “El gato negro”, “El corazón delator” y “El rey escarlata”, y también les propuse leer “La cámara asesina”, cuento que forma parte de la colección de *El horrible sueño de Harriet y otros cuentos de terror*. Cabe señalar que los niños aceptaron muy gustosos la propuesta de leer estos cuatro cuentos. No obstante, al igual que con los niños de cuarto y quinto, la aplicación del PFLNP que terminaba en mayo, se extendió hasta julio, justamente cuando terminaba el ciclo escolar, esto a petición de los niños y de su profesor. Esta prolongación del programa permitió que se pudiera leer con los niños el cuento de terror *La granja Groosham* de 160 páginas, aunque debo admitir que esta prolongación no fue suficiente, debido a que el texto era muy largo, por lo que se requirieron algunas sesiones adicionales.

De manera general, estas fueron todas las lecturas que se trabajaron con los niños de cuarto a sexto grado³⁵, las cuales siempre fueron acompañadas de una actividad lúdico-recreativa. Los libros leídos con cada grupo fueron siete, aproximadamente, pero recordemos que la intención nunca fue romper marcas mundiales de libros leídos, sino leer poco pero bien, en el entendido de que importa más la calidad que la cantidad.

³⁴ El período de aplicación del PFLNP en el que yo participé como servidora social fue del 7 de septiembre del 2015 al 31 de mayo del 2016. No obstante, la aplicación del programa se amplió hasta el 13 de julio del 2016, último día de clases en la escuela Diego Rivera. En el anexo 6 se encuentran los escritos de los profesores de quinto y sexto grado, en donde solicitan la prolongación de la aplicación del PFLNP.

³⁵ En el anexo 7 muestro algunas imágenes de los libros leídos con los niños de cuarto a sexto grado de la escuela Diego Rivera.

Asimismo, estas lecturas estuvieron basadas en factores motivacionales como la novedad, ya que muchos de los libros leídos eran totalmente desconocidos para los niños. Además, siempre permití que los niños eligieran el libro que querían leer, con lo que se ponían en juego factores motivacionales como la percepción de control. Por otra parte, siempre atendí a las peticiones y participaciones de los niños, las cuales estaban basadas en sus intereses y necesidades. De esta manera, lo que busqué fue que los niños se sintieran motivados a leer, pero de una forma agradable y placentera, para que de esa forma los niños pudieran adquirir un gusto y afición por la lectura.

Por otro lado, cabe apuntar que otra forma de introducir la novedad en la lectura fue haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que recurrí a escanear varios de los libros leídos y a compartirlos con los niños, sobre todo los de quinto y sexto grado, que eran los que contaban con tabletas. Asimismo, recurrí a proyectar los libros para que los niños siguieran juntos la lectura, pero esto sólo fue posible con los niños de quinto y sexto grado, ya que sus maestros contaban con equipo de cómputo y proyector. Sin embargo, esto no siempre se pudo llevar a cabo, pues por mucho tiempo la escuela no contó con el servicio de luz, indispensable para que funcionen estas tecnologías³⁶.

3.3. 2 Las actividades lúdico-recreativas

Como se ha venido mencionando, el PFLNP contempla la realización de una actividad lúdico-recreativa al finalizar la lectura, la cual tiene la función primordial de reforzar la comprensión lectora, sin embargo, a la luz de las teorías de la motivación puede ser vista como una recompensa. En este sentido, recordemos lo dicho en el capítulo 2, sobre el “costo oculto” que tienen las recompensas cuando no son bien utilizadas, pero también rememoremos que las recompensas son muy importantes cuando las personas carecen de una motivación intrínseca que los lleve a realizar alguna actividad por iniciativa propia.

³⁶ En el anexo 8 se encuentra una imagen en donde se muestra una sesión de lectura con los niños de sexto año, pero haciendo uso del proyector.

Recordemos que para que las actividades utilizadas sean efectivas, deben cumplir dos condiciones: por un lado, siempre estar conectadas con la lectura, para que no pierdan su sentido y relevancia, ya que de acuerdo con Pintrich y Schunk (2006: 263), cuando una actividad es irrelevante para la tarea, más que contribuir a potenciar la motivación intrínseca, funciona como un distractor y pierde su “atractivo motivacional”. Por otro lado, para que las actividades sean efectivas, se puede hacer uso de las fuentes de la motivación intrínseca, mencionadas por los autores antes citados y que son el desafío, el control, la fantasía y la curiosidad. Además, no se debe perder oportunidad de informar a cada uno de los niños sobre su competencia al momento de realizar estas actividades, ya que recordemos que de esta manera se favorece el desarrollo de la motivación intrínseca.

No obstante, al igual que sucede con los libros, las actividades lúdico-recreativas no pueden ser las mismas para todos los niños, ya que todos son diferentes en edades, gustos e intereses. Sin embargo, lo que se puede hacer es lo mismo que con las lecturas, es decir, encontrar un punto en común y a partir de ahí, implementar estas actividades.

Así pues, una de las actividades en común para todos los niños, innata en ellos, y que además funciona como estrategia de aprendizaje y fuente de alegría, es el juego. Todos los niños quieren jugar, incluso hasta los adultos disfrutamos mucho de esta actividad. Sin embargo, los juegos tendrán sus variaciones, dependiendo del estadio de desarrollo en el que se encuentren los niños. Así por ejemplo, los niños más pequeños disfrutan de juegos que les permiten correr, brincar, moverse; mientras que los niños más grandes disfrutan más de juegos que requieren su concentración, que implican un desafío o que activan sus competencias.

Pese a las grandes ventajas que el juego tiene, como el ser una actividad favorita de chicos y grandes, de poder llevarse a cabo tanto al interior como al exterior del aula, de ser una actividad económica y de poder adaptarse a cualquier materia de estudio, no siempre se puede jugar, ya que existen ciertas condiciones que limitan el uso de esta actividad. Una de estas limitantes es la falta de un lugar

apropiado para llevar a cabo estas actividades, por ejemplo, la falta de un patio digno que permita que los niños corran y brinquen sin exponerse a un peligro, o la falta de un aula que permita llevar a cabo estas actividades lúdicas.

Recordemos que la escuela Diego Rivera, durante la aplicación del PFLNP, no contaba con un patio que proveyera las condiciones indispensables para llevar a cabo un juego. En un primer momento, el patio era de tierra, lo que exponía a los niños a alergias, a ensuciarse y a lastimarse con las piedras. En un segundo momento, y a partir de que comenzaron las obras de construcción de la escuela, se sustituyó el patio de tierra por uno de cemento, no obstante, seguía representando un peligro para los niños, ya que en el patio se encontraban los materiales de construcción como varillas, cemento, tabiques, grava, etc.

Por otra parte, otra limitante para llevar juegos al aire libre son las condiciones ambientales, ya que las lluvias, los frentes fríos, los días muy soleados o la contingencia ambiental, impedían salir a jugar al patio. Y aunque como mencionaba con anterioridad, muchos de los juegos se pueden llevar a cabo al interior del aula, la verdad es que éstas deben cumplir con ciertas condiciones, como ser espaciosas para que permitan el movimiento de los niños o el movimiento del mobiliario, condición que no cumplen muchas aulas de la primaria Diego Rivera, ya que son muy pequeñas por lo que impiden el desplazamiento de los niños y de su mobiliario.

No obstante, aunque las condiciones de una escuela sean muy precarias e insuficientes, existen actividades alternativas al juego que pueden ser utilizadas y que pueden activar las fuentes de la motivación intrínseca que antes señalábamos, tales como el desafío, la fantasía y la curiosidad, además de poner en juego su creatividad. Actividades como las sopas de letras, los crucigramas, los laberintos, palabras secretas, los dibujos, rompecabezas, entre otras, son de enorme atractivo para los niños. Y aunque estas actividades tienen sus ventajas, como el poder llevarse a cabo al interior del aula, sin requerir de mucho movimiento por parte de los niños, también es cierto que tienen sus desventajas, como el requerir de recursos económicos, que en muchas ocasiones no pueden ser financiados por los fomentadores de la lectura, ni por los maestros y mucho menos por los niños. Sin

embargo, con un poco de creatividad y de ingenio se pueden combatir estas desventajas, por ejemplo, haciendo las actividades a escalas pequeñas, lo que reducirá el fotocopiado, o hacer actividades por equipo, lo que además de reducir la producción de copias, permite que los niños aprendan a trabajar con sus semejantes³⁷.

3.3.2.1 Las actividades lúdico-recreativas utilizadas con los niños de 1°, 2° y 3° grado

Como podrá comprenderse, al igual que con las lecturas, las actividades lúdico-recreativas también tuvieron que ajustarse a los estadios de desarrollo de los niños, a sus gustos e intereses, por lo que también fueron divididas, es decir, se utilizaron las mismas actividades para trabajar con los niños de primero a tercero, mientras que para trabajar con los niños de cuarto a sexto se hizo uso de otras actividades, lo cual también guarda congruencia con las lecturas utilizadas, ya que si se utilizaron diferentes lecturas para trabajar con los niños, es lógico que las actividades guarden congruencia con éstas, tomando en cuenta que las actividades siempre deben estar vinculadas a la lectura.

Así pues, entre las actividades que más utilicé destacan los juegos como “las estatuas de marfil”, que puede ser adaptado a cualquier lectura, siendo el castigo del niño que se mueva, responder a una pregunta de la lectura. Con esto no sólo se trabaja la comprensión lectora, sino que además se permite que los niños satisfagan su necesidad de moverse y jugar.

Otro juego que empleé fue el de “la papa caliente”, que al igual que el anterior, puede ser utilizado para cualquier lectura, implicando que al niño que le toca “la papa caliente”, responda a una pregunta sobre la lectura. Este juego permite que los niños estén atentos y sean veloces para que no les toque la “papa”.

Un juego más es el de “Simón dice”, que consiste en que los niños deben hacer todo lo que Simón dice, pero cuando Simón no lo diga, los niños no lo deben

³⁷ En el anexo 9 se pueden apreciar algunas de estas actividades que permiten reducir costos de fotocopiado individual.

hacer. Es un juego muy divertido porque “Simón” puede confundir a los niños, lo que implica que éstos deben estar muy atentos al juego. Este juego se puede adaptar al nombre de los personajes de la lectura.

Otro juego, que a los niños encanta y que puede utilizarse para ciertos cuentos como el de *Caperucita roja*, *El lobo y los siete cabritillos* o *El conejito ingenioso*, es el juego popular del “Lobo”, que la mayoría de nosotros conocemos y hemos jugado, y que consiste en que mientras un niño funge de lobo e intenta atrapar a sus compañeros, éstos corren y se escapan de su depredador.

Asimismo, otro juego utilizado fue el de “la gallinita ciega”, que consiste en vendar los ojos a un niño, y mientras todos los demás corren, éste debe de atrapar a uno de ellos. El niño atrapado será la nueva “gallinita ciega”. Para conectar este juego con la lectura, se puede plantear al niño atrapado una pregunta sobre el libro leído, si la contesta correctamente se le puede dar la oportunidad de huir, mientras que si su respuesta es incorrecta, él será la nueva “gallinita ciega”.

Todos estos juegos tienen el gran poder de generar emociones básicas, como el interés y la alegría, además de permitir que los niños muestren sus competencias, como ser el más veloz, el más atento, el más audaz, pero también ser el que sabe las respuestas a las preguntas de la lectura. A la luz de las teorías de la motivación, los beneficios que el juego brinda generan en el niño un placer y gozo, indispensables en el desarrollo de su motivación intrínseca.

En cuanto a las actividades llevadas a cabo en el salón de clases, utilicé dibujos, sopas de letras, rompecabezas, crucigramas y laberintos, actividades que constituían un desafío y reto para los niños. En este sentido, recordemos que de acuerdo a las teorías de la motivación, las actividades que permiten que los niños busquen, exploren, armen, toquen y creen, son beneficiosas para la aparición y desarrollo de la motivación intrínseca³⁸.

³⁸ En el anexo 10 se podrán apreciar algunas imágenes que muestran los juegos y otro tipo de actividades que utilicé para trabajar con los niños de primer a tercer grado.

3.3.2.1 Las actividades lúdico-recreativas utilizadas con los niños de 4°, 5° y 6° grado

Como se señaló con anterioridad, las actividades lúdico-recreativas implementadas con los niños de cuarto a sexto fueron diferentes de las utilizadas con los niños de primero a tercero, lo cual obedece a las diferencias en su desarrollo evolutivo. Baste con señalar, como bien lo hace Gesell (citada por Osterrieth, 1977: 167), que “la edad de nueve años señala un cambio: el individuo no es ya un niño, pero tampoco es todavía un adolescente”.

Podrá comprenderse que a partir de los 9 años, los niños ya no se sienten tan interesados en juegos de “niños” como el de “las estatuas de marfil” o “el lobo”. Ahora los niños se interesan en juegos que impliquen cierta madurez, y que pongan a prueba sus competencias, sus conocimientos, sus habilidades y que los reafirmen ante sus semejantes.

Así pues, opté por adaptar a la lectura ciertos juegos, como el de “password”, que consiste en encontrar la palabra secreta a través de las pistas que va dando un integrante del equipo, o el juego de “scrabble”, que consiste en construir palabras haciendo uso de fichas. También hice una adaptación del juego “palabras por minuto”, que consiste en decir en un minuto el mayor número de palabras relacionadas con un tema. Además, utilicé el juego de deletreo de palabras. Cabe apuntar que las palabras utilizadas para realizar estos juegos siempre estuvieron relacionadas con la lectura. Por otro lado, la ventaja de estos juegos es que se pueden realizar al interior del aula, sin hacer mucho desorden, trabajando en equipo y utilizando muy pocos materiales.

Ahora bien, al igual que con los niños más pequeños, algunas de las actividades utilizadas fueron las sopas de letras, los crucigramas y los rompecabezas, las cuales tenían una mayor dificultad, ya fuera a través del aumento en el número de palabras, o incrementando el número de piezas. Al respecto, recordemos que Pintrich y Schunk (2006: 251), hablan de que el “nivel óptimo” de las tareas incrementa la motivación intrínseca. Las actividades no deben de ser ni muy fáciles, como para aburrir a los niños, ni muy difíciles como para desesperarlos

o hacerlos sentir frustrados. Así pues, recordemos que estos mismos autores enuncian que: “la motivación intrínseca lleva a la gente a buscar desafíos y a superarlos, superación que satisface su necesidad de competencia y autodeterminación”.

Por otra parte, otras de las actividades que implementé fueron desafíos, que implicaban descubrir palabras secretas, acertijos o algún mensaje oculto, siempre relacionado con la lectura llevada a cabo en ese momento. Estas actividades son muy interesantes para los niños, pues debido al estadio de desarrollo en el que se encuentran, los niños gozan al crear códigos, contraseñas, claves y también disfrutan al guardar y descubrir secretos. Se podría decir que en este período de su desarrollo, los niños se convierten en pequeños detectives, interesados en descubrir los misterios que envuelven su vida, lo cual desde luego puede ser utilizado en las actividades escolares.

Asimismo, otras de las actividades que utilicé fueron la realización de títeres y la creación de canciones, acrósticos y cuentos. Con estas actividades los niños mostraban su originalidad y creatividad, a la vez que se reafirmaban como seres auténticos. De esta manera, se permite que los niños expresen sus emociones, sentimientos, inquietudes y preocupaciones. Recordemos que el permitir que un niño participe en su propio proceso de aprendizaje incrementa la motivación intrínseca.

Por último, otras de las actividades que implementé únicamente con los niños de sexto, y debido a que ellos mismos las solicitaron, fueron los cuestionarios y los debates. Estas actividades, vistas desde su desarrollo evolutivo, resultan ser interesantes, porque como bien señala Piaget (1991), durante esta etapa de desarrollo es cuando se acentúa su capacidad de reflexión, lo que permite elaborar pensamientos propios acerca de un tema, y no sólo eso, sino que sienta la necesidad de entablar discusiones argumentadas y socializarlas.

De manera general, estas fueron todas las actividades utilizadas al término de la lectura³⁹. Cabe agregar que en la mayoría de las ocasiones fueron los mismos niños los que eligieron las actividades que querían llevar a cabo, con lo que se les permitía controlar sus propias tareas, lo cual como ya vimos, es fundamental para acrecentar la motivación intrínseca.

También resulta pertinente señalar que todas las actividades realizadas con todos los niños de la primaria Diego Rivera, siempre fueron acompañadas de incentivos, como sonrisas y de comentarios que les informaban acerca de sus competencias y logros obtenidos, tales como “te felicito, eres muy bueno en la comprensión lectora”, “felicidades, estás haciendo un buen trabajo”, “muy bien, noto que cada día trabajas mejor” o “te felicito por el empeño y dedicación que pones en tus actividades”. También agregaba notas en sus cuadernos como “felicidades”, “excelente trabajo” o “muy bien”. Con esto, lo que buscaba era generar un ambiente agradable para los niños, en donde se sintieran apreciados y valorados, y de esta manera, se desarrollara en ellos la motivación intrínseca necesaria para hacerlos sentir gusto, placer y afición por la lectura.

³⁹ En el anexo 11 se podrán encontrar algunas imágenes que muestran algunos de los juegos y actividades realizadas con los niños de cuarto a sexto grado de la escuela Diego Rivera.

Resultados

“Nunca había leído un libro tan bonito.
¡Quisiera leerlo otra vez!”⁴⁰

Después de lo dicho y hecho hasta el momento, de hablar muy brevemente sobre lo que es la lectura, de conocer factores motivacionales que nos ayudan a adquirir un gusto y placer por ella, de conocer cómo se llevó a cabo la aplicación del PFLNP, queda un asunto por resolver: ¿cómo saber si los niños de la escuela Diego Rivera se sintieron motivados a leer?

Para dar respuesta a esta pregunta, voy a hacer uso de las aportaciones de Reeve (2003: 8), quien indica que la motivación de una persona se puede identificar a través de tres aspectos: de su conducta, de su fisiología y de su autovaloración.

Para saber si la conducta de una persona está motivada, Reeve (2003: 8-10) identifica siete aspectos: 1) esfuerzo, que refiere a la prolongación del trabajo para realizar una tarea; 2) latencia, que alude al tiempo transcurrido entre la presencia de cierto estímulo y la aparición de la respuesta; 3) persistencia, que es el tiempo que transcurre desde que aparece una respuesta hasta que termina; 4) elección, que tiene que ver con la preferencia de un “curso de acción” en lugar de otro; 5) probabilidad de respuesta, que alude al número de veces que se presenta una respuesta, en comparación con el número de oportunidades en que tiene posibilidad de presentarse; 6) expresiones faciales, que comunican sentimientos y emociones a través de los movimientos de los músculos del rostro, y 7) expresión corporal, que manifiestan deseos y preferencias a través del movimiento del cuerpo. Para este autor, estos siete aspectos son importantes porque permiten conocer la presencia y saber cuál es la intensidad de una conducta. Al respecto, señala:

Si la conducta exhibe un esfuerzo intenso, una breve latencia, continua persistencia, alta probabilidad de ocurrencia, expresividad facial o gestual, o si el individuo persigue un objeto-meta específico, en lugar de otro, se tiene evidencia para inferir

⁴⁰ Palabras enunciadas por una de las niñas de sexto grado que participó en el PFLNP.

la presencia de un motivo relativamente intenso. Pero si la conducta muestra un esfuerzo indolente, larga latencia, breve persistencia, baja probabilidad de ocurrencia, mínima expresividad facial y gestual, o si el individuo persigue un objeto-meta alternativo, entonces es evidencia para inferir la ausencia de un motivo, o al menos el motivo es relativamente débil (Reeve, 2003: 11).

Por otro lado, el aspecto fisiológico se refiere a los cambios químicos que experimenta el cuerpo a partir de que se presenta un estado motivacional o emocional. De acuerdo con Reeve (2003: 11 y 13), estos cambios químicos, producidos por el sistema nervioso y endocrino, a través de la liberación de neurotransmisores y hormonas, se detectan con la realización de pruebas de laboratorio como las de sangre, orina y saliva, y otro tipo de mediciones fisiológicas como el registro del “ritmo cardiaco, la presión arterial, la frecuencia respiratoria, la dilatación de la pupila, la conductividad de la piel, el contenido del plasma sanguíneo y otros índices de funcionamiento fisiológico”. Así pues, y de acuerdo con el autor antes citado, los “sistemas de excitación corporal” que expresan la emoción y la motivación, son los siguientes: el cardiovascular, plasma, ocular (ojo), electrodérmico y actividad músculo esquelética. El primero de ellos refiere al aumento de la actividad cardiaca en cuanto aparece un incentivo atractivo; el segundo de ellos implica a aquellos contenidos del torrente sanguíneo, que regula las acciones de enfrentamiento o huida; el tercero involucra el comportamiento del ojo, como el tamaño de la pupila, el parpadeo y el movimiento; el cuarto refiere a los cambios emitidos en la piel, como la sudoración o el enfriamiento y, el último alude a la actividad músculo-esquelética de la cara.

El tercer aspecto que permite recolectar datos para conocer la presencia y la intensidad de la motivación, es la “autovaloración o testimonio”, que simplemente consiste en formular preguntas, a través de una entrevista o cuestionario, y qué permite conocer qué es lo que saben y piensan las personas acerca de los motivos que originan y dirigen su conducta. Aunque la utilización de un cuestionario tiene grandes ventajas, como ser de fácil aplicación y permitir evaluar a varias personas al mismo tiempo, además de enfocarse en información muy específica, también es cierto que su utilización tiene grandes desventajas que impiden conocer la

verdadera motivación de una persona. De acuerdo con el mismo autor, tales desventajas son las siguientes: en primer lugar, en muchas ocasiones las personas falsean su testimonio con tal de dar respuestas “socialmente aceptables en lugar de verdaderas”; segundo, en muchas ocasiones las personas desconocen los motivos que dirigen y mantienen su conducta; tercero, muchas de las respuestas requieren de información que las personas ya no recuerdan con precisión; y cuarto, muchos de estos instrumentos no se pueden aplicar a animales, a niños o a personas discapacitadas para hablar.

Como podemos apreciar, con la medición de estos tres aspectos, se podrá tener un panorama completo sobre la motivación de una persona, ya que estas mediciones contemplan tanto las reacciones internas, a través de las mediciones fisiológicas y de la autovaloración, y a su vez, contemplan lo exterior, a través de la observación de la conducta. Estas mediciones guardan mucha congruencia con lo que hasta el momento se ha venido argumentando, sobre el hecho de que la motivación es tanto intrínseca como extrínseca, y por ello ha de ser valorada de ambas maneras. No obstante, no siempre se puede hacer una valoración completa de la motivación, como es el caso de esta investigación, ya que se careció de un equipo y de los recursos necesarios que permitieran llevar a cabo mediciones fisiológicas con los niños de la escuela Diego Rivera, por ello se optó por utilizar solamente la observación y la autovaloración.

Así pues, la observación de la conducta motivada se realizó durante todas las sesiones de lectura con los niños de la escuela Diego Rivera, a partir del 7 de septiembre de 2015 hasta el 13 de julio de 2016. Estas observaciones se registraron en una bitácora de investigación, y tomaron como guía los siete aspectos para identificar la conducta motivada, que fueron mencionados anteriormente.

Por otra parte, la autovaloración se llevó a través de la recolección de testimonios otorgados por los niños acerca de su motivación por la lectura. Cabe apuntar que para reducir las desventajas de la autovaloración hecha por los niños, se tomaron en cuenta los testimonios de madres de familia y de profesores, con el objeto de que con éstos se pudiera triangular e incluso corroborar el testimonio de

los alumnos. Ahora bien, la recolección de los testimonios se dio de dos formas: una, a través de lo dicho por los niños durante las sesiones de lectura, lo cual fue registrado en bitácora de investigación; y la otra, a través de entrevistas realizadas tanto a niños, como a madres de familia y profesores. Para llevar a cabo las entrevistas con los niños y las madres de familia se utilizó la técnica “grupo de enfoque”⁴¹, mientras que las entrevistas a los profesores se hicieron de manera individual⁴².

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de las observaciones y de las entrevistas realizadas para conocer la conducta motivada de los niños hacia la lectura.

⁴¹ El grupo de enfoque es una técnica de investigación que permite recabar información cualitativa acerca de un tema en específico, y se lleva a cabo con grupos de 6 a 12 personas (Acción Mutua, s/f; Hamui Sutton y Varela Ruiz, 2013). Así pues, para realizar las entrevistas con los niños de la escuela Diego Rivera, opté por formar dos grupos de niños, el primero integrado por 8 niños: tres de primero, dos de segundo y tres de tercer grado. El segundo grupo, también estuvo integrado por 8 niños: tres de cuarto grado, dos de quinto y tres de sexto. Cabe apuntar que los niños seleccionados fueron aquellos durante el ciclo escolar mostraron una intensa conducta motivada hacia la lectura. Por otro lado, se formó un tercer grupo de enfoque integrado por cuatro madres de familia, ya que se había contemplado la participación de siete madres, pero sólo se presentaron cuatro. Las participantes seleccionadas fueron, preferentemente, aquellas que tenían dos o más hijos en la escuela, ya que se pensó que podrían brindar más información sobre la motivación de sus hijos por la lectura. La primera de las participantes tenía tres hijos varones en la escuela, en quinto, cuarto y primer grado; la segunda de ellas, tenía dos hijas en la escuela, una en sexto y otra en primer grado; la tercera participante, tenía dos hijos varones inscritos en la primaria, uno en cuarto y otro en primero, y la cuarta mamá, tenía solamente una hija en cuarto grado. De esta manera, a través de los testimonios de las mamás, se logró recabar información de varios de los niños de la escuela Diego Rivera, faltando solamente testimonios sobre los niños de segundo y tercer grado, que iban a ser aportados por las mamás que no se presentaron. Cabe señalar que para guardar la veracidad de los testimonios aportados tanto por los niños como por sus mamás, se recurrió a grabar las entrevistas y después se realizó su transcripción. Lo mismo se realizó con las entrevistas aportadas por los docentes. En el anexo 12 se podrán encontrar imágenes de los niños que participaron en las entrevistas. Las mamás y los docentes no permitieron que durante la entrevista se tomaran fotografías ni videos. Un dato más que ofrecer es que las entrevistas utilizadas fueron semiestructuradas, compuestas por preguntas abiertas y cerradas, con lo que se buscó detectar a través de los testimonios ofrecidos, ciertos elementos que dieran luz sobre la motivación de los niños hacia la lectura.

⁴² Los profesores que accedieron a ser entrevistados, fueron cuatro: las profesoras de primero, tercero y cuarto grado, y el profesor de sexto grado. La profesora de segundo grado y el profesor de quinto grado, argumentaron que debido a una carga excesiva de trabajo, no encontraban el momento oportuno para ser entrevistados.

4.1 Los resultados sobre las observaciones de la conducta motivada

Reeve (2003: 8) menciona que son siete los aspectos que revelan si una conducta está motivada: esfuerzo, latencia, persistencia, elección, probabilidad de respuesta, expresiones faciales y expresión corporal. Así pues, lo que a continuación se presenta, es la identificación de estos aspectos en la conducta que mostraron los niños durante las sesiones de lectura, para que a partir de esta detección se pueda hacer una inferencia respecto a la persistencia e intensidad de la motivación de los niños.

El esfuerzo, que es el primer aspecto mencionado por Reeve (2003: 8) sobre la identificación de la conducta motivada y que se refiere a la “extensión del trabajo extenuante que se aplica cuando se intenta completar una tarea”, fue manifestado por los niños de la escuela Diego Rivera cuando pedían que se les leyera más de lo acordado. Recordemos que con los niños de primero a tercero se había acordado leer un libro por sesión, mientras que con los niños de cuarto a sexto se acordó leer dos capítulos de cada libro. No obstante, el esfuerzo hecho por los niños modificó estos acuerdos, ya que los más pequeños pedían que se les leyera el mismo libro dos o tres veces, y en otras ocasiones pedían que se les leyeran dos o tres libros diferentes, ya fuera libros que ellos mismos llevaban de su casa o libros de su biblioteca del aula, sin importar si ya habían sido leídos o no. Por su parte, los niños de cuarto a sexto, también solicitaron que se les leyeran más de lo acordado, por ejemplo, si se tenía planeado leer solamente dos capítulos por sesión, en el momento de la misma, ellos solicitaban que se les leyeran tres o cuatro capítulos. En este sentido, se puede inferir el gran esfuerzo hecho por los niños para leer más.

La latencia, que es el segundo de los aspectos mencionados por Reeve (2003: 9), y tiene que ver con “el tiempo que una persona retrasa una respuesta que sigue a la presentación inicial de un acontecimiento estimulante”. Así pues, de acuerdo, un período de latencia breve manifiesta la gran intensidad de un motivo, mientras que un período de latencia largo manifiesta su poca intensidad. Para detectar la latencia manifestada por los niños de la escuela Diego Rivera, se utilizó la reacción de los niños al verme llegar a la escuela o a sus aulas. Así pues, cuando

los niños me veían, inmediatamente respondían con sonrisas o con comentarios del tipo: “¡ya llegó la maestra de lectura!” o “¡es hora de nuestra clase de lectura!”, o con expresiones como “¡ehhhhhh!”, “¡viva!” o “¡yupi!”, acompañadas de movimientos corporales como la extensión de los brazos hacia arriba, además de brincos y saltos. En este sentido, y de acuerdo con lo mencionado por Reeve (2003), se puede inferir que la reacción inmediata de los niños ante mi presencia, lo cual revela una breve latencia, indica la presencia e intensidad de la motivación que los niños tienen por la lectura.

La persistencia, que Reeve (2003: 9) define como “el tiempo que transcurre desde el inicio de una respuesta hasta su terminación”, y que se observa cuando una persona persiste en una actividad por un período prolongado, con lo que se infiere que su motivación es más intensa que la de una persona que desiste con rapidez al momento de realizar dicha actividad. Con los niños de la escuela Diego Rivera, se pudo observar una conducta persistente en torno a las actividades de lectura, ya que los niños prestaban atención por períodos largos, que eran de una hora -de acuerdo con lo señalado por el PFLNP- y que incluso, en muchas ocasiones, podían prolongarse sin que los niños manifestaran alguna molestia o impaciencia. Cabe apuntar que durante este período de duración de las actividades, los niños siempre se mostraron atentos y participativos, incluso aquellos niños con problemas de conducta y aprendizaje. Como ejemplo está el caso de un niño de segundo grado, con problemas de aprendizaje, y que en cuanto comenzaban las sesiones tomaba su silla, se sentaba enfrente y seguía atentamente la lectura, degustando mucho de las imágenes de los cuentos; además de esto, siempre se mostraba participativo, y no sólo durante la lectura, sino también durante las actividades lúdico-recreativas. También está el caso de un niño de sexto año, diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA/H) y que, no obstante, en clases de lectura siempre estaba atento e incluso participaba más que los otros niños. Asimismo, se encuentra el caso de un niño de quinto año, que no trabajaba en clase, lo que le ocasionaba muchos problemas con sus compañeros y con su profesor. No obstante, durante las sesiones de lectura se

mostraba atento y realizaba con mucho entusiasmo las actividades asignadas, llegando, incluso, a sorprender a su mismo maestro.

La elección, que de acuerdo con Reeve (2003: 9) es la “preferencia de un curso de acción respecto a otro”, y que se observa cuando una persona elige una de dos o más opciones, se reflejó en la conducta de los niños de la primaria Diego Rivera cuando dejaban cualquier actividad que estuvieran realizando por atender a las actividades de lectura. Un bello ejemplo de esta elección, lo muestran los niños de cuarto grado, cuando el último miércoles del ciclo escolar -que ellos ya no tenían la obligación de asistir, sino que sólo asistían sus mamás a realizar aseo general del salón de clases-, asistieron a su clase de lectura, ya que sabían que ese miércoles se leería el fin del libro *El gato asesino se enamora*, además de terminar la realización de los títeres de sus personajes favoritos⁴³.

Al respecto, me gustaría mencionar que uno de los niños fue en pijama y me dijo que no había tenido tiempo de ponerse el uniforme, pero que no le importó porque lo que quería era llegar rápido a la clase de lectura. Asimismo, cuando yo estaba a punto de llegar a la escuela, escuché a uno de los niños decir: “¡ya llegó papá! ¡Ya ves, te dije que sí iba a venir!” Me imagino que el papá le decía al niño que seguramente no iba a haber clase de lectura, debido a que era el último día de clases y que, por lo tanto, no tenía sentido que él hubiera asistido. Desde luego, esto sólo es una suposición, no más. Por otro lado, como se trataba de realizar títeres los niños tenían que llevar su material, pero muchos lo olvidaron. Entonces, fue sorprendente ver que esto no fue un impedimento para ellos, ya que fueron a la basura y consiguieron las taparrosas y, después, se dedicaron a buscar un clavo para hacerles los orificios necesarios; los tubos de cartón de papel de baño los consiguieron con sus profesores, y los demás materiales, como la pintura, pinceles e hilo, los pidieron a sus compañeros, quienes no tuvieron problema en prestárselos. Esta experiencia permite apreciar que los niños tuvieron que elegir entre quedarse en su cama durmiendo o viendo T.V, o ir a la clase de lectura, escuchar el fin del

⁴³ En el anexo 11, imagen 1 y 2, se pueden observar algunos de los títeres realizados por los niños.

cuento y realizar su títere. Al respecto, fueron 17 los niños que eligieron la segunda opción⁴⁴.

Otro ejemplo lo brindan los niños de sexto año, quienes al igual que los de cuarto, asistieron el último día de clases porque deseaban escuchar el fin del libro de *La granja Groosham*, y además deseaban conocer a los ganadores de los libros de *Alguien en la ventana*, que se entregarían de la siguiente forma: uno, al niño que había escrito el mejor cuento de terror y el otro, al niño que había mostrado un gran interés en las sesiones de lectura⁴⁵. En este caso, los niños de sexto tuvieron que elegir entre ir a la escuela, escuchar el fin del cuento y conocer a los ganadores de los libros, o quedarse en su casa; la mayoría de ellos eligió la primera opción. Estos ejemplos son suficientes para ilustrar cómo ante diversas opciones, la lectura figuró como una elección primordial para los niños.

La probabilidad de respuesta, que según Reeve (2003: 10), “refiere al número de ocasiones que una respuesta dirigida hacia una meta ocurre durante determinado número de oportunidades que ésta tiene la posibilidad de presentarse”. Este aspecto se puede detectar en la conducta de dos o más personas cuando frente al mismo número de acontecimientos, una de ellas responde más veces a éstos que las otras, lo que expresa que tiene un motivo intenso. Para el caso de los más de 200 niños con los que se trabajó en la escuela Diego Rivera, y frente a la gran cantidad de situaciones de lectura, se observó que la mayoría de los niños respondieron gran cantidad de veces a estas situaciones, por lo que se puede inferir que sus motivos por escuchar la lectura eran intensos.

Las expresiones faciales son muy útiles porque comunican de manera no verbal, “la existencia y la intensidad de una emoción subyacente” (Reeve, 2003: 10) y son manifestadas a través de los músculos del rostro, que expresan sentimientos y emociones -como el miedo, la ira, la alegría o la tristeza-. Así pues, y de acuerdo con las observaciones hechas en las sesiones de lectura, la mayoría de veces se

⁴⁴ En el anexo 13 se podrán encontrar algunas imágenes de los niños realizando sus títeres.

⁴⁵ Uno de estos libros fue un regalo del profesor de sexto año, y que sería para el niño que más gusto había manifestado por la lectura, y el otro libro fue un regalo de mi parte, para el niño que escribiera el mejor cuento de terror. En el anexo 11, imagen 10, se encuentra el cuento de terror ganador.

identificaron en los niños expresiones faciales de alegría, distinguidas por el arqueo y retracción de las comisuras de los labios hacia arriba y hacia atrás, así como la elevación de las mejillas, con lo que se provocan las famosas “patas de gallo”, y las arrugas que se muestran bajo los párpados⁴⁶ (Reeve, 2003: 491). Asimismo, se identificó en la mayoría de los niños, la emoción de “interés”, la cual se distingue por el levantamiento de los párpados y la leve abertura de los labios⁴⁷ (Reeve, 2003: 491-492). Por otro lado, y dependiendo del cuento leído, se identificó en los niños la expresión de emociones faciales de miedo, como cuando se les leí el libro de *Alguien en la ventana*, o de tristeza como cuando se les leí el libro de *El buscapié*.

Asimismo, y por hacer justicia a la verdad, cabe señalar que durante las primeras sesiones de lectura, se identificó en algunos niños expresiones faciales de disgusto y fastidio. De acuerdo con Reeve (2003: 492), la primera de estas emociones se distingue cuando se arruga la nariz, se eleva el labio superior, se bajan ligeramente las cejas y se elevan las mejillas; y la segunda, se expresa cuando se “eleva de manera unilateral la comisura de un labio”. Por otro lado, los niños no fueron los únicos que expresaron este tipo de emociones, ya que también se identificó que un profesor mostraba este tipo de expresiones faciales. Coincidentemente, los alumnos de este profesor eran los que más mostraban este tipo de expresiones faciales. No obstante, con el trabajo realizado apoyado en las teorías de la motivación y con el paso de los días, se logró que los niños y el mismo docente cambiaran sus emociones de desagrado y fastidio, por emociones de alegría e interés hacia la lectura.

Por último, durante las sesiones de lectura también fueron identificadas algunas expresiones corporales, por ejemplo, cuando los niños al inicio de las sesiones, en cuanto me veían estiraban sus brazos hacia arriba, brincaban o se levantaban de sus bancas inmediatamente. No obstante, después de unos 15 ó 20

⁴⁶ En el anexo 14 se podrá apreciar una imagen en donde se pueden reconocer expresiones faciales de “alegría” con los niños de la escuela Diego Rivera.

⁴⁷ En el anexo 15 se podrá una imagen en donde se reconoce en la mayoría de los niños la emoción de “interés”.

minutos de lectura, los niños comenzaban a moverse demasiado en sus bancas, a estirarse, o simplemente cruzaban sus brazos y se recargaban en sus bancas. Con estos movimientos los niños expresaban su deseo por terminar la lectura. Así pues, al identificar este tipo de expresiones utilizaba recursos para llamar la atención de los niños, como mostrar las imágenes de los libros o hacer comentarios sobre la lectura, recursos que también permitían que los niños se movieran, relajaran su cuerpo y mente por unos segundos. Asimismo, al detectar este tipo de expresiones buscaba la manera de concluir la lectura y pasar a la realización de la actividad lúdico-recreativa. De alguna forma, las expresiones corporales de los niños son muy importantes porque anuncian de una manera no verbal sus deseos y necesidades, por lo que nos corresponde aprender a detectarlas y atenderlas, ya que de no ser así los niños no estarán ni concentrados ni atentos, simplemente estarán inquietos. Y recordemos que la lectura es una actividad que no debe ni aburrir, ni hostigar, y mucho menos fastidiar a los niños, ya que se corre el riesgo de que al sentirse obligados odien lo que deberían disfrutar.

Después de identificar algunos de los aspectos de la conducta motivada que mostraron los niños durante las sesiones de lectura, tales como un esfuerzo intenso hacia la lectura, una breve latencia, una continua persistencia, una alta probabilidad de ocurrencia, una expresividad facial de alegría e interés y una constante elección por las actividades de lectura, es como se puede inferir que los niños tuvieron motivos intensos para leer, lo que significa que la aplicación de las teorías de la motivación tuvo efectos positivos en cuanto al acercamiento gustoso y placentero de los niños hacia la lectura.

4.2 Los resultados sobre los testimonios de los niños, docentes y madres de familia

Además de las observaciones de la conducta motivada de los niños hacia la lectura, también existe una serie de testimonios aportados tanto por los niños, como por sus madres y docentes, y que se tomarán en cuenta para completar y corroborar las observaciones hechas. Así pues, a continuación procedo a exponer algunos de

estos testimonios, extraídos tanto de entrevistas como de comentarios espontáneos expresados por los niños, sus madres y docentes, durante la aplicación del PFLNP, y que son muy valiosos porque permiten constatar la motivación manifestada por los niños en torno a la lectura.

Uno de los primeros resultados tiene que ver con el recibimiento del PFLNP en la escuela Diego Rivera. Cabe apuntar que era la primera vez que en esta escuela se contaba con un programa de lectura, y que para muchos de los niños era la primera vez que alguien les leía un cuento, ya que en sus casas no tienen a alguien que lea con ellos y en la escuela, debido al exceso de trabajo administrativo, los docentes tienen muy poco tiempo para dedicarse a realizar actividades de lectura. En este sentido, la mayoría de los niños, de los docentes y de los padres de familia, vieron con buenos ojos la llegada de un programa de lectura, ya que la mayoría de ellos reconocen lo importante que es esta actividad, sobre todo, en la mejora del desempeño académico de los niños.

No obstante, también existieron algunas personas que desconfiaron del programa y cuestionaron su importancia, tal es el caso de uno de los docentes, quien desde el primer día manifestó su descontento, primero, a través de expresiones faciales y, posteriormente, a través de comentarios del tipo “esto no sirve para nada”, “los niños no tienen interés en la lectura” o “las cosas no van a cambiar”, aunados a preguntas del tipo: “¿y sí sirven estos programas de lectura o sólo son una perdedera de tiempo?”. Desde luego, esta pregunta no es únicamente planteada por los profesores, quienes celan el escaso tiempo que tienen para dedicar a las actividades de enseñanza y que, además, han visto pasar un sinnúmero de propuestas y de programas educativos con más pena que gloria; sino que también es planteada por muchos de los que fomentamos la lectura, quienes de igual forma tememos que no se alcancen a cumplir los objetivos propuestos. No obstante, y pese las desconfianzas y temores, el negativismo no es un buen aliado cuando se emprende un proyecto educativo, ya que de alguna manera se contagia y dificulta mucho el éxito de estos proyectos. Así, por ejemplo, los alumnos de este docente, por varias semanas, mostraron una especie de indiferencia ante las actividades de

lectura, mientras que los alumnos de los profesores que apoyaron el proyecto desde un inicio, siempre se mostraron interesados en las actividades de lectura. En este sentido, el apoyo e interés mostrado por los docentes, constituyó una fuente de motivación externa que ocasionó que los niños se interesaran por la lectura.

Ahora bien, otro de los aspectos que permite evaluar la intensidad de la motivación manifestada por los niños, es el que refiere a su interés por adquirir los libros que se estaban leyendo en el salón y de esta manera, poder leerlos en sus casas. Si bien es cierto que todos los niños se mostraron interesados por todas las lecturas que se llevaron a cabo durante el ciclo escolar, también es cierto que fueron los niños de cuarto a sexto quienes manifestaron sus intenciones por adquirir los libros leídos. Al respecto, una de las niñas de sexto año comentó lo siguiente:

Maestra, ¿en dónde puedo conseguir el libro de “Alguien en la ventana”? Es que le platiqué a mi mamá de él y me dijo que le preguntara a usted en donde lo podíamos conseguir, ya que lo queremos leer las dos juntas.

Asimismo, otro de los niños de sexto año expresó el siguiente comentario:

Maestra, ¿en dónde compró el libro de “Alguien en la ventana”? Es que mi tío y yo lo fuimos a buscar a las librerías de Los Reyes y Chalco y no encontramos nada, y por eso mi tío me dijo que le preguntara a usted en dónde lo compró.

A estos comentarios se sumó la declaración de una de las madres de familia, quien expresó lo siguiente:

Maestra, quería preguntarle ¿en dónde puedo conseguir el libro de “Alguien en la ventana”?, ya que mi hijo lo quiere, y no deja de insistirnos en que se lo compremos, pero por más que lo buscamos no lo encontramos. De hecho el domingo fuimos a la feria del libro y nada, no estuvo.

Ante tales preguntas, y después de constatar que no sólo los niños se encontraban interesados en adquirir el libro, sino también los padres de familia e incluso algunos maestros, y después de constatar lo difícil que se volvía para ellos encontrar el libro, fue como me comprometí a conseguirles algunos ejemplares y

llevárselos hasta la escuela, y de esta forma, facilitarles su adquisición. De esta manera, fueron más de 20 niños los que adquirieron el libro, y con ello tuvieron la oportunidad de leerlo una y otra vez, además de compartirlo con sus familiares. Al respecto, uno de los niños entrevistados afirmó haber leído el libro cinco veces, mientras que otros niños afirmaban haberlo leído dos o tres veces. Asimismo, muchos de los niños llevaban el libro diariamente a la escuela y en sus tiempos libres lo leían. Al respecto, cuando le pregunté a la profesora de cuarto grado, si ella había escuchado hablar a sus alumnos de los libros leídos, respondió:

Aparte de que ellos comentaban los libros y hablaban sobre los personajes, también ellos se traían sus libros, aunque ya se los hubieras leído, ellos lo volvían a leer porque era algo que les había interesado. No nada más lo comentaron, sino que lo traían para seguir leyendo.

En este sentido, se puede apreciar el impacto que tuvo el libro de *Alguien en la ventana* con los niños de cuarto a sexto de la escuela Diego Rivera. Al respecto, una niña de sexto año realizó el siguiente comentario escrito sobre este libro:

Ami me gusto mucho y cuando termino me iso sentir feliz nunca pense que este grupo iba a terminar y me puse mu contenta a pesar de que en alguna partes no le entendí y espero que le guste mucho a mi ermano que va en 4 grado y esta es la primera vez que leo uno asi y de terror y quisiera leerlo de nuevo. [sic]

Así pues, otros de los comentarios de los niños sobre este libro expresaban que les había gustado mucho el cuento porque era de terror y suspenso, y que nunca antes habían leído nada igual, algo que los hubiera hecho sentir tantas emociones como miedo, terror, angustia, ira y también felicidad. Algunos niños mencionaron que les había encantado el final, mientras que otros decían que se lo cambiarían. Otros niños también comentaban que les hubiera gustado que tuviera más imágenes y muy grandes para verlas mejor. De manera general, la mayoría de los niños afirmó divertirse mucho con el cuento y expresaron su deseo de leerlo nuevamente. Incluso, este tipo de comentarios provino de niños de sexto, que por su estadio de desarrollo, ya eran adolescentes, por lo que mostraban apatía,

rebeldía, aburrimiento y desinterés por la mayoría de las actividades escolares. De hecho, cabe apuntar que muchos de estos niños eran repetidores de grado. Además, la mayoría de ellos provenía de familias disfuncionales. No obstante, estos niños, que en particular eran varones, se interesaron por la lectura del cuento de *Alguien en la ventana*, inclusive uno de estos niños me pidió que le prestara el libro para llevárselo a su casa y leerlo ahí. Al respecto, el siguiente comentario podrá ilustrarnos mejor el sentir y pensar de uno de estos niños:

El cuento [Alguien en la ventana] me paresio muy bueno dio un poco de miedo en algunas partes y me imagine cada ecena de la historia y la verdad me diverti mucho con el libro y espero volver a leerlo. [sic]

Ahora bien, no sólo fue el libro de *Alguien en la ventana* el que logró capturar el interés de los niños, sino que también hubo otros cuentos que despertaron esta emoción. En este tenor se encuentra el libro de *El buscapleitos*, el cual no sólo despertó el interés de los niños, sino que logró que los niños reflexionaran en torno al tema de la violencia escolar. Algunos de los comentarios de los niños expresaban que sentían tristeza por “Simón”, el niño víctima de bullying, y que si ellos estuvieran en ese caso se sentirían muy mal de que los golpearan. Asimismo, durante la entrevista, una de las niñas expresó lo siguiente: “Con la historia del buscapleitos a mí me dio enojo en contra de las niñas”, las cuales eran las agresoras. Por su parte, una de las madres entrevistadas comentó que su hijo le habló mucho de este libro. Al respecto, enunció:

A mí mi hijo me hablaba de algunas lecturas que leyeron como “El buscapleitos” y el gato se enamora, pero del que más me hablaba era del buscapleitos. Me decía que lo creían un buscapleitos, pero en realidad no lo era, pero nadie le hacía caso. Que las verdaderas buscapleitos eran Ana y Rebeca.

Como podemos apreciar, *El buscapleitos* cautivó el interés de los niños, lo que despertó en ellos sus emociones de tristeza y enfado, además de llevarlos a reflexionar y hablar de sus más profundos sentimientos. El interés por este libro fue tanto, que uno de los niños entrevistados de cuarto grado, comentó que fue a

comprar este libro a un lugar conocido como “Puente Rojo”, ubicado en Valle de Chalco, ya que quería conseguirlo para leerlo con su hermano mayor -de 17 años- y con su hermano más pequeño -de 5 años-, debido a que éstos estaban muy interesados en la historia de “Simón”. Por otro lado, otro de los niños de cuarto grado, comenzó a llevar este libro a las sesiones de lectura, y lo compartía con sus compañeros para que vieran las imágenes o siguieran el texto. De acuerdo con el testimonio del pequeño, él ya tenía el libro en su casa desde hace mucho tiempo, pero nunca le había llamado la atención hasta que empezamos a leerlo en clase.

Otros de los libros que causaron un gran interés en los niños, fueron la trilogía del gato asesino, sobre todo, el de *El gato asesino se enamora*. Estas historias llenas de humor y de amor, causaron en los niños un gran entusiasmo. Muchos de los niños entrevistados expresaron que las historias de Tufy les parecieron muy graciosas y divertidas. Asimismo, la profesora de cuarto grado expresó que ella notó que los libros favoritos de sus alumnos fueron los de “los gatitos”, a lo que después agregó: “El gatito enamorado fue el que más les gustó”. Por otra parte, durante la entrevista, una de las mamás comentó que su hija “últimamente” le habla del gato que se enamora. Al respecto, la señora expresó:

Mi hija me dice: “mamá, estamos leyendo un nuevo libro, ¡está buenísimo!”. Estaba duro y duro con el último que leyeron, el del gato que se enamora de no sé quién, y me cuenta y me dice: “¿tú crees mamá que sí se enamore? Ay mamá, es que ese libro sí está bien bonito”.

El impacto que tuvo el libro de *El gato asesino se enamora*, llevó a muchos de los niños a mencionar que también quería comprar el libro, ya que les había gustado mucho. Incluso una de las mamás entrevistadas comentó que su hijo les estaba insistiendo mucho a ella y a su esposo para que le compraran el libro, y que hasta les dijo que iba a esforzarse por sacar buenas calificaciones y a ver si así se lo compraban. No obstante, y pese a que muchos de los niños estaban interesados en comprar el libro, no se pudo llevar a cabo su adquisición, debido a que estaba a punto de concluir el ciclo escolar y no quedaba mucho tiempo para reunir el dinero necesario e ir a comprarlos.

Como se puede apreciar, los libros de *Alguien en la ventana*, *El buscapleitos* y la trilogía del gato asesino, lograron cautivar el interés de los niños por la lectura, además de que despertaron en ellos la inquietud por comprarlos, y de esta manera poder leerlos en sus casas y poder compartirlos con sus seres queridos. Asimismo, cabe señalar que los niños de quinto y sexto grado, que tuvieron acceso a varios de estos libros en formato digital, afirmaron leerlos en sus casas. De hecho, una niña de quinto año, proveniente de una familia de muy escasos recursos, comentó que le estaba leyendo a su hermanito de segundo año el libro de *El diario de un gato asesino*, y le estaba gustando mucho.

Asimismo, también cabe mencionar que libros como el de *La mala del cuento*, *A golpe de calcetín* y *La granja Groosham*, figuraron como otros de los cuentos interesantes para los niños, tanto para leerlos como para adquirirlos.

Por su parte, los niños de primero a tercero, y de acuerdo con los testimonios de las mamás y de las docentes, fueron un poco menos expresivos con respecto a la lectura, ya que sólo en escasas ocasiones hablaron de algunos libros, sobre todo de aquellos que eran muy graciosos, como el de *El traje nuevo del emperador*, *El rey mocho* y *David se mete en líos*. No obstante, y pese a que los niños no hablaban mucho de las lecturas, lo que sí apuntan las docentes entrevistadas, es que a partir de la implementación del PFLNP, notaron que sus alumnos comenzaron a interesarse más por los libros. Al respecto, en la entrevista realizada, la profesora de primer grado expresó lo siguiente:

En comparación con los niños que tuve el año pasado, ahorita están más motivados a leer. Noto que les llama más la atención leer, ya que se acercan más a los libros que tenemos en la biblioteca del aula, y a cada rato los están leyendo.

Por su parte, durante la entrevista, una de las mamás mencionó lo siguiente con respecto a su hija de primer grado:

En cuestiones de la lectura me he dado cuenta que sí le ha ayudado, porque a ella antes no le gustaba leer, y ahora hasta le pide a su papá que le compré un libro, o nos dice que le gustó tal, o que le saquemos copias de no sé qué.

Al respecto, un hecho que podría ilustrar el gusto que adquirieron los niños por la lectura, es el que se llevó a cabo el día de las entrevistas, cuando los niños solicitaron se les permitiera leer los cuentos que se habían leído durante el ciclo escolar. Así, los niños leyeron tuvieron la oportunidad de leer el libro que más les había gustado y leerlo las veces que quisieran. Cabe señalar que el tiempo aproximado que tardaron los niños en leer fue de una hora⁴⁸.

Como se puede constatar a través de los testimonios de los niños, de las madres y los docentes, la mayoría de los niños se mostraron motivados a leer. No obstante, cabe apuntar que las actividades lúdico-recreativas también jugaron un papel fundamental, así como el entusiasmo que yo les transmitía en cada clase.

Con respecto a las actividades realizadas al terminar la lectura, la mayoría de los niños entrevistados de primer a tercer grado, mencionaron que sus actividades favoritas fueron las sopas de letras y los juegos al aire libre. Por su parte, los niños de cuarto a sexto, mencionaron que sus actividades favoritas fueron las palabras revueltas⁴⁹, los rompecabezas⁵⁰, el juego de password y la escritura del cuento de terror. Con respecto al cuento, antes de iniciar una de las sesiones de lectura, uno de los niños de sexto grado comentó lo siguiente:

-Maestra, ¿hoy vamos a seguir escribiendo el cuento de terror?

-Sí

-¡Qué bueno! Porque tengo muchas ideas para escribirlo.

Por su parte, una de las mamás de una niña de sexto grado, comentó que vio a su hija muy interesada en escribir su cuento de terror e, incluso, en alguna ocasión la escuchó decir que se iba a su recámara porque tenía muchas ideas para escribir su cuento.

Asimismo, los profesores hablaron de las actividades y cada uno emitió sus propias observaciones. Así por ejemplo, la profesora de primer grado mencionó que

⁴⁸ En el anexo 16 se podrán encontrar algunas imágenes que muestran a los niños leyendo al terminar la entrevista.

⁴⁹ En la imagen 7 del anexo 11, se encuentra un ejemplo de esta actividad.

⁵⁰ En el anexo 10, imagen 6, y en el anexo 11, imagen 5, hay ejemplos de rompecabezas hechos sobre dibujos de los libros.

a sus alumnos les encantaba salir a jugar al patio, y que el juego favorito de sus alumnos era el de las “estatuas de marfil”. La profesora de tercer grado comentó que a sus alumnos les agradaban las sopas de letras, los rompecabezas y los juegos en el patio. Por su parte, la profesora de cuarto grado mencionó que a sus alumnos les fascinaban las palabras revueltas, ya que constituían un desafío para los niños. Mientras que el profesor de sexto grado mencionó que vio disfrutar a sus alumnos el juego de “password”.

Todas estas actividades no sólo divertían a los niños y permitían sacarlos un poco de la rutina, sino que además reforzaban su comprensión lectora, ya que los niños sabían que todas las actividades estaban conectadas con lo leído. Al respecto, valga citar el comentario de la profesora de cuarto grado, quien opinó lo siguiente con respecto a las actividades realizadas:

Estaban divertidas, sobre todo que estaban enfocadas a las mismas lecturas. Eso es importante porque nos les ponías una actividad extraña, sino era sobre lo mismo que les habías leído. De esta manera se buscó que ellos leyeran, que reforzaran su lectura y que comprendieran los contenidos. Con estas actividades prestaban atención tanto a las características de los personajes, los nombres, o qué palabras secretas iban a encontrar. Todo eso les divertía y les gustaba mucho.

Por su parte, la profesora de tercer grado, también expresó lo que pensaba sobre las actividades lúdico-recreativas:

Creo que estaban bien organizadas, ya que tenían un inicio, un desarrollo y un final, lo cual era parte de una secuencia didáctica en la organización de tus clases. Por su edad, mis niños están fascinados con las actividades como las sopas de letras, los juegos en el patio, los rompecabezas, todo eso les fascina y les encanta, y más porque todo eso tiene que ver con la misma lectura que se desarrolló en la sesión que trabajaste con ellos. Todo estaba organizado perfectamente. La actividad final iba acorde con el objetivo principal, que es desarrollar el gusto y el hábito de la lectura, y desarrollar los procesos de la comprensión lectora.

Como se puede apreciar a través de todos estos testimonios, las actividades realizadas gustaron mucho a los niños, y no sólo eso, sino que los motivaron a estar

atentos a la lectura. Sin embargo, para muchos existe una duda, sobre todo, porque recordemos que a la luz de las teorías de la motivación, las actividades lúdico-recreativas constituyen una “recompensa”, lo que podría haber significado que los niños estuvieran interesados en las clases de lectura, pero no por la lectura en sí misma, sino por la recompensa que iban a obtener al terminar la lectura. Para salir de dudas, les pregunté a los niños ¿qué era lo que más les había gustado: la lectura o las actividades que se realizaban al terminar la lectura? Al respecto, todos los niños entrevistados respondieron que lo que más les gustó fue la lectura en sí misma, y no sólo eso, sino que afirmaron que sus compañeros del salón también habían disfrutado mucho de los cuentos y las historias leídas. Asimismo, para corroborar este testimonio, se les cuestionó a los docentes y a las madres de familia entrevistadas sobre lo mismo, a lo que todos respondieron que los niños habían disfrutado más de la lectura.

En este sentido, a la luz de las teorías de la motivación, se puede decir que se hizo un buen uso de las actividades lúdico-recreativas, vistas como recompensas, ya que cumplieron con el cometido de motivar a los niños a leer, fungiendo más como un medio que como el fin de la lectura.

Otro de los aspectos que motivó a los niños a leer, fui yo misma. Recordemos que varios de los expertos en el fomento a la lectura, como Domingo (2009, 2010), Botana (2006) y Yepes (2010), hablan de que el “protagonista” principal es el promotor de la lectura. Así por ejemplo, a su manera, estos autores concuerdan en señalar que el “entusiasmo” es el ingrediente principal al momento de fomentar la lectura. Desde el campo de las teorías de la motivación, este entusiasmo puede ser entendido como la “alegría”, esa emoción que se utiliza al momento de leer, con la intención de cautivar a los niños y de motivarlos a leer.

Para conocer la influencia que tuve en la motivación de los niños de la escuela Diego Rivera, extraje de los testimonios ofrecidos por los alumnos, madres y docentes, una serie de indicadores que permiten inferir que a partir de ellos se incrementó la motivación de los niños por la lectura. Así pues, uno de los primeros indicadores reconocidos fue el “trato” con los niños, es decir, esa forma empática y

agradable al interactuar con ellos. Al respecto, cuando les cuestioné a los niños de primero a tercero ¿qué era lo que más les había gustado de su maestra de lectura?, la mayoría de ellos respondió que “su actitud”, y ante la pregunta ¿a qué se refieren con su actitud?, la mayoría de los niños dijo: “a que era muy buena” y a que “se sentía feliz de contarnos un cuento”.

Por su parte, ante las mismas preguntas, los niños de cuarto a sexto también mencionaron que lo que más les gustó de la “maestra de lectura” fue su “forma de ser”, que definieron como “buena gente”, “buena onda” y “alegre”. Por otro lado, estos pequeños también agregaron que otra de las cosas que les había gustado de la “maestra Ely” era su forma de leer. Al respecto, hicieron comentarios del siguiente tipo: “usted hacía como si fuera realidad todo”, “usted hacía la voz de los personajes y eso me gustaba”, “a mí me gustaba cuando usted hacía movimientos, como cuando decía que iba Tufy corriendo y usted corría”, “también cuando Tufy brincaba usted brincaba”, “también cuando Tufy cantaba usted cantaba”.

En este sentido, se puede apreciar que el entusiasmo y el uso de ciertas estrategias de lectura, juegan un papel fundamental al momento de motivar a los niños a leer. Al respecto, sirvan los testimonios de los docentes para corroborar y complementar los testimonios aportados por los niños. Así pues, al cuestionarle a la profesora de cuarto grado ¿qué le pareció mi participación como servidora social?, ella respondió:

Buena. Sobre todo, el acompañamiento que les dabas a los niños, que los metías a la historia. Era buena porque los ibas conduciendo, incluso cuando cambiabas el sonido o interpretabas el cuento, eso hacía que ellos se metieran más a la lectura, que si estaban somnolientos entraban a la lectura, o que si estaban esperando qué iba a pasar, y de repente les dabas la sorpresa los hacías mantenerlos dentro de la lectura. Tuviste la facultad de llamar su atención porque de lo contrario no hubiera dado el resultado que dio.

Por otro lado, al plantearle la misma pregunta a la docente de tercer grado, ella externó:

Cuando tú llegabas al salón veía cómo todos los niños dejaban de hacer sus actividades y lograbas la atención, cosa que a esa edad es muy difícil que un niño tenga atención sobre algo, y sin embargo la entonación, el vocabulario, todos esos elementos que hablan de una buena dicción al leer, pues tú lo desarrollaste muy bien, por lo tanto lograste la atención de los niños, y por lo tanto a la hora de las preguntas ellos sabían responder por lo mismo de que captabas la atención de todos, lo cual era muy difícil.

De esta manera, y a partir de todos estos testimonios, se puede constatar que el trabajo realizado a partir del uso de las teorías de la motivación, tuvo gratos resultados y que mi “actitud” fue primordial para motivar a los niños a leer. Y es justo señalar que no sólo fueron los niños los únicos que se vieron motivados a leer, sino que también una de las profesoras se vio atrapada por los libros leídos y las actividades lúdico-recreativas realizadas⁵¹. Esta profesora comentó lo siguiente: “Soy adulto y el primer libro que leíste a mí me gustó. Me fuiste llevando y me atrapaste”, a lo que posteriormente agregó: “Se supone que a mí ya no me deben de guiar la lectura, sin embargo estoy como niña chiquita ahí con los cuentos, y prefiero leer el cuento que tu leíste que leer otro cuento”.

Y aunque no todos los profesores se involucraron de esta manera en la lectura, es justo reconocer que todos hablaron sobre la importancia de este programa de lectura y lo apoyaron lo más que pudieron, incluso el profesor que en un principio desconfiaba de él. De hecho, valga comentar que este profesor fue el primero que hizo la petición de que el programa de lectura se extendiera hasta finalizar el ciclo escolar. Así pues, a través de un escrito⁵², solicitó la prolongación de estas actividades de lectura debido a que, según él:

...los alumnos han demostrado una mayor atención, una mejora en la comprensión lectora, interés por la lectura y por supuesto muestran interés en las actividades que

⁵¹ Esta profesora siempre solicitaba que se le entregaran las mismas actividades que se le entregaban a los alumnos, ya fueran sopas de letras, crucigramas, rompecabezas, palabras secretas, etc., y las resolvía en el salón junto con los niños.

⁵² El escrito completo se encuentra en el anexo 6, imagen 1.

usted realiza con ellos; descubrir palabras a través de claves y símbolos, crucigramas, dibujos, etc. [sic]

Como podemos apreciar a través de los testimonios de los niños, docentes y madres de familia, el PFLNP tuvo resultados favorables con los alumnos de la escuela Diego Rivera, y a pesar de que todos los niños entrevistados afirmaron que van a continuar leyendo por su propia cuenta, la verdad es que como bien mencionan los docentes, el trabajo de fomento a la lectura debe continuar. Al respecto, la maestra de tercer grado mencionó que los niños “tienen el gusto por la lectura, pero desafortunadamente no tienen los medios o las condiciones para seguir desarrollando ese hábito”. Por su parte, la profesora de cuarto grado mencionó lo siguiente:

[Los niños] Ya tienen el gusto, pero para volverlo un hábito se necesitan unos dos o tres años. Difícilmente ellos van a ir a comprar un libro. Va a ser difícil que los papás lleven a sus hijos a comprarles algún libro, va a ser difícil que les digan “te compro el libro que quieras”.

Por su parte, el profesor de sexto año, durante la entrevista, me comentó lo siguiente:

...dudo que la gran mayoría de mis compañeros den continuidad a su trabajo, entonces el trabajo que usted hizo, en su gran mayoría, va a tener el destino de perderse, porque muchos no van a dar continuidad, y los pocos que la demos, vamos a andar al principio un poco desorientados sobre lo que buscamos.

En este sentido, se puede comprender que el anhelo y petición no sólo de los docentes, sino de los mismos niños y de las madres de familia, es que el PFLNP se aplique por más tiempo, ya que si hasta el momento se han detectado grandes ganancias, se piensa que si se continúa con esta labor los beneficios se podrían multiplicar. Además, en los testimonios hechos por los docentes, se puede identificar una especie de temor a que el trabajo de fomento a la lectura realizado con sus alumnos se pierda o no trascienda en su vida. No obstante, existen algunos

testimonios realizados por los niños de la escuela Diego Rivera que demuestran que aunque han pasado los meses, ellos todavía se sienten motivados a leer⁵³.

Así pues, son varios los niños que al encontrarme en la calle o en cualquier otro lugar, me preguntan por qué ya no voy a dar clases de lectura, y otros niños me preguntan cuándo regresaré a leer con ellos. Otros niños se me acercan para pedirme datos bibliográficos de algunos libros y sus costos, e incluso preguntan si yo se los puedo conseguir. Asimismo, son varios los niños que a través de Facebook entablan conversaciones conmigo sobre las clases de lectura y los libros. Al respecto, sirva de ejemplo el siguiente comentario hecho por una niña⁵⁴:

-hola que ase

-Hola. ¿Cómo estás?

-bien y usted como ha estado. cuando nos lee cuentos

-Bien. Los extraño mucho. ¿En qué año vas?

-en primero de secundaria. esk me encanta los cuentos

-Me da mucho gusto saber que te encantan los cuentos. De los cuentos que les leí, ¿cuál te gustó?

-El de alguien en la ventana mucho me gusto. Y el del niño k le asian bulin me encanto mucho esos dos cuentos. Kiero ir ala biblioteca a leer lubros ya le dije a mi mami y me dugo k si...extraño sus cuentos. [sic]

Con los testimonios hasta el momento enunciados, se puede apreciar lo beneficiada que se ha visto la motivación intrínseca de los niños por la lectura, pero también se puede apreciar que se han visto beneficiados sus procesos de aprendizaje como la atención, la comprensión lectora y la memorización, está última ejercitada a través del almacenamiento de nombres de libros, personajes, anécdotas de los cuentos, actividades de lectura, etc. Al respecto, valga la pena señalar que fue sorprendente constatar durante la entrevista, que la mayoría de los niños recordaban los primeros libros leídos, como el de *El increíble niño come libros*,

⁵³ Los testimonios obtenidos son muy pocos debido a que la investigación aquí realizada ha sido transversal, es decir, se ha enfocado en el estudio de cierto período de tiempo, el cual fue de septiembre de 2015 a julio de 2016, por ello se carece de un gran número de evidencias que permitan conocer a detalle el impacto que ha tenido el PFLNP después de esas fechas.

⁵⁴ El comentario realizado por esta niña fue recuperado a través de la red social Facebook, del 1 al 7 de diciembre del 2016, es decir, a cinco meses de que concluyera la aplicación del PFLNP.

ya que mencionaron que el niño se llamaba “Enrique”, y que sus libros favoritos eran los “rojos”, además que cuando le preguntaban cuánto era dos más cuatro, él respondía “elefante”.

Por otra parte, también se vio beneficiada su asistencia a la escuela, es decir, la lectura les dio un motivo para no faltar a clases. Al respecto, apréciase el comentario que realizó la profesora de cuarto grado:

A mí se me hizo muy curioso que los días jueves, que era cuando tú venías, era cuando menos me faltaban. Les emocionaba el hecho de venir a ver qué continuaba del cuento, algo significativo para ellos que ahorita en está actualidad es muy difícil. Están acostumbrados a las telenovelas, pero a la lectura no, y creo que a nivel nacional es algo muy importante, y a partir de que tú comenzaste con las lecturas los niños estaban interesados en ver qué seguía, en qué terminaba, y si seguían más libros.

Además de proveer a los niños de motivos para asistir a clases, la lectura también los llenó de una felicidad y de energía que no todas las actividades escolares aportan. Al respecto, sirvan las palabras de una de las niñas entrevistadas, que mencionó: “si veníamos tristes ya con la lectura nos poníamos felices”, a lo que otra pequeña agregó: “si venía con sueño, con la lectura me despertaba”.

A partir de todos los resultados hasta el momento enunciados, extraídos de los testimonios aportados por los niños, docentes y madres de familia, es como se puede decir que con la aplicación del PFLNP se logró que los niños de la escuela Diego Rivera se acercaran a los libros, y no sólo eso, sino que haciendo uso de las teorías de la motivación, se logró que muchos niños desarrollaran una motivación intrínseca hacia la lectura, es decir, se logró que muchos de los niños leyeran por su propia cuenta y que muchos otros despertaran su deseo por leer⁵⁵.

⁵⁵ En el anexo 17 muestro algunas fotos grupales con los niños de la escuela Diego Rivera, y que permiten ver lo felices que se encontraban durante las sesiones de lectura. Sin embargo, sólo hay imágenes de tres grupos, debido a que con los demás, no hubo ocasión de obtener fotografías de este tipo.

Ahora, lo que nos corresponde, tanto a padres de familia, docentes y fomentadores de lectura, es continuar con la misión y seguir proveyendo a los niños de los recursos necesarios para que sigan desarrollando su gusto y afición por la lectura, tomando en cuenta que los conocimientos aportados por las teorías de la motivación son fundamentales en el éxito de esta labor.

Conclusiones

“-No se vaya maestra
-Queremos seguir leyendo”⁵⁶

El tema de la lectura y de su fomento es un tema tan complejo que nunca se acabará de explorar. Cada experiencia, cada enfoque, cada perspectiva descubrirá algo nuevo sobre el tema y revelará ciertos aspectos desconocidos para muchos de nosotros. De esta manera, ninguna experiencia es suficiente, pero tampoco es inútil, porque por muy pequeña que sea, siempre tiene algo que aportar.

En este texto, he mostrado mi experiencia como fomentadora de la lectura, apoyada en las teorías de la motivación, debido a que mis inquietudes al iniciar esta labor, eran: ¿cómo lograr que los niños se motiven a leer de una manera gustosa y placentera?, ¿cómo conseguir que los niños se aficionen a leer?, ¿cómo evitar que los niños se aburran con la lectura?, ¿cómo incitarlos a que lean por sí mismos?, ¿cómo inducirlos a que vean la lectura con alegría y entusiasmo?

Así, fue como aproveché algunos elementos aportados, principalmente, por las teorías de la motivación extrínseca e intrínseca, tales como el uso de incentivos y reforzadores externos -como sonrisas, recompensas, frases, caritas felices en los cuadernos y calificaciones-, así como el empleo de motivos internos -como el sentimiento de competencia, control del entorno, la curiosidad, el desafío, la sorpresa, la fantasía-, esto sin dejar de lado el uso de las emociones, como la alegría y el interés, que como se vio en el marco teórico, son fundamentales en la conducta motivada de las personas.

Sin embargo, y a pesar de comprobar los grandes aportes que el uso de las teorías de la motivación brindaron a mi labor, y de demostrar que éstas han resultado ser efectivas para motivar a los niños a leer, ¿aún queda algo por decir?

Considero que lo que aún me queda por señalar son los riesgos y dificultades a los que me enfrenté como fomentadora de la lectura, ya que no todo fue miel sobre

⁵⁶ Palabras emitidas por los niños de la escuela Diego Rivera que participaron en el PFLNP.

hojuelas. Es por ello, que en esta ocasión mi intención sea prevenir -nunca espantar o atemorizar- y mantener al tanto de los posibles obstáculos a los que podrá enfrentarse todo aquel que da sus primeros pasos o que ya se encuentra inmerso en esta labor de fomentar la lectura.

Una de las dificultades a la que me enfrenté al entrar a un aula consistió en ser ignorada y criticada a la vez, tanto por parte del docente a cargo de ese grupo, como por sus alumnos. Desde luego, era difícil para mí leer en un grupo en donde los niños no me tomaban en cuenta, pero ¿qué podía pedir de los niños cuando su mismo profesor era el que les enseñaba a ser apáticos e indiferentes?, ¿cuándo el mismo profesor no le daba la mínima importancia a la lectura? Con sólo un gesto y una palabra, docentes y niños son capaces de aniquilar el entusiasmo y la alegría que uno lleva a las aulas. Luego, con el correr de los días el ambiente se siente cada vez más pesado y las miradas fijas y profundas, sin una mínima sonrisa, hacen que se quiebre la voz al momento de leer, que las manos y la frente suden, que las piernas tiemblen y que sienta un inmenso hueco en el estómago. Bajo estas condiciones, creo que nadie estaría dispuesto a regresar a un aula como esta, jamás.

Sin embargo, yo regresaba cada miércoles a esa aula. Y aunque el maestro se empeñaba en hacerme sentir mal, en desacreditar mi trabajo y en hacer gestos de desagrado hacía mí, yo me empeñaba en seguir en la lucha, en sonreír ante las adversidades, en mantenerme firme y evitar que se me quebrara la voz cuando leía. De hecho, el maestro llegó a ser tan duro, que grabó una de las clases de lectura sólo para decirme: “¡mira! Ninguno de los niños te hace caso”, “el niño de acá se está durmiendo”, “¡nadie te pela!”.

No obstante, decidí aferrarme y no darme por vencida. Me negaba a rendirme, porque en el fondo sabía que si me retiraba el maestro no iba a perder nada, que los que perderían la oportunidad de acercarse al mundo de la lectura serían los niños. Por esta razón, decidí continuar con mi trabajo sin comentar lo que estaba sucediendo tanto con la directora del plantel como con la coordinadora del PFLNP.

Y así, conforme la lectura del cuento *Alguien en la ventana* avanzaba, y a medida que los niños comenzaban a realizar actividades como rompecabezas, sopas de letras y crucigramas, me fui robando un pedacito del corazón de cada uno de ellos, les fui robando una sonrisa y hasta algunas palabras como “¿cuántos años tiene maestra?”. No fue necesario hablarles de la importancia de la lectura para tratar de convencerlos de que era importante que yo siguiera ahí. Tampoco fue preciso contarles de los desplantes y desfachateces que su profesor me hacía, para hacerlos tomar conciencia de la situación. Para ganarme a cada uno de esos niños sólo necesité un trabajo arduo y mucha paciencia.

Con respecto al maestro, nunca supe con exactitud qué fue lo que le hizo cambiar de opinión. El hecho fue que después de cuatro semanas de aplicación del programa de lectura, él me envió un mensaje a mi celular -no sé de dónde obtuvo el número de mi móvil- pidiéndome lo disculpara por su “actitud”, y con la promesa de que todo cambiaría a partir de ese momento. Y así fue, cambió su actitud y cumplió su promesa. A la siguiente clase me saludó de mano -cortesía que nunca había tenido-, me sonrió y hasta me contó lo que él pensaba sobre la lectura, como que a los niños “no les interesa leer”, ya que cuando él les dejaba de tarea que leyeran un libro, los niños sólo iban al Internet y sacaban resúmenes de los cuentos.

A partir de ese momento, este maestro se portó muy accesible y amable, de hecho se ofreció a prestarme su equipo de cómputo personal y su cañón para que yo pudiera proyectarles los libros a los niños, y de esta manera todos pudieran leer el mismo cuento. Además, cabe señalar que siempre me ayudó con la compra de las fotocopias necesarias para realizar las actividades de lectura.

Y así, al llegar el final de la aplicación del PFLNP, este maestro fue el primero de que me solicitó que continuara con las actividades de lectura hasta terminar el ciclo escolar. ¿Eso significaba que el maestro había valorado mi trabajo, y que en verdad había notado que sus alumnos se encontraban motivados a leer, además de notar cambios favorables en su comprensión lectora y en su escritura? La respuesta no la conozco con exactitud y me temo que nunca la conoceré, ya que este maestro se negó a concederme una entrevista.

No obstante, y si tomo como evidencia las palabras que el mismo maestro escribió⁵⁷, entonces eso significa que en verdad se retractó de sus primeros comentarios que enunciaban que la lectura “no sirve para nada” y que “a los niños no les gusta leer”. Pero, ¿las palabras de este maestro serían sinceras o sólo serían por conveniencia? Y digo conveniencia porque ¿quién iba a leer con los niños cuando yo no estuviera?, ¿quién iba a encargarse de buscar las lecturas y de realizar las actividades lúdico-recreativas? De alguna manera, con la labor que yo realizaba los maestros se beneficiaban, ya fuera porque complementaban sus actividades de lectura o porque yo las realizaba por ellos.

Pero más allá de saber cuál fue el motivo que llevó al maestro a solicitarme la prolongación de las actividades de lectura, más allá de hipotetizar si fue por interés o conveniencia, lo importante es que al permitirme leer más tiempo con sus alumnos, brindó a éstos la oportunidad de conocer otro cuento, un cuento que anhelaban leer: *El gato asesino se enamora*.

Y de manera general, gracias a que este profesor decidió apoyar las actividades de lectura, muchos niños tuvieron la oportunidad de conocer varios libros, de acercarse a éstos de manera gustosa y de encontrar placer al momento de leer, experiencias que no hubiesen sido posibles si este profesor hubiera impedido que estas actividades de lectura continuaran durante todo el ciclo escolar.

Además de enfrentarme a la apatía de este docente y de algunos de sus alumnos, también me enfrenté a otros obstáculos. Dificultades de tiempo y esfuerzo, porque vaya que leer con niños no es una labor fácil como muchos suelen imaginar, ya que no sólo se trata de llegar al aula y leer, ¡claro que no! Se trata de buscar y conseguir libros con anticipación, de leerlos por completo antes de entrar al aula tanto para conocer las historias que contiene como las palabras que posiblemente los niños podrían desconocer, se trata de pensar y diseñar las actividades lúdico-recreativas que podrían implementarse.

⁵⁷ El escrito completo se encuentra en el anexo 6, imagen 1.

En mi caso, tuve que buscar, conseguir y leer -por completo-, libros para los niños de primero a tercero, así como libros para los niños de cuarto a sexto grado. Además, la dificultad para mí se incrementaba debido a que no siempre leía los mismos libros con todos los niños, ya que la mayoría de las veces ellos elegían qué libro querían leer, y solía ocurrir que no todos los niños elegían el mismo libro. No obstante, una de mis ventajas fue que al iniciar con la aplicación del PFLNP, yo ya había leído algunos de los libros que trabajaría con los niños durante el ciclo escolar. Pese a esta ventaja, siempre leía los libros dos o tres veces antes de entrar al aula, esto con la intención de aprenderme de memoria el contenido, ya que descubrí la importancia que tiene el mantener contacto visual con los niños, siendo ésta una manera de llamar su atención, ya que a los niños les encanta ver gestos y movimientos, lo cual no sucede cuando se tiene la mirada depositada en las letras del libro, pues los niños tienden a voltearse, a distraerse y hasta a aburrirse. Además de esto, el leer varias veces el mismo libro, me permitía preparar con anticipación las voces y los movimientos que haría.

Por otro lado, la preparación de las actividades lúdico-recreativas también requería de tiempo y esfuerzo. Después de leer cada uno de los libros, tenía que pensar y diseñar una o dos actividades que tuvieran relación con la lectura. En mi caso, pensaba en un juego y además realizaba una actividad como sopa de letras, rompecabezas, crucigramas, mensajes ocultos, etc., esto por dos razones: la primera, porque la mayoría de veces los mismos niños eran los que solicitaban salir a jugar, pero al terminar el juego pedían realizar una sopa de letras o hacer un dibujo, etc.; y la segunda, porque en caso de que no se pudiera realizar una actividad que yo llevaba planeada, entonces yo ya contaba con una actividad alternativa. Muchas veces sucedió que no se podía salir a jugar al patio, ya fuera porque estaba ocupado o porque las condiciones del clima no lo permitían, o también ocurrió que los docentes no se encontraban en los salones y entonces no había quién sacara las copias, por lo cual tenía que recurrir a la actividad alterna.

Desde luego, el diseño de estas actividades además de requerir todo mi tiempo y esfuerzo, requerían de toda mi creatividad. En algunas ocasiones me

apoyé en materiales didácticos que están en Internet, sólo para darme alguna idea, pero la mayoría de las veces tenía que echar a volar mi imaginación, además de colocarme en los zapatos de los niños y pensar en actividades que a ellos les gustaría realizar. Asimismo, en algunas ocasiones me apoyé en algunos recursos en Internet para realizar sopas de letras y crucigramas, pero la verdad es que la mayoría de las veces me dedicaba con ahínco a realizar cada una de estas actividades. Por cierto que algunas las realicé a mano, como los mensajes ocultos, las palabras secretas y los rompecabezas.

Por todo esto es que me atrevo a decir que la labor de fomentar la lectura no es una labor que pueda realizar cualquiera, por el contrario, esta labor requiere de personas comprometidas y dispuestas a dar gran parte de su tiempo, de su esfuerzo y de su creatividad.

Otra dificultad más a la que me enfrenté, fue al momento de necesitar recursos económicos para adquirir libros, impresiones, copias y otros materiales necesarios para las actividades lúdico-recreativas, como las cartulinas o papeles bond. La mayoría de las veces yo no contaba con el dinero suficiente para comprar estos materiales, no obstante, hacía un gran esfuerzo por ahorrar y así poder comprar, por lo menos, uno que otro libro. Y aunque yo hacía todo lo posible por comprar algunos libros, lo que no podía financiar eran las copias, esto a pesar de que siempre traté de que en una hoja cupieran dos o más actividades, lo que permitiría reducir el número de fotocopias. Pero ni reduciendo el número de fotocopias me era posible poder financiarlas. Entonces, a cada momento me preguntaba: ¿qué hago ahora?, ¿les pido apoyo económico a los niños o a sus padres? Era evidente que no iba a atreverme a pedir dinero ni a los niños ni a los padres, ya que sus precarias condiciones económicas les impedirían apoyarme. Así que lo que hice fue comentarles a los docentes, y ellos de manera muy gentil decidieron apoyarme con la compra de los materiales necesarios para las clases de lectura, sobre todo, las fotocopias.

Y aunque los profesores siempre me apoyaron con la compra de estos materiales, procuré minimizar estos gastos, ya fuera colocando varias actividades

en la misma hoja -como ya señalé antes- , evitando hacer actividades que implicaran fotocopiado o realizando actividades grupales⁵⁸. De esta manera, el apoyo era mutuo, así como ellos me ayudaban yo siempre procuraba devolverles la ayuda, y de esta manera, los beneficiados eran los niños.

Esta pequeña experiencia, me permite llegar a la conclusión de que por muy pequeño que sea algún proyecto educativo, se requerirá de recursos económicos, que la mayoría de las veces tenemos que solventar los que ponemos en marcha ese proyecto, los que lo reciben, o los que participan en él -que en este caso fueron los docentes-.

Otra experiencia difícil que experimenté al momento de leer con los niños, que además fue muy dolorosa para mí, radica en el hecho de conocer muchas historias tristes de los pequeños. A decir verdad, nunca imaginé que al contar una historia ficticia la que terminaría sorprendida sería yo, por el hecho de conocer muchas de las historias reales de los niños. Así por ejemplo, recuerdo el día que leí el cuento de *David se mete en líos* con los niños de primer a tercer grado. Justo cuando hablaba de los castigos que recibía David -el protagonista del cuento- por hacer travesuras, muchos niños comenzaron a hablar de los castigos que ellos recibían cuando se portaban “mal”. Así, uno de los testimonios más desgarradores para mí, fue el que ofreció una de las niñas de segundo grado, cuando con lágrimas en los ojos comenzó a contar que a ella su padre le pegaba con un “cuero mojado”. No recuerdo exactamente qué le dije a la niña, sólo recuerdo que me acerqué a ella y le sequé sus lágrimas. De pronto, todos los niños comenzaron a contar sus experiencias. Así fue como otro niño comentó que a él le pegaban con un palo, mientras que otro pequeño contaba que a él lo encerraban en un cuarto a oscuras. Asimismo, los niños de primer grado también aprovecharon la ocasión para hablar de los castigos que ellos recibían. Uno de los niños dijo que a él lo amarraban a la silla con tal de que se estuviera quieto, mientras que otro niño contó que a él lo amarraban a la cama y le ponían una cinta canela en la boca para que se callara.

⁵⁸ En el anexo 9, imagen 1 y 2, se pueden encontrar ejemplos de estas actividades.

Por su parte, los demás niños decían que a ellos les daban de nalgadas y también les pegaban con el cinturón.

Pero estas historias no eran las únicas desgarradoras, por ejemplo, descubrir que muchos de los niños eran víctimas de violencia familiar, que tenían padres alcohólicos o que tenían padres que nunca les ponían la mínima atención. De alguna manera, este tipo de problemáticas ocasionaba que los niños tuvieran muchos problemas académicos. Así por ejemplo, había un niño en sexto grado que no conocía las letras, por lo que tenía muchos problemas para leer. En cuarto grado, había un niño que tenía pavor a hablar frente al grupo y que nunca quería participar en clase por miedo a que se burlaran de él. En quinto grado había una niña que no sabía ni sumar ni restar. En tercer grado había tres niños que no sabían leer.

Desde luego, estos casos no representan la totalidad de los niños con problemas de aprendizaje, pero fueron los que descubrí gracias a las actividades de lectura. En la medida de lo posible, hice todo lo que estuvo en mis manos por ayudar a estos pequeños. Por ejemplo, al niño de sexto le enseñaba las letras y le ayudaba a escribir algunas palabras; al niño de cuarto lo motivaba para que se animara a hablar enfrente de sus compañeros, y tal fue la confianza que adquirió, que hasta se atrevió a cantar enfrente de éstos; a la niña de quinto grado le ayudaba a realizar sumas y restas; y a los niños de tercer grado, les propuse enseñarles a leer fuera del horario escolar y sin ningún costo. Lamentablemente, el escaso apoyo de los padres de familia, junto con las problemáticas familiares en las que viven inmersos, impiden que los niños tengan progresos notables, ya que la mayoría de ellos dejan de asistir a la escuela. Entonces, si no asisten a la escuela, ¿quién les ayudará a leer, a escribir, a sumar, a restar o a multiplicar?

Otro aspecto que para mí era entristecedor, tiene que ver con las condiciones tan precarias en las que vivían los niños, ya que no hacía falta hacer un estudio socioeconómico para saber que la mayoría de esos pequeños vivían en condiciones de pobreza. Me partía el corazón el hecho de ver que ellos querían comprar un libro, pero no tenían dinero para adquirirlo. Asimismo, me entristecía enormemente ver que además de la pobreza vivida en sus casas, asistían a una escuela en muy

precarias condiciones, en donde se preocupaban más por no mojarse los pies cuando las aulas se inundaban, o en donde se cuidaban de que no les cayera agua de una gotera; en donde el calor y el frío los aniquilaban, dependiendo de las condiciones climáticas; en donde tenían que estudiar en aulas oscuras, cuando no había luz; y en donde constantemente carecían de agua para los baños y para lavarse las manos.

Con esto que menciono no pretendo menospreciar y juzgar a la escuela, a los niños, a los docentes o a la directora. No tengo la intención de culpar a éstos por las condiciones de la escuela en la que estudian o trabajan. Lo menciono porque como estudiante de la carrera en pedagogía, solía encontrar discursos que hablaban de la “calidad educativa” y colocaban imágenes de escuelas en perfectas condiciones, en este sentido, educar parecía ser un sueño color de rosa. Sin embargo, la realidad es otra. La realidad es que actualmente existen en nuestro país muchas escuelas en pésimas condiciones, lo cual afecta significativamente el desempeño escolar de los niños. Y es que ¿quién va a concentrarse en estudiar cuando está haciendo demasiado calor, o cuando está haciendo demasiado frío?, ¿quién va a querer aprender algo cuando lo importante es no mojarse los pies, o cuando lo primordial es evadir las goteras?

Sin duda alguna, ingresar a las aulas y trabajar con niños conlleva muchas dificultades, muchos tragos amargos y muchos nudos en la garganta. Nadie se imagina -o al menos yo no lo hacía-, que educar a los niños iba a traer dolor y sufrimiento, emociones sobre las cuales casi nadie habla en las clases de pedagogía y mucho menos recibimos la preparación para enfrentarlas.

Desde luego, habrá que apuntar que cada experiencia es diferente y que cada una tendrá sus propios retos y desafíos, algunos más fáciles, algunos más difíciles. Así es que cuando los obstáculos son muy grandes, el esfuerzo y el empeño para derribarlos también lo deben ser. A muchos nos tocará dar el doble o triple de esfuerzo, de tiempo y hasta de dinero, todo con tal de lograr el objetivo, que en mi caso era que los niños adquirieran gusto, placer y afición por la lectura.

Sin embargo, al final del día, al concluir la experiencia, se sabe que los nudos en la garganta, las lágrimas a punto de resbalar y la impotencia que deja el querer cambiar el mundo y no poder hacer mucho por lograrlo, que todo este sufrimiento ha valido la pena, porque no hay nada como llegar a una escuela y ver que todos los niños corren para abrazarte, para llenarte de besos, para decirte “¡maestra, ya la queríamos ver!” o “¡maestra, qué bueno que ya llegó!”⁵⁹. No hay nada tan hermoso como ver a los niños emocionados por leer, por descubrir un nuevo cuento, por realizar una sopa de letras, un crucigrama o por encontrar las palabras secretas. No hay nada tan bello como escuchar sus carcajadas cuando el juego que les preparaste les ha fascinado. No hay nada tan encantador como recordarte jugando como una niña, divirtiéndote tanto mientras los adultos te miran extrañamente y unos segundos después, terminan por soltar una sonrisa. No hay nada tan hermoso como penetrar en el corazón de todos esos niños y descubrir sus deseos, sus sueños, sus travesuras y, por qué no, también sus mayores tristezas. No hay nada tan maravilloso como recibir cariño de los niños y hasta de algunos docentes. No hay nada tan mágico como recibir sus cartas y notas que expresan cuánto te quieren⁶⁰. No hay nada tan estupendo como encontrar pequeños poetas, escritores, cantantes, compositores, bailarines, pintores y también muchos comunicólogos, ¡ah, porque cómo les gusta platicar!

Al final, cuando te enteras de que muchos niños están leyendo una y otra vez el mismo libro, por el simple hecho de que les ha encantado; que los niños más rebeldes están atentos a la lectura, e incluso te piden los libros para llevarlos a su casa y allá leerlos; que ellos mismos te solicitan leer en voz alta; que el niño más tímido se atreve a participar en clase, e incluso compone una canción y la interpreta frente al grupo; que te están esperando porque quieren seguir escribiendo su cuento de terror; que la niña que todos acusan como traviesa y “desatenta”, en realidad es la más atenta de la clase, e incluso es la que siempre participa haciendo el resumen de lo leído hasta el momento; que tu esfuerzo está trascendiendo las aulas porque

⁵⁹ En el anexo 18 muestro una de las imágenes en donde se refleja el inmenso cariño que una de las niñas de cuarto grado siempre me mostró.

⁶⁰ En el anexo 19 muestro algunas de estas cartas de despedida que me escribieron los niños de tercer grado.

muchos niños están leyendo con sus hermanos y padres; que los niños disfrutaran mucho de la lectura y están dispuestos a leer, a pesar de que viven inmersos en un mundo donde se privilegia la televisión, las redes sociales y los videojuegos; y, que la lectura les ha alegrado el día, además de que les ha aportado conocimientos y les ha ayudado con la comprensión lectora, entonces, en ese momento, en ese mágico instante, se sabe que todo el esfuerzo realizado ha valido la pena.

Así es que a pesar de tan maravillosos resultados y de haber logrado que los niños no sólo adquirieran gusto, placer y afición por la lectura, sino que también lograran llevar este gusto y placer más allá de las aulas, me atrevo a decir que el reto aún continúa. Por un lado, habrá que continuar con estos proyectos de lectura que motiven a los niños a leer, pero de manera cálida y entusiasta, ya que los niños, sin importar su edad, requieren de personas que los acompañen a leer. Desde luego, lo recomendable es que estas personas cumplan ciertas características, como el saber leer, jugar con las voces, hacer gestos y movimientos, pero sobre todo, se requiere de personas que amen lo que hacen, que contagien su afición por la lectura, de modo sean capaces de generar un encuentro agradable entre los niños y ésta.

Por otro lado, me parece importante que se revise y se reflexione sobre la forma en que actualmente se lee en las primarias y secundarias públicas, que toma como base los estándares de palabras leídas por minuto (velocidad lectora), que desde luego, obstruye la comprensión lectora, pero sobre todo, impide que se disfrute la lectura, debido a que los niños están compitiendo contra un reloj. Posiblemente un niño, dependiendo de su nivel y grado de escolaridad, lea el máximo de palabras por minuto, pero ¿eso significa que está comprendiendo la lectura y que la está disfrutando? ¿Qué pasa con las imágenes que contienen los libros?, ¿con las palabras desconocidas?, ¿habrán de ser ignoradas con tal de vencer al reloj? ¿Qué hacer si un niño se quiere detener a mirar una y otra vez la misma imagen?, ¿le decimos que pase de página lo más rápido que pueda? ¿No existe otra manera de leer que no sea bajo presión?, ¿no existe otra forma de conseguir que los niños comprendan la lectura?

Al respecto, me parece que la investigación y la experiencia que aquí he mostrado, permiten constatar que sí existen otras maneras de leer con los niños y de lograr que comprendan la lectura, pero sobre todo, que la disfruten. Asimismo, existen actividades alternativas a los resúmenes, actividad que no deja de ser importante, pero que es de lo más rutinaria, aburrida y monótona para los niños y que al igual que la lectura de palabras por minuto, mata su afición por la lectura. En este sentido, habrá que reflexionar sobre el concepto utilitario de lectura que se está ofreciendo a los niños en las aulas.

Por otro lado, es necesario revisar la existencia y el funcionamiento de las bibliotecas escolares, de aula, e incluso de las bibliotecas públicas, ya que fungen un papel primordial en tanto permiten que los niños accedan a libros que de otra manera no podrían conseguir. En este sentido, considero importante que se revise si se está fomentando el acercamiento de los niños –y de sus mismos padres- a los libros, o si las bibliotecas sólo están funcionando como adorno, impidiendo así que éstos accedan al acervo o que desconozcan su existencia.

Asimismo, es importante que estas bibliotecas cuenten con libros que satisfagan los intereses y necesidades de los niños, ya que la mayoría de las veces contienen libros que no son nada interesantes para los pequeños. De esta manera, es impensable que los niños desarrollen una afición genuina a la lectura si no tienen a su alcance libros de su interés. De manera particular, se ha visto que los niños de la escuela Diego Rivera se aficionaron por los cuentos de terror y de humor, lo cual podría ser compatible con los gustos de niños de otras escuelas.

Además, me parece importante que se revise la carga de trabajo administrativo que se les atribuye a los docentes, ya que impide que éstos puedan dedicarse plenamente a las actividades educativas, entre ellas, fomentar la lectura. Por mencionar un ejemplo, está la entrega de los famosos “vales de útiles escolares”, que sólo resta a los docentes tiempo valioso que debería estar destinado a sus actividades de enseñanza.

Después de lo dicho es evidente que aún queda mucho por hacer y mucho por reflexionar. No obstante, habrá que tener muy presente que cuando la lectura se

lleva a cabo de manera gustosa y placentera sus alcances son inimaginables. Así por ejemplo, ¿quién iba a imaginar que los niños de la escuela Diego Rivera no sólo iban a desarrollar una motivación intrínseca por la lectura, sino que además, iban a motivar a otros a leer, como a sus compañeros, a sus hermanos y hasta a sus padres? ¿Quién iba a pensar que los niños de sexto grado iban a querer escribir un cuento de terror? ¿Quién iba a creer que la lectura iba a trascender las aulas llegando hasta los hogares de los niños? De alguna manera, cuando los niños se encuentran intrínsecamente motivados a leer, no sólo hay posibilidades de que mejoren su desempeño académico, sino que también hay posibilidades de que mejoren sus condiciones de vida, tanto familiares como sociales.

Y así, al llegar al final de esta experiencia, puedo decir que me siento inmensamente feliz de saber que con la lectura la vida de muchos niños se ha visto beneficiada, lo cual era uno de los objetivos más importantes. También me siento muy feliz de saber que la mayoría de los niños de la escuela Diego Rivera adquirieron un gusto y placer al momento de leer, lo cual ha sido fundamental para desarrollar su afición por la lectura. No sé si después de la aplicación del programa los niños han vuelto a leer y tampoco me preocupa demasiado, porque mi intención nunca fue que los niños adquirieran el hábito de la lectura, sin embargo, de lo que sí estoy segura, es de que en los niños vive un bello recuerdo de sus clases y de su maestra de lectura, al mismo tiempo que existe en ellos el deseo por seguir leyendo, lo cual es suficiente para que un día, cuando ellos así lo apetezcan, tomen un libro, lo abran y lo lean.

Espero que este trabajo y esta experiencia hayan servido a más de uno de ustedes. Deseo que les aporte alguna idea sobre cómo leer con niños, qué libros utilizar o qué actividades lúdico-recreativas emplear. Pero sobre todo, anhelo que con este recuento se pueda apreciar lo importante que resulta el saber motivar a los niños a leer, porque cuando la motivación es inadecuada, entonces se corre el riesgo de que los niños odien lo que deberían amar y disfrutar: la lectura.

Referencias

Acción Mutua (s/f). Grupos de enfoque efectivos. Recuperado el 8 de junio de 2016, de

http://www.sharedaction.org/contentOnly/images/httpdocs/accionmutua/pdf/Grupos_de_Enfoque_Efectivos.pdf

Arizaleta, L. (2003). *La lectura, ¿afición o hábito?* España: Anaya.

Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. (S. Furió, Trad.). España: Grijalbo Mondadori. (Obra originalmente publicada en 1975). Recuperado el 14 de junio de 2015, de http://www.heortiz.net/ampag/mitos/bettelheim-pa_cuentos_de_hadas.pdf

Botana Montenegro, M. E. (2006). Hacer de la lectura un hábito. En *Primer premio "Mauricio Achar. El señor de los libros" de ensayo sobre fomento a la lectura* (pp. 125-173). México: Océano de México-CONACULTA.

Cardiel Reyes, R. (2001). Periodo de conciliación y consolidación. 1946-1958. En F. Solana (Coord.), *Historia de la educación pública en México*. México: SEP-FCE.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) (2006). Encuesta Nacional de Lectura. México: Autor. Recuperado el 8 de noviembre de 2015, de <http://sic.conaculta.gob.mx/encuesta/Encuesta%20de%20Lectura%20ok.pdf>

----- (2015a). Encuesta Nacional de Lectura 2015. México: Autor. Recuperado el 21 de octubre de 2016, de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

----- (2015b). El Programa Nacional Salas de Lectura, 20 años de socializar el acto mágico de la lectura. [en línea]. Recuperado el 24 de marzo de 2017, de <http://www.gob.mx/cultura/prensa/el-programa-nacional-salas-de-lectura-20-anos-de-socializar-el-acto-magico-de-la-lectura>

Corripio, F. (1988). *Dudas e incorrecciones del idioma*. México: Larousse.

Creemos leyendo. (2013). [en línea]. Recuperado el 15 de octubre de 2016, de <http://www.creemosleyendo.com/>

Díez de Urdanivia, F. (2006). El libro: conciencia del hombre. En *Primer premio "Mauricio Achar. El señor de los libros" de ensayo sobre fomento a la lectura* (pp. 175-233). México: Océano de México-CONACULTA.

Domingo Argüelles, J. (2009). *Si quieres...lee: Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*. España: Fórcola.

----- (2010). *Escribir y leer con los niños, adolescentes y jóvenes: Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Océano.

Ferreiro, E. (s/f). Leer y escribir en un mundo cambiante. Recuperado el 17 de septiembre de 2015, de [file:///C:/Users/MARTIN/Downloads/leer escribir mundo cambiante ferreiro %20\(6\).pdf](file:///C:/Users/MARTIN/Downloads/leer%20escribir%20mundo%20cambiante%20ferreiro%20(6).pdf)

Flores, V. D. (1994). Ingreso de México a la OCDE. *Revista de Comercio Exterior*, 517-523. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/360/22/RCE16.pdf>

Fondo de Cultura Económica (FCE) (2014). *Obras para niños y jóvenes: Catálogo 2014*. México: Autor. Recuperado el 14 de marzo de 2016, de http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/Catalogos/catalogo_ninos_2014.pdf

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª. ed.). (Stella Mastrángelo, Trad.). México: Siglo XXI. (Obra originalmente publicada en 1993).

Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura (FunLectura) (2012). Encuesta Nacional de Lectura 2012: Primer informe. México: Autor. Recuperado el 8 de noviembre de 2015, de <https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2012.pdf>

Gilardi González de la Vega, M. (2015). Programa de servicio social comunitario "Fomento a la lectura en niños de primaria". Diapositivas de Power Point. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de <https://outlook.live.com/owa/?mkt=es-es&path=/attachmentlightbox>

----- (2016). Nota informativa. Documento de Word. Recuperado el 5 de agosto de 2016, <https://outlook.live.com/owa/?mkt=es-es&path=/attachmentlightbox>

Hamui Sutton, A. y Varela Ruíz, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica. Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 6 de junio de 2016, de <http://riem.facmed.unam.mx/node/104>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (s/f a). Analfabetismo. [en línea]. Recuperado el 21 de octubre de 2016, de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

----- (s/f b). Información por entidad. [en línea]. Recuperado el 24 de marzo de 2017, de http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=15

----- (2016, 15 de abril). Módulo sobre lectura febrero de 2016. Boletín de prensa 156/16. Recuperado el 22 de octubre de 2016, de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_04_02.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2010). *La educación preescolar en México: condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: Autor. Recuperado el 22 de octubre de 2016, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Preescolar/Completo/preescolar_completob.pdf

----- (2013). Bases de datos. [en línea]. Recuperado el 22 de octubre de 2016, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/110-bases-de-datos/bases-de-datos>

Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. Diario Oficial de la Federación (DOF), México, 8 de junio de 2000. [Ley Abrogada DOF 24-07-2008] Recuperado el 20 de octubre de 2016, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lfl/LFLL_abro.pdf

Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. Diario Oficial de la Federación (DOF), México, 24 de julio de 2008. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_171215.pdf

Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, XXXIX (155). Recuperado el 24 de marzo de 2017, de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2017-155-3-18

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. (3ra. ed.). España: Díaz de Santos. (Obra originalmente publicada en 1954).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Fomento a la lectura. [en línea]. España. Recuperado el 21 de octubre de 2016, de <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/fomento-de-la-lectura.html>

Navajo, P. (2012). Las ocho teorías más importantes sobre motivación (actualizado). [Entrada en Weblog]. Recuperado el 21 de noviembre de 2016, de http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/pos/E/CO/AM/09/Las_8_teorias.pdf

Negrín, M. E. (2014). *La letra encantada: Rincones oficiales de literatura infantil*. México: Universidad Autónoma de Campeche.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). 793 millones de personas no saben leer ni escribir. [en línea]. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-%20view/news/793_millones_de_personas_no_saben_leer_ni_escribir/

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). (2011, 8 de septiembre). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>

----- (2016). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2015-Resultados. Recuperado el 24 de marzo de 2017, de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Osterrieth, P. A. (1977). *Psicología infantil*. (G. Gonzalvo Mainar, Trad.). Madrid: Morata. (Obra originalmente publicada en 1974).

Otero, M. (s/f). Emilia Ferreiro: Si los docentes no leen son incapaces de transmitir el placer de la lectura. *Revista de Educación y Cultura*. Recuperado el 22 de marzo de 2016, de <http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/emilia-ferreiro-si-los-docentes-no-leen-son-incapaces-de-transmitir-el-placer-de-la-lectura-2#more-75511>

Ottobre, S. (2010). *¡Profe, no tengamos recreo!* Argentina: La cruzía.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. (J. Marfà, Trad.) España: Labor. Recuperado el 10 de febrero de 2016, de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. (2ª. ed.). España: Pearson Educación.

Real Academia Española (RAE). (2017). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 6 de abril de 2017, de <http://dle.rae.es/?id=IAz19ZY>

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. (3ra. ed.). México: McGraw-Hill.

Rodríguez Ledesma, X. (2006). Abonando la utopía. En *Primer premio "Mauricio Achar. El señor de los libros" de ensayo sobre fomento a la lectura* (pp. 13-64). México: Océano de México-CONACULTA.

Sagan, C. (s/f). La biblioteca de Alejandría [Video]. Recuperado el 8 de marzo de 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=zuFQZWNQUXA&t=1165s>

Schmelkes, S. (2010). La educación básica de adultos. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (pp. 577- 597). México: El Colegio de México. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. (6ta. ed.). México: Pearson Educación.

Secretaría de Cultura. (2013a). Acerca de la DGB. [en línea]. Recuperado el 24 de marzo de 2017, de http://dgb.conaculta.gob.mx/info_detalle.php?id=1

----- (2013b). Red Nacional de Bibliotecas Públicas. [en línea]. Recuperado el 24 de marzo de 2017, de http://dgb.conaculta.gob.mx/info_detalle.php?id=6

----- (2013c). Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Antecedentes. [en línea]. Recuperado el 24 de marzo de 2017, de http://dgb.cultura.gob.mx/info_detalle_DGB.php?id=7

----- (2014, 4 de noviembre). Conaculta entregará el Premio de Fomento a la Lectura: México Lee 2014, en el marco del Día Nacional del Libro. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://www.gob.mx/cultura/prensa/conaculta-entregara-el-premio-de-fomento-a-la-lectura-mexico-lee-2014-en-el-marco-del-dia-nacional-del-libro?state=published>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010a). Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. [en línea]. Recuperado el 2 de septiembre de 2016, de <http://www.conaliteg.gob.mx/index.php/inicio/historia>

----- (2010b). Estándares nacionales de habilidad lectora. [en línea]. Recuperado el 13 de marzo de 2017, de http://www.cca.org.mx/portal_2/files/estandares_nacionales_habilidad_lectora.pdf

----- (2013). Libros del Rincón: Bibliotecas escolares y de aula 2013-2014. Recuperado el 2 de septiembre, de http://dgeb.edomex.gob.mx/sites/dgeb.edomex.gob.mx/files/files/indice_2013.pdf

----- (2016). Programa Nacional de Lectura y Escritura. [en línea]. Recuperado el 22 de octubre de 2016, de <http://www.lectura.sep.gob.mx/coleccion/caracteristica.php>

Secretaría de Educación Pública (SEP), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura (2008). México Lee: Programa de Fomento para el Libro y la Lectura. Recuperado el 22 de octubre de 2016, de <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/1219.pdf>

Staiger, R. (Comp.). (1973). *La enseñanza de la lectura*. (César Aira, Trad.). Argentina: Huemul-UNESCO. Recuperado el 21 de octubre de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137699so.pdf>

Tedesco, J. C. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.

Trueba Lara, J. L. (2006). El fomento a la lectura y sus enemigos. En *Primer premio "Mauricio Achar. El señor de los libros" de ensayo sobre el fomento a la lectura* (pp. 67-124). México: Océano de México-CONACULTA.

Vidal, R. y Díaz, M. A. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*. México: INEE. Recuperado el 22 de octubre de 2016, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/74-publicaciones/estudios-internacionalescapitulos/572-resultados-de-la-pruebas-pisa-2000-y-2003-en-mexico>

Villamil, J. (2013, abril 23). Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura. *Proceso*. Recuperado el 21 de octubre de 2016, de <http://www.proceso.com.mx/339874/entre-108-paises-mexico-es-penultimo-lugar-en-lectura>

Yepes Osorio, L. B. (2010). *La promoción de la lectura en tiempos daciagos*. Colombia: Fondo Editorial Comfenalco Antioquía.

Bibliografía infantil

Berenguer, C. (2002). *El rey mocho*. México: SEP. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de http://preescolartecate.weebly.com/uploads/1/4/1/7/14172241/el_rey_mocho.pdf

Braz, J. E. (1994). *En la oscuridad*. (F. Andreu, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en 1991).

Bridges, S. Y. (2006). *El deseo de Ruby*. México: SEP-Serres-Océano.

Brozon, M. B. (2006). *Alguien en la ventana*. México: FCE.

Caperucita roja. (2014). México: LIBSA.

Dahl, R. (2000). *Las brujas*. (Juan de Maribel, Trad.). México: Alfaguara. (Obra originalmente publicada en 1983).

Demi. (2010). *La maceta vacía*. México: SEP-Juventud.

El gato con botas. (2013). México: LIBSA.

El lobo y los siete cabritillos. (s/f). México: Kam-Kio.

El traje nuevo del emperador. (2014). México: Kam-Kio.

- Fine, A. (1998). *El diario de un gato asesino*. (E. Loyo, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en 1994).
- (2007). *El regreso del gato asesino*. (F. Zertuche, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en 2003).
- (2015). *El gato asesino se enamora*. (J. I. Dehesa, Trad.). México: FCE.
- Gómez, N. (2014). Rafa el niño invisible. En *Español: Libro de lectura*. México: SEP.
- Hansel y Gretel*. (2014). México: LIBSA.
- Heitz, B. (1998). *Yoyo el mago*. (D. L. Sánchez, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en 1995).
- (1999). *Yoyo y el color de los olores*. (D. L. Sánchez, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en 1999).
- (2000). *Yoyo sin miedo*. (D. L. Sánchez, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en 1995).
- Hinojosa, F. (1995). *La peor señora del mundo*. México: FCE.
- (2000). *A golpe de calcetín* (2a. ed.). México: FCE.
- (2008). *De Domingo a Lunes*. México: FCE.

Horowitz, A. (2002). *El horrible sueño de Harriet y otros cuentos de terror*. (M. Vinós, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en 1999).

----- (2015). *La granja Groosham* (2a. ed.). (L. Sosa, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en 1988).

Isol. (2003). *Secreto de familia*. México: FCE.

Jeffers, O. (2006). *El increíble niño come libros*. (F. Segovia, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en el 2006).

Kasza, K. (1998). *No te rías, Pepe*. México: SEP.

LaRochelle, D. (2007). *La mejor mascota*. (L. E. Pacheco, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en el 2004).

Lenain, T. (2000). *La niña del canal*. (P. Gutiérrez Otero, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en 1994).

Mansour, V. (2005). *El enmascarado de lata*. México: FCE.

----- (2009). *La mala del cuento*. México: FCE.

Morgan, M. (1996). *Bety resuelve un misterio*. México: FCE.

Needle, J. (2000). *El buscapleitos*. (J. E. Tovar Cross, Trad.). México: FCE. (Obra originalmente publicada en 1993).

Oxenbury, H. (2009). *Los tres lobitos y el cochinito feroz*. [s. l. i.]: Ekare Europa.

Poe, E. A. (1970). *Cuentos*. (J. Cortázar, Trad.). Madrid: Alianza. (Obra originalmente publicada en 1956). Recuperado el 15 de mayo de 2016, de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/publilppm/Libros/2015/edgar-cuentos.pdf>

Puga, M. L. (2005). *A Lucas todo le sale mal*. México: FCE.

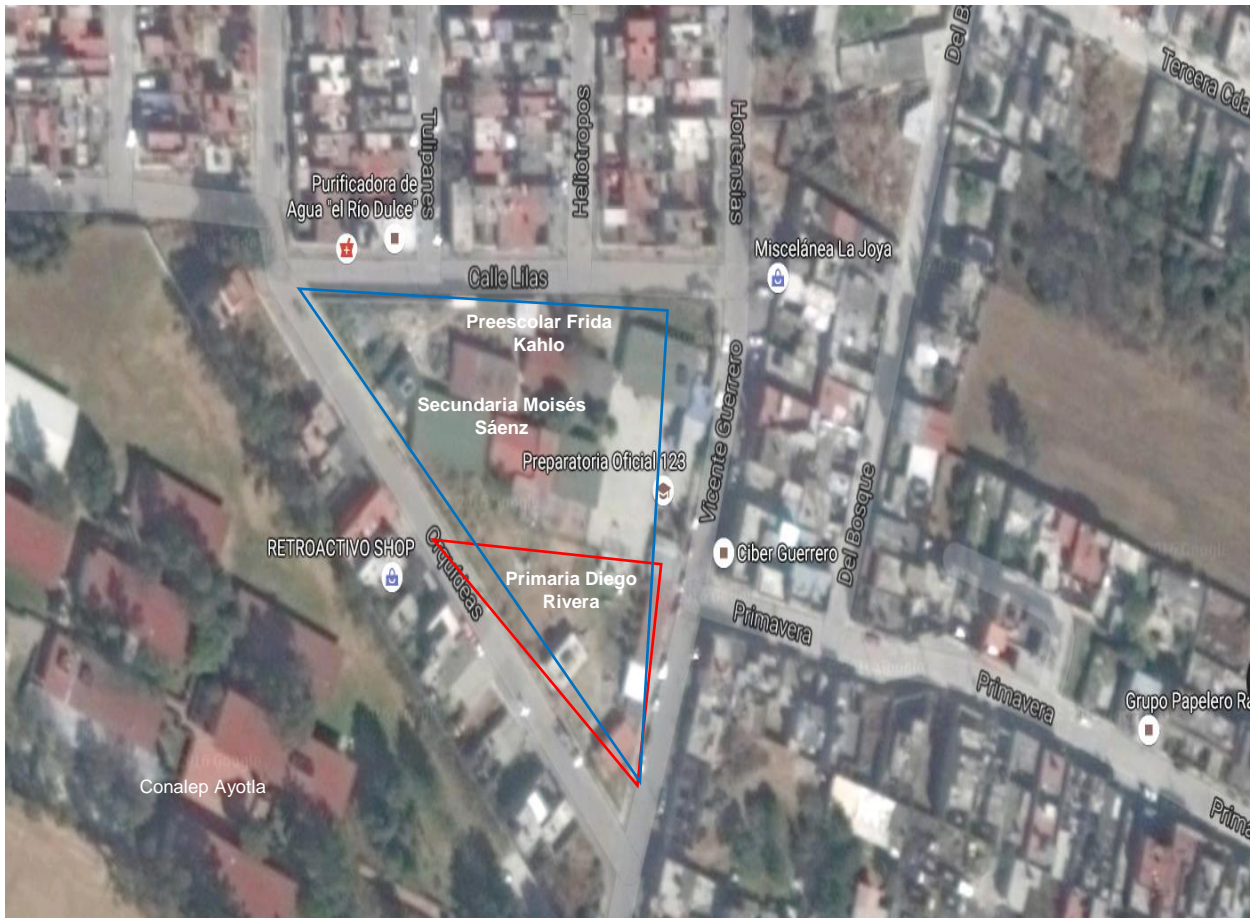
Shanon, D. (2003). *David se mete en líos*. Estado Unidos: Scholastic.

Un conejito ingenioso. (2014). México: WinBook.

Willis, V. (2003). *El secreto en la caja de fósforos*. (A. F. Ada, Trad.). México: SEP.
(Obra originalmente publicada en 1988).

Anexo 1: Ubicación de la primaria Diego Rivera

Imagen 1. Ubicación de la primaria Diego Rivera (marcada por el triángulo rojo) y ubicación del preescolar, secundaria y preparatoria con las que comparte espacio (marcadas por el resto del triángulo azul)⁶¹



Dirección: Av. Vicente Guerrero, s/n, Col. Izcalli, Ayotla, Ixtapaluca, Estado de México.

⁶¹ Imagen recuperada el 17 de diciembre del 2016, de <https://www.google.com.mx/maps/place/Ixtapaluca,+M%C3%A9xico/@19.3194747,-98.9314595,329m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x85ce1e468ef907ab:0xb2adee1166eb1bde!8m2!3d19.3090538!4d-98.9079782>

Anexo 2. La escuela Diego Rivera durante el ciclo escolar 2014-2015

Imagen 1. La entrada de la escuela Diego Rivera⁶²



Imagen 2. Visualización de las aulas y el patio de la escuela Diego Rivera⁶³



⁶² Imagen recuperada el 17 de diciembre de 2016, de <https://www.google.com.mx/maps/place/Ixtapaluca,+M%C3%A9xico/@19.3191188,-98.9318434,3a,60y,18.34h,94.73t/data=!3m5!1e1!3m3!1s0rEsY0pdJ6iEfAFvyOEmUw!7i13312!8i6656!4m5!3m4!1s0x85ce1e468ef907ab:0xb2adee1166eb1bde!8m2!3d19.3090538!4d-98.9079782!6m1!1e1>

⁶³ Imagen recuperada el 17 de diciembre de 2016, de <https://www.google.com.mx/maps/@19.3191188,-98.9318434,3a,75y,30.64h,96.54t/data=!3m6!1e1!3m4!1s0rEsY0pdJ6iEfAFvyOEmUw!2e0!7i13312!8i6656>

Anexo 3. La escuela Diego Rivera en su período de construcción, durante el ciclo escolar 2015-2016

Imagen 1. La escuela Diego Rivera al inicio de la construcción de las dos aulas



Imagen 2. La escuela Diego Rivera durante la construcción de las dos aulas (nótese que ya cuenta con una explanada de cemento).



Imagen 3. La escuela Diego Rivera al finalizar la construcción de sus aulas



Anexo 4. Los libros utilizados para la lectura con los niños de primer a tercer grado



Anexo 5. La lectura del libro *La niña del canal* con los niños de sexto grado

Imagen 1. Todos los niños siguen la lectura del texto



Imagen 2. La niña del suéter amarillo lee en voz alta mientras los demás niños siguen la lectura



Anexo 6: Solicitudes de prolongación de las actividades de lectura

Imagen 1. Escrito realizado por el profesor de quinto grado

Pixtaluca, México a 8 de Junio de 2016

ASUNTO: Solitud de ampliación de actividades de Lectura.

A quien corresponda.

Por medio de la presente hago la formal petición a la practicante: Elizabeth Ramírez Domínguez, para hacerle la petición de poder extender las **actividades de lectura**, realizadas todos los días miércoles con un horario de 8:00 a 9:00 de la mañana en el grupo de 5° grado grupo "A", en el nivel primaria, debido a que en mi particular punto de vista los alumnos han demostrado una mayor atención, una mejora en la comprensión lectora, interés por la lectura y por supuesto muestran interés en las actividades que usted realiza con ellos; descubrir palabras a través de claves y símbolos, crucigramas, dibujos, etc. El tiempo solicitado el cual le pido de su apoyo y continuación de este trabajo que usted viene realizando, es hasta el día miércoles 13 de julio, esperando no afectar su valioso tiempo y en espera de una respuesta favorable, me despido de usted agradeciendo la atención prestada, gracias.

ATENTAMENTE



Prof. José Guadalupe Fuentes Luna

Imagen 2. Escrito realizado por el profesor de sexto grado

9-6-2016

PROFR. LUIS ALBERTO CRUZ MILANES
Sexto Grado Grupo "A"
ESCUELA PRIMARIA "DIEGO RIVERA"

PROFRA. ANGELES ELIZABETH RAMIREZ DOMINGUEZ
Cda. Del Bosque 7 Col. Rincón del Bosque , Ayotla , Ixtapaluca, Estado de México.

ESTIMADA MAESTRA:

Al observar los alentadores resultados de viva voz, con los Alumnos de Sexto Grado, sobre las prácticas profesionales, que ha realizado con absoluta dedicación y ahínco en esta Institución. Tengo a bien pedirle nos auxilie, sin interrumpir sus actividades fuera de la Escuela y concluya con los Alumnos el presente ciclo escolar (2015-2016) que termina el próximo 15 de Julio del 2016.

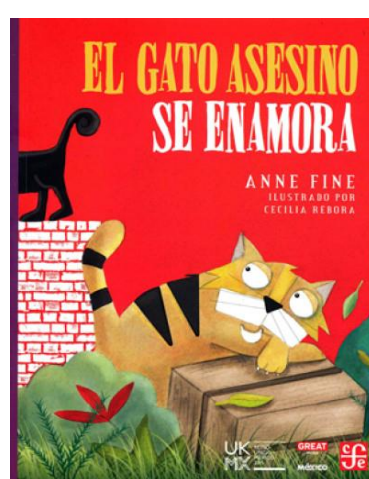
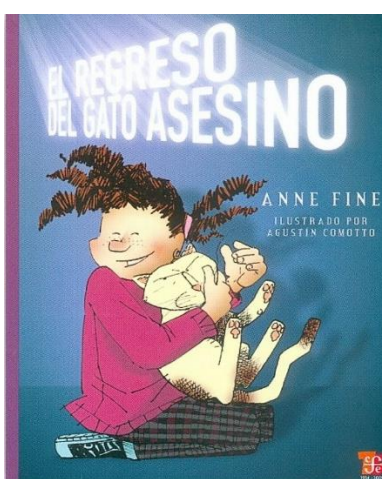
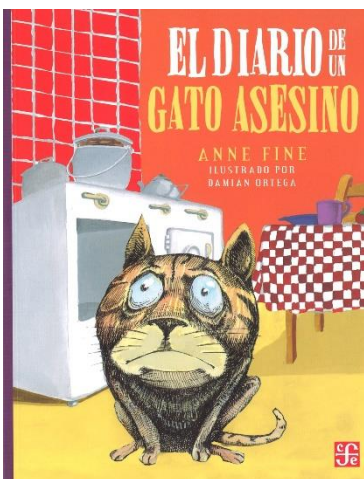
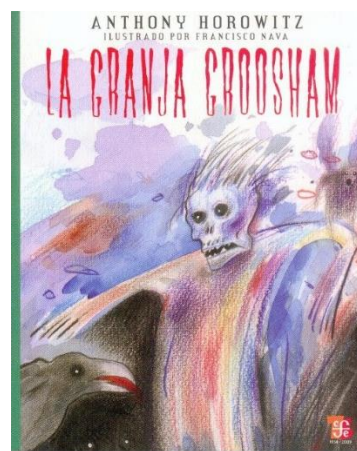
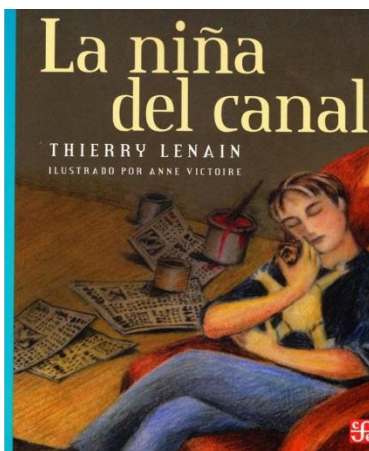
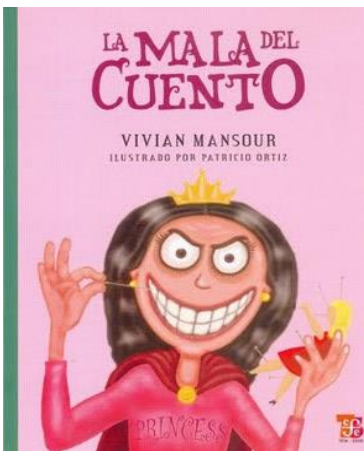
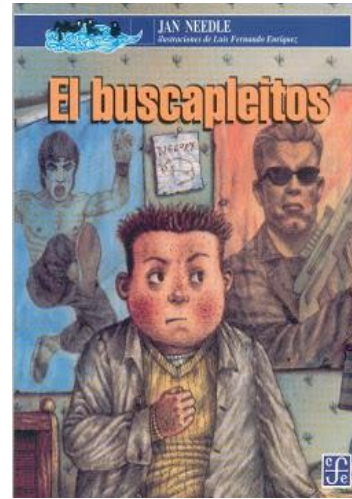
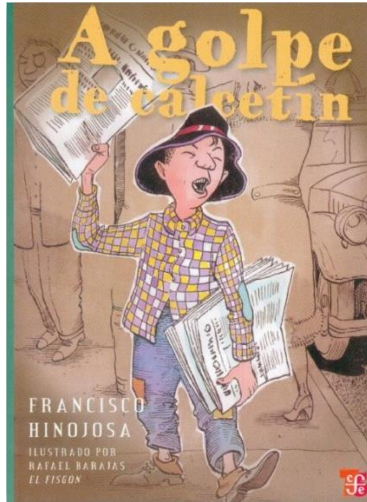
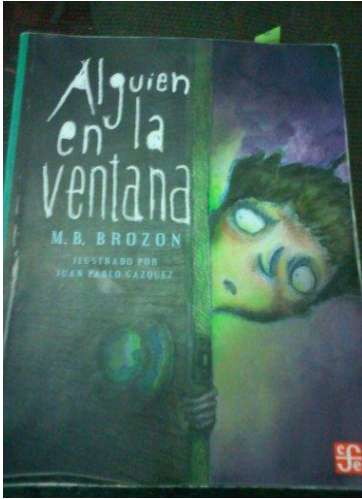
De antemano agradezco su tiempo y atención prestada a esta solicitud esperando una respuesta positiva a ella y quedando a sus órdenes para poder ayudar y facilitar las actividades que usted planea.

ATENTAMENTE



Mtro. Luis Alberto Cruz Milánés
Encargado del Sexto Grado Grupo "A"

Anexo 7: Los libros utilizados para la lectura con los niños de cuarto a sexto grado



Anexo 8. Uso del proyector para fines de la lectura

Imagen 1. Lectura del cuento *La niña del canal* con los niños de sexto grado, haciendo uso del proyector



Anexo 9: Ejemplos de actividades lúdico-recreativas grupales utilizadas para reducir costos de fotocopiado individual

Imagen 1. Sopa de letras en papel bond sobre la lectura del libro *Alguien en la ventana*

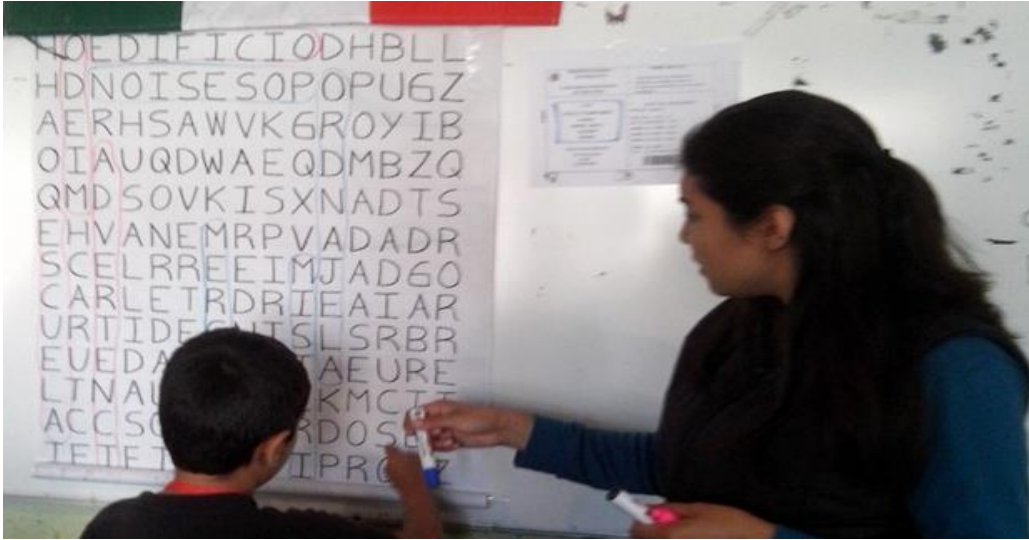


Imagen 2. Los niños de sexto grado realizan una sopa de letras en equipo



Anexo 10: Actividades lúdico-recreativas realizadas con los niños de primer a tercer grado

Imagen 1. El juego de las estatuas de marfil con los niños de 2°



Imagen 2. Dibujo realizado por una niña de 1°, sobre el cuento *David se mete en líos*



Imagen 3. Dibujo realizado por un niño de 1°, sobre el cuento *El lobo y los siete cabritillos*



Imagen 4. Sopa de letras y dibujo sobre el cuento *Rafa el niño invisible*

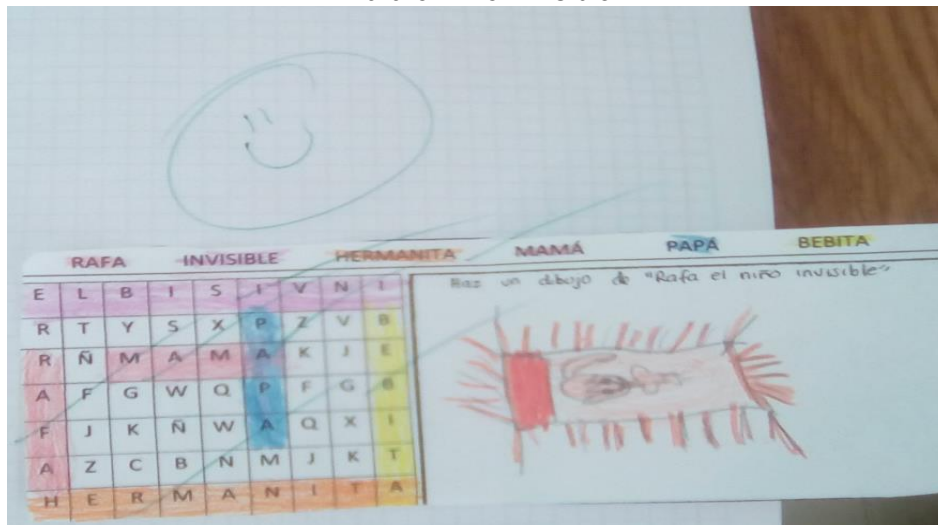


Imagen 5. Desafío matemático sobre el cuento *Yoyo sin miedo*



Imagen 6. Rompecabezas del cuento *Secreto de familia*



Anexo 11. Actividades lúdico-recreativas realizadas con los niños de cuarto a sexto grado

Imagen 1. Elaboración del personaje “Coco” del cuento *El gato asesino se enamora*



Imagen 2. Elaboración del personaje “Tufy” del libro *El gato asesino se enamora*



Imagen 3. Armar palabras de la lectura *El buscapleitos*



Imagen 4. Sopa de letras de la lectura *A golpe de caletín*

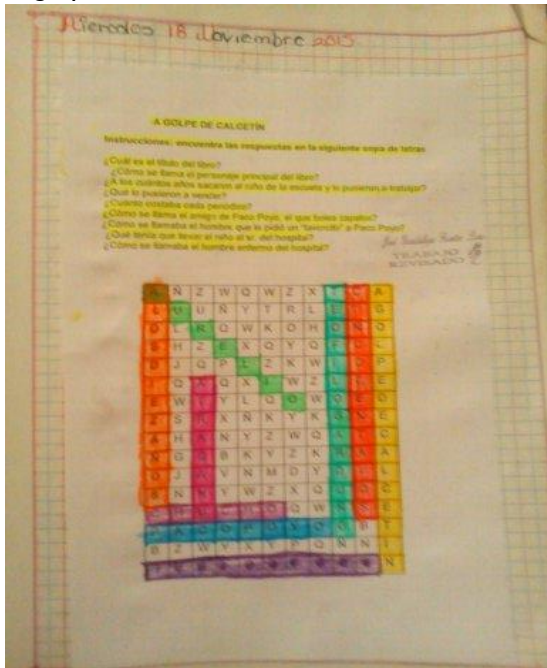


Imagen 5. Rompecabezas del libro de *Alguien en la ventana*



Imagen 6. Cuestionario sobre la lectura de *El buscapleitos*

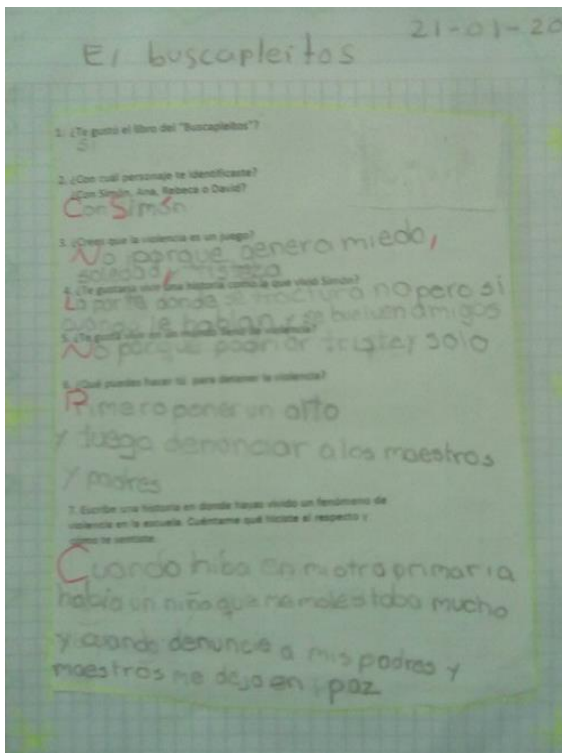


Imagen 7. Descubrir las palabras secretas acomodando las letras revueltas

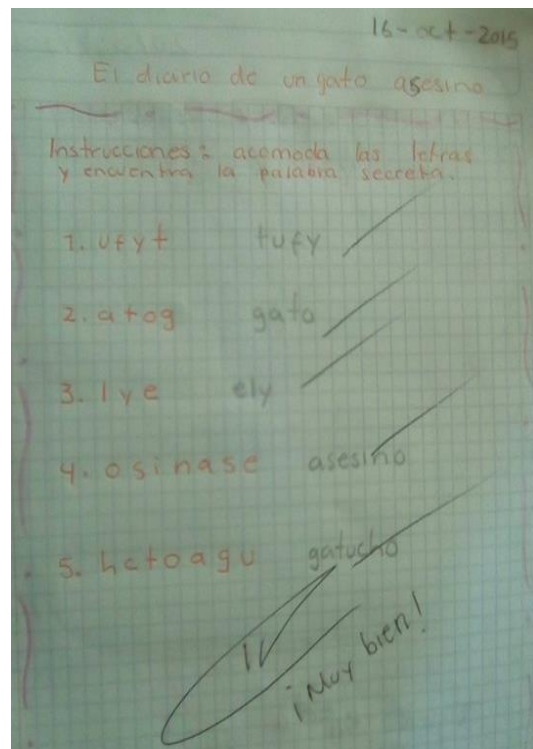


Imagen 8. Encontrar el mensaje secreto haciendo uso del abecedario en código

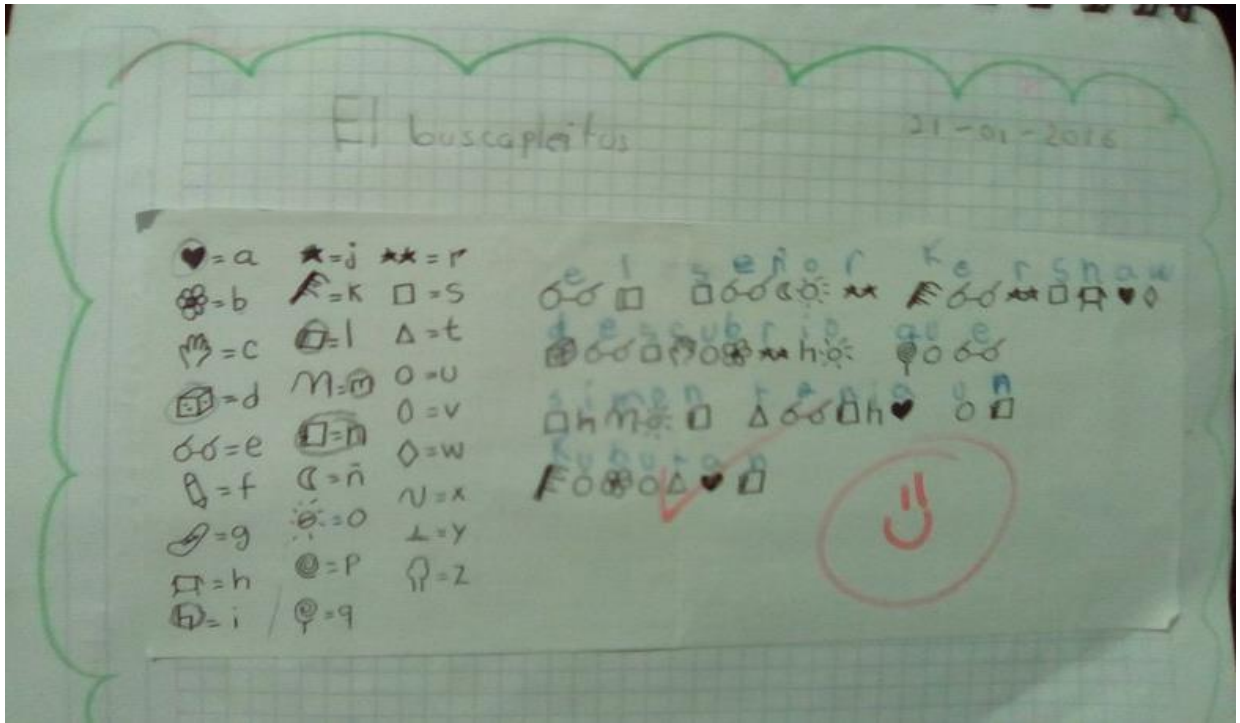


Imagen 9. Descifrar el mensaje oculto resolviendo operaciones básicas

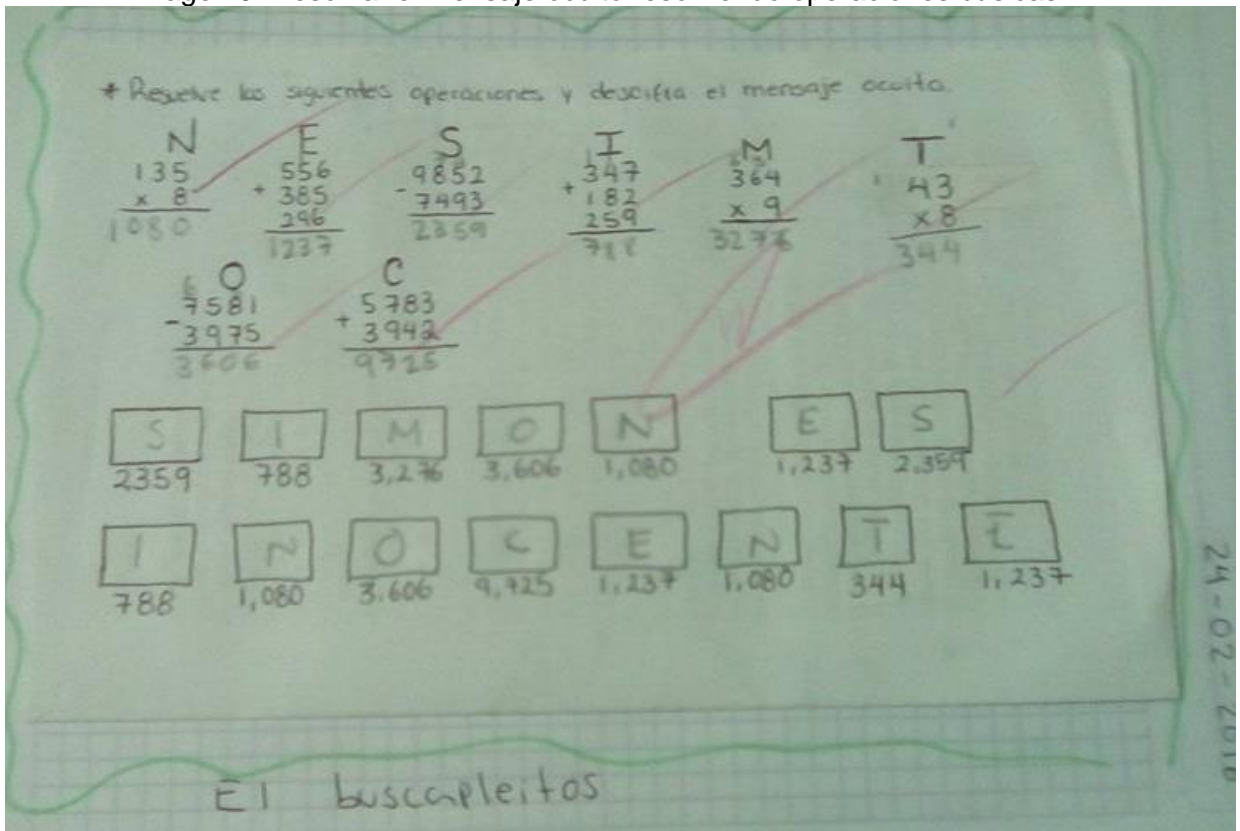


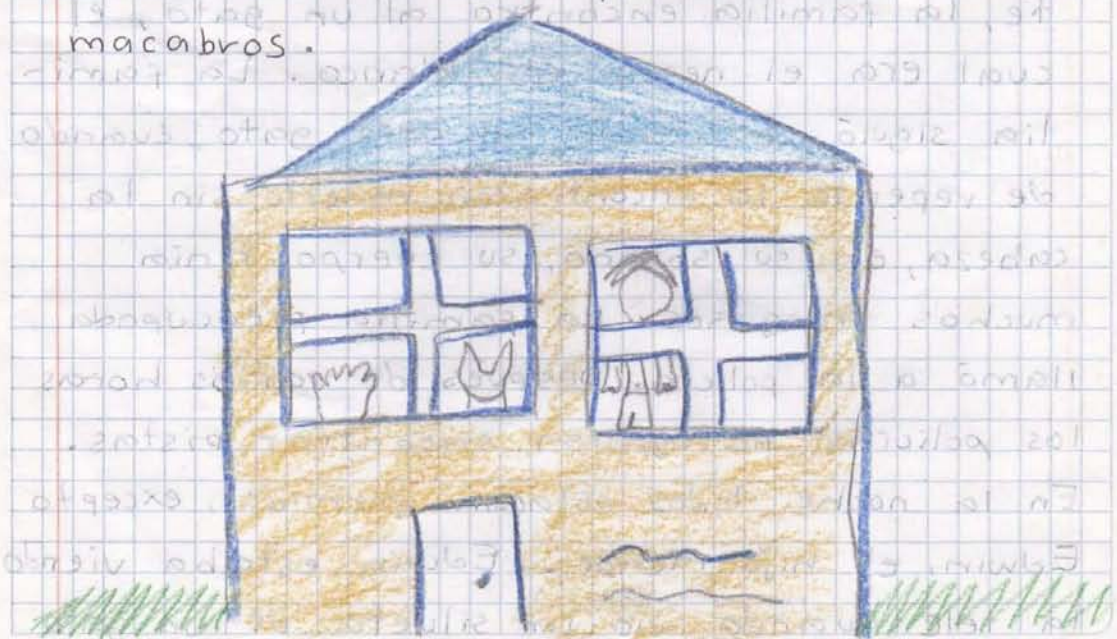
Imagen 10. Cuento de terror escrito por un niño de sexto grado

Carlos Miguel Flores Corona / /

El gato del demonio

Había una vez una familia que vivía en la ciudad de los Angeles. La familia estaba compuesta por la mamá, el papá y sus dos hijos. Ellos vivían muy felices. Todos vivían una vida normal hasta que un día compraron dos gatos; uno era negro con blanco y el otro era café con rayas negras. Una noche, cuando todos estaban dormidos, escucharon unos maullidos que no eran normales. A la mañana siguiente, la familia encontró al un gato, el cual era el negro con blanco. La familia siguió buscando al otro gato, cuando de repente lo encontraron muerto, sin la cabeza, en su sótano, su cuerpo tenía muchos rasguños. La familia preocupada llamó a la policía. Después de varias horas los policas no lograron encontrar pistas. En la noche todos estaban dormidos, excepto Edwin, el hijo menor. Edwin estaba viendo la tele cuando vio la silueta de un gato

Con forma de humano, con alas y cuernos.
Edwin se asustó mucho y corrió a la cocina,
pero la silueta se acercaba más y más, cuando llegó a Edwin se escuchó un grito que despertó a todos. Cuando llegaron a la cocina vieron a Edwin con un rasguño muy grande y lleno de sangre. Los días fueron pasando y los vecinos escuchaban gritos y lamentos, pero ya no supieron nada de la familia ni del gato. Se dice que de noche los vecinos ven siluetas diabólicas y escuchan ruidos macabros.



Anexo 12: Los niños participantes en la entrevista a través de la técnica “grupo de enfoque”

Imagen 1. Los niños entrevistados de primero, segundo y tercer grado



Imagen 2. Los niños entrevistados de cuarto, quinto y sexto grado



Anexo 13: Los niños de cuarto grado realizando sus títeres en el último día de clases



Anexo 14: Expresiones faciales de alegría mostradas por los niños de cuarto grado

Imagen 1. En esta imagen se puede identificar la emoción de la “alegría”, mostrada por la mayoría de los niños al terminar la lectura del libro *Alguien en la ventana*



Anexo 15: Expresiones faciales de interés mostradas por los niños de primer grado

Imagen 1. En esta imagen se puede identificar en la mayoría de los niños la emoción de “interés”, durante la lectura del cuento *El rey mocho*



Anexo 16. Imágenes de los niños leyendo al terminar las entrevistas



Anexo 17: Fotos grupales con los niños de la escuela Diego Rivera

Imagen 1. Foto grupal con los niños de primer grado



Imagen 2. Foto grupal de los niños de cuarto grado



Imagen 3. Foto grupal con los niños de sexto grado



Anexo 18: El último abrazo



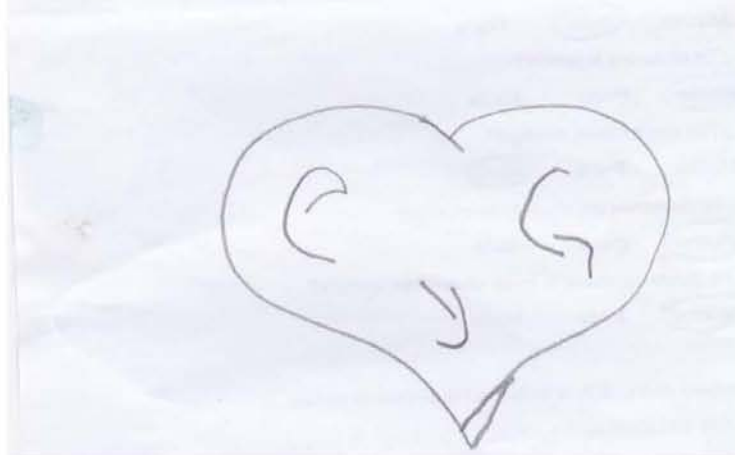
Anexo 19: Cartas de despedida escritas por los niños de tercer grado



me gusto mucho la actividad
es la mejor maestra del mundo
uste nos leia cada martes



La quiero, a amo, a Poso
es la mejor maestra que he tenido



Querida maestra de lectura usted
nos a enseñado de todo
Te quiero mucho con todo el
alma y también es un angel del
Cielo.

