



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“PROPUESTA DE ANIMACIÓN A LA LECTURA EN ESCOLARES
DE PRIMARIA BAJO UN ENFOQUE DE ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

GABRIELA PAOLA HERNÁNDEZ GRANADOS

DIRECTOR:

MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA

REVISORA:

MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO



México, CD.MX. Ciudad Universitaria, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

A mi Universidad, por haber contribuido en mi formación profesional y descubrimiento personal.

A mi comité revisor, Lic. María Hortensia García Vigil, Mtro. Edmundo Antonio López Banda, Mtra. Cecilia Morales Garduño, Dra. Irene Daniela Muria Vila. Por sus invaluable sugerencias y apoyo.

Al Mtro. Fernando Fierro Luna por su apoyo incondicional, excelente guía y orientación durante todo mi camino como estudiante, sobre todo, gran persona.

A mis padres Rubí y Gabriel, gracias por su amor incondicional, siempre tomados de mi mano para darme impulso y guiarme hacia las mejores decisiones; solo así he podido cumplir con todos mis sueños. Los amo.

A Brian, por ser el mejor hermano y ejemplo a seguir, estoy orgullosa de lo que eres. Gracias por llenar mis días de luz y alegría, mi mejor compañía para siempre. Te amo.

A Hugo, por formar parte de mi vida de una manera extraordinaria, por tu apoyo y amor incondicional. Gracias por impulsar mis sueños siempre. Te amo.

A mis grandes amigas Jime, Liz, Zubia, Pam y Ale, porque sin ustedes la universidad no hubiera sido igual, gracias por alegrarse de mis triunfos y estar en los momentos más complicados. Su amistad es de lo más bonito y valioso que me llevo de la universidad.

A mi grupito incondicional, Cin, Yair, Moshe y Julián. Saben que los llevo por siempre en mi corazón, ustedes representan luz para mi vida, gracias por las risas, comida y cariño; nada hubiera sido igual sin ustedes. Los amo.

A mis colegas y amigos Roger, Vale, Rodo, Mario, Mel y Lesly. Gracias por todo lo aportado; risas, trabajos y mucho apoyo.

Nota

Aunque la redacción de este trabajo incluye palabras en masculino, de acuerdo a las reglas gramaticales del español dictadas por la Real Academia Española (RAE), como: “alumnos”, “participantes”, “mediadores”, entre otras; esta investigación considera todos los géneros.

Se realizó de esta forma para facilitar la lectura del texto.

Contenido

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1 Marco Teórico	11
1 Lectura: Procesos implicados en su adquisición y desarrollo	11
1.1 Contexto histórico. De la escritura a la lectura	12
1.2 Alfabetización.....	13
1.3 ¿Qué es leer?.....	15
1.4 Competencia lectora y lectura: una necesaria relación	19
2 Animación a la lectura: En busca de desarrollar el gusto y aprecio por la lectura	23
2.1 Antecedentes: ¿Cuándo se comienza hablar de animación a la lectura?.....	23
2.2 Animación a la lectura: Definición y elementos clave para su aplicación.....	28
2.3 El mediador: Cualidades y funciones en un programa de animación a la lectura.	34
2.4 Lectura y vida: La importancia de acercar a los alumnos a la lectura.....	35
2.5 Trabajo colaborativo: Un arma para la educación	38
2.6 Otras experiencias de animación a la lectura	41
2.6.1 Elaboración y aplicación de un taller de animación a la lectura	42
2.6.2 Animación a la lectura para la apropiación de estrategias de comprensión lectora	43
2.6.3 Animación a la lectura en el primer curso de Educación primaria	45
3 Desarrollo durante la niñez intermedia	47
3.1 Desarrollo cognitivo	47
3.2 Desarrollo lingüístico y motor	50
3.3 Desarrollo socioemocional.....	51
4 Evaluación auténtica	54
4.1 La evaluación a lo largo de los años	55
4.2 Evaluación auténtica	57
4.3 El uso de rúbricas	60
5 Antecedentes históricos de la discapacidad	64
5.1 Modelo de prescindencia.....	65
5.2 Modelo asistencialista.....	66
5.3 Modelo médico-rehabilitador	67
5.4 Modelo social	69
6 Atención a la diversidad	70

6.1	Educación inclusiva	72
CAPÍTULO 2 Estrategia Metodológica		75
7	Planteamiento del problema	75
8	Justificación	80
9	Objetivos	82
9.1	Objetivo General	82
9.2	Objetivos Específicos.....	82
10	Aspectos de elaboración y diseño del programa	82
10.1	Procedimiento de elaboración del programa	83
10.1.1	Detección de necesidades.....	83
10.1.2	Búsqueda e integración bibliográfica.....	85
10.1.3	Diseño de la propuesta.....	87
10.1.4	Estrategias de intervención.....	90
10.1.5	Evaluación del programa.....	91
11	Metas y beneficios del programa	92
12	Diseño general del programa	93
CAPÍTULO 3 Propuesta de trabajo		96
13	Introducción al programa: ¿Quién dijo que leer no es divertido?	96
14	Guía para mediadores	97
15	Cartas descriptivas: “¿Quién dijo que leer no es divertido?”	99
15.1	Me presento, yo soy.....	100
15.2	Convivir en grupo	103
15.3	Reglas de un juego	106
15.4	Rally: En busca de los objetos perdidos	108
15.5	Una forma diferente de percibir la lectura	111
15.6	Colorín colorado esta historia está cambiando.....	113
15.7	La historieta.....	116
15.8	Detective por un día.....	118
15.9	Slime para divertirnos	120
15.10	De letras, dibujos e instrucciones	122
15.11	Gana más quien innova más	124
15.12	Es hora de elaborar mi anuncio.....	127
15.13	El comercial	129

15.14	El guion de comercial	131
15.15	Actuemos el comercial	133
15.16	Cierre del taller	135
16	Recursos de evaluación: “¿Quién dijo que leer no es divertido?”	136
1	GENERALES	137
16.1	Animación a la lectura	138
16.2	Trabajo colaborativo	140
2	ESPECÍFICAS	143
16.3	SESIÓN 2 - 3	144
16.4	SESIÓN 4	146
16.5	Cuestionario: Interés por la lectura	147
16.6	SESIÓN 5	149
16.7	SESIÓN 6	150
16.8	SESIÓN 7	152
16.9	SESIÓN 8	154
16.10	SESIÓN 9	156
16.11	SESIÓN 10	158
16.12	SESIÓN 11	159
16.13	SESIÓN 12	160
16.14	SESIÓN 13	161
16.15	SESIÓN 14	162
16.16	SESIÓN 15	163
17	Materiales: “¿Quién dijo que leer no es divertido?”	164
17.1	Normas de convivencia: Aprendiendo a respetarnos	165
17.2	Organizador de equipos	166
17.3	Lectura de sondeo	167
17.4	Tabla de puntajes	170
17.5	Juegos de mesa y sus reglas	171
17.6	Nota de reconocimiento para equipo ganador	186
17.7	Colocación de los materiales del rally	187
17.8	Lectura introductoria para rally	188
17.9	Maleta para recuperar objetos perdidos	189
17.10	Carteles para identificar estaciones de rally	190

17.11	Acertijos.....	194
17.12	Adivinanzas.....	198
17.13	Objetos perdidos.....	200
17.14	Dibujo para colorear.....	201
17.15	Lectura de fábula.....	202
17.16	Reflexión guiada.....	207
17.17	Transformación de una historia.....	209
17.18	Elementos básicos para elaborar una historieta.....	211
17.19	Historieta introductoria: Vampi.....	212
17.20	Historieta: Batman y Superman cómicos.....	214
17.21	Fragmento de historieta contra el acoso escolar con temática de Spider-man.....	215
17.22	Historieta vacía.....	216
17.23	Viñeta para resolver un caso criminal.....	217
17.24	Pistas para resolver caso criminal.....	219
17.25	Lista de materiales por persona.....	221
17.26	Instrucciones de preparación para slime.....	222
17.27	Instrucciones de preparación para slime: recortes.....	223
17.28	Reflexión.....	224
17.29	Seguimiento de instrucciones.....	225
17.30	Seguimiento de instrucciones.....	226
17.31	Anuncios.....	227
17.32	Ronda de preguntas.....	230
17.33	Tabla de respeto.....	231
17.34	Datos sobre el anuncio.....	232
17.35	Ejemplo de anuncio.....	234
17.36	El guion de comercial.....	235
17.37	Imágenes en relación con guion de comercial.....	237
17.38	Tabla de evaluación.....	240
17.39	Diploma.....	241
18	Referencias.....	242

RESUMEN

Este trabajo documenta información, de tal forma que sea amplia y reciente, sobre animación a la lectura, de forma que permita plantearla como una estrategia innovadora para ser aplicada en educación primaria; la importancia del tema puede vislumbrarse en los beneficios que trae consigo el hecho de desarrollar el gusto y aprecio por la lectura al ponerla en práctica mediante un aprendizaje contextualizado. Así, se presenta el diseño de una propuesta de intervención psicoeducativa en torno a este tema, dirigida a niños que cursen el tercer grado de primaria. Las actividades que conforman el programa diseñado, fueron elaboradas bajo un modelo con antecedentes en la inclusión educativa llamado atención a la diversidad, caracterizado por aprovechar las características de desarrollo de los niños pertenecientes a la etapa escolar mencionada así como la heterogeneidad que existe dentro de las aulas, de forma que a través de trabajo colaborativo, se busque promover el gusto y aprecio por la lectura, valiéndose de que la capacidad de participación, imaginación, creatividad y entusiasmo de los escolares de esta edad está más despierta y, sumado a lo anterior, se toma en cuenta que los infantes ya poseen las habilidades básicas para leer. De manera adicional, se incluyen rúbricas para evaluar las condiciones de desarrollo del programa y reconocer su efecto en la comunidad. Los supuestos de fundamentación y planeación didáctica parecen ser una alternativa adecuada para responder a las demandas actuales de la población en temas de lectura con resultados a corto, mediano y largo plazo.

Palabras Clave: Animación a la lectura, diversidad, aprendizaje contextualizado y trabajo colaborativo.

INTRODUCCIÓN

Históricamente se reconoce que la escolarización es una pauta para el desarrollo de una población letrada o alfabetizada, sin embargo, durante mucho tiempo se pensó que bastaba con que una persona fuera capaz de leer y escribir, estrictamente hablando de decodificar un texto en ambientes formales, para poder participar en la sociedad. No obstante, se demostró que tal perspectiva era una simplificación y *“que el hecho de saber leer y escribir a un nivel funcional no era suficiente para progresar en la sociedad”* (Saulés, 2012 p. 4).

Fue hasta finales del siglo XX que esta concepción cambió; se amplió tal visión para dar apertura y considerar otros aspectos que formaban parte de las habilidades en lectoescritura, dando énfasis en que estas representaban un grado de mayor complejidad. De esta forma, se modificó el concepto de alfabetización y se amplió la perspectiva con el de literacidad; concepto que refiere a la traducción literal del término anglosajón literacy (Arredondo & Quintero, 2017).

En 2005, la UNESCO define literacidad como: *“la habilidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos”* (p.14). Agregando además, que su práctica involucra un continuo aprendizaje que habilita a las personas para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potenciales, así como participar plenamente en la comunidad y en la sociedad.

Lo anterior, a razón de que esta perspectiva agrega valor a la oralidad como parte fundamental del proceso de desarrollo de la lectoescritura, hecho que permite que los aprendizajes obtenidos en el aula trasciendan hacia el entorno de desarrollo del niño.

Al respecto, Bronckart (2007) plantea en su propuesta didáctica basada en el interaccionismo-sociodiscursivo que el estudiante es un agente activo de la lengua, dado que, haciendo uso de ella es como la adquiere y aprende, lo que de igual forma sucede con la lectura y escritura; pues para aprender a leer y escribir es necesario estar inmerso en prácticas letradas, así como participar en situaciones donde efectivamente se lleven a cabo estos procesos.

De esta serie de eventos se deriva que la lectura pase de concebirse como una competencia a ser vista como instrumento del pensamiento, pues es una forma en que los individuos acceden a los conocimientos pero también a la participación activa en la sociedad (al leer un contrato, una boleta, un precio, la hora de un viaje, etc.). Así, leer implica procesos distintos en diversos niveles, de forma que no se aprende a leer una sola vez en la vida ni de la misma forma y, por ello, la habilidad lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida (Solé 2012).

Dicho esto, la habilidad lectora podría considerarse como una capacidad que se puede desarrollar y potenciar a lo largo del ciclo vital del ser humano, pues esta se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando; se modifica conforme lo hacen los textos, soportes, el tipo de información y el tipo de lector que se requiere para ello. Esta supone *“un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social”* (Solé, 2012, p. 59) para aprender, pensar, y disfrutar a través de ello.

Según Solé (2012), para adquirir un nivel adecuado de competencia lectora existen diversas estrategias que el lector va incorporando a medida que va haciéndose experto. Sin embargo, el Sistema Educativo en muchos países, planteaba hasta no hace muchos años, como parte de su currícula que la enseñanza era sinónimo de un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos rígidos y universales, a través de los cuales se aspiraba a generar aprendizaje en todos sus alumnos por igual, incluyendo la enseñanza de la lectura. Por ende, su énfasis se centraba en una intervención desde el exterior del estudiante (Ferreiro, 2001).

Esto se ha visto reflejado en algunas pruebas realizadas a distintos países, en donde se observa que aún en aquellos con índices de desarrollo humano considerados muy altos como lo son Estados Unidos de América, España o Chile (Malik, 2013) tenían un elevado porcentaje de niños con pobre rendimiento en lectura y un escaso número de niños con muy buen desempeño. En el año 2012, entre un 20% y 30% de niños pertenecientes a estos países que cursaban el 4° de primaria, no alcanzaban un nivel básico de competencia lectora (OECD, 2013). En México, la situación no era mejor, el

25% de los niños de tercer grado de primaria estaba por debajo del nivel básico en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua; el 56% apenas en el básico; el 17% en el medio y sólo el 2% en un nivel avanzado (INEE, 2007).

Sobre desempeño lector en el ámbito nacional, algunos de los estudios más recientes son los que reporta el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicado en 2018 a alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria. Los resultados de esta prueba, tampoco son alentadores: en 6° de primaria prácticamente la mitad de los alumnos (49.5 por ciento) obtuvo resultados que los ubican en el nivel 1 de logro en el área de lenguaje y comunicación y 33.2 por ciento en el nivel 2.

Lo anterior implica que, en el primer caso, la mitad de los alumnos apenas son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos, por lo cual su desempeño resulta insuficiente, además de que se considera que estas carencias son obstáculos fundamentales para seguir aprendiendo. En el segundo caso, los alumnos, además de cubrir los requisitos del nivel 1, alcanzan a comprender la información contenida en textos expositivos y literarios, pero su desempeño se considera apenas indispensable para comprender los aspectos clave del currículo (INEE, 2018).

Tratando de paliar estas condiciones, a lo largo de los años, en nuestro entorno nacional, se han puesto en marcha varios programas para proveer libros de forma masiva a la población a través de la apertura de bibliotecas, módulos de lectura viajeros y la implementación de programas sociales como medida para mejorar las condiciones de lectura en diversos países. Sin embargo, como puede observarse en los datos anteriores, las cifras muestran una gran deficiencia en la competencia lectora; pareciera ser, que estas medidas no han rendido frutos.

En el año 2013 la OREALC/UNESCO Santiago, publicó el Análisis Curricular del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), elaborado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Este análisis

consideró los documentos oficiales del currículo y otros materiales, identificando elementos comunes entre los países participantes en el estudio: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Con ello, se vislumbraron los cambios que se han intentado presentar en la currícula nacionales de dichos países, a partir de las nuevas disposiciones educativas en lo relacionado con la enseñanza y la evaluación del área de Lenguaje y Comunicación. A partir de la información de este documento, se observó que para los grados tercero y sexto, se plantea una tendencia sobre la lectura apoyada principalmente en los enfoques psicogenético y sociocultural (UNESCO, 2016).

Partiendo de ello, en la actualización realizada por algunos países, se aprecian esfuerzos por considerar al estudiante como protagonista de su aprendizaje y con capacidad para desarrollar su competencia comunicativa, de manera que éste construye el significado de lo leído a través de su interacción con el texto, pero, a la vez, desde su conocimiento previo, cognoscitivo, social y cultural. Asimismo, se reportan cambios en el papel del docente, pues este se asume como facilitador de este desarrollo y responsable de los procesos de aprendizaje, para lo cual diseña estrategias y procesos didácticos que buscan la construcción de conocimiento de acuerdo con los momentos de desarrollo cognitivo y según su entorno sociocultural (UNESCO, 2016).

A partir del enfoque antes descrito, la enseñanza de la lectura en tercer y sexto grado se enmarca dentro una mirada comunicativo-textual, donde se busca el desarrollo de las capacidades comunicativas considerando diversos tipos de texto, en variadas situaciones de comunicación, con distintos interlocutores y en permanente reflexión sobre los elementos de la lengua (UNESCO, 2016).

Estos esfuerzos, han provocado grandes avances en algunos de los países participantes. En el caso de México, se tiene cuenta de que se han venido realizando esfuerzos para obtener información sobre el hábito de la lectura; actualmente se cuenta con la información que brinda el INEGI, pues desde 2015 aplica un Módulo de Lectura (MOLEC) como parte de las encuestas

que realiza. El INEGI (2020) da a conocer que en los resultados de dicha encuesta, se han observado niveles decrecientes en el interés por la lectura en jóvenes adolescentes, por lo que se hace necesario reflexionar sobre el proceso lector, retomando estrategias para motivar y promover el gusto por la lectura en niveles básicos de la educación primaria para evitar futuras barreras en el aprendizaje en ésta y otras áreas.

En el mismo orden de ideas, se ha estudiado que algunas de las limitaciones en la competencia lectora surgen debido a que los alumnos no tienen siquiera el interés por acercarse a la lectura, hecho que los orilla a no poner en práctica esta habilidad y por tanto, les impide potencializarla; Stanovich (1986) sugiere que el efecto de las dificultades iniciales se podrán observar en niveles educativos posteriores, como los datos arrojados en MOLEC.

El hecho de que la lectura sea una habilidad de suma importancia para el aprendizaje y tenga impacto en el desarrollo personal sobre distintos ámbitos, habla de la razón por la que actualmente se resalta la importancia de la investigación sobre cómo mejorar el rendimiento lector y hábito de la lectura por placer.

Se habla entonces de alternativas de investigación con diferentes estrategias como intento de resolución o mejora ante las cifras sobre competencia lectora, sin embargo son pocas las propuestas que intentan llevarlas a la práctica. Por tal motivo, para el presente trabajo, resulta ser tema de interés la animación a la lectura como un medio para brindar una visión positiva de la lectura, en el que exista acercamiento y profundización hacia diversos tipos de textos que sean familiares en el contexto de los alumnos, de forma creativa, lúdica y placentera.

Enmarcándose en el enfoque antes descrito, el lector que se esperaría formar es aquél que participa activamente como parte de la comunidad letrada de forma consciente, crítica y con autonomía para que a través de ello, sea capaz de desenvolverse de acuerdo con las exigencias del mundo actual (UNESCO, 2016).

Favorecer una visión positiva de la lectura nunca ha sido tarea sencilla, más aun cuando el problema se ha venido arrastrando históricamente y es todo un proceso llegar a la solución en una sociedad tan cambiante y con actualizaciones constantes como la nuestra. El hecho de que los estudiantes mexicanos presenten un bajo nivel en su competencia lectora, resulta social y éticamente relevante.

Es indiscutible la importancia que tiene el desarrollo de la competencia lectora como recurso para favorecer un desarrollo pleno en la vida cotidiana de los niños; vivimos en una época con altos alcances sobre la cantidad de información que recibimos gracias al desarrollo de nuevas tecnologías y para tener acceso a ello es imprescindible leer. Los datos, por un lado, nos alertan sobre las deficiencias que poseen los alumnos; pero por otro lado, representan un parteaguas para la implementación de innovadoras estrategias de mejora y previo a eso, de fomento hacia el hábito de la lectura; con la esperanza de proveer consecuencias positivas a corto, mediano y largo plazo.

Actualmente aún prevalecen diversas limitantes en nuestro país respecto a temas de lectura, comunicación y lenguaje con nuevos enfoques. Existe poca prevalencia, de programas preventivos y/o correctivos que atiendan y favorezcan específicamente a los niños en México. Es por esto, que se hace necesario el desarrollo de un programa de Animación a la Lectura bajo el modelo de atención a la diversidad, en el que, aprovechando las características de desarrollo de los niños pertenecientes a tercer grado de primaria y tomando en cuenta la heterogeneidad del aula, se busque promover el gusto y aprecio por la lectura valiéndose de que la capacidad de entusiasmarse está más despierta durante esta etapa escolar.

Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de incluir, en el ámbito educativo, esta propuesta cuya premisa principal es diseñar un conjunto de actividades pensadas especialmente para la población infantil ubicada en el tercer grado de educación primaria.

Asimismo, la propuesta del programa de animación a la lectura titulado “¿Quién dijo que leer no es divertido?”, podría ser una alternativa de intervención psicopedagógica cuya implementación se vería reflejada también en los siguientes planteamientos: mejorar aspectos de interacción, participación, organización, reflexión e intercambio de ideas por medio del trabajo colaborativo; mejorar en los alumnos la competencia lectora al ponerla en práctica a lo largo de la implementación de las actividades de animación a la lectura; y, facilitar a terapeutas, maestros y padres de familia un material que les permita desarrollar estas habilidades.

De manera adicional, ésta propuesta plantea en el componente de evaluación, a la evaluación auténtica, mediante la cual se puede conocer la efectividad y el nivel de avance que tiene el alumnado, con lo que se busca evaluar las condiciones de desarrollo del programa y productos obtenidos para reconocer su efecto en la comunidad.

Es a través de la implementación de propuestas innovadoras como se puede mejorar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incrementar el nivel de desempeño de los alumnos en esta y otras áreas de aprendizaje. En la actualidad, hacer gratificante y funcional el esfuerzo que cada alumno o alumna realiza sobre su competencia lectora al hacer uso de esta mediante un acercamiento óptimo y motivador hacia la lectura, podría representar un cambio significativo sobre la forma de percibirla así como para abordarla.

De manera personal, considero importante brindar esta visión diferente sobre la lectura debido a que mi historia de vida como deportista de alto rendimiento me abrió camino para comprobar que algo que se hace con pasión y gusto te lleva a obtener aprendizajes significativos, y de esta forma, obtener resultados satisfactorios. Todo ello, trasladado a mi trayectoria académica me lleva a recomendar ampliamente la difusión de actividades por placer, en este caso encontrar la lectura como fuente primordial de disfrute. Resulta sugerente al respecto una idea que plantea Mata (2009): “*lo que se aprende a amar en los primeros años difícilmente se repudia*”.

La estructura de esta tesis consta de tres partes fundamentales; la primera, comprende un marco teórico que da sustento a este trabajo; comienza con el tema lectura, con la finalidad de incorporar la mayor cantidad de elementos que ayudan a comprender las variables que influyen sobre el comportamiento lector. Así, se presenta un breve recorrido histórico sobre cómo influye la escritura en la lectura; después, se presenta el tema de alfabetización como un punto de partida para la enseñanza de la lectura para luego, definir el término leer y finalizar explicando el desarrollo de la competencia lectora.

Todo lo anterior permite profundizar en el tema de animación a la lectura, otro de los apartados de este capítulo, en donde se hace referencia a los momentos históricos que permitieron el surgimiento de la animación a la lectura y las limitantes que ha tenido su uso a lo largo de los años; también, se define dicho término y se mencionan los elementos básicos que giran en torno al diseño de actividades de esta índole; se habla del mediador como parte fundamental para el implemento de un programa de intervención; enmarcando además, la relación de la lectura con la vida cotidiana y los beneficios que ésta otorga a los lectores. Ya hacia el final de este apartado, partiendo de dichos beneficios, se menciona la necesidad de implementar el trabajo colaborativo en el aula y, finalmente se plasman otras experiencias de animación a la lectura para visualizar distintas formas de aplicación e intervención.

Complementariamente, se ahonda en el desarrollo de los niños durante la niñez intermedia a nivel cognitivo, motor, lingüístico y socioemocional desde la perspectiva cognitiva de Piaget y el aprendizaje social de Vigotsky; debido a que esto permite conocer las características de los infantes en la edad correspondiente a los alumnos que cursan el tercer grado de educación primaria, identificando que es importante profundizar en ello para tener idea sobre los puntos que se pueden favorecer en esta edad y diseñar estrategias de intervención oportunas.

Además, se da un contexto breve sobre las formas de evaluación educativa a través de los años hasta llegar a las propuestas actuales como es el caso de la evaluación auténtica; así, se toma esta última como una forma innovadora de mantener un

chequeo constante sobre el progreso de los alumnos en los procesos de aprendizaje y específicamente para la implementación de la presente propuesta

Y, finalmente debido a que esta propuesta se plantea bajo un enfoque de atención a la diversidad se brinda una explicación de los modelos que se han utilizado a través de los años para explicar y atender la discapacidad, complementando dicha información con los modelos más recientes que surgen para poder atender la diversidad, mediante un recorrido histórico de la integración a la inclusión educativa, misma que ha beneficiado en gran medida la dinámica en el aula.

Posteriormente, en el capítulo dos, se habla sobre la metodología que se utilizó para poder elaborar el presente trabajo. Y, finalmente, en el capítulo tres se presenta la propuesta de actividades para implementar el programa de intervención “*¿Quién dijo que leer no es divertido?*”, en donde se incluirán los recursos de evaluación para conocer el alcance de dicho programa.

La finalidad de esta tesis es, por un lado, brindar información amplia y actualizada sobre animación a la lectura como una estrategia innovadora que puede ser aplicada en los niveles básicos de la educación primaria para aprovechar la capacidad imaginativa, creativa y entusiasta de los niños en esas edades, destacando la importancia que tiene desarrollar el gusto y aprecio por la lectura, así como los beneficios que trae el hecho de utilizar la competencia lectora al ponerla en práctica mediante un aprendizaje contextualizado; y por el otro, ofrecer una propuesta de programa de intervención que precisamente vele por dichos intereses, de forma que repercuta significativamente en tanto la lectura permita la comunicación, desarrollo del lenguaje y socialización de los alumnos.

El que ama la lectura, tiene todo a su alcance.

-William Godwin.

CAPÍTULO 1

Marco Teórico

Para comenzar, es importante conocer la base teórica que sustenta el presente trabajo. Por ello, en primera instancia, se hablará sobre el término *Lectura*; puntualizando en los diferentes procesos que suceden para su adquisición y desarrollo. Todo esto, como un proceso previo para ahondar en el tema *Animación a Lectura*, dado que, para aplicar estrategias que incentiven a los alumnos se requiere del desarrollo de la habilidad lectora y resulta pertinente su entendimiento.

1 Lectura: Procesos implicados en su adquisición y desarrollo

Leer es una habilidad compleja que requiere del desarrollo de distintos procesos que los alumnos adquieren y potencializan conforme avanzan en las etapas del ciclo vital; así como ciertas motivaciones por parte del lector para mantener un interés o llegar al cumplimiento de un objetivo, lo cual, permitirá generar un hábito hacia dicha habilidad.

De esta forma, la *lectura* incluye destrezas muy complejas que son eficaces para interactuar en el ámbito social, pues va más allá de descifrar el contenido literal de los enunciados; implica interactuar con los textos para elaborar el sentido a partir de los conocimientos propios, el contexto y estado emocional del lector tomando en cuenta los objetivos de la lectura (Zayas, 2012).

Como se puede notar, es necesario considerar diversos factores que giran en torno a este tema, pues sin duda, es un proceso de alta complejidad estudiado durante muchos años. Por ello, es imprescindible detallar la serie de mecanismos que resultan fundamentales para adquirir y desarrollar esta habilidad, de lo cual se hablará a profundidad más adelante.

Ahora bien, es importante decir que dicho proceso se encuentra ligado a la escritura, pues de una habilidad se despliega la otra y pueden ser utilizadas paralelamente; por ejemplo cuando se solicita a alguien que lea un formato de registro, esta persona utilizará la lectura y llenará los datos que le sean solicitados por medio de la escritura.

A continuación, se dará a conocer, de manera breve, el contexto histórico mediante el cual surge la lectura partiendo de la escritura, además de dar énfasis en la relevancia que cobra la lectura en contextos cotidianos.

1.1 Contexto histórico. De la escritura a la lectura

Como ya se dijo, existe una relación estrecha entre lectura y escritura lo cual es relevante pues, para el desarrollo de la presente propuesta, es necesario que los alumnos hagan uso de ambos procesos de forma paralela. Es por ello, que se considera importante dar a conocer los acontecimientos más relevantes que llevaron al desencadenamiento de la lectura a partir de la escritura.

Desde que el ser humano fue capaz de comunicarse de forma oral, pudo transmitir sus ideas, pensamientos e intercambiar información. Con el paso del tiempo, estos sistemas de comunicación oral se hicieron más complejos, pues adquirieron mayor grado de orden y abstracción; convirtiéndose así en los pilares para la creación de otros métodos discursivos de almacenaje y transmisión de la información, se dio paso a la escritura (Peredo, 2005).

La escritura, desde su creación, mantuvo una evolución cronológica; *“primero hicieron aparición textos como listas y tablas. Tiempo después, se elaboraron textos como leyes, que eran una forma abstracta de ordenar la vida social. Por último, se produjeron textos narrativos que documentaban la historia”* (Peredo, 2005, p. 19).

Ahora bien, es evidente que la escritura produjo lectores, dado que fue necesario que existieran personas que decodificaran la información para dar interpretación a dichos escritos. A partir de la escritura se dio un salto trascendental de la oralidad al almacenaje de información, la comunicación no presencial y la perpetuidad de hechos históricos (Peredo, 2005).

Un segundo momento de gran impacto, fue la llegada de la imprenta. Esta invención marcó un panorama mucho más amplio para la captación del lector; si bien, en un inicio se dio por la impresión de periódicos, revistas y libros, actualmente se publican folletos, listas, facturas y todo tipo de anuncios publicitarios que son reflejo de diferentes estructuras lingüísticas de gran utilidad para la vida cotidiana (Gros, 2000). Finalmente, la llegada de la tecnología, abre una gran posibilidad para

información de forma masiva, se maximizan los medios de difusión y por consiguiente incrementa la cantidad de lectores (Gros, 2000).

La escritura generó un cambio social a gran escala que se vio potenciado por la llegada de la imprenta y la tecnología. Éste proceso, logró que las instituciones pertenecientes a la producción de textos y enseñanza de la lectura cobraran importancia. La lectura, por su parte, constituye una de las actividades que se desempeñan con mayor frecuencia en el día a día, sin duda, el acceso a internet y nuevas tecnologías ha sido una fuente de entrada para que las personas lean, pero además, es la base del entendimiento de la comunicación, así como de los avances tecnológicos y científicos. Por lo tanto, es importante que los niños mantengan un acercamiento oportuno en edades muy tempranas.

Una vez que se han mencionado los acontecimientos más relevantes involucrados en la transición de la escritura a la lectura, resulta pertinente hablar de alfabetización, pues se gesta bajo el uso de la lectoescritura y es uno de los procesos de suma importancia para el desarrollo de la habilidad lectora.

1.2 Alfabetización

Existen diversos autores que intentan explicar la lectura, sin embargo, todos convergen en un punto de partida para su enseñanza y correcto aprendizaje: *la alfabetización*. Por ello, a continuación, se describe dicho concepto y las variables involucradas.

Desde las primeras etapas del desarrollo, los niños están expuestos a las letras, sus usos y sus significados; esta experiencia se da como parte del desarrollo, aun antes de tener contacto con las primeras instituciones educativas (Aceves & Mejía, 2015). Siendo pequeños, los niños saben que tienen un nombre que se puede escribir, que existen historias plasmadas en libros y que cuando salen a la calle o compran su golosina favorita se encuentran rodeados de todo tipo de letras que significan algo. Dicho lo anterior, Davidson (1996 p.35) menciona que *“el alfabetismo es el conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre el lenguaje escrito antes de su enseñanza formal en los primeros años de la escuela primaria”*. En ese sentido, supone que existe una comprensión mínima para usar de manera correcta estas capacidades en el contexto de desarrollo cotidiano previo a la escolarización; así,

una persona alfabetizada es aquella que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social (Dyson, 1997).

Estas afirmaciones suponen la interacción de dos elementos importantes; por un lado, un incremento de conocimiento en los niños proveniente de los mecanismos favorecidos en el desarrollo durante la primera infancia. Por otro lado, la capacidad de los adultos en el entorno del niño para proveerle de experiencias significativas que lo acerquen a estos conocimientos; como por ejemplo juegos, el uso del lenguaje en presencia del niño y actividades conscientemente dirigidas hacia los aspectos importantes en el aprendizaje alfabético (Davidson, 1996), estas acciones pueden favorecer el proceso de animación a la lectura.

Según Guzmán (2014) el alfabetismo incluye procesos como la construcción de la lengua escrita; procesos de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura; así como ambientes emocionales, sociales y lingüísticos ligados entre sí, tanto en el hogar como en las modalidades formales de la educación inicial. Esto no quiere decir que alfabetizar sucede únicamente durante la infancia, pues al involucrar todas las variables mencionadas anteriormente es un proceso que dura toda la vida.

Es importante puntualizar que los infantes pueden avanzar o retrasarse en este proceso puesto que no hay una edad específica en que se automatice la lectura y escritura. Sin embargo, la parte afectiva juega un papel principal en este proceso; es lo que da seguridad al infante en sus exploraciones e interrogantes y por ende, su favorecimiento será crucial para incrementar en gran medida la posibilidad de evitar o aminorar dificultades de lectura y escritura en los primeros años de educación formal (Aceves & Mejía, 2015).

Al respecto, se retoma la propuesta de Beach (1994) que aborda, desde un marco multidisciplinar, el fenómeno del alfabetismo partiendo de cuatro campos básicos.

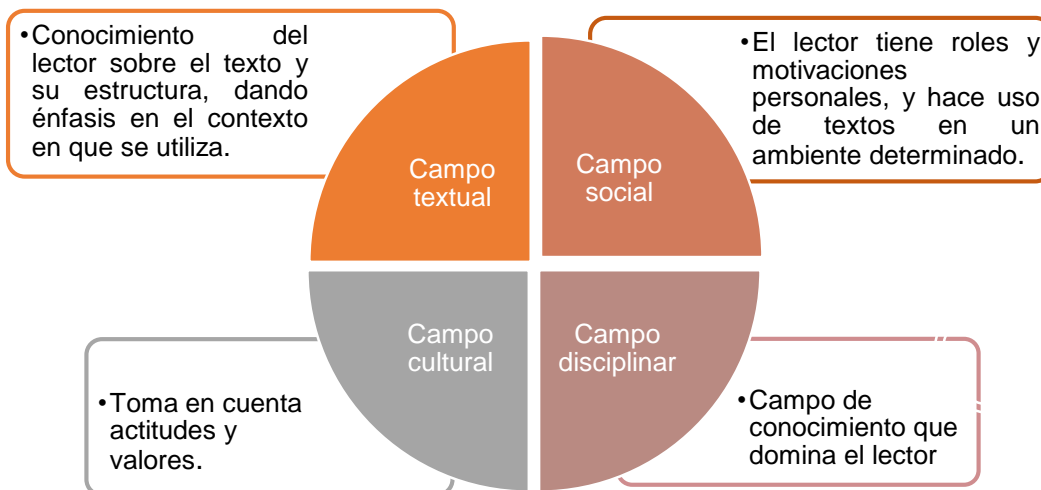


Figura 1. *Visión multidisciplinar de la alfabetización.*
Elaboración personal

Como se observa en la figura 1, la alfabetización se da de forma más favorable si se consideran integralmente estos cuatro campos, pues es a partir de ellos que el infante se verá favorecido para poder enriquecer sus conocimientos previos sobre lectoescritura, durante la educación inicial formal e informal, y de esta forma tener una base sólida para el desarrollo posterior de la habilidad lectora.

Es entonces, un elemento fundamental de inducción a la lectura, pero además, un proceso que dura toda la vida en un constante devenir de acercamientos al mundo de las letras que llevarían a un refinamiento. De esta manera, la alfabetización se vincula con procesos cognitivos, emocionales y sociales, que se pueden ir fortaleciendo o limitando, dependiendo del contexto en que se desenvuelva cada lector.

Retomar el tema de alfabetización, permite tener un antecedente sobre la complejidad del proceso lector dado que este involucra todos y cada uno de los campos expuestos; a continuación se brinda una breve explicación sobre dos posturas respecto a los intentos por comprender el concepto *leer*, así como los procesos involucrados en la habilidad lectora.

1.3 ¿Qué es leer?

La lectura es una actividad compleja en la cual, intervienen procesos que interactúan de manera sincronizada: procesos de decodificación, reconocimiento de

la palabra, comprensión, interpretación y procesos emocionales (Guzmán, 2014). Son variados los modelos y las perspectivas que intentan explicar este concepto, razón por la cual no existe una sola definición. A continuación, se explicarán dos definiciones que parecen ser pertinentes para este trabajo.

En primera instancia, la propuesta de Guzmán (2014), que maneja la lectura desde dos procesos: la decodificación y la comprensión.

La decodificación es el proceso de reconocimientos que transforma lo impreso en palabras. Incluye rutas directas (visual y ortográfica) y rutas indirectas (correspondencia sonido símbolo). La comprensión/interpretación se refiere al proceso por el cual las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan utilizando procesos de razonamiento de alto nivel y los conocimientos previos de los lectores (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990. Citado en Guzmán, 2014, p. 25).

Este modelo, enfatiza la importancia que tienen los dos procesos en conjunto, dado que sin uno no puede existir el otro; es decir, para dar una interpretación a la simbología, el lector utiliza el conocimiento de léxico o vocabulario que ha adquirido a través de la formación oral y esto a su vez repercute en la comprensión.

Ahora bien, estos procesos surgen en un contexto de aprendizaje en el cual se incluyen procesos motivacionales surgidos por la interacción entre alumnos (persona-persona), así como una interacción alumno-texto; mismos que conciernen diversos conocimientos, entre los que se encuentran vocabulario, comprensión del discurso y conocimiento de las estructuras lingüísticas del idioma; los cuales que se logran en niños pequeños (McGuinness, 2005).

Para representar de manera gráfica lo que se acaba de mencionar, la figura 2, brinda una explicación sencilla sobre la lectura.

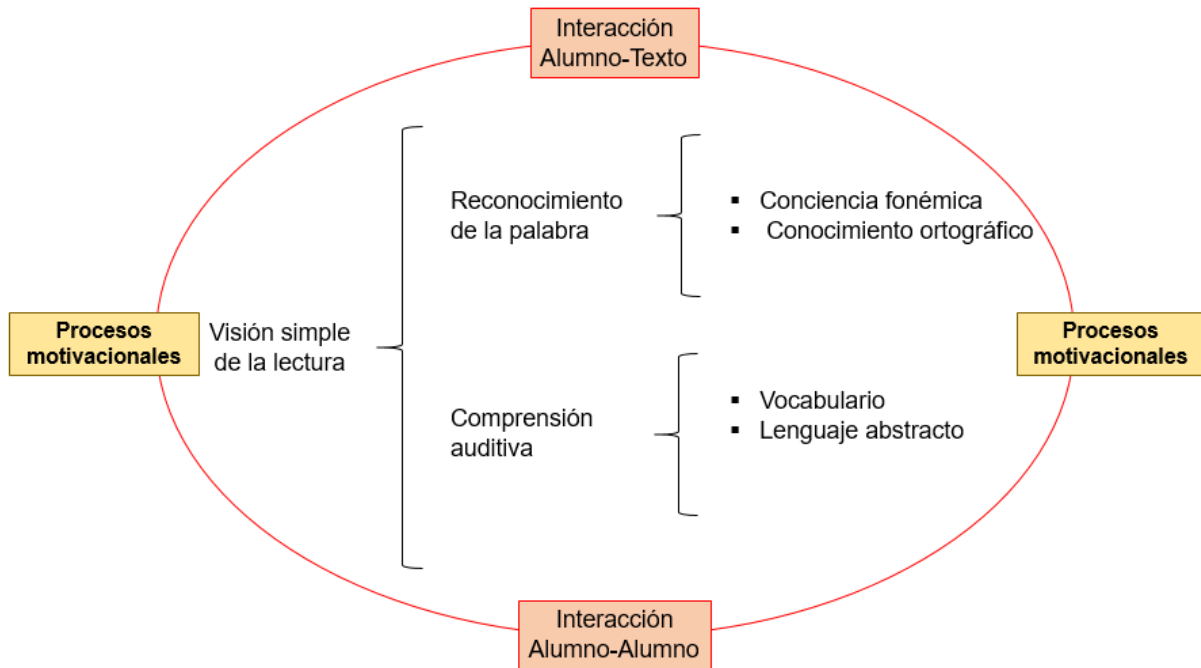


Figura 2. *Visión simple de la lectura (Adaptado de Gough & Tunmer, 1986.)*

Elaboración personal

Ahora bien, desde una perspectiva cognitiva, relacionada con el trabajo aquí presentado, Solé (1999, p. 33) menciona que “*leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual, el sujeto intenta satisfacer... los objetivos que guían su lectura*”. Esta afirmación tiene varias implicaciones; por una parte, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto, haciendo uso de la decodificación y la comprensión. Por otra parte, el hecho de que siempre debe existir un objetivo sobre el que se haga la lectura, alguna finalidad por alcanzar. Por último, la interpretación derivada del objetivo (Solé, 1999); dicho en otras palabras, el significado que el lector da sobre cada texto dependiendo del objetivo por el cual se está leyendo, sumando a los aspectos motivacionales que ayudan con dicha interpretación.

Para dar sentido a esto, Solé (1999) considera que es necesario que el lector sepa lo que debe hacer y lo que se pretende con la lectura; esto con la finalidad de que la persona se sienta competente para ello, y que la tarea resulte motivante. De esta

forma, dentro de la lectura es de suma importancia que existan procesos emocionales positivos para que el lector tenga un mayor acercamiento a ella. La figura 3, explica de manera gráfica la visión cognitiva de la lectura propuesta por Solé (1999).



Figura 3. *Visión interactiva de la lectura*
Elaboración personal

Como se puede observar, ambos modelos retoman la lectura como un proceso que requiere de determinadas habilidades por parte del lector para descifrar el texto escrito, además de enfatizar en la importancia de los aspectos emocionales -que por un lado se derivan de interacciones y por el otro de objetivos- como un elemento fundamental para generar acercamiento hacia la lectura.

Hasta ahora se han mencionado algunas variables que resultan fundamentales para adquirir y desarrollar la habilidad lectora. Ahora bien, es pertinente mencionar que las estadísticas ofrecidas por agencias internacionales mantienen un censo con respecto al nivel de competencia lectora, implicando con ello algunos aspectos que competen a la animación a la lectura; estos datos tienen gran peso sobre las acciones a tomar para la mejora en este ámbito, pues, ofrecen algunas posibilidades de reflexión en el tema, lo que definitivamente influye en los aprendizajes específicos de nuestros educandos.

Así, en el siguiente apartado se profundizará en el tema “*Competencia lectora*” para brindar una visión más completa sobre la lectura.

1.4 Competencia lectora y lectura: una necesaria relación

El informe del *Programme for International Student Assessment* (PISA) que estudió el desempeño estudiantil de 960 011 alumnos de 15 a 16 años en el año 2000, ubica a los adolescentes de México en el último lugar de lectura entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en uno de los lugares más bajos de los 43 países participantes (OCDE/UNESCO, 2003).

Aunque el estudio se realizó hace algunos años con alumnos de 15 a 16 años, refleja una de las grandes problemáticas actuales de nuestro país, en donde desde los primeros años de la educación básica, los alumnos no desarrollan por completo las habilidades básicas para convertirse en lectores con un nivel alto de competencia lectora.

Se entiende por competencia lectora a la “*capacidad de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal y participar en la sociedad*” (INEE, 2010, p. 3). Esto representa varias implicaciones, pero una de las principales es que para que los niños adquieran esta competencia es necesario que “*desarrollen la conciencia fonémica; descubran y utilicen el principio alfabético; lean con fluidez y utilicen estrategias que les permitan dar sentido a los símbolos escritos*” (Gómez, 2008).

Todo ello en conjunto, representa la mayor cantidad de elementos considerados a la hora de comprender un texto; es decir, de construir un significado sobre lo que se está leyendo; pero además, tomando en cuenta los prerrequisitos básicos para la adquisición de la habilidad lectora.

Así, es importante mencionar que dos de los requisitos indispensables para aprender a leer es, por un lado la alfabetización y, por el otro que los niños tengan conciencia de la estructura sonora del lenguaje oral; a lo que se denomina conciencia fonológica (Gómez, 2008). Para que quede más claro, Villalón (2008, p. 6) postula que “*la conciencia fonológica es una capacidad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla progresivamente durante los primeros*

años de vida, desde la toma de conciencia de las unidades más grandes y concretas del habla, las palabras y sílabas; hasta las más pequeñas y abstractas, que corresponden a los fonemas.”

Posteriormente, se desarrolla mediante la instrucción, el principio alfabético que tiene que ver con la comprensión de que las palabras escritas están formadas por letras y que a cada letra le corresponde un sonido, así como a la idea de que a cada sonido le corresponde una letra. También tiene que ver con el uso sistemático de la relación entre letras para pronunciar palabras nuevas (Moats, 1999).

Ambos procesos, conciencia fonológica y principio alfabético, conllevan a otros de mayor complejidad como son la fluidez y la comprensión. Por un lado, el National Reading Panel (2000) afirma que los lectores fluidos se caracterizan por la habilidad de leer oralmente con velocidad, precisión y con expresión adecuada, verbalizando las palabras de forma rápida, sin esfuerzo, de forma autónoma e inconsciente. Por otro lado, la comprensión es el pensamiento activo e intencionado en el que se construye el sentido a través de las interacciones entre el texto y el lector (Guzmán, 2014).

Hablar de estos procesos es de suma importancia porque precisamente los lectores que adquieren un buen nivel en su competencia lectora, ejecutan diversas habilidades de manera simultánea (conciencia fonológica, decodificación, vocabulario, comprensión, etcétera), lo que les hace posible centrar su atención en construir significado a partir del escrito.

Dicho significado, en la mayoría de los casos, se da a partir del papel que representa la lectura en la vida del lector, su participación activa con el entorno social, diversidad de situaciones y contenidos, así como los distintos formatos o tipos de materiales de lectura, mismos que juegan un papel central cuando los lectores eligen, por múltiples razones, acercarse a un texto (INEE, 2012). Todo ello, forma un pilar importante que tiene que ver con la animación a la lectura, lo cual se profundizará más adelante.

Bajo las premisas anteriores, se puede notar que dicha competencia es compleja, por lo cual Solé (2012) explica que debe ser catalogada como multidimensional; pues conlleva el hecho de *“conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto*

de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan al lector". De ese modo, las estrategias cognitivas aplicadas a la lectura, como por ejemplo elaborar una predicción, son aquellas que ayudan a los estudiantes a la comprensión del texto; mientras que las estrategias metacognitivas como releer o avanzar en la lectura, les ofrecen información para supervisar, controlar y autorregular el avance hacia las metas de dicha comprensión (Baker & Carter, 2009); ambas resultan de la forma en que los lectores se relacionan con los textos.

Existen cuatro principales estrategias cognitivas (INEE, 2012):

- 1) *Acceder y recuperar*. Implica habilidades asociadas a buscar, seleccionar y reunir información. Los lectores acceden a un espacio textual (por ejemplo la página de un libro, una tabla o una lista) en donde se ubica la información que necesitan. Recorren ese espacio en búsqueda de la información requerida hasta encontrarla, la seleccionan y finalmente la obtienen.
- 2) *Integrar e interpretar*. Requiere que el lector comprenda la relación entre diferentes partes de un texto, así como demostrar y entender su coherencia. Interpretar hace referencia al proceso de darle sentido a algo que no está completamente referido.
- 3) *Reflexionar y evaluar*. Implica aprovechar el conocimiento, las ideas que están más allá del texto con el propósito de relacionar la información proporcionada en él, con los propios marcos de referencia del lector, ya sean conceptuales o basados en su experiencia.

Dicho lo anterior, se puede decir entonces que la competencia lectora se relaciona con tres ejes: 1) aprender a leer, 2) leer para aprender en cualquier ámbito, sea académico o cotidiano; a lo largo de toda la vida y 3) aprender para disfrutar la lectura (Zayas, 2012).

Tomar en cuenta estos tres ejes resulta fundamental para diseñar estrategias que busquen animar a la lectura, pues *“la motivación hacia la lectura agrupa las actitudes que promueven en un lector la sensación y creencia de que leer es*

entretenido, útil y que se tienen las capacidades para realizar esta labor” (ACE, 2012).

Así, se involucran tres aspectos: en primera instancia, *el lector* que genera un significado sobre el texto a partir de sus conocimientos previos, lo que el texto en sí le proporciona y su capacidad de moldear la lectura respecto a un fin determinado. Como segundo aspecto, *los textos* que independientemente de la forma en que se presenten (impresa, electrónico o escrito) obedecen a distintas funciones en la actividad social. Por último, *las situaciones y fines de la lectura*, que condicionarán el modo en que el lector pone en marcha sus destrezas y habilidades para construir el significado (Zayas, 2012).

Derivado de lo anterior, Solé (2012) propone diferentes niveles sobre los que trabaja la competencia lectora:

- ✓ Nivel ejecutivo: implica el conocimiento y el uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- ✓ Nivel funcional: lectura que permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- ✓ Nivel instrumental: enfatiza el poder de la lectura para poder obtener información y acceder al conocimiento de otros.
- ✓ Nivel epistémico: la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento.

Esta forma de concebir la competencia lectora, deja de lado la perspectiva tradicional y mecanicista que involucra únicamente descifrar el texto, añadiendo así las dimensiones social y afectiva; además, se rescata el hecho de que es una habilidad que el alumno debe desarrollar para poder usar de forma útil y trasgredir el conocimiento del aula a la sociedad, hecho que permitirá interactuar con otros. De esta forma, dicha competencia *“materializa las habilidades lecto-escritoras para llevarlas a cabo del individuo hacia la sociedad”* (Lara, 2018).

Hasta el momento, se han presentado algunos elementos nodales que permiten entender el maridaje entre competencia lectora y lectura, considerando que la denominación depende del alcance y profundidad que en cada caso el investigador

del tema quiera imprimir en sus trabajos. Para el presente caso, lo importante es recuperar los aspectos motivacionales, sin dejar de lado los de carácter cognitivo. A continuación, se hablará sobre el tema de *Animación a la Lectura* como un mecanismo para generar interés en los alumnos. Todo esto con la finalidad de conocer con mayor detalle otro de los pilares que fundamentan el presente trabajo.

2 Animación a la lectura: En busca de desarrollar el gusto y aprecio por la lectura

En el apartado anterior, se mencionaron distintos procesos que los alumnos desarrollan para hacer uso de la habilidad lectora. Esto es de suma importancia, dado que, es indispensable comprender el proceso lector para comenzar a hablar del término *Animación a la Lectura*.

Como se dijo anteriormente, leer es una habilidad compleja que requiere de ciertas motivaciones por parte del lector para mantener un interés o llegar al cumplimiento de un objetivo; lo cual permitirá generar un hábito hacia dicha habilidad.

Todo ello, forma parte de *Animación a la Lectura*, sin embargo, no siempre se tomaron en cuenta estas motivaciones para generar un acercamiento hacia el acto de leer. Por ello, en primera instancia, se plasmarán algunos antecedentes para tener una idea sobre cuándo se comienza a utilizar este término y cómo cobran importancia los procesos didácticos, emocionales, sociales y culturales implicados en el acto de leer.

2.1 Antecedentes: ¿Cuándo se comienza hablar de animación a la lectura?

A través de los años, la lectura ha permanecido en su categoría utilitarista de la cual, se calcula el nivel que tienen las personas de acuerdo al número de lecturas o palabras por minuto que descifran, o bien, formando alumnos que hagan uso de esta habilidad únicamente para la élite académico-profesional (UNESCO, 2013). Este planteamiento, desde el siglo XVIII hasta la actualidad, aún perdura tanto en países sin desarrollo, como en algunos con altos índices de desarrollo (García, 2002).

Ha sido todo un proceso de cambio para comprender que esta habilidad involucra diversos factores didácticos, emocionales, sociales y culturales que benefician en gran medida el nivel de competencia lectora en los alumnos y, de esta forma, dejar de lado la concepción sobre que únicamente implica la decodificación al tener un amplio acceso a los libros.

Peña (2003) menciona que existen tres antecedentes cruciales que dieron pauta a la difusión masiva de libros, con lo cual se pretendió expandir la cantidad de lectores y con ello generar, de cierto modo, un hábito hacia la lectura. Estos hechos marcan el primer intento por dirigir acciones encaminadas a lo que hoy se conoce como *Animación a la lectura*.

El primer evento, proviene del espíritu de libertad intelectual cultivado por la ilustración, que estimuló la reflexión y propició un pensamiento crítico con una actitud opositora hacia “*vivir en las tinieblas de la ignorancia de la humanidad*” (Soto, 1995), lo que dio paso al surgimiento de nuevos géneros literarios. En segundo lugar, la industrialización del libro; debido a que la invención de la máquina rotativa en el año de 1843 y el surgimiento de la empresa editorial en 1997, provocaron que por primera vez la oferta de libros sobrepasara la demanda de lectores, lo que de algún modo puso de moda la lectura. Por último, ya hacia finales del siglo XX, con el desarrollo de las políticas de instrucción pública, se activa un dispositivo estatal dirigido a enseñar a leer a toda la población, como requisito de una educación universal; con lo que la lectura pasa de un plano individual y libre, a uno colectivo y obligatorio.

Posterior a ello, siendo la lectura un requisito universal, se da un auge interesante de impulso hacia la lectura en América Latina. En 1952, surge un convenio internacional celebrado en París entre el gobierno de Colombia y la UNESCO; se crea la Biblioteca Pública “Piloto de Medellín”; misma que desarrolla una programación cultural para niños y adultos, orientada a la promoción de la lectura con préstamo a domicilio y servicios de extensión bibliotecaria como cajas viajeras, biblioteca ambulante (bibliobús), bibliocafetería, salas y puestos de lectura, así como atención bibliotecaria a obreros, presos y enfermos (UNESCO, 2013).

Para 1970, el acuerdo de cooperación entre el gobierno de Colombia y la UNESCO se extiende hacia la creación del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), un organismo internacional formado por diecinueve países hispanohablantes, entre ellos, México que se propuso como objetivos el fomento de la producción, difusión, distribución y la libre circulación del libro; la promoción de la lectura y la defensa de los derechos de autor, así como la implementación del Servicio Regional de Información sobre el libro en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2013).

Estos sucesos son de suma importancia, dado que provocaron la difusión masiva de la lectura en América Latina. Sin embargo, uno de los países reconocidos por la fase en la que se desarrollaron de manera intencional, sistemática, continuada y masiva una gama de acciones sucesivas, con el propósito de elevar los bajos índices lectores en las comunidades, fue Inglaterra en 1972. En Londres, diversas organizaciones profesionales internacionales pactaron la meta “Libros Para Todos”, enunciando diez principios básicos favorables al acceso a los libros y el ejercicio del derecho a la lectura por parte de los ciudadanos (Declaración de Londres, 1972).

Ahora bien, en México desde principios del siglo XX los gobiernos han emprendido diferentes acciones para extender la cobertura en temas de lectura hacia todo el país (Ramírez 2011).

En 1922, se da el lanzamiento de un programa nacional de alfabetización, educación y promoción de libros muy ambicioso, con lo que se crean las primeras bibliotecas en México. Años más tarde, vivieron periodos de desarrollo variable (Ramírez 2011).

Los programas más importantes de inicio a la cobertura de lectura de los que se tienen registro, tienen inicio en 1985 con el Programa Nacional para la Lectura (PRONALEES), siendo el primero en constituirse para implementar y consolidar “Círculos de Lectura” mediante la elaboración de materiales educativos para maestros y alumnos. Más adelante, en 2001, se incorporó la “Campaña por las bibliotecas del mundo” promovida por La Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA), a la que México se sumó con el Proyecto de Biblioteca de Aula y Biblioteca Escolar (Ramírez 2011).

Posterior a ello, la UNESCO y sus colaboradores se encargaron de realizar un estudio sobre la situación de la promoción de la lectura, el acercamiento voluntario de las personas a este ámbito y la presentación de algunas sugerencias. Los resultados fueron publicados en 2002. En esencia, *“el material reunía varias investigaciones relacionadas con el comportamiento lector y la enunciación de los progresos que se estaban teniendo en el área”* (Bamberger, 2002, p. 19).

Sin embargo, surgía una nueva preocupación: el entusiasmo adquirido por la lectura se perdía enseguida, fuera cual fuera la edad, además que no se relacionaba con un ambiente cultural-social y los ciudadanos pocas veces accedían a libros acordes con sus gustos y necesidades (UNESCO, 2013).

Es entonces, cuando se pone en evidencia que hasta ese momento, se habían implementado grandes acciones encaminadas a la “promoción de la lectura”, que si bien, permitieron un acceso más amplio a los libros, se encontraban limitantes derivadas de dicha pérdida de interés. Así, el profesor Bamberger rescata la necesidad de descubrir y poner en práctica nuevos métodos para promover la idea de que la lectura *“es, a la vez, un experiencia agradable y una puerta de acceso al saber”* (Bamberger, 2002, p. 16).

Por lo tanto, se valora realmente el hecho de que no bastaba con llevar libros a la mayor cantidad de personas, sino que además se requería de fomentar el gusto por la lectura. De esta forma, la UNESCO decide incluir en su agenda el término de *“Animación a la lectura”* como un asunto prioritario a desarrollar, tal como lo plantea Colomer (2002):

“Las encuestas de lectura dieron muestras evidentes de que la confianza depositada en la dualidad escuela-biblioteca para la alfabetización social no había producido los resultados esperados. Los jóvenes no leían tal como se esperaba, ni en cantidad, ni en calidad. Convencer a los niños y niñas de que leyeran se convirtió en el nuevo reto. Había aparecido la «animación a la lectura» como un cierto intervencionismo avasallador (p.280)”

Al respecto, Vega & Marzal (2002) mencionan que esta intervención surge como respuesta a la incapacidad de las instituciones que promovían la lectura para contar con modelos adecuados que generaran mayores índices de lectores; además de carecer de textos que significaran algo en la vida de muchos niños y jóvenes.

Así mismo, plantean que tras estos hechos, se inicia la creación de actividades para la animación a la lectura *“cuyo objetivo es entender la lectura como una experiencia vital, activa y proyectiva hacia el entorno”* (Vega & Marzal, 2002). Aunado a lo anterior, Colomer (2002) plantea el surgimiento de la necesidad de un intermediario para dirigir dichas actividades.

Esa mediación de actividades encaminadas a la Animación a la Lectura, poco a poco se convirtió en una de las estrategias más importantes de la escuela, la biblioteca y otros espacios dedicados a la formación de lectores; se comienza a tomar el proceso lector como un *“medio para facilitar la comunicación, el intercambio de ideas, la comprensión y la pacífica convivencia”* (UNESCO, 2002) además de resaltar el papel de dicho proceso en contextos cotidianos para la persona que lee. Desde entonces, en la mayoría de países, ha habido una serie de campañas para desarrollar acciones de animación a la lectura.

En México, bajo esta nueva visión de la lectura, a partir del año 2000 se modifica en cuanto a alcances y metas el Programa Nacional de Lectura denominado *“Hacia un país de lectores”*; el cual pretendía centrar especial atención en la selección, producción y distribución de 75 títulos por año para los acervos de bibliotecas escolares y de aula, pero además, la elaboración de un proyecto de difusión para generar una cultura de aprecio a la lectura (Ramírez, 2011).

Años más tarde, en 2008, se modifica la gestión del Programa de Fomento para el Libro y la Lectura, cambia de denominación a *“México Lee”*. Este programa tiene alcances mayores, pues se propone la formación usuarios que desarrollen todas sus habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir; mediante la disponibilidad y el acceso a una diversidad de materiales para la lectura y la escritura, así como el acceso a las nuevas tecnologías de la información y las necesarias para formar usuarios plenos de la cultura escrita (México Lee, 2008).

En la actualidad, con la estrategia nacional de lectura “Leer Transforma”, se busca estimular el hábito de la lectura y la escritura desde edades tempranas partiendo de la premisa de que es a través de la lectura como se puede descubrir y como, al final de cada libro y de cada página, existe un cambio en el individuo (Estrategia Nacional de Lectura, 2021).

Sin embargo, aún existen ciertas limitantes derivadas de la falta de comprensión sobre las implicaciones que tiene dicho término.

Una de las más comunes, se encuentra en el hecho de que muchas instituciones educativas de países en América Latina con limitantes en el Sistema Educativo, han empleado la animación a la lectura para llenar vacíos pedagógicos que desvían los objetivos de esta estrategia, es decir, fruto de la carencia de recursos materiales, profesores, medios y oportunidades, éstas propuestas son utilizadas para cumplir con otros objetivos artísticos y pedagógicos de socialización (Garraón, 2002). Aunado a esto, se ha tomado como un medio para enseñar a leer a los alumnos, con lo cual se corre el riesgo de alejar a los nuevos lectores del vínculo que se pretende crear entre ellos y los materiales de lectura (Sarto, 1998).

Como se puede observar, aún existen algunas limitantes para determinar el papel que juega la animación en el ámbito de la lectura y así, utilizar actividades de la forma en que deberían ser aplicadas para un fin correcto. Por lo cual, se considera necesario definir el término y conocer el objetivo que persigue.

A continuación, se brindarán algunas definiciones sobre Animación a la lectura, con la finalidad de rescatar los factores que necesitan estar presentes en el momento de aplicar actividades que motiven a los alumnos a acercarse a la lectura.

2.2 Animación a la lectura: Definición y elementos clave para su aplicación

Según la Real Academia Española (2020) *animar* implica estimular o incitar a una determinada acción, mover, motivar, comunicar e infundir energía. Mencionar este término es de suma relevancia, dado que, las primeras campañas encaminadas a la promoción de la animación a la lectura lo tomaron como base, buscando darle vida al texto, darle ánimo al receptor y aplicar estrategias para fomentar un gusto por la lectura (Yepes, 1997).

Sin embargo, la interrogante continuaba “¿qué implica realmente animación a la lectura?” Para intentar responder a ella resulta pertinente conocer algunas definiciones que proporcionarán elementos clave para comprender diferentes factores que se involucran en el término.

Uno de los primeros intentos por conceptualizarlo, aparece publicado en 1991 por Carmen Olivares: “*la animación a la lectura es un acto consciente para producir un acercamiento afectivo o intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica por los libros*” (Olivares, 1991, citado en Solana, 2014).

Esta definición, representa un momento crucial para comenzar a definir el término dentro de la búsqueda por obtener un acercamiento a los libros; reconociendo como objetivo principal de la animación a la lectura, establecer un vínculo entre lector y libro para desarrollar una estimación por este tipo de material en específico.

La conceptualización de Olivares tuvo tal trascendencia, que algunos otros autores la retoman para intentar ampliar el término. Tal es el caso de Lage (2005), quien afirma que “*la animación a la lectura requiere de leer un libro para aprovechar toda su riqueza, intentando que el lector comprenda, goce y reflexione*” (p.67).

Asimismo, autoras como Guerrero, Torres y Restrepo (2006) definen la animación a la lectura como “*el intento para que los niños valoren los libros y descubran las posibilidades que les ofrece la lectura como fuente primordial de disfrute, aventura, diversión y placer, disminuyendo así el sentimiento de ocio*” (p. 20).

Si bien en estas posturas se involucran otros factores que definen el concepto, aún se tiene la idea de que el libro es la fuente principal para poner en práctica la habilidad lectora; perspectiva, que aún refleja la visión de promoción a la lectura (expuesta en el apartado anterior), en la cual se garantiza el acceso masivo a múltiples bibliotecas y de esta forma, a los libros como tal, para intentar provocar dicho acercamiento a la lectura.

Esto último, representa uno de los pilares fundamentales para Montserrat Sarto, otra pionera que desarrolla el concepto. Esta autora, introduce, como un factor relevante para definirlo, el hecho de realizar una lectura en libertad; de esta manera, se apoyan las estrategias de animación a la lectura como una forma de acercamiento

a los textos, sin apegarse tanto a los libros escolares o de las bibliotecas (Sarto, 1998).

Con base en ello, plantea la necesidad de contextualizar la lectura hacia los entornos de desarrollo del lector. En ese sentido, toma en cuenta que leer es *“un medio que genera una experiencia gozosa y enriquecedora, en la que intervienen el pensamiento y los sentimientos del lector de modo que en realidad pueda involucrarse en la lectura, relacionando lo que lee con lo que vive y observa en su entorno de desarrollo”* (Sarto, 1998, p. 23).

Dicho esto, se retoman por último, tres definiciones que enmarcan los mayores elementos posibles para definir el término animación a la lectura y con ello, fundamentan de mejor forma la presente propuesta.

La primera de ellas es la de Sarto (1998) quien define animación a la lectura como:

“Ayudar al niño a entrar en su propia interioridad a través de la lectura de libros u otros materiales escritos, para que sea capaz de comprender lo que lee y al hacer uso de esa habilidad también lo disfrute”; agregando además que representa “una práctica social dirigida a transformar la manera de percibir, valorar, imaginar y usar la lectura a través de distintas dimensiones como placentera, informativa, para adquirir conocimientos específicos, recreativa y esencialmente para comunicarse con otros” (p. 25).

En el mismo orden de ideas, se retoma la propuesta de Yepes (1997) quien la define como: *“Cualquier acción dirigida a crear un vínculo afectivo entre un material de lectura y un individuo/grupo”* (p. 43). Y, finalmente, la definición de Arenzana & García (1995):

“Animar a la lectura, significará estimular el deseo de leer, asociando esta habilidad con diversos factores como lo son: el acceso a diversos textos, actividades lúdicas, la comprensión e interpretación, el deseo de comunicar, compartir, aprender e informarse del texto o a través de la interacción con otros individuos y, sobre todo, disfrutar” (p. 72).

Ahora bien, si se analizan estas últimas definiciones, se pueden extraer algunas de las características que definirían una actividad de animación a la lectura. En primer lugar, se habla del objetivo que guía este término, es decir, crear un vínculo. Se trata de conectar al lector con el texto de forma tal que se produzca una interacción entre ambos, buscando generar un hábito lector al encontrar un sentido personal en lo que se lee. En segundo lugar, el hecho de educar el gusto por la lectura; pues dicho vínculo, vendrá determinado por el disfrute y la satisfacción personal del individuo o grupo; puntualizando además, en la importancia de elegir de manera adecuada las actividades lúdicas y las diferentes formas de contextualizar la lectura de acuerdo a las diferentes dimensiones en que puede ser utilizada. En tercer lugar, la apertura que representa utilizar los términos “*materiales*” o “*textos*”, pues se rompe con la dualidad libro-persona, abriendo el acceso de la lectura a otro tipo de escritos, lo cual se explicará más adelante.

Entonces, para desarrollar una sesión de animación a la lectura que cumpla estas características, es necesario tener presente una serie de aspectos y elaborar cuidadosamente una programación que será ejecutada por un mediador. En este sentido, el método propuesto por Sarto (1998) establece que:

- La propuesta de materiales de lectura debe estar adaptada a la edad, intereses y el nivel de competencia lectora del grupo al que van a ir dirigidas las sesiones.
- Las estrategias o actividades lúdicas deben escogerse con anterioridad y adaptarse al grupo escolar. Al realizar la selección, es preciso organizar la temporalización de la sesión; asimismo, debe procurarse que las estrategias no se repitan frecuentemente entre sesiones.
- De la selección previa de materiales de lectura, es preciso elegir el más adecuado para trabajar las estrategias o actividades lúdicas propuestas.
- En la puesta en práctica de la sesión de animación, esta puede sufrir las adaptaciones que el animador considere precisas para que se desarrolle de forma óptima.

Aunado a lo anterior, Guerrero, et al., 2006 & Olivares, 1989, reconocen otro punto esencial:

- La existencia de un mediador, también llamado animador, que dé acompañamiento para que el lector pase de ser pasivo a activo, es decir, aquel lector *“que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previas [...] que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz recapitular, resumir y ampliar la información obtenida”* (Villa, 2009, p. 33)

Cabe destacar, que con todo esto no se pretende decir que se obligue a los alumnos a leer en un periodo de tiempo fijo cada día, exigir trabajos, resúmenes o medir su eficiencia con la rapidez de su lectura y realizar pruebas de comprensión. Tampoco tiene por objetivo enseñar al niño a leer, sino más bien instruirlo para acercarse a la lectura y descubrir el mundo de posibilidades que se abren con el desarrollo de la habilidad lectora, para que encuentre un sentido personal en lo que lee (Barrón 2014).

De esta forma, se debe introducir a la literatura mediante una lectura que sea fácil de comprender, pero además, que provoque emociones positivas, expectativas adecuadas hacia el texto y que permita reflexionar sobre lo que se está leyendo (Barrón 2014).

Para ello, como ya se dijo, es indispensable prestar especial atención a la selección de los libros o textos que se presentan a los alumnos; enfatizando aquí que cuando se habla de “materiales de lectura” o “textos”, se hace alusión a *“los distintos soportes y formatos que sirven como medio para comunicar, mediante la palabra escrita, la imagen o el sonido, o todas estas formas de comunicación juntas, el cúmulo de conocimientos de la humanidad, ya sea de un modo colectivo o individual”* (Yepes, 2004, p. 66). Considerando este último aspecto, se hace necesario puntualizar que para el presente trabajo, dadas las características de la etapa de desarrollo a la que va dirigida la propuesta, se hará uso de “textos funcionales” entendidos como aquellos *“escritos que tienen la cualidad de ser usados de manera cómoda, útil y fácil y que por lo tanto cumplen con un propósito*

en específico: referir, persuadir, solicitar o explicar [...] Lo que supone que éstos utilicen un lenguaje coloquial" (Vidal, 2010). Dentro de los textos funcionales se encuentran: los instructivos, reglamentos, manuales, recetarios de cocina y los anuncios publicitarios, entre otros.

Otro aspecto a considerar, es permitir la expresión de la *imaginación* tanto de forma individual como colectiva; ya que ayuda a que el lector relacione lo que lee con sus experiencias previas e incluso, permite una anticipación a lo que podría pasar en una historia de acuerdo a su título; lo que provocará que exista una motivación para descubrir si su predicción es correcta o al compartirlo con otros individuos se genere un intercambio de información (Arizaga, 2010). Esto último es crucial, pues dos de los factores principales que se relacionan con la animación son *la motivación* y el *trabajo colaborativo*, mismos de los que se hablará más adelante.

Para finalizar, es importante hacer énfasis en que la animación, puede verse favorecida al mantener una relación estrecha de la lectura con la vida cotidiana y la sociedad; dado que permitirá que los niños hagan uso de esta habilidad en la mayor cantidad de escenarios y no únicamente en contextos escolares (Yepes, 2004). Esto, resulta sumamente importante, pues ayudará a que los alumnos tomen sentido sobre el hecho de que desarrollar la habilidad lectora, beneficiará no sólo en la escuela, sino que se utiliza dentro de su día a día al leer anuncios, periódicos, traducciones de películas, etcétera.

"Solo cuando el niño produce una estimación a los libros, pero además, lo generaliza hacia otros textos que encuentra en su entorno próximo; se puede decir que la animación a la lectura ha cumplido su papel"

(Sarto, 1984).

Es importante mencionar, que para lograr aplicar actividades de animación a la lectura de la mejor forma y generar ese puente entre los hábitos hacia la lectura por placer y la vida cotidiana del lector, se requiere de un buen mediador. Motivo por el cual, a continuación se brindará una breve explicación sobre las cualidades que

debe tener este, así como las funciones que tiene durante la ejecución de un programa de animación a la lectura.

2.3 El mediador: Cualidades y funciones en un programa de animación a la lectura.

Probablemente uno de los factores con más relevancia a la hora de intentar animar a la lectura mediante un programa, es *el mediador* pues este es el encargado de generar el vínculo que hará que el lector se relacione positivamente con el material de lectura. Sin embargo, para que esto ocurra, se deben tener estrategias y recursos personales que llamen la atención del niño para facilitar el desarrollo de su imaginación y su creatividad; lo que favorece para que la lectura se perciba como un acto reconfortante, donde se disfrute de esta experiencia y, de esta forma, ir fomentando en el lector un hábito lector (Hidalgo, 2013).

Así, Lage (2005) menciona que, uno de los aspectos fundamentales para que el mediador guíe de buena forma una actividad de animación a la lectura, tiene que ver con el hecho de que el intermediario conozca tanto a los lectores como el texto que desea difundir entre ellos; pues de ello dependerá la forma en que este comunique sus ideas y entusiasmo por las actividades, la seguridad que denote al guiarlas, los lazos que se puedan formar entre animador y lectores para navegar en un ambiente de confianza, así como poder identificar cuando las actividades requieran de pequeñas adaptaciones de acuerdo a la dinámica del grupo.

Aunado a lo anterior, Chaves (2013) menciona que el animador tendrá que explotar la capacidad creadora del grupo mediante la imaginación, pues estas habilidades serán fundamentales para cautivar y mantener atento al lector, lo que permitirá abordar la lectura desde la estimulación del entretenimiento y la “lectura en libertad”. Dicho esto, se puede decir que el mediador tiene como funciones principales, ser modelo lector para sus alumnos, motivar por medio del entusiasmo que imprime al aplicar las actividades y tener claridad respecto a la dinámica del grupo para orientar los objetivos concretos respecto a lo que se desea alcanzar con un plan lector; todo ello, para lograr motivar a los niños a leer, inculcándoles el hábito y el disfrute por la lectura (Chaves, 2013).

“Si realmente el mediador siente y expresa esa “pasión” por la lectura, sus alumnos de algún modo lo captarán, generando visualizaciones positivas para el acto de leer”

(Chaves, 2013)

Para lograr cumplir con ello, se identifican como cualidades del mediador: *“poseer experiencia lectora, ser creativo, entusiasta, tener paciencia, prudencia, constancia, confianza, rigor, saber planificar, persuadir, ser respetuoso, tener coherencia, sensibilidad y profesionalismo”* (Osoro, 2012, s.p.)

Además, Lage (2005) expone que debe tener habilidades, algunas innatas y otras adquiridas, como *“tener capacidad de trabajo colaborativo, improvisación y buena comunicación con los niños, ser imaginativo, sensible, paciente, intuitivo, flexible y regirse mediante una relación horizontal y no autoritaria”* (p.69).

Sólo desarrollando estas cualidades propuestas por Osoro (2012) y Lage 2005); y además teniendo bien clara su función, la persona que guíe actividades, como la de la presente propuesta, logrará construir un ambiente apropiado para entusiasmar, así como transmitir sus conocimientos y emociones en torno a lo leído. (Animación a la lectura, 2012).

Ahora bien, como ya se dijo, el mediador juega un papel clave para generar un vínculo que hará que el lector se relacione positivamente con el material de lectura. Sin embargo, otro factor crucial en la animación a la lectura es mantener una relación estrecha de la lectura con la vida cotidiana y la sociedad. A continuación, se hablará sobre la importancia de favorecer el acercamiento a la lectura y dar sentido a ella a través de su relación con diferentes contextos en que puede ser utilizada.

2.4 Lectura y vida: La importancia de acercar a los alumnos a la lectura

Como se puede notar, la animación a la lectura involucra una serie de factores relacionados entre sí, para lograr cumplir con su objetivo principal. De esta forma, aspirar a que la lectura sea vista como algo significativo en la vida de los lectores resulta fundamental.

Para que esto ocurra, es importante hablar de *motivación*; pues esta “ayuda a crear auténticas experiencias de aprendizaje que promuevan actitudes positivas de la lectura y escritura, así como mantener vivo el interés y entusiasmo por la actividad a realizar” (Cooper, 1998) lo que permite que el lector se involucre de mejor forma en las actividades de animación a la lectura y otorgue valor al acto de leer.

Aunado a lo anterior, Peredo (2005) plantea que el comportamiento lector se encuentra influido por variables extrínsecas como:

- *Contexto sociocultural*, que ayuda a encontrar la utilidad práctica de la lectura en la vida cotidiana del individuo y de esta forma, incorporarla a la mayor cantidad de contextos posibles; pero además, refiere a generar ambientes favorables para la lectura.
- *Textos*, adaptados a la edad e intereses de los alumnos de acuerdo a su estructura y función.

Así como variables intrínsecas respecto a:

- *Habilidades mínimas requeridas para leer*, que sirven para dar abordaje al texto y relacionar los conocimientos previos con información nueva para dar un significado a lo que leen.
- *Historia bibliográfica del lector*, que favorece la parte afectiva en el acto de leer mediante la relación de los personajes y las historias con las experiencias de vida del lector, o bien, la creación de metas a futuro por inspiración de una determinada lectura; lo cual, expande la visión que se tiene sobre la misma y da apertura a que el lector visualice múltiples posibilidades que se generan al leer.

Todo ello, en conjunto, hace que la lectura sea referida a zonas de significación y por tanto, genera motivos para acercarse a ella (Peredo, 2005).

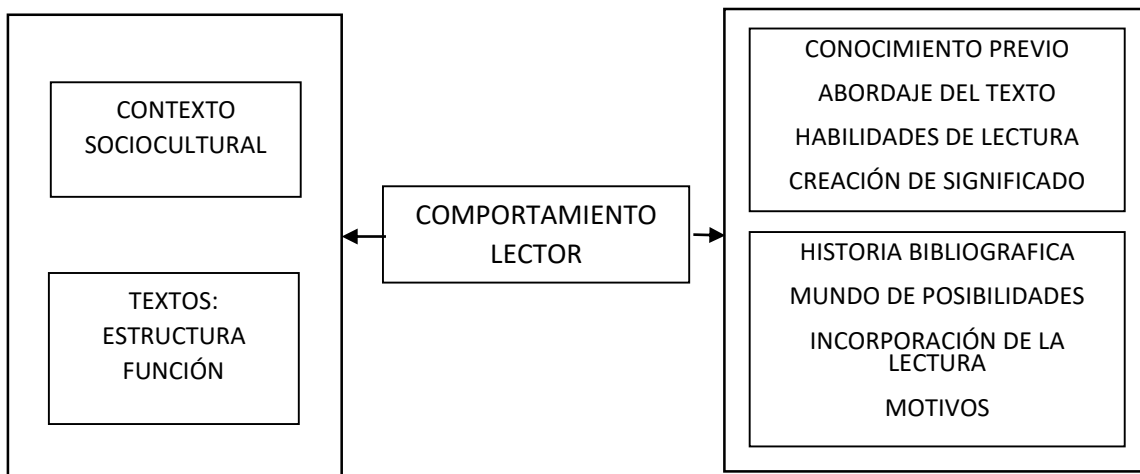


Figura 4. Variables del comportamiento lector

(Peredo, 2005, p. 18)

Así, este modelo parece ser pertinente a la presente propuesta pues permite relacionar la lectura con la vida cotidiana, buscando generar un *hábito lector* a través de la búsqueda adecuada de textos, en un ambiente que favorezca las interacciones y el intercambio de ideas para buscar un sentido respecto a “para qué” leer y brindar estrategias adaptadas a la edad del niño para conseguir una lectura por placer; enfatizando, en que el hábito lector supone una transición entre la decodificación del texto y, la lectura activa y viva para profundizar en el contenido de la letra escrita e intercambiar experiencias para comprender y analizar el texto desde esta particular visión (Mata & Regalado, 2006)

De esta forma, una persona que genera el hábito por la lectura se verá favorecida en múltiples aspectos de su vida, tal como lo plantean Blázquez (2011, p. 2) y Osoro (2012, p.1):

- Contribuye al crecimiento personal: intelectual, afectivo y moral.
- Proporciona placer y libera del mundo real mediante la fantasía, imaginación y las emociones.
- Ayuda a entender y a solucionar problemas
- Despierta la imaginación y creatividad
- Desarrolla el pensamiento crítico y la capacidad de razonamiento a través de la reflexión.

- Estimula ciertas capacidades lingüísticas: mejora el vocabulario para expresar correctamente los pensamientos, perfecciona la ortografía y ayuda a conocer diferentes formas de textos.
- Mejora la atención con la lectura en voz alta.
- Transmite valores.
- Desarrolla la memoria.
- Ayuda a adquirir autonomía cognitiva, es decir, estar preparados para aprender, de diversas formas, durante toda la vida y actualizarse constantemente al adquirir información por diversos medios, lo que favorece en que los alumnos sean académicamente más eficientes y competentes.
- Mejora las relaciones humanas, pues, facilita el desarrollo de las habilidades sociales mediante la comunicación de opiniones, intercambio de ideas y la comprensión de otras mentalidades.

Como puede observarse, favorecer una visión positiva de la lectura abre la posibilidad a desarrollar un conjunto de habilidades aplicables en la vida diaria de los niños, mismas que tendrán alto impacto en etapas posteriores de desarrollo pues, como lo menciona Osoro (2012), *“la lectura es una afición que dura toda la vida, dado que, puede practicarse en cualquier tiempo, lugar y circunstancia”* (s.p.). Ahora bien, como ya se ha venido diciendo al generar un hábito lector en las primeras etapas de la educación primaria, una de las áreas que resulta favorecida es la social; motivo por lo cual, la presente propuesta plantea la necesidad de aplicar actividades de animación a la lectura mediante trabajo colaborativo, mismo de lo que se hablará a continuación.

2.5 Trabajo colaborativo: Un arma para la educación

Las demandas actuales del mundo, requieren de la formación del individuo para compartir e interactuar con calidad, dado que esto hace posible que la construcción del aprendizaje vaya más allá del ámbito intelectual-individual. De lo anterior se deriva un alto compromiso por parte de la escuela, en lo que se refiere a la preparación de niños y niñas, en el trabajo con otros, con el propósito de aprender a través de una interacción que sea de calidad (Maldonado, 2007).

Para lograrlo, es necesario comenzar a dejar de lado la enseñanza que premia el esfuerzo individual, exclusivamente, y dar mayor énfasis en la enseñanza que recupera el valor y da reconocimiento al esfuerzo colectivo. (Maldonado, 2007).

Así, la propuesta de *trabajo colaborativo*, en un contexto educativo, “*constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual, demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias (...) que les permitan lograr distintas metas*” (Gavilán & Alario, 2010, p. 168).

Es un término que se utiliza para hacer referencia a numerosas técnicas para organizar y conducir diversas actividades en el aula, caracterizadas por el trabajo en grupos pequeños de alumnos heterogéneos, lo que quiere decir que estos poseen bajo, medio y alto rendimiento, además de conformarse por varones y mujeres; para lograr objetivos comunes de aprendizaje (Johnson & Johnson, 1999) El cuadro 1, presenta algunas definiciones sobre el término trabajo colaborativo, con la finalidad de apreciar algunas características presentes en esta forma de organización; entre las más destacadas están: la autoridad, la negociación y los procesos de diálogo que se dan al interior del grupo, la reciprocidad, la responsabilidad y las relaciones sociales.

AUTORES	DEFINICIONES
Panitz y Panitz (1998)	Proceso de interacción cuya premisa básica es la <i>construcción del consenso</i> . Se comparte la <i>autoridad</i> y entre todos se acepta la <i>responsabilidad</i> de las acciones del grupo.
Guiltert y Simérez (2000)	Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción entre los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe <i>reciprocidad</i> entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento.
Gros (2000)	Es un proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo en grupo es realizado en colaboración. Es el grupo quien decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo o las tareas a realizar. La <i>comunicación</i> y la <i>negociación</i> son claves en el proceso.

Lucero (2004)	Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas –aprendizaje y desarrollo personal/social-, donde cada miembro del grupo es <i>responsable</i> tanto de su aprendizaje como el de los demás miembros del grupo.
Cabrera (2014)	Cuando se da esta forma de trabajo, los alumnos son totalmente cercanos entre sí y no existe una división al realizar una tarea; más bien, los participantes trabajan en conjunto para dar respuesta a esa tarea desde su nivel de experticia.

Cuadro 1. Definiciones sobre trabajo colaborativo.
Elaboración personal

Los conceptos anteriores, conjuntan una serie de características que son clave para implementar esta forma de trabajo, pero para que quede mejor explicado y fundamente de mejor manera la presente propuesta; Driscoll, Vergara (1997) & Lara (2018) señalan algunos elementos que se pueden rescatar en este tipo de aprendizaje:

1. *Cooperación.* Los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido y desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Se comparten metas, recursos, logros y se reparten roles equitativos.
2. *Interdependencia positiva.* los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
3. *Responsabilidad.* Esta se da de forma individual sobre su desempeño dentro del grupo, comprendiendo y respetando las labores que les corresponden a los compañeros.
4. *Interacción promotora.* Los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
5. *Comunicación.* Los miembros del equipo intercambian información importante y materiales, se ayudan mutuamente de forma eficiente y efectiva, ofrecen retroalimentación para mejorar su desempeño en el futuro, analizan conclusiones y reflexiones para lograr resultados de mayor calidad.

6. *Resolución de conflictos*. Cuando existen desacuerdos en la forma de organización o formas de pensamiento dialogan para llegar a un consenso; con lo que se desarrolla la comunicación asertiva, confianza y la toma de decisiones.
7. *Autoevaluación*. Los equipos deben evaluar cuales acciones han sido útiles y cuáles no. Identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro.

Con todo lo anterior, se deja ver que en este tipo de aprendizaje se pueden obtener excelentes resultados en comparación con el método tradicional individualista, ya que los alumnos interactúan más y se mejoran diversos aspectos esenciales para el desarrollo de los seres humanos.

En el aula, utilizar este tipo de aprendizaje resulta preponderante en la construcción del conocimiento; pues es en este tipo de contextos en donde se pueden poner en práctica las competencias con que cada uno de los participantes cuenta para intercambiar a través de distintas interacciones. Lo anterior, permite el fortalecimiento y desarrollo de las competencias propias de cada estudiante, y a su vez, el afianzamiento de competencias que les permitirán participar en contextos sociales más amplios (Cabrera, 2014).

A continuación, se presentarán cuatro propuestas sobre animación a la lectura con la finalidad, de ofrecer una perspectiva más completa respecto a la forma en que se ha abordado este tema y las diferentes aplicaciones que otros autores han llevado a la práctica.

2.6 Otras experiencias de animación a la lectura

A pesar de que más adelante se plantea el desarrollo de una propuesta de intervención centrada en la animación a la lectura, se recopilan los siguientes trabajos para conocer otras iniciativas que se han llevado a cabo en algunos centros educativos.

2.6.1 Elaboración y aplicación de un taller de animación a la lectura

Descripción:

Mata & Regalado (2006) presentan una propuesta de corte cuasi-experimental en torno a las variables taller de lectura y actitud hacia la lectura. El plan de acción propuesto, integra una serie de actividades para promover una actitud positiva hacia la lectura en estudiantes de 6° año de primaria en un grupo con rendimiento normal y otro con bajo rendimiento en lectura, a través de un taller de animación a la lectura.

Participantes: En esta investigación participaron niñas estudiantes comprendidas entre los 11 y 13 años de edad, pertenecientes a un internado en la CDMX. De estas estudiantes se formaron dos grupos, uno de 10 y otro de 12 estudiantes, seleccionadas bajo los criterios “bajo rendimiento en lectura” y “rendimiento normal”; obtenidos mediante el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) (Macotela, Bermúdez & Castañeda, 2001), canalizadas por su profesora y por sus calificaciones.

Escenario:

La ejecución de dicho programa se llevó a cabo en una de las aulas del internado, misma que fue acondicionada en 4 áreas, de tal forma que la experiencia lectora tuviera un ambiente propicio: área de lectura (en voz alta), consulta de libros (lectura individual), área de juegos (espacio para realizar dinámicas), área de arte y creatividad (para elaboración de materiales). Además, se compraron 150 cuentos de acuerdo a los intereses y edades de las niñas.

Diseño de investigación:

Fase 1. Aplicación de Inventario de actitudes hacia la lectura para niños de educación primaria (Morales & González, 2003)

Fase 2. Implementación del programa de intervención

El programa constó de 26 sesiones de tres horas semanales, distribuidas en dos sesiones por semana. Durante dicho tiempo, se dedicó a que las niñas entendieran que la lectura es divertida y despertar afición por ella mediante una serie de actividades para acercarse a los libros, escuchar lecturas y expresar libremente sus opiniones, así como comenzar a leer en privado. Además, se pretendió que las

participantes desarrollaran el interés por la lectura y así logran consolidarla; para esto, se hicieron debates, reseñas, conferencias, entrevistas, etcétera.

Finalmente se aplicó el Cuestionario de Validación Social a las niñas y se llevó a cabo el cierre del taller.

Fase 3. Evaluación del taller

Se aplicó el Inventario de actitudes hacia la lectura para niños de educación primaria y se realizó una entrevista a las maestras de sexto de primaria para saber si observaron un cambio en las actitudes lectoras de las alumnas participantes.

Por estos medios se obtiene que el taller fue favorable para el grupo con bajo rendimiento ya que su actitud hacia la lectura incrementó y les permitió formar hábitos lectores que no tenían formados antes de la intervención.

Con respecto al grupo de rendimiento normal, les brindó una oportunidad para poner en práctica su hábito lector, ya que a pesar de que su actitud hacia la lectura era favorable, no contaban con los suficientes recursos y espacios para desarrollar sus hábitos lectores.

2.6.2 Animación a la lectura para la apropiación de estrategias de comprensión lectora

Descripción:

Velázquez (2010) presenta una propuesta de investigación de corte cualitativo en torno a los temas de comprensión lectora y animación a la lectura. El plan de acción propuesto integra una serie de estrategias y actividades de fomento a la lectura para fortalecer la apropiación de habilidades de comprensión lectora en alumnos de 4° de primaria.

Participantes:

En esta investigación participaron dos grupos de 4° de una escuela primaria pública ubicada al sur de la CDMX. De estos grupos, se eligieron al azar dos triadas focales para ser observadas de manera puntual y profunda; además se grabaron durante 6 momentos: durante la ejecución de la evaluación inicial y final, así como en la mitad del programa (durante 4 sesiones).

Escenario:

La ejecución de dicho programa se llevó a cabo en la biblioteca escolar, misma que se habilitó previamente para que los alumnos tuvieran al alcance textos narrativos en un ambiente acogedor, atractivo y cómodo para ellos.

Diseño de investigación:

Este diseño de investigación se llevó a cabo en 3 fases:

Fase 1. Aplicación de la prueba inicial

La prueba utilizada tiene por nombre “el Zorro Glotón” (Rojas-Drummond, 2006) misma que fue aplicada bajo las siguientes condiciones: en triadas, sin ayuda de los facilitadores, bajo un tiempo preestablecido. Para ello se filmó la interacción de las triadas focales durante la ejecución.

Fase 2. Implementación del programa de intervención

El programa constó de 9 sesiones estructuradas en inicio, desarrollo y cierre. A lo largo de este tiempo se dedicó a intentar acercar a los alumnos hacia la lectura como una actividad enriquecedora y placentera a través del acercamiento a textos narrativos por medio de diversas actividades, medios y materiales, lecturas grupales, en triadada, individual y lecto-juegos. También, se guió a los alumnos hacia su comprensión de manera interactiva, sin brindarles teoría. Por el contrario, para supresión y generalización sí fue necesario explicar teóricamente para comprender mejor los textos narrativos.

Fase 3. Aplicación de la prueba final de triadas y resultados.

Aplicación de la prueba “el Zorro Glotón” bajo las mismas condiciones que en su aplicación inicial.

Para los resultados de esta investigación se realizó un análisis con base en las triadas focales. Por este medio se obtiene que, por un lado, fue posible observar las estrategias que los alumnos poseían antes de la intervención, mismas que se encontraban presentes pero eran utilizadas de forma errónea; por otro lado al término del taller los alumnos incrementaron su gusto por la lectura, además aprendieron a usar estrategias de resumen y estructura narrativa de manera conjunta para hacer los textos más significativos.

2.6.3 Animación a la lectura en el primer curso de Educación primaria

Descripción:

Solana (2014) presenta una propuesta de aplicación centrada en la animación a la lectura como recurso para fomentar el interés de los niños por los libros desde los primeros grados de la educación primaria. Asimismo, propone trabajar con grupos pequeños para fomentar la comunicación y evitar estereotipos.

Participantes:

Esta investigación está dirigida a alumnos que cursen el primer grado de educación primaria en escuelas públicas, bajo la condición de disponibilidad por parte de profesores y padres de familia en el involucramiento de las actividades planteadas.

Escenario:

La propuesta de ejecución de dicho programa está diseñada para llevarse a cabo en el centro escolar y en casa, de manera que los alumnos tengan acceso a un ambiente acogedor, atractivo y cómodo para ellos.

Diseño de investigación:

Este diseño de investigación se divide en 2 fases:

Fase 1. Implementación del programa

Las autoras plantean que está en etapa de diseño y cuando se aplique, se llevará a cabo en 5 semanas con un total de 15 sesiones. En ese tiempo se aplicarán actividades bajo la temática “Leemos en el aula”; primero se personalizará el área de lectura para que los alumnos disfruten el entorno cuando leen; luego se centrará atención en adentrar a los alumnos en el mundo de los cuentos por medio de actividades lúdicas y, finalmente se brindarán actividades que los alumnos realizarán en casa con sus familias.

Fase 2. Evaluación

Se hará uso de tres tipos de evaluación: inicial, continua y final, tomando con relevancia la observación.

Las evidencias previamente presentadas, por un lado, vislumbran un panorama sobre las diferentes perspectivas en que se puede ahondar en el tema de animación a la lectura e incluso, las modalidades en que puede favorecer a distintos procesos en edades y poblaciones variadas. Por otro lado, se rescata el hecho de que los autores poseen diferentes formas de metodología para llevar a la práctica esta estrategia; planteando distintas propuestas de evaluación sobre el progreso de los alumnos a lo largo de la implementación de sus actividades, el número de sesiones y la duración de éstas.

Cada propuesta, argumenta su eficacia en función de las edades, intereses y circunstancias en que se han aplicado las actividades de animación a la lectura, pretendiendo despertar una sensibilidad que haga descubrir el placer que puede proporcionar la aplicación de la lectura en diversos textos.

Promover el gusto y el aprecio por la lectura en edades iniciales de la educación formal, es importante; entre otras razones, porque es ahí donde la lectura les proporciona referentes que despiertan y estimulan su imaginación, enriquecen su vocabulario, orientan la reflexión y facilitan el acceso al lenguaje estructurado. Así mismo, van facilitando el camino para que más adelante se enfrenten sin temor con el lenguaje escrito complejo (Lara, 2018).

Este proceso de animación a la lectura va involucrando fases sucesivas, en donde la imagen va perdiendo el protagonismo inicial y se va favoreciendo el texto, hasta quedar totalmente desplazada por éste (Lara, 2018). Pero no se debe olvidar que la mayor o menor complejidad del texto vendrá determinada, en cada momento, por el nivel de desarrollo del lenguaje y pensamiento del niño, y si no se sigue éste proceso en forma acertada, se producirá el rechazo del niño por la lectura.

Con esto se pretende decir, que para poder diseñar cualquier propuesta de animación a la lectura que cubra las demandas de los alumnos pertenecientes a una etapa de desarrollo específica, es necesario conocer las características respecto al desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional de la misma; razón por la que a continuación, se hablará sobre desarrollo humano de acuerdo a la perspectiva del ciclo vital y las etapas en que se estudia.

3 Desarrollo durante la niñez intermedia

Como ya se ha mencionado, este trabajo plantea una propuesta de actividades de animación a la lectura, dirigidas a alumnos ubicados en el tercer grado de la educación primaria bajo un enfoque de atención a la diversidad. Dicho esto, es importante destacar que toda propuesta de intervención que se gesta bajo el enfoque antes mencionado, debe partir del reconocimiento de las características y perfil de la población a la que se dirige la alternativa.

Por ello, resulta importante tratar de adentrarse en las características y condiciones de desarrollo de los infantes entre 8 y 9 años, que de acuerdo a la perspectiva de ciclo vital propuesta por Rice (1997), pertenece a Niñez Intermedia.

Ahora bien, es importante decir que el término *desarrollo* alude a *“un proceso multidimensional (físico, intelectual, emocional, social), integral y permanente que comienza antes del nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida [...] en donde los entornos más importantes en este proceso son la familia y la comunidad”* (Myers, 2005, p.135). Explicado de otra manera, son los cambios que, con el tiempo, se producen en el cuerpo, pensamiento y conductas; mismos que se deben a aspectos biológicos y a la experiencia (Craig 2009).

Es por ello, que a continuación se hablará con mayor profundidad sobre las características de desarrollo a nivel cognitivo, lingüístico, motor y socioemocional; de acuerdo a la teoría constructivista de Jean Piaget (1991) y Lev Vigotsky (1978); dado que, es así como se brinda un panorama amplio sobre la forma en que se puede trabajar, aprovechando las capacidades, habilidades, destrezas e ideales del infante, pero también, tomando en cuenta el entorno.

3.1 Desarrollo cognitivo

Los procesos cognitivos, se refieren a los cambios que se registran en el pensamiento del niño, su inteligencia, avances en el lenguaje y, por tanto, el desarrollo de destrezas fundamentales para la lectura, escritura y matemáticas (Santrock, 2006).

La teoría cognitiva de Piaget, sostiene que las personas elaboran explicaciones de lo que sucede en su entorno, modificando sus estructuras cognitivas o esquemas

mentales, mismos que van siendo cada vez más complejos conforme la experiencia y el desarrollo biológico de los individuos (Piaget 1991). Así, el aprendizaje se realiza gracias a la interacción de dos procesos: asimilación y acomodación (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007).

El primero, se refiere al contacto que el individuo tiene con los objetos de su entorno próximo; apropiándose de sus características. El segundo, se refiere a la integración de dichos objetos en la red cognitiva del sujeto, lo que contribuye a la construcción de nuevas estructuras de pensamientos e ideas y favorece la interacción con el medio (Piaget, 1991).

Ahora bien, los niños que se encuentran en la niñez intermedia, se ubican en el estadio de las operaciones concretas. Durante este periodo, el pensamiento muestra mayor flexibilidad, pues comienza a ser menos centralizado y egocéntrico. El niño es capaz de razonar de manera lógica, observando simultáneamente diversas características de los estímulos, lo que permite hacer inferencias y reemplazar el razonamiento intuitivo por el lógico (Linares, 2008).

Además, se produce un desarrollo de la memoria a largo plazo a través del implemento de estrategias adecuadas que ayudan a su mejora y se adquiere la capacidad de combinar, separar, ordenar y transformar los objetos en la mente, lo que requiere de un conjunto de capacidades denominadas funciones ejecutivas, mismas que se activan a partir del juego y la interacción social (Piaget, 1991).

Con respecto a esta última, la teoría del aprendizaje social de Vygotsky sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio que lo rodea; es decir, cada individuo va siendo consciente de quién es y aprende diversos símbolos que favorecen el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo (Ortiz, 2015). Entonces las funciones cognitivas surgen en un plano social que tienen desarrollo mediante la interacción del individuo con su medio sociocultural.

Asimismo, para que esto ocurra, es esencial tomar en cuenta la zona de desarrollo próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto (Ortiz, 2015). De manera

que surge el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos.

Ahora, todo lo anterior influye sobre la forma de percibir el entorno. En esta etapa pasa a un plano minucioso, analítico y crítico; es decir, existe una creciente habilidad para planificar y sistematizar la observación, obteniendo así la capacidad de mantener relaciones lógicas entre eventos, ideas y pensamientos (Malik, 2013).

Todo ello, aplicado en temas de lectura se puede ver reflejado en cuanto a la forma en que se codifica la información; el niño de esta edad, ya es capaz de utilizar palabras y conceptos para interpretar diversas situaciones, de esta forma, cuanto más repertorio verbal y conceptos posean, los utilizará y leerá de forma natural. Este proceso de codificación, incrementa el tiempo de atención que el pequeño dedica a determinadas tareas, como por ejemplo leer (Malik, 2013).

Partiendo del proceso anterior, surgen la generación de ideas e hipótesis que sirve para que el infante pueda hilar o encontrar relación entre varios objetos o solucionar un problema (Moraleda, 1999). Esto permite que se dé un desarrollo cognitivo dentro del ámbito social, ya que el avance de este desarrollo dotará al niño de elementos psíquicos para el control de sus emociones, así, el infante es capaz de ceder ante otras posturas, expresar sentimientos, deseos y necesidades; que resulta funcional en el momento de trabajar con pequeños grupos o leer una historia y mantener estas mismas actitudes con los personajes principales (Malik, 2013).

De esta manera, Vigotsky plantea que los niños construyen de forma activa su propio conocimiento, tomando en cuenta la cultura y la interacción social (Linares, 2008). Pero además, atribuye alta relevancia al lenguaje como mecanismo funcional clave en la regulación de la conducta y como elemento clave del desarrollo intelectual en tanto que la interiorización del lenguaje pasa de algo social a contribuir como herramienta principal del pensamiento (Linares, 2008). Por ello, a continuación se hablará del desarrollo lingüístico y motor.

3.2 Desarrollo lingüístico y motor

Durante la niñez intermedia se perfeccionan potencialmente las habilidades del lenguaje oral y escrito. Al respecto, Vigotsky (1978) menciona que el lenguaje pasa de su función comunicativa a unirse con el pensamiento para desarrollar una nueva función no comunicativa, en la que permite al individuo ser consciente de sí mismo, dado que es a través de ello que reconoce la realidad a su alrededor y los conocimientos a los que está expuesto, lo que en cuestiones de lectura permite apropiarse del contenido de los textos.

Cabe mencionar, que desde esta perspectiva, la lectura no sólo se relaciona con el desciframiento de signos lingüísticos, sino también con aquellas manifestaciones de la cultura que están alrededor de las narraciones, indispensables para la interacción social, así como para la comprensión de sentimientos que emergen en el niño (Guzmán, 2014).

Ahora bien, desde la perspectiva piagetiana, en la medida que el vocabulario continúa expandiéndose y su desarrollo cognitivo avanza, los infantes se vuelven más analíticos y lógicos, lo que permite que dominen estructuras gramaticales con mayor complejidad y hagan uso de la lengua de forma más elaborada, por lo que se nota un gran avance en la producción del discurso; es aquí donde se adquieren habilidades que les permiten perfeccionar su lectura y escritura (Craig, 2009).

Con respecto a la escritura, resulta ser de gran ayuda para mejorar las habilidades motoras finas necesarias en el momento de trazar letras, pues los niños afinan sus movimientos y adquieren habilidades debido a que su desarrollo motor permite ejercer mayor control sobre su cuerpo; esta mejoría se debe al aumento de la mielinización del sistema nervioso central. Además, se perfecciona la habilidad de transmitir significado mediante un texto impreso (Santrock, 2006).

De acuerdo con Piaget, se observa un lenguaje escrito en donde existe la conexión de ideas, una comprensión de los puntos de vista contrarios y hay una búsqueda de la justificación de su afirmación. Esto último es sumamente importante porque, por una parte, la lectura comprende el aprendizaje de la fonética y la forma de decodificar el alfabeto, además de que exige la habilidad para inferir significados a

partir del texto impreso. Pero por su parte, al intercambiar puntos de vista y exteriorizar lo leído se adquiere una mayor comprensión sobre ello.

Tanto la lectura como la escritura, forman parte de la comunicación simbólica, que abarca la atención, percepción y memoria; siendo estas, habilidades mediante las cuales el niño aprende a relacionar sus pensamientos y sentimientos con el mundo exterior (Hoffman, 1996), por lo que se esperaría que los niños fueran capaces de relacionar oraciones para crear descripciones, definiciones y relatos con sentido.

Al respecto, Papalia & Martorell (2017) sostienen que las habilidades que se emplean para el desarrollo de la escritura están vinculadas con el desarrollo de la lectura, ya que ambas ayudan a la trasmisión correcta de los mensajes.

Craig (2006) y Vigotsky (1978) mencionan que las habilidades de lectura y escritura durante la niñez media son procesos complejos y multidimensionales que surgen dentro de un contexto sociocultural. Esto quiere decir que el niño las aprende en situaciones sociales de interacción dentro de sus entornos de convivencia próximos, con sus padres, hermanos, profesores y compañeros.

En conjunto, la perspectiva constructivista enmarca el desarrollo del individuo desde su interior, pero además enfatiza en que las interacciones sociales sientan las bases de la alfabetización y el desarrollo potencial del lenguaje oral, lo que permite dominar unidades cada vez más complejas del lenguaje escrito (Vigotsky, 1978).

3.3 Desarrollo socioemocional

Durante esta etapa, los niños que cursan el nivel educativo de primaria deben enfrentarse a formas de relacionarse como la amistad y la autoridad, a roles de género, así como a muchas reglas y normas sociales. En estos procesos, la cognición social se convierte en un factor determinante de la conducta, pues es un elemento indispensable de la socialización durante la niñez media (Santrock, 2006).

El niño pone en marcha un análisis más complejo del entorno, mismo que le permite comprender los principios y las reglas que rigen el mundo social, gradualmente muestra un interés menos egocéntrico para tomar en cuenta lo que piensan y sienten los otros (Piaget, 1996), además, la capacidad de inferir los pensamientos, expectativas e intenciones de los demás, contribuyen a entender lo que significa ser amigo (Craig, 2006).

Sigman y Capps (2000) mencionan que la comprensión social surge en los niños a partir de relaciones y actividades con otros individuos, es por esta razón que la escuela es un ambiente importante para ellos, ya que además de adquirir conocimientos académicos, ponen en práctica sus competencias sociales. Sin embargo, es importante decir que, a pesar de que la escuela adquiere mayor relevancia, el contexto familiar no se deja de lado.

Las amistades ayudan al niño a aprender conceptos y habilidades sociales, así como a adquirir autoestima y desarrollar su autoconcepto. De ahí que otra parte fundamental para el desarrollo social y emocional del niño, sea la identificación de los rasgos que forman su personalidad. El autoconcepto funge un papel sumamente importante, pues ayuda a que el infante forme una imagen cada vez más estable de sí mismo, permitiendo reconocer “quién es” y lo que puede lograr, a través del conocimiento de sus habilidades y limitaciones para organizar su comportamiento (Craig, 2006).

Sumado a lo anterior, la autoestima incorpora un elemento evaluativo que indica la percepción positiva o negativa de sus acciones, esta se consolida durante la etapa escolar, pues es ahí donde se comienzan a evaluar experiencias de éxito y fracaso del niño, así como de las interacciones con los otros; además esta tiene una correlación significativa con el desempeño académico (Craig, 2006).

Derivado de lo anterior, se comienza a tener exclusividad para conformar grupos, los juegos se hacen “apropiados” para ambos géneros y pasan de ser informales a formales, siguiendo así las reglas firmemente. El infante es afín a utilizar materiales para construir cosas, se vuelve coleccionista, pues el tener colecciones más grandes que las de sus compañeros resulta en un sentimiento de orgullo, además, exploran temas nuevos con la finalidad de resolver sus curiosidades e inquietudes (Malik, 2013).

Con respecto al desarrollo emocional, es importante decir que desde el nacimiento, los niños y niñas se desenvuelven en un ambiente impregnado de emociones; se establecen lazos afectivos hacia sus padres y madres que ayudan a desarrollar herramientas sociales, inteligencia emocional y confianza en sí mismos. Sin embargo, a medida que se avanza en el desarrollo, los infantes van accediendo y

participando en nuevos contextos, lo que da acceso a nuevas fuentes de influencia en el desarrollo de la personalidad (Gallardo, 2007).

Cada tipo de ambiente ayuda al niño a descubrir diferentes aspectos de la vida que él asimila inconscientemente. El ambiente familiar le ofrece seguridad y confianza, en el entorno escolar descubre nuevas interacciones y habilidades que le satisfacen, el ambiente del barrio le permite también encontrar muchas experiencias que recoge y poco a poco integra (Papalia, & Martorell 2017). Gallardo (2007) menciona que existen otro tipo de ambientes denominados *artificiales*, basados en los estímulos visuales, que ayudan a conformar los sentimientos. El niño asimila las situaciones que suceden en las películas, programas o textos que lee, haciendo de ellas un mundo real por el que desfilan hechos, acontecimientos, sucesos, eventos, personajes, peligros, etc. Este ambiente también aporta al niño una manera de ser y de vivir que influye decisivamente en su desarrollo emocional.

A través de todo lo anterior, el menor aprenderá a identificar y manifestar emociones básicas como alegría, enfado, sorpresa, ansiedad, miedo y tristeza, mismas que se observan durante la etapa de la niñez intermedia (Malik, 2013). Un poco más tarde, al final de esta etapa, los niños comienzan a comprender y experimentar emociones más complejas como vergüenza, culpa y orgullo, al tiempo que se observan los primeros indicios de comprensión y control emocional. No obstante, a lo largo del resto de la infancia y la adolescencia, los niños tienen que comprender la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar las normas de expresión de las emociones y aprender a controlarlas (Bisquerra & Pérez, 2007).

Como se puede notar, durante la niñez intermedia, los infantes se enfrentan a múltiples desafíos, debido a que se presenta un desapego mayor de la familia de origen, ocasionado por el comienzo de la educación a nivel primaria. Este hecho, deja notar la apertura y el acceso regular a un contexto más amplio de convivencia social en donde los niños desarrollan de manera potencial múltiples habilidades en torno al desarrollo integral del individuo.

Las amistades cobran gran importancia, para permitir el reconocimiento de habilidades físicas, sociales y mentales en el propio niño. Este es un momento

crítico para que estos desarrollen confianza en todos los ámbitos de la vida, mismos que permearán en etapas posteriores.

Conocer el desarrollo de la niñez intermedia, permite tener idea sobre los puntos que se pueden favorecer en esta edad en específico. Desde el punto de vista constructivista, enfoque desde el que se centra la presente propuesta, se pretende considerar al estudiante como protagonista de su aprendizaje en donde se consideran aspectos propios del individuo como sus conocimientos previos o el nivel cognitivo; pero además se da relevancia al contexto sociocultural para desarrollar el pensamiento, lenguaje, comunicación y aspectos emocionales; lo cual tiene estrecha relación en temas de lectura, como se observó en los apartados anteriores, y además deben ser considerados para el diseño de estrategias y procesos didácticos que buscan la construcción de conocimiento o el desarrollo de habilidades.

Este proceso se realiza en interacción con los sujetos participantes para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio, al considerar a los seres humanos como una parte activa para desarrollar sus propios conocimientos.

Aunado a lo anterior, es importante puntualizar que una propuesta educativa debe contar con recursos de evaluación que le permitan al docente o facilitador evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos, y así rectificar si las actividades que se propusieron permiten alcanzar los objetivos que se plantean. Por esta razón, a continuación se hablará sobre evaluación auténtica.

4 Evaluación auténtica

Para hablar sobre evaluación auténtica y comprender el propósito que esta persigue, es importante tener claro que este proceso ha cambiado a través de los años. Desde décadas atrás, la evaluación educativa se limitaba a los aprendizajes de los alumnos, sin embargo, en la actualidad, se tiene una concepción distinta sobre ésta, ya que es empleada por distintos agentes educativos de distinta manera y de acuerdo a los objetivos que se planteen. A continuación se hará un breve recorrido sobre cómo ha cambiado la percepción y el uso de la evaluación a lo largo de los años.

4.1 La evaluación a lo largo de los años

La historia formal de la evaluación educativa, se remonta desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, hasta la actualidad. Pimienta (2008), plantea que los acontecimientos más importantes durante este periodo, se dividen en dos partes, antes de 1930 y después de este año, hasta la actualidad.

Las investigaciones realizadas por dicho autor, dan a conocer una serie de acontecimientos que dan cuenta sobre evaluaciones realizadas incluso antes de nuestra era. Sin embargo, dos de los acontecimientos más importantes que se destacan durante el periodo anterior a 1930 se remontan, en primera instancia, al año 1845; pues se da la aplicación de los primeros test de rendimiento a estudiantes en Estados Unidos; y después, entre 1887 y 1898 cuando se desarrolló un importante estudio de ortografía conocido como el primer intento formal de evaluación realizado en América (Pimienta, 2008).

Hasta ese momento, la evaluación se consideraba asistemática, además de enfocarse en medir únicamente aprendizajes formales, sin considerar otras condiciones. Así, entre 1930 y 1945 Ralph Tyler, quien acuña el término *evaluación educacional*, marca el inicio de una nueva era para la denominación sistémica y profesional de la misma. Así, se destaca que la principal distinción sobre la propuesta del nuevo método, es que este se basaba, por un lado, en objetivos previamente determinados, de manera que con ello el aprendizaje que debían alcanzar los estudiantes quedaba establecido en el currículum; y por el otro, en hacer uso de la evaluación normativa, que implicaba la comparación con grupos o estándares nacionales (Pimienta, 2008).

Más adelante, hacia finales de la década de 1950 surgieron los algoritmos para designar objetivos de comportamiento, las taxonomías de objetivos y la utilización de procedimientos estadísticos para el análisis de los datos. Años más tarde, el inicio de la década de 1970, marcó el principio de la época profesional en la evaluación educativa en tanto que universidades importantes empezaron a diseñar programas para formar y egresar especialistas en evaluación (Saavedra, 2001).

Es indudable que en este periodo, la evaluación educativa tomó forma como una profesión claramente diferenciada en donde era imprescindible contar con un marco regulatorio y con objetivos claramente establecidos. Así, en los últimos 20 años del siglo XX, se dio mayor apertura al evaluar considerando más aspectos para la evaluación de instituciones educativas nacionales. Surgieron institutos nacionales para la evaluación educativa en diversos países y México no quedó exento de ello (Saavedra, 2001).

En el año 2000, se comenzaron a realizar exámenes internacionales para evaluar el progreso de los estudiantes (PISA) y la publicación de sus resultados (Saavedra, 2001). Sin embargo, esto evidenció que la evaluación, hasta ese momento, se encontraba limitada al centrarse únicamente en clasificar de acuerdo a una prueba. Lo mismo que sucedía, y hasta la fecha se observa, en las aulas de educación; en donde si bien, se adquieren muchos conocimientos, la evaluación que se da es muy rígida en tanto que se limita a la aplicación de exámenes que por lo general evalúan conocimientos adquiridos por medio de la memorización; lo que ocasiona que estos aprendizajes adquiridos se olviden en cuanto la evaluación termina, ya que no tienen un sentido en la vida diaria de los alumnos.

No obstante, la evaluación va más allá de eso. Una perspectiva actual se basa en la premisa central de desarrollar una evaluación de los aprendizajes contextualizados (Díaz-Barriga, 2006). Sólo de esta forma, representa un elemento primordial dentro de todas las propuestas didácticas y para fines de este trabajo se propone hacer uso de *evaluación auténtica*, debido a que esta plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos, muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos.

Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos, más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal; lo cual, dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza, debe considerarse como una actividad necesaria que

ayuda a conocer si lo que se está aplicando resulta favorable para el aprendizaje (Pimienta, 2008). Por tales motivos, a continuación se profundizará sobre este tema.

4.2 Evaluación auténtica

La evaluación del aprendizaje tiene gran impacto en la calidad de lo aprendido. Impulsa y modela los tipos de aprendizajes que se quieren lograr, pero también, consolida el uso de ciertas habilidades cognitivas, junto con su calidad y profundidad (Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer 2014). Aunado a lo anterior, permite a los docentes saber la forma en que los estudiantes están aprendiendo, apreciar la calidad de su desempeño y tomar decisiones respecto a cómo se proseguir en el proceso de enseñanza (William, 2007).

Actualmente, el paradigma de la evaluación se preocupa por hacer un análisis exhaustivo, complejo y amplio sobre el conocimiento y las habilidades de los alumnos; desde esta mirada, la enseñanza y el aprendizaje están íntimamente relacionados. Una buena evaluación debe estar diseñada de tal forma que los estudiantes, al rendirla, aprendan y se comprometan con su proceso educativo, permitiéndoles aplicar lo aprendido para resolver algún problema (Gulikers, Kester, Kirschner, Bastiaens, 2008).

La *evaluación auténtica* forma parte de este paradigma; pues en este proceso se usa el conocimiento previo y la nueva información para contrastar y crear una síntesis con sentido, además de que está mediada por experiencias complejas, que involucran procesos emocionales, motivacionales, cognitivos y sociales que van más allá de una calificación (Coll, Rochera & Onrubia, 2007). Asimismo, la literatura señala que ésta tiene un impacto en la autonomía del estudiante, su compromiso y motivación con el proceso de aprender, así como en su capacidad de autorregulación, metacognición y autorreflexión.

De forma específica, el enfoque alternativo denominado *evaluación auténtica* intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. “*Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede*

evidenciar mediante un examen oral o escrito” (Ahumada, 2005, p. 12), poniendo énfasis en que este espectro más amplio debe incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja.

Cabe mencionar, que se toma como “enfoque alternativo” porque se intenta mostrar una nueva visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de reales evidencias y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes de los diversos tipos de conocimientos que las asignaturas plantean; además que comparte ciertos elementos con el enfoque de habilidades para la vida, en donde lo que importa es aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Ahumada, 2005).

Esto representa tan sólo una parte de los logros que se podrían derivar del diálogo y la confianza en materia de mejoramiento de los ambientes de aula, por lo tanto, resulta de suma importancia para implementar dentro de las instituciones educativas y es tomada como parte de la presente propuesta.

Ahora bien, es pertinente mencionar que las actividades de evaluación deben estar diseñadas de tal manera que estimulen y fundamenten prácticas eficientes de aprendizaje alrededor de metas claras previamente establecidas y conocidas ampliamente tanto por los facilitadores, como por los estudiantes, de modo que se comprometa activamente a estos últimos para abordar con criterio y calidad su propio desempeño y el de sus compañeros (Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer, 2014).

Dicho esto, se identifica como uno de los componentes de la evaluación auténtica la *autoevaluación*, pues una de las características importantes de esta alternativa es que a través del alcance de metas, se hacen explícitas las capacidades autorreguladoras y de reflexión sobre el aprendizaje (Diaz Barriga & Hernández, 2002).

Según Carrizosa (2011), dentro de este proceso, el alumnado puede participar en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje esencialmente a través de dos maneras: a) reflexionando desde su punto de partida en cuanto a los contenidos

propuestos, sus propias dificultades, sus méritos, sus razonamientos (autoevaluación); y b) valorando la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo sumado a la evaluación alumno-docente (coevaluación). Estos tipos de procedimientos evaluativos tienen como elementos comunes fomentar la autonomía del aprendizaje, promover un conocimiento más profundo de la materia que se aprende, propiciar el cambio de rol del alumnado, para pasar de aprendiz pasivo a activo, acostumbrar al alumnado a reflexionar críticamente y mejorar su comprensión de los procesos interiores que pone en marcha para aprender autónomamente.

Como puede notarse, la evaluación auténtica tiene muchas ventajas para el desarrollo integral de los alumnos, en comparación con la evaluación tradicional. Con el afán de enmarcar las diferencias entre un enfoque tradicional y esta alternativa de evaluación, se presenta una tabla comparativa que reúne once aspectos a considerar.

TIPO DE EVALUACIÓN:	TRADICIONAL	AUTÉNTICA
1. Función principal	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje
2. Relación en el aprendizaje	Paralela al proceso de aprendizaje	Inherente o circunstancial al aprender
3. Información requerida	Evidencias concretas de logro académico	Evidencias y vivencias personales
4. Tipo de procedimientos	Pruebas orales o escritas/ Pautas de observación rígidas	Rúbricas, listas de cotejo, autoevaluación, entrevistas, portafolio, auto informe, entre otras.
5. Momento en que se realiza	Al finalizar un tema o unidad (Sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza-aprendizaje (Informativa)
6. Responsable principal	Proceso unidireccional externo al alumno (hetero evaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
7. Análisis de los errores	Sancionan el error	Reconocen el error y estimulan su superación

8. Posibilidades de logro	Evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Evaluar competencias y desempeños
9. Aprendizaje situado	Se desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje	Contextualiza el aprendizaje
10. Equidad en el trato	Jerarquías de excelencia	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad
11. Reconocimiento al docente	Fuente principal del aprendizaje	Mediador entre los conocimientos previos y nuevos

Cuadro 2. *Paralelo entre enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico.*

(Adaptación personal, Ahumada, 2005)

Actualmente vivimos una etapa de auge en la investigación evaluativa, con una creciente preocupación por una evaluación de calidad que considere los mayores aspectos posibles en el alumno, para contribuir en su formación integral. Todo ello está inmerso en un modelo pedagógico centrado en competencias que beneficia desde la educación inicial, hasta la educación superior; esto a razón de que la evaluación auténtica ofrece múltiples recursos que permiten obtener la información adecuada respecto al progreso del alumno.

Esto último es un gran aporte para que el facilitador implemente las estrategias pertinentes hacia diversos objetivos de aprendizaje. Para fines prácticos, a continuación se hablará únicamente de los recursos de evaluación que se utilizan en este trabajo, centrados en evaluación auténtica.

4.3 El uso de rúbricas

Una *rúbrica* es una guía en donde se establecen niveles progresivos de dominio relativo al desempeño que los alumnos muestran respecto al proceso determinado, de modo que éstas evalúan el progreso de su desempeño en aspectos cualitativos (Díaz Barriga, 2002); cuyas características esenciales son poseer criterios de evaluación para distinguir definiciones de calidad o presencia de atributos para demostrar la adquisición de una habilidad de manera excelente, buena o regular y poseer una estrategia de puntuación (Casco & Calderón, 2020).

Esto quiere decir que evalúa el desempeño de los estudiantes en distintas áreas, direccionando la evaluación hacia tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas, sino más bien aquéllas en las que lo importante es decidir el grado en que ciertos atributos están o no presentes en dicho desempeño (Córdoba, 2013).

Gatica (2012, p 61) menciona que “*son tablas en las que se desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado con criterios específicos sobre rendimiento*”. Pero además, pueden ser vistas como “*un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa un determinado aspecto del proceso educativo [...] generalmente expresados por niveles de logro y descriptores sobre un aspecto del proceso educativo*” (Vera, 2004, p.2).

De modo que estas podrían expresarse como un listado sobre el conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular; hecho por el cual se establece una graduación en niveles de la calidad con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje (Correa, 2013).

Así, Correa (2013, p. 29) establece que los componentes esenciales de la rúbrica son tres:

- 1) Aspectos a valorar: conceptos o rubros
- 2) Escala de evaluación: niveles de ejecución o dominio
- 3) Criterios: evidencias a alcanzar

Si bien el formato de una rúbrica puede variar, todas comparten características en común. Dicho esto, la representación gráfica que se muestra a continuación, enmarca que la *columna vertical* indica las dimensiones de calidad y los aspectos a evaluar, mismos que se relacionan con las competencias a desarrollar; las *filas* indican los niveles de dominio; mientras que las *celdas* centrales establecen los

criterios utilizados para evaluar los aspectos seleccionados, estas explican las características de un desempeño excelente, bueno, regular o deficiente.

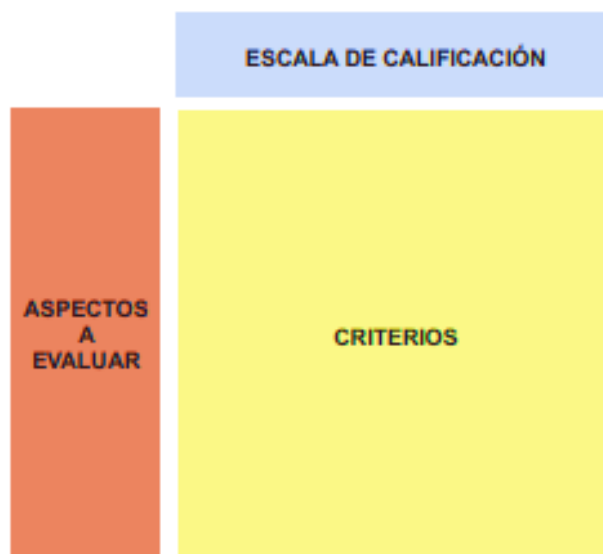


Figura 6. Modelo de rúbrica.
(Eduteka, 2002)

Con todo lo anterior, se reafirma el hecho de que una evaluación basada únicamente en exámenes está condicionada a repetir contenidos de manera no objetiva, para aprobar un curso después de un periodo determinado de tiempo. Por el contrario, el uso de rúbricas parece una propuesta innovadora que conjunta mayores elementos respecto al desarrollo de aprendizajes para el alumno, beneficiando también a la práctica docente; de modo que algunas de las ventajas que trae a los procesos educativos de acuerdo con Martínez-Rojas (2008) y Correa (2013) son:

ALUMNO	DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuantifica los niveles de logro a alcanzar. ▪ Se identifican claramente objetivos docentes, metas y pasos a seguir. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Señala los criterios a medir para documentar el desempeño del estudiante.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentación durante las sesiones de aprendizaje para saber cómo mejorar. ▪ Permite autoevaluación y coevaluación. ▪ Mayor calidad del trabajo y aprendizaje (auto-regulación). ▪ Disminuyen la subjetividad de la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se brinda retroalimentación luego de identificar áreas de oportunidad y fortalezas. ▪ Promoción del aprendizaje significativo. ▪ Evaluación a grupos pequeños (tutorías, seminarios o laboratorios) y a grupos grandes de alumnos (magistrales) ▪ Valoración de distintos niveles de desempeño y dominio de competencias ▪ Adaptación de la enseñanza por objetivos
--	---

Cuadro 3. Ventajas de la evaluación auténtica
(Elaboración personal)

De acuerdo a las características antes mencionadas, se optó por utilizar la rúbrica como instrumento de evaluación en la presente propuesta (Pág. 134), con la finalidad de que el facilitador tenga un parámetro sobre el desempeño de los alumnos, pero además, pueda observar el progreso de sus habilidades durante la implementación de este programa de animación a la lectura mediante el cúmulo actividades establecidas, lo que permite realizar leves modificaciones acordes a su desempeño.

En resumen, la evaluación auténtica adquiere mayor peso debido a que se centra en los aprendizajes que resultan importantes para el desarrollo de competencias que pueden ser contextualizadas hacia el entorno de los niños; lo que ocasiona que el proceso de aprendizaje no sea, en su totalidad, de manera mecánica y se transforme en algo significativo dentro del aula pero a la vez, estos trasciendan a sus vidas diarias.

En reiteradas ocasiones se piensa que una calificación de 10 demuestra que un alumno posee los conocimientos esperados de acuerdo a su grado escolar,

catalogándolo como competente y subestimando a los de menor puntuación, de modo que, se deja de lado el considerar las habilidades que se hayan adquirido para alcanzar ese puntaje, mismo que en múltiples ocasiones se alcanza por memorización.

Es por ello, que a través de la evaluación auténtica y en específico con el uso de rúbricas, se busca dar prioridad a los conocimientos que permiten resolver problemas de la vida cotidiana y prestar especial atención en las competencias y habilidades que se desarrollan durante el proceso de aprendizaje o alcance de metas. De igual manera, resulta importante el uso de la rúbrica en este trabajo, porque permite evaluar el desempeño de cada alumno o grupo de alumnos, ajustándose al ritmo de aprendizaje e intentando con ello, partir de la diversidad.

Tomando en cuenta además, que todos los infantes tienen la capacidad de aprender, pero no todos lo hacen de la misma manera y es aquí donde las rúbricas de evaluación entran en acción para atender a la diversidad dentro del aula.

“Si evaluamos mal, nuestros alumnos aprenderán mal aunque nuestra enseñanza sea supuestamente excelente”

(Morales, 2009, p.6)

Para finalizar con el sustento teórico de la presente propuesta, se considera importante ahondar en el enfoque bajo el que se platea: *atención a la diversidad*. Para conocer más acerca de dicho enfoque, se comenzará con un recorrido histórico sobre los distintos modelos que preceden a las actuales medidas para explicar y atender la discapacidad, lo cual se encuentra inmerso en la diversidad dentro del aula.

5 Antecedentes históricos de la discapacidad

A través de los años, se ha concebido la discapacidad de distintas maneras, lo cual ha influido en las creencias que se tienen dentro de la sociedad, así como en la forma de intervenir para mejorar las condiciones de vida de las personas.

Existen tres modelos que influyeron sobre estas concepciones sociales y la forma en que ha sido atendida la discapacidad; estos son:

- Modelo de prescindencia
- Modelo médico rehabilitatorio
- Modelo social de la discapacidad

A continuación, se explicará de manera breve cada uno de ellos.

5.1 Modelo de prescindencia

Uno de los primeros modelos que intenta explicar la discapacidad es el *modelo de prescindencia*. Este se relaciona con el ámbito religioso, pues una de sus principales características es la atribución del origen de la discapacidad con aspectos negativos de origen divino, “un castigo de los dioses” (Palacios, 2008).

Como su nombre lo indica, parte de la premisa de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, convirtiéndose en una carga para sus cuidadores, razón por la cual se debe prescindir de ellos (Velarde, 2012). Entonces, este modelo se explica a partir de dos supuestos, uno relacionado con la causa de la discapacidad y otro con el rol del discapacitado en la sociedad.

Según Palacios (2008), una consecuencia que surge de esta concepción social sobre la inexistencia de aporte de las personas con discapacidad hacia la sociedad, es la distinción de dos submodelos dentro del modelo de prescindencia; estos son el eugenésico y el de marginación.

El submodelo *eugenésico*, situado en la antigüedad clásica es característico de la sociedad griega y romana; se basa fundamentalmente en la apelación sobre el desarrollo y crecimiento de niños y niñas con discapacidad congénita, pues se consideraba que estos eran producto de una práctica pecaminosa o una ruptura de una alianza entre dioses –lo cual se apega al aspecto religioso del modelo de prescindencia- y por lo cual se recurría a prácticas eugenésicas como el infanticidio (Toboso, Arnau, & Soledad, 2008).

El submodelo de *marginación*, puesto en práctica con la introducción y expansión del cristianismo, tiene como característica principal la exclusión como una forma de compadecerse ante las personas con discapacidad a quienes se les relaciona con un peligro inminente (Toboso, Arnau, & Soledad, 2008); es decir, la exclusión es la

respuesta social hacia la discapacidad. Si bien, ya no se recurre al exterminio, algunos niños y niñas mueren a causa de omisiones básicas, mientras que, aquellos que sobreviven son separados o alejados del núcleo social (Palacios, 2008).

Estos hechos vislumbran la vergüenza social que representaba el hecho de tener un hijo con discapacidad y sin duda alguna denota los limitados recursos de atención hacia estas personas.

A continuación se hablará sobre un segundo modelo que intenta atender y explicar lo relacionado con la discapacidad.

5.2 Modelo asistencialista

Posterior al modelo de prescindencia, a mediados del siglo XVIII inicia el “periodo contemporáneo”, con lo cual se da un cambio de perspectiva sobre la discapacidad; entonces se toma conciencia sobre la necesidad de atender de forma asistencial a personas con deficiencias (D.G.E.E., 1985).

A diferencia del modelo anterior, la discapacidad ya no concierne a la religión por lo que ya no es considerada como una maldición, se deja entonces de exterminar a las personas con alguna condición. Algunas figuras importantes de esta época fueron (D.G.E.E., 1985):

- Pinel (1745-1826), quien propone la terapia ocupacional como uno de los elementos de dignificación de los enfermos mentales.
- Itard (1774-1836), pues en el año de 1800 enseña a un niño salvaje, encontrado en el Bosque de Aveyron, algunos aspectos de lenguaje y conducta; demostrando que las personas deficientes mentales podían ser re-educables.
- Decroly (1871-1932), quien elabora estrategias de enseñanza para la adquisición de la lectoescritura en deficientes mentales.

Así, con dichos ejemplos se deja ver que una de las principales premisas de este modelo es rehabilitar al sujeto afectado para que este se adaptara lo más posible al ambiente para acercarse a realizar actividades de forma “normal”, enfatizando que este debía acompañarse de la asistencia y tutela necesarias para sus limitaciones funcionales, intelectuales y sensoriales severas (Rodríguez, 2014).

Este modelo de atención centrado en la persona, surge principalmente para las personas con demencia, sin embargo, durante el proceso de asistencia se excluían aspectos como el saber profesional, las necesidades organizativas que conllevaba el proceso, la dignidad y los derechos del individuo; por lo que estos se “rehabilitaban” en condiciones precarias (OED, 2017).

Con la llegada de este modelo, se hizo evidente el pensamiento segregacionista que aún perduraba desde el periodo de prescindencia, pues prevalecía el uso de términos excluyentes, así como la precariedad para atender la discapacidad dada la existencia de déficits en la información y orientación a las personas con discapacidad y sus familias sobre aspectos relevantes para su salud y su calidad de vida (Rodríguez, 2014). Sin embargo, abre la posibilidad a desencadenar una serie de eventos que traen consigo un cambio sobre la forma de atender y concebir la discapacidad, como se verá a continuación.

5.3 Modelo médico-rehabilitador

Como ya se dijo, posterior al modelo asistencialista, sucedieron varios momentos históricos que conllevaron otro cambio de perspectiva sobre la discapacidad, derivado de lo cual surge el *modelo médico-rehabilitador*. A raíz de la Primera Guerra Mundial y las primeras legislaciones de asistencia y seguridad social, se modifica la forma de entender la diversidad funcional (Velarde, 2012), se comienza a atender de mejor forma a personas con alguna condición de índole física o mental. A consecuencia del modelo anterior, la discapacidad comienza a relacionarse con términos científicos; de modo que se liga a síntomas de *enfermedad* a través de un diagnóstico médico (Saad, 2011) que por tanto tenía que ser atendido por un especialista.

Hasta ahora se vislumbra la primera característica de este modelo, es decir, que el origen de la discapacidad se atribuye principalmente a causas de origen biológico tal como lo plantea Arnau (2008). Entonces la discapacidad es un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere un tratamiento para obtener una cura.

Ahora bien, según Ferreira (2010) el hecho de tener una discapacidad se representa por poseer un cuerpo defectuoso, hecho que permea como un impedimento que

condiciona y restringe la experiencia vital de la persona. Se entiende entonces que la segunda característica de este modelo es, que si bien, las personas ya no son consideradas como inútiles respecto de las necesidades de la comunidad; ahora pueden tener algo que aportar, aunque ello dependa de la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas (Velarde, 2012).

Como puede observarse este modelo se gesta bajo las mismas premisas que los modelos anteriores: se alude a la causa de la discapacidad y al rol del discapacitado en la sociedad.

Algo importante acerca del presente modelo es que se encuentra centrado en el individuo y su discapacidad, es decir, en las limitantes que puede presentar a partir de sus rasgos físicos o mentales. Predomina la diferenciación de características, surge la etiquetación y clasificación de las personas (Palacios, 2008); hecho que supone la necesidad de un diagnóstico preciso para colocar a las personas en un nivel respecto a otras (Marchesi, 2014)

Está claro que a diferencia del modelo de prescindencia, el modelo médico-rehabilitador significa para muchas personas con discapacidad una oportunidad de supervivencia dadas las posibilidades brindadas para su rehabilitación (Palacios, 2008). Sin embargo, es a partir de este modelo que se hace más notoria la segregación de las personas con discapacidad, pues con la clasificación de los individuos surge una forma de atender este asunto a través de centros específicos, es decir, durante la primera mitad del siglo XX, comienza a haber institucionalización, lo que abre camino a la educación especial (Toboso, Arnau, & Soledad, 2008).

Como se observa, se brinda una oportunidad de coexistir en el núcleo social, sin embargo se ofrecen posibilidades de desarrollo limitadas a la clasificación y marginación de las personas con discapacidad en lugares específicos para ellos, si bien es un avance, tuvo que existir otro cambio de perspectiva para llegar a las actuales concepciones y formas de atender a la discapacidad, lo cual se explicará con base en el siguiente modelo.

5.4 Modelo social

A partir de la inconformidad por el rechazo hacia las personas con discapacidad y las alternativas segregacionistas que se les brindaban durante el modelo médico-rehabilitador se detona una oleada de movimientos sociales que recaen en una nueva forma de concebir la discapacidad.

El *modelo social de la discapacidad* tiene sus orígenes en el Movimiento de Vida Independiente, que nació en Estados Unidos a finales de los años 60 del siglo pasado, en la Universidad de Berkeley, California. Este evento fue el primero en dar voz a las personas con discapacidad, con lo cual se inicia un intento por atender e integrar a alumnos con discapacidad en dicha universidad (Guzmán, Toboso, & Romañach, 2010). Lo anterior, marca el inicio de la integración de los alumnos con barreras para el aprendizaje derivadas de una discapacidad a los contextos escolares regulares.

Marchesi (2014) menciona que uno de los pilares fundamentales sobre los que reposa este modelo, es que además de lo orgánico se considera la relación con los factores ambientales y, especialmente, con la respuesta que la sociedad proporciona para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los alumnos tomando en cuenta que éstos tienen demandas distintas. Dicho de otro modo, la noción de persona con discapacidad desde este modelo se basa, más allá de la diversidad funcional de las personas, en las limitaciones de la propia sociedad (Duque, Quintero & González, 2015).

Dado el fundamento anterior, y la premisa social de este modelo, emerge la idea de que la vida humana dada cualquier condición, es igual de digna y valiosa para todos, por tanto, las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad; por lo que se rescatan las capacidades en lugar de acentuar la discapacidad del individuo (Toboso, Arnau, & Soledad, 2008).

De esta forma, el núcleo central es generar condiciones favorables en el ambiente en el que se desenvuelve la persona con discapacidad y con ello generar impacto sobre el desempeño que puede tener dentro de la sociedad, proporcionándoles los apoyos adecuados que favorezcan su participación en igualdad de condiciones con respecto a la población regular (Fierro, 2011).

Para concluir, es importante enfatizar que la concepción de la *discapacidad* sufrió grandes transformaciones, en donde se ha observado una progresiva integración en la sociedad y una mayor apertura de oportunidades para las personas con discapacidad.

Así, el modelo social representa uno de los paradigmas de mayor oportunidad para las personas con discapacidad, pues deja de atribuir su origen a cuestiones religiosas o científicas; centrándose más bien, en los aspectos sociales que favorecen un entorno en condiciones de igualdad y siempre desde la valoración a la inclusión y el respeto a lo diverso.

Por ello, establece que es la sociedad quien limita o beneficia a las personas con discapacidad para que estas se incluyan, decidan o desarrollen con autonomía su plan de vida en igualdad de condiciones; de manera que todos pueden contribuir al entorno bajo las mismas circunstancias, con dignidad humana, libertad personal y sin discriminación.

Estos hechos propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión; sentando las bases de lo que hoy se conoce como atención a la diversidad, enfoque desde el que se diseñó la presente propuesta. Después de conocer los diversos momentos históricos que preceden al enfoque de Atención a la Diversidad, a continuación se enmarcan sus principales características.

6 Atención a la diversidad

Con la llegada del *modelo social* de la discapacidad, se comienza a reconocer el pluralismo que existe dentro de la sociedad, con lo cual se asume que existen diferencias individuales que caracterizan a las personas.

Esta situación influye en muchos aspectos, especialmente en la educación, que no puede quedar ajena a esos cambios, ya que es una parte fundamental de la sociedad que constituye un medio para mejorar la calidad de vida de todas las personas (Cornejo, 2017).

La *atención a la diversidad* surge ante la necesidad de otorgar respuestas educativas adaptadas a las características y necesidades de los alumnos, con el objetivo de enfrentar las exigencias escolares que se demandan en la actualidad

(Cornejo, 2017). En el mismo orden de ideas, Salinas (2007, p.12) explica que *“ésta tiene su origen en factores diversos como son los factores sociales, económicos, culturales, geográficos y religiosos, así como las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, físicas, sensoriales y motóricas”*

Entonces, hablar de diversidad, conduce a introducirse en un modelo distinto, en el que no sólo se coloque en el mismo espacio físico a las personas en condiciones “diversas” (Escribano & Martínez, 2013), sino que se asuma una responsabilidad por proporcionar una buena educación a todos los alumnos independientemente de sus diferentes aptitudes.

Ahora bien, estos supuestos se gestan bajo las premisas del enfoque de barreras para el aprendizaje, a partir del cual se entiende que las limitaciones o restricciones enfrentadas por las personas con o sin discapacidad surgen en contextos sociales particulares (Booth & Ainscow, 2002). Por tanto, es imprescindible reconocer que las barreras de aprendizaje no surgen necesariamente de una discapacidad, sino que éstas pueden ser ocasionadas por cuestiones sociales así como por las características propias de los habitantes.

De esta forma, dentro de las aulas escolares es común encontrar personas que presentan barreras para el aprendizaje, pues aún se da por hecho que todos los alumnos poseen las mismas habilidades, aprenden de la misma forma y avanzan de manera gradual en el mismo periodo de tiempo (Tomlinson, 2003). Lo anterior, es reflejo del reto que enfrenta el Sistema Educativo Mexicano para atender a la diversidad en el aula.

Sin duda alguna, resta un arduo trabajo por hacer, pues atender a la diversidad representa el hecho de que el profesor sea capaz de reconocer que dentro del grupo existen diferentes necesidades por parte de los alumnos dadas sus características individuales y a través de ello, generar una respuesta que de acuerdo con las aptitudes, intereses y el perfil de aprendizaje de los alumnos, promuevan la adquisición de aprendizajes significativos (Tomlinson, 2003), disminuyendo así las barreras para el aprendizaje.

Decir esto, no implica modificar todos los días, todas las actividades para cada alumno, más bien se trata de seleccionar momentos dentro de la secuencia educativa para realizar cambios.

En resumen, se puede decir que la *atención a la diversidad* se encuentra representada por las adaptaciones y los apoyos educativos entregados a los estudiantes, de manera temporal o permanente, de acuerdo con las necesidades surgidas desde el contexto en el cual se desenvuelven (Cornejo 2017). Además, que es indispensable que los profesores tengan siempre presente que el objetivo de esta acción educativa es adaptar las respuestas a las capacidades y potencialidades de los niños, niñas y jóvenes, para conseguir mayores y mejores aprendizajes de cada uno de ellos (Tomlinson, 2003).

Reconocer la diversidad dentro del aula abre un sin fin de posibilidades para que los docentes brinden mejores oportunidades reconociendo las habilidades propias de los alumnos como un vehículo para favorecer el proceso de aprendizaje. Lo anterior, se encuentra inmiscuido en la concepción actual de inclusión educativa, misma que se explicará a continuación.

6.1 Educación inclusiva

Como se menciona en el apartado anterior, la *educación inclusiva* es, en la actualidad, una aspiración del Sistema Educativo Mexicano, dado que se espera que la educación realmente contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita & Duk, 2008).

Este término, parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ya que tiene como objetivo principal el garantizar una educación de calidad para todos (Marchesi, 1999). Entonces busca dejar de lado la exclusión para ampliar las oportunidades de cada persona, resaltando la importancia de hacer escuelas más justas y equitativas. En este sentido, Echeita (2008), plantea lo siguiente:

La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los

estudiantes -incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión-, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado (p. 6).

Si bien, la educación no es la única forma de remediar esta situación, es uno de los medios en que se puede evitar que las desigualdades aumenten o se profundicen (Echeita & Duk, 2008). Al respecto, Marchesi (1999) menciona que, con la llegada de las escuelas inclusivas, se logra impulsar un cambio profundo el cual permite el acceso de todos los alumnos sin discriminación y brinda una respuesta educativa adaptada a sus posibilidades. Aunado a esto, se pretende minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, sin importar su condición física, social o cultural (SEP, 2010).

Lo anterior permite señalar que la educación inclusiva no cree en la segregación, ni tampoco considera que haya que hacerle un lugar especial a la niñez con discapacidad. Sino que propone que hay un lugar que se llama escuela que es para todos y hay un proceso social llamado educación y ese proceso se vive en común (Bravo, 2007).

De esta manera, la inclusión educativa implica cambios en la filosofía y en la práctica educativa, dentro y fuera de la comunidad escolar, pero además en la currícula y en la organización (Dueñas, 2010). Entonces, la escuela inclusiva constituye una comunidad donde cada estudiante es reconocido como un individuo con potencialidades y necesidades, mas no como un miembro de una categoría; además, se favorece la participación democrática en donde todos los individuos son tomados en cuenta por igual, facilitando también la formación de redes naturales de apoyo entre compañeros, grupos de colaboración entre el profesorado, grupos inter-profesionales, círculos de amigos, enseñanza en equipo y otras formas de relaciones entre todos los miembros que constituyen dicha comunidad educativa (Dueñas, 2010).

Para concluir con este apartado, donde se presentó el enfoque de Atención a la Diversidad y la Educación Inclusiva, es importante mencionar que es gracias a estos

enfoques que surgieron mayores medidas para poder atender a la población, dejando totalmente de lado las representaciones sociales antiguas sobre la discapacidad. Por ello, es importante recalcar que a pesar de que estos enfoques han tenido algunas limitantes, cada uno surgió por la preocupación del bienestar de las personas con y sin discapacidad; con el fin de mejorar sus condiciones de vida a través un enfoque que atienda a la pluralidad de la sociedad, en cuanto a características y ritmos de aprendizaje distintos (Arnaiz, 2000), lo cual se tomó en cuenta para elaborar esta propuesta.

CAPÍTULO 2

Estrategia Metodológica

El presente capítulo describe, de manera detallada, la Propuesta de Programa de Intervención sobre animación a la lectura para niños de tercer grado de primaria, que lleva por nombre “¿Quién dijo que leer no es divertido?”. Inicialmente, se expondrá la problemática, justificación y objetivos; posteriormente, se expondrán los aspectos de diseño y elaboración del programa, así como sus características generales.

7 Planteamiento del problema

La educación juega un papel primordial y transversal en la vida de las personas al ser una herramienta que ayuda a crear sociedades más justas, equitativas y tolerantes. La UNESCO (2016) en su libro “Aportes para la enseñanza de Lectura”, menciona que precisamente uno de los elementos con más peso para lograrlo, es el pleno desarrollo de la habilidad para leer, dado que a través de ella que se generan procesos de comunicación, reflexión, empatía, intercambio de ideas, entre otros; que permiten formar sociedades con dichas características.

Si bien, durante las últimas décadas, los países de América Latina y el Caribe han conseguido avances significativos en materia de alfabetización y cobertura de sus sistemas educativos en temas de lectura, aún continúa pendiente el desafío de mejorar la calidad para potenciar el nivel de lectura en los alumnos a nivel de educación primaria. Así, en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), realizado en el año 2006 a 16 países de la región, se constata que más de la mitad de los niños de sexto grado alcanza apenas los niveles de desempeño inferiores en lectura, matemáticas y ciencias; niveles I y II, de cuatro niveles posibles (UNESCO, 2016).

Estos resultados muestran la magnitud del déficit en el objetivo de conseguir que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para un dominio más profundo de otras habilidades más avanzadas en el ámbito de lectura y otras áreas, pero no sólo hablando de población latina; pues en otros países considerados con altos

índices de desarrollo humano como Estados Unidos de América, España o Chile (Malik, 2013), se recuperan datos para afirmar que un elevado porcentaje de niños presenta pobre rendimiento en lectura. En el año 2012, entre un 20% y 30% de niños pertenecientes a estos países que cursaban el 4° de primaria, no alcanzaban un nivel básico de competencia lectora (OECD, 2013). En México, la situación no era mejor, el 25% de los niños de tercer grado de primaria estaba por debajo del nivel básico en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua; el 56% apenas en el básico; el 17% en el medio y sólo el 2% en un nivel avanzado (INEE, 2007).

Lo anterior implica que, si se centra especial atención en las primeras dos cifras, que representan la mayoría de la población mexicana, se obtiene que en el primer caso, la mitad de los alumnos apenas son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos, por lo cual su desempeño resulta insuficiente, además de que se considera que estas carencias son obstáculos fundamentales para seguir aprendiendo. En el segundo caso, los alumnos, además de cubrir los requisitos del nivel 1, alcanzan a comprender la información contenida en textos expositivos y literarios, pero su desempeño se considera apenas indispensable para comprender los aspectos clave del currículo (INEE, 2015).

A partir de antecedentes como éste, el LLECE impulsa la realización del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), aplicado a 15 países, entre los años 2010 y 2014. Este análisis consideró los documentos oficiales del currículo y otros materiales sobre los países participantes, para dar cuenta de los cambios que se presentaron en los currículos nacionales desde la realización del segundo estudio (SERCE),

A partir de la información de este documento, se observó que en algunos países respecto al área de Lenguaje y Comunicación, para los grados tercero y sexto, la tendencia sobre la lectura ha realizado pequeñas actualizaciones apoyadas principalmente en los enfoques psicogenético y sociocultural. De esta forma, se aprecian esfuerzos por considerar al estudiante como protagonista de su

aprendizaje y con capacidad para desarrollar su competencia comunicativa, de manera que éste construye el significado de lo leído a través de su interacción con el texto pero, a la vez, desde su conocimiento previo, cognoscitivo, social y cultural (UNESCO, 2016).

Asimismo, se reportan cambios en el docente, pues éste se asume como facilitador de tal desarrollo y responsable de los procesos de aprendizaje, para lo cual diseña estrategias y procesos didácticos que buscan la construcción de conocimiento de acuerdo con los momentos de desarrollo cognitivo y según su entorno sociocultural (UNESCO, 2016).

Lo anterior refleja que, para estos países, la enseñanza de la lectura en tercer y sexto grado se enmarca dentro una mirada comunicativo-textual, donde se busca el desarrollo de las capacidades comunicativas considerando diversos tipos de texto, en variadas situaciones de comunicación, con distintos interlocutores y en permanente reflexión sobre los elementos de la lengua (UNESCO, 2016).

Si bien México está dentro de los países participantes en el TERCE, queda excluido de los países que retoman enfoques más actuales en materia de educación sobre lectura para aplicarlos en las escuelas públicas. Los datos más actuales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) exponen los resultados del Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2020; el objetivo de este programa, que se levanta desde 2015, es contar con información sobre el comportamiento lector, características de la lectura y expresiones sociales de la misma, y proporciona una perspectiva de esta práctica en la población adulta lo que permite enfocar los esfuerzos para el fomento a la lectura.

Los resultados de dicha encuesta arrojan que siete de cada diez personas de 18 años en adelante, lee alguno de los materiales considerados por MOLEC, que son: libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de Internet, foros o blogs; lo cual es importante, pues ya se incorporan textos no necesariamente académicos. De esto se despliega que la población lectora de los materiales se incrementa conforme el nivel de estudios, de forma que el grupo de escolaridad que más declaró leer (90.4%) es el que cuenta con al menos un grado de educación superior.

Lo anterior refleja que el 41.1% de esta población lee al menos un libro por año, proporción que disminuyó con respecto a lo reportado en 2016 (45.9%). Asimismo, los principales motivos para la lectura de libros fue por entretenimiento (38.7%), por trabajo o estudio (27.1%) o por cultura general (con 25.5%).

De esta población, quienes recibieron estimulación en la escuela primaria para leer, al contar con programas dedicados a la lectura; a ocho de cada diez les pidieron comentar o exponer lo leído; siete de cada diez eran incentivados a leer; seis de cada diez eran invitados a asistir a bibliotecas, y a seis de cada diez se les solicitaba leer otros libros además de los de texto. Así, se expone que las experiencias de lectura favorables durante la infancia fueron un impulso para leer en etapas posteriores.

De modo que las personas que no tuvieron dicho estímulo expresan como los principales motivos para no leer algún tipo del material considerado por el MOLEC, falta de tiempo (43.8%) y falta de interés, motivación o gusto por la lectura (27.8 %). Estas casusas se han mantenido a lo largo de los cinco levantamientos de este programa, sin embargo, resulta preocupante la cantidad de no lectores a nivel primaria como se muestra en las siguientes gráficas.

Condición de lectura de los materiales del MOLEC, según nivel de escolaridad

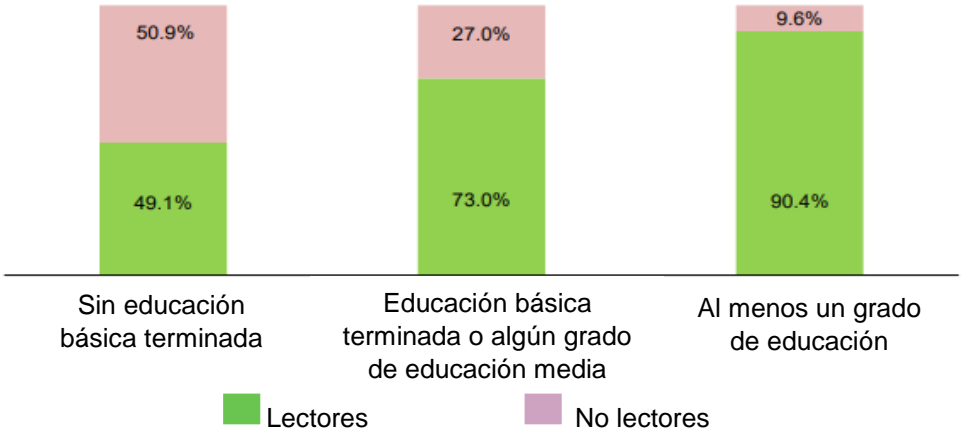


Figura 10. Módulo sobre Lectura

INEGI (2020)

En síntesis, la lectura resulta ser trascendental en la vida de las personas, dado que, es una herramienta de acceso al conocimiento pero además, a la sociedad misma. Sin embargo, a través de los datos obtenidos en estudios como SERCE y TERCE, se puede observar que, existen deficiencias importantes en el objetivo de conseguir que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para un dominio más profundo de otras habilidades más avanzadas en materia de lectura, para alumnos que cursan la educación primaria en diferentes países, entre ellos México. Pero además se deja ver que en nuestro país aún existe poca prevalencia en la aplicación de programas para la mejora, que permitan alcanzar mejores resultados en esos estudios.

Ahora bien, también en México, a través de la encuesta realizada por MOLEC, se ha observado que, aquellas personas que no reciben estimulación para leer en edades tempranas carecen de acercamiento a la lectura en años posteriores y se da a notar que una de las principales razones para no acercarse a ésta es la falta de interés y/o motivación.

Por ello, se puede interpretar que a través de estos estudios se reconocen algunas dificultades y, sobre todo, una baja predisposición para acercarse a los textos y desarrollar la lectura. Mostrar estos datos representa un parteaguas para la implementación de innovadoras estrategias de mejora y previo a eso, de fomento hacia el hábito de la lectura en edades tempranas; con la esperanza de proveer consecuencias positivas a corto, mediano y largo plazo.

Al respecto, resulta sugerente mencionar a Goodmann (2002), quien afirma que el proceso de la lectura implica el desarrollo, la puesta en práctica de estrategias orientadas a obtener el significado del texto y el desarrollo de esquemas para entender de la información representada en diversos escritos, mismos que sufren modificaciones a medida que la lectura transcurre y se complejiza con el paso de los años. La complejidad del proceso, permite decir que ésta es una destreza decisiva para el progreso del niño a lo largo de la vida y, sin duda alguna, debe ser un tema de interés para las instancias educativas. Por ello, a continuación se dará la justificación que sustenta la presente propuesta.

8 Justificación

Desde hace tiempo, en México se han venido realizando esfuerzos para obtener información sobre el hábito de la lectura; como ya se decía, la más actual respecto a este tema es la que brinda el INEGI a través de MOLEC. Así, da a conocer que en los últimos años se han observado niveles decrecientes en el interés por la lectura en jóvenes adolescentes.

De esta forma, se destaca la importancia para reflexionar sobre el proceso lector, retomando estrategias para motivar a los alumnos en niveles básicos de la educación primaria y, de esta forma, evitar futuras barreras para el aprendizaje. Pues se ha estudiado que algunas de las deficiencias en la lectura surgen debido a que los alumnos no tienen siquiera el interés por acercarse a ésta, hecho que los orilla a no ponerla en práctica y, por tanto, les impide potencializarla; Stanovich (1986) sugiere que el efecto de las dificultades iniciales se podrán observar en niveles educativos posteriores, tal como los datos arrojados en MOLEC.

Al respecto, INEGI (2020) menciona que *“el fomento de la lectura en la infancia es una actividad irremplazable para desarrollar adultos productivos y comunidades informadas, que en el presente se ven favorecidas con las nuevas tecnologías y la comunicación mediante Internet”* (p. 3); pues para tener acceso a ello es indispensable poner en marcha la lectura. Esto representa una pauta importante para implementar estrategias que permitan generar una visión positiva de la lectura, durante la infancia, para generar un hábito lector con efecto a corto y largo plazo.

Ahora bien, la lectura es un instrumento muy potente de aprendizaje escolar y social: al leer libros, artículos, periódicos, anuncios, papeles, documentos, etcétera; esto vislumbra que es posible aprender a través de la lectura que el ser humano realiza tanto en ambientes formales como en aquellos de su entorno de desarrollo. Además, el hecho de vincularla con la mayor cantidad de escenarios posibles permite ponerla en marcha con constancia y desarrollar un nivel más eficiente de competencia lectora, generando nuevas habilidades del pensamiento (UNESCO 2016).

Como se observa, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y el crecimiento intelectual de la persona, siendo además una herramienta potencial de acceso a la información y a la sociedad. El hecho de que sea una habilidad de suma importancia para el aprendizaje y tenga impacto en el desarrollo personal-social en el individuo, habla de la razón por la que actualmente se resalta la importancia de la investigación sobre cómo mejorar el rendimiento lector y previo a ello, el hábito hacia la lectura con motivación.

Se habla entonces de alternativas de investigación con diferentes estrategias como intento de resolución o mejora ante las estadísticas ofrecidas por agencias internacionales sobre competencia lectora, no obstante, tras investigar al respecto, son pocas las propuestas que intenten llevarlas a la práctica, existe poca prevalencia de programas preventivos y/o correctivos que atiendan y favorezcan específicamente a los niños en México. Para el presente trabajo, resulta ser tema de interés la animación a la lectura como un medio para brindar una visión positiva de la lectura, en el que exista acercamiento y profundización sobre diversos tipos de texto de forma creativa, lúdica y placentera.

Enmarcándose en el enfoque antes descrito, el lector que se esperaría formar es aquél que participa activamente como parte de la comunidad letrada, de forma consciente, crítica y con autonomía para que, a través de ello, sea capaz de desenvolverse de acuerdo con las exigencias del mundo actual (UNESCO, 2016).

Es por esto, que se hace necesario el desarrollo de un programa de Animación a la Lectura bajo el enfoque de atención a la diversidad; en donde, aprovechando las características de desarrollo de los niños pertenecientes a tercer grado de primaria y tomando en cuenta la heterogeneidad del aula, se busque promover el gusto y aprecio por la lectura valiéndonos de que la capacidad de entusiasmarse está más despierta durante esta etapa escolar.

Es a través de la implementación de propuestas innovadoras como se puede mejorar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incrementar el nivel de desempeño de los alumnos, en ésta y otras áreas. En la actualidad, hacer gratificante y funcional el esfuerzo que cada alumno o alumna realiza sobre las

actividades que impliquen el uso de la lectura, al aplicarla mediante un acercamiento óptimo y motivador, podría representar un cambio significativo sobre la forma de percibirla así como para abordarla.

9 Objetivos

9.1 Objetivo General

Diseñar una propuesta de programa de intervención sobre animación a la lectura enfocado a estimular el deseo por la lectura en escolares de tercer grado de primaria.

9.2 Objetivos Específicos

- Plantear una propuesta de actividades para promover interés por la lectura a los alumnos de tercer grado de primaria.
- Elaborar una propuesta de actividades para que los alumnos logren identificar que la lectura se puede disfrutar.
- Elaborar una propuesta de actividades acorde con las características generales según la etapa de desarrollo del niño.
- Estructurar una propuesta de actividades que genere gozo por leer y favorezca el acercamiento a la lectura.
- Diseñar recursos de evaluación auténtica que permitan evaluar las condiciones de desarrollo del programa y reconocer el efecto de este en la comunidad respecto al interés por leer.

10 Aspectos de elaboración y diseño del programa

La elaboración y diseño de esta propuesta que lleva por nombre “*¿Quién dijo que leer no es divertido?*”, surge como producto final de una recopilación exhaustiva de información, mediante la cual, se da sustento para plantearla como una estrategia de Animación a la Lectura que se gesta bajo la premisa de generar experiencias agradables de acercamiento a la lectura en escolares de tercer grado de educación primaria.

Puntualizando en que además, se tomaron en cuenta las características de la población a quienes va dirigido, en tanto sus habilidades lingüísticas, comunicativas, intelectuales y sociales; pero además, realizando la selección del contenido y las actividades de acuerdo con los gustos, estrategias aplicadas e identificadas en la revisión bibliográfica y aquellas que se consideren adecuadas para cumplir con el objetivo antes descrito.

10.1 Procedimiento de elaboración del programa

La elaboración del programa “¿Quién dijo que leer no es divertido?” se realizó a partir de las siguientes fases:

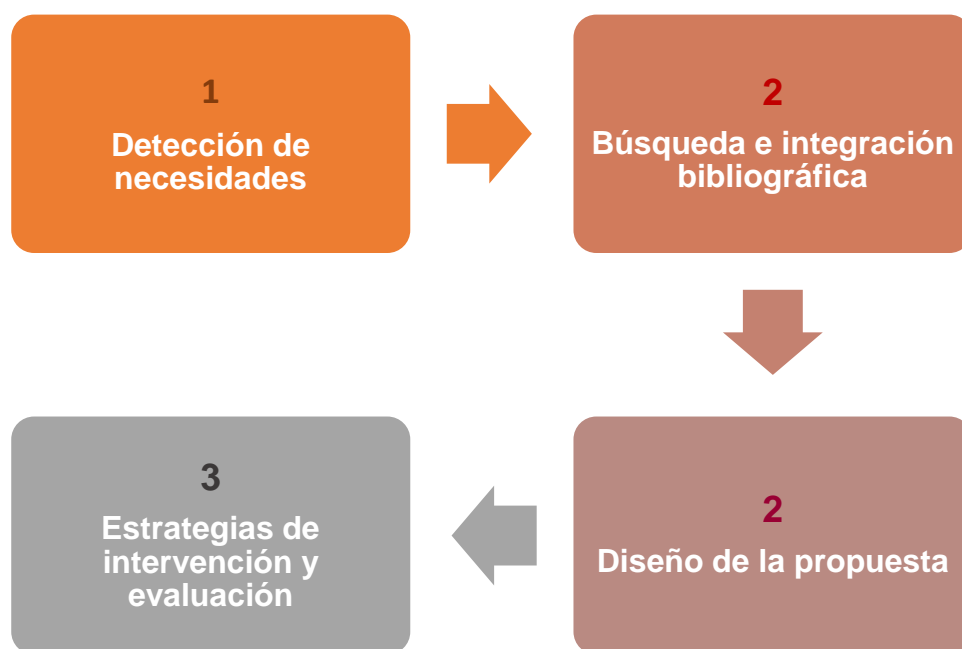


Figura 11. *Procedimiento de elaboración del programa*
Elaboración personal

10.1.1 Detección de necesidades

Para comenzar, es importante decir que el diseño de la presente propuesta dio inicio previo a la pandemia por COVID-19, razón por la que se tuvo acceso a una escuela pública ubicada en la Alcaldía Miguel Hidalgo, de la Ciudad de México.

Inicialmente, se solicitó permiso a la docente a cargo de un grupo de tercero de primaria para ingresar a su aula como observadora no participante, a lo largo de 6

sesiones y en un periodo de 20 minutos por cada una. Una vez que se concedió el acceso, se pidió a la docente que realizara sus actividades cotidianas dentro del salón de clases; por lo que la observación se realizó desde el fondo del aula, de manera que los alumnos pudieran realizar su dinámica habitual y tratando de no influir en su comportamiento.

Cabe mencionar, que las primeras tres observaciones se realizaron en la modalidad “no estructurada”, es decir, se hizo esencialmente una descripción sobre los hechos más significativos que sucedían espontáneamente durante la dinámica escolar como lo son conductas grupales e individuales, dinámicas de trabajo, periodos de atención, etcétera.

Luego de dichas observaciones, se realizó una breve charla con la docente de grupo con la finalidad de constatar la información obtenida mediante las primeras tres observaciones. Derivado de esto, se vislumbró que los alumnos mostraban bajo interés para la realización de las actividades escolares que requerían el uso de habilidades en lectoescritura y por tanto, sus tiempos en la realización de tareas de esta índole eran elevados.

Posteriormente, se hizo una breve investigación bibliográfica, con la cual se establecieron categorías de observación específicas que aludían a tres aspectos:

- 1) Bajo interés por las actividades de clase que involucran la lectoescritura
- 2) Poca participación e involucramiento de los alumnos
- 3) Bajo acercamiento a la lectura

Finalmente, después de realizar las últimas tres observaciones, se tomó la decisión de trabajar con el tema “Animación a la lectura”, dado que, según Sarto (1998), con ello se persigue el objetivo de “*transformar la manera de percibir, valorar, imaginar y usar la lectura a través de distintas dimensiones como placentera, informativa, para adquirir conocimientos específicos, de manera recreativa y esencialmente para comunicarse con otros*” (p. 25). Buscando con ello, estimular el deseo por leer para mantener un mayor acercamiento e involucrarse de mejor manera con las actividades que requieren el uso de la lectoescritura.

10.1.2 Búsqueda e integración bibliográfica

A partir de las necesidades detectadas y una vez que se optó por trabajar con el tema “Animación a la Lectura”, se realizó una investigación teórica para documentar información que ayudara a recopilar la mayor cantidad de aspectos sobre este tema, de tal forma que permitiera conocer a profundidad los procesos implicados y necesarios para aplicar estrategias con dicho enfoque.

Así, tras haber analizado a profundidad la temática de interés, en el marco teórico se puede observar que existen múltiples variables que se relacionan con el comportamiento lector, algunas internas y otras externas, dejando ver que no siempre se consideraron todas ellas dentro de los procesos implicados en la lectura.

De ello se deriva que, la variable más destacable de las que se consideran propias del individuo es la decodificación, misma que *“incluye rutas directas (visual y ortográfica) e indirectas (correspondencia sonido símbolo), así como procesos de comprensión e interpretación utilizando razonamiento de alto nivel y los conocimientos previos de los lectores”* (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990. Citado en Guzmán, 2014, p. 25). Pero además, se enfatiza en que estos procesos surgen en un contexto de aprendizaje en el cual se incluyen procesos motivacionales surgidos por la interacción entre alumnos, persona-persona y la interacción alumno-texto, por lo que se propone más adelante el uso de trabajo colaborativo en el aula.

Asimismo, se obtuvieron datos que permiten visualizar algunas formas de intervención, por parte de diferentes instancias gubernamentales, para promover la lectura en América Latina. Sin embargo, estas acciones conllevaron a hacer más evidente la existencia de algunas barreras en el rendimiento de la competencia lectora derivadas de la falta de interés para acercarse a los libros, por lo cual se rescata la necesidad de descubrir y poner en práctica nuevos métodos para promover la idea de que la lectura *“es, a la vez, un experiencia agradable y una puerta de acceso al saber”* (Bamberger, 1975); por tanto, desde este hallazgo, surge el término de animación a la lectura.

En relación con esto último, se documentó información clave para definir dicho término, así como enmarcar los elementos que guían el diseño de una actividad de esta índole; puntualizando las ventajas que trae la lectura para los niños y haciendo ver que esta estrategia podría ayudar a favorecer el nivel de lectura mediante un aprendizaje contextualizado.

Esto quiere decir, que se busca la creación de actividades para la animación a la lectura cuyo objetivo es promover el gusto y aprecio por la lectura para generar un hábito lector, mediante experiencias vitales, activas y proyectivas hacia el entorno de los alumnos, mientras se hace uso de textos funcionales (Vega & Marzal, 2002); entendidos como aquellos *“escritos que los alumnos se encuentran en su día a día como: anuncios, periódicos, instructivos, etcétera[...] que poseen un lenguaje sencillo y coloquial”* (Vidal, 2010).

Aunado a esto, se destaca la participación de un agente educativo fundamental, el denominado mediador, para que se favorezca el proceso de aplicación de las actividades de animación a la lectura, plasmando las características principales que debe tener y el papel que representa dentro de un programa de intervención.

Ahora bien, con la información respecto a desarrollo humano, se pretende que el diseño de la presente propuesta se dé acorde a los gustos, necesidades y capacidades de los alumnos pertenecientes al tercer grado de primaria; incluyendo los recursos de evaluación auténtica. Así, el diseño de las actividades se apega a un marco de atención a la diversidad, mismo que pretende considerar las características individuales y grupales de la población a la que está dirigido dicho programa.

Actualmente, existe una creciente preocupación por generar estrategias de mejora sobre distintas áreas que conforman al individuo. Como parte de ello, se considera altamente relevante mostrar especial interés en el área de lectura para que los alumnos adquieran gusto y aprecio por ella; esto a razón de que supone una forma de acceso y participación en la sociedad (Solé 2012).

Es por esto que resulta imprescindible la aplicación de métodos innovadores para contribuir en la formación integral de los alumnos en el área de comunicación y lenguaje; mismas que se ven favorecidas con alternativas de intervención como la que se propone.

10.1.3 Diseño de la propuesta

Se diseñaron las actividades que conforman el programa “*¿Quién dijo que leer no es divertido?*” de acuerdo con la información documentada en el marco teórico, con la finalidad de cuidar la mayor cantidad de aspectos que ayudarán a cumplir con el objetivo que este persigue.

Se trata de un programa de animación a la lectura dirigido a alumnos pertenecientes al nivel educativo de tercero de primaria, quienes de acuerdo con Rice (1997), se encuentran en edades comprendidas entre 8 y 9 años; en donde el objetivo principal es estimular el deseo por la lectura proveyendo a los participantes de acercamientos favorables hacia diversos tipos de texto y así, estos descubran que la lectura puede ser vista como medio de goce o disfrute en sus tiempos de ocio.

Las actividades que lo comprenden se han elaborado bajo un modelo con antecedentes en la inclusión educativa, llamado atención a la diversidad; mismo que de acuerdo con Escribano & Martínez (2013), posee algunos supuestos que guían la elaboración de éstas, para favorecer situaciones de aprendizaje que favorezcan a todos los alumnos dentro del aula.

De la información recopilada y de acuerdo con la postura de Aguado, 2005; Arteaga, 2006; Booth y Ainscow, 2000 y Escudero, 2012, se desprende la elaboración de las actividades de trabajo elaboradas bajo el enfoque antes mencionado; mismas que se basaron en las siguientes características que lo identifican:

- ✓ Establecimiento de objetivos claramente definidos que priorizan el desarrollo de habilidades y capacidades básicas para favorecer a los participantes de forma integral, de tal manera que la información adquirida se vincule con sus conocimientos previos y se dé el desarrollo de la individualidad en función de sus logros personales o grupales; lo que también se relaciona con la

perspectiva constructivista, también retomada para la elaboración de este programa.

- ✓ Búsqueda de estrategias de intervención, materiales y recursos flexibles a la adaptación con respecto a diversos entornos educativos y en torno a la atención integral de los participantes; apoyadas en el aprendizaje contextualizado y proyectivo hacia el entorno, en el que se contemplan potencialidades y limitaciones, con el fin de beneficiar y formar todas sus áreas de conocimiento: cognitivo, lingüístico, afectivo, social y físico.
- ✓ Actividades apegadas a temáticas del currículo educativo, mediante el uso de recursos visuales, auditivos, lingüísticos; variados y considerando diferentes estilos de aprendizaje.
- ✓ Flexibilización de tiempos, organización espacial, recursos, actividades de aprendizaje, procedimientos de evaluación, así como con respecto a los niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de los participantes.
- ✓ Aplicación de estrategias de agrupamiento heterogéneo, es decir, favorecer el aprendizaje colaborativo, bajo una metodología basada en la resolución de problemas o logro de objetivos por proyectos, que resalte además, el valor de la participación y del aprendizaje durante todo el proceso y no sólo en los resultados finales. Para lo cual, se decidió elaborar rúbricas de evaluación que velen por dichos intereses.

Para cerrar con este apartado, es importante mencionar que el proceso de elaboración ha sido planificado de manera progresiva, partiendo desde la observación directa en un escenario educativo para establecer una temática que atendiera necesidades educativas y, posteriormente, la realización de una investigación exhaustiva que fundamenta el diseño de la presente propuesta.

De esta manera y sin olvidar que es una propuesta de animación a la lectura, se pretende brindar bajo un enfoque de atención a la diversidad, experiencias que relacionen la lectura con emociones placenteras y proyectivas al entorno, buscando generar un *hábito lector* a través de la búsqueda adecuada de textos, en un ambiente que favorezca las interacciones y el intercambio de ideas para buscar un sentido respecto a “para qué” leer y brindar estrategias adaptadas a la edad del niño

para conseguir una lectura por placer; enfatizando, en que el hábito lector supone una transición entre la decodificación del texto y, la lectura activa y viva para profundizar en el contenido de la letra escrita e intercambiar experiencias para comprender y analizar el texto desde esta particular visión (Mata & Regalado, 2006).

10.1.3.1 Población

El programa de animación a la lectura está dirigido a niños pertenecientes a un grupo escolar de tercer grado de la educación primaria, que corresponde a las edades entre 8 y 9 años, sin importar si existen diferencias en el nivel de lectura entre los alumnos de aula.

Esto, a razón de que en esta etapa existe un potencial desarrollo sobre la capacidad comunicativa, de manera que los infantes construyen el significado de lo leído a través de su interacción con el texto, pero, a la vez, desde su conocimiento previo, cognoscitivo, cultural, emocional y por medio de la interacción social. Asimismo, es cuando la capacidad de atención aumenta, lo que influye sobre el tiempo voluntario para realizar diferentes actividades, sumado a que las capacidades imaginativa y entusiasta se encuentran más desarrolladas; hechos que favorecen una constante reflexión sobre la visión que podrían generar hacia la lectura como medio de disfrute, pero además, aprovechando el compromiso que pueden tener los participantes hacia las actividades a realizar. Aunado a esto, es la edad en que los infantes ya poseen habilidades básicas de lectura.

Con respecto a los facilitadores, es recomendable que el programa se lleve a cabo por dos de ellos para monitorear el desempeño de los participantes; pues de esta manera se podrá tener mayor cobertura sobre el grupo de trabajo y generar mejores experiencias en la construcción de una visión favorable para la lectura, mediante los productos didácticos diseñados.

10.1.3.2 Lugar de aplicación

La aplicación del programa puede llevarse a cabo en un aula de tercer grado de primaria o biblioteca perteneciente a instituciones públicas o privadas, siempre y cuando el espacio de trabajo esté disponible en un horario fijo durante la aplicación total del mismo. Es importante mencionar, que este lugar de trabajo cuente con sillas

para cada alumno y mesas que permitan el trabajo colaborativo, siendo este un espacio cómodo, seguro, agradable, confortante, con ventilación e iluminación adecuadas; flexible para poder ubicar el mobiliario en pequeños grupos o en los extremos del salón cuando sea necesario.

10.1.4 Estrategias de intervención

Para que la aplicación del programa represente una experiencia con sentido, las sesiones que lo conforman fueron elaboradas bajo el modelo de atención a la diversidad y favorecen el aprendizaje desde la perspectiva constructivista.

Así, utilizan un conjunto de actividades lúdicas acorde a sus intereses, con una secuencia lógica y temática específica que se encadena para relacionar los contenidos entre una y otra sesión. Asimismo, los textos utilizados son familiares para los alumnos en esta edad, utilizando un tipo de texto cada dos sesiones.

Dependiendo del contenido de cada sesión y sus objetivos específicos, se utilizarán diferentes estrategias de intervención, sin embargo, existen algunas recomendaciones generales del modelo constructivista, para realizar la aplicación de la propuesta.

- a) Instrucciones: Las indicaciones tendrán que seccionarse para su mejor entendimiento, es decir, se dará una instrucción y cuando los alumnos la cumplan, se indicará la siguiente y así sucesivamente. Esto será de gran ayuda a lo largo de la implementación de todo el taller.
- b) Aprendizaje autorregulado: Permitir a los participantes planear y elegir las estrategias de aprendizaje que pueden ayudar a conseguir los objetivos de cada sesión, y después, reflexionar sobre los resultados de su propio esfuerzo.
- c) Apoyo: Cuando existan dificultades en la organización de los grupos para la toma de decisiones en consenso, el mediador puede lanzar preguntas de reflexión como por ejemplo: ¿Cuáles son las consecuencias que tendría actuar de esa forma?”, “¿Cómo piensan que podrían llegar a la meta de mejor forma?”, “¿De qué forma pudieran tomar en cuenta el punto de vista de su compañero?”, etcétera.

- d) Participación: Las actividades fueron diseñadas para promover la participación activa de todos los miembros que conformen un pequeño grupo. Así, existen distintos medios para facilitar el involucramiento de todos los participantes, además de propiciar la comunicación dialógica, es decir, aquella en la que se intercambia diálogo entre todos los miembros de la conversación.
- e) Retroalimentación: Proporcionar información relevante a los integrantes de cada equipo en relación con su desempeño a lo largo de las sesiones, para permitir la reflexión y el esfuerzo constante.

10.1.5 Evaluación del programa

Es importante que los facilitadores tomen en cuenta la importancia de la evaluación, pues esta representa un proceso sistemático que le ayudará a recopilar información útil y pertinente para contar con datos válidos y fiables sobre el desempeño de los alumnos en cada sesión con objeto de tomar decisiones, analizar o interpretar lo que suceda en cada una de las sesiones para regular su intervención.

La evaluación del programa se realizará a través rúbricas de evaluación, con la intención de identificar los procesos de los niños en cada sesión, pues éstas *“tienen un impacto en la autonomía del estudiante, su compromiso con las actividades y motivación con el proceso de aprender, así como en su capacidad de autorregulación y autorreflexión”* (Ahumada, 2005).

Se diseñaron dos rúbricas generales, una de animación a la lectura y otra de trabajo colaborativo (Pág. 134), mismas que se aplicarán a lo largo de toda la intervención. Además, se diseñó una rúbrica específica para cada sesión con respecto a las habilidades o niveles de motivación a evaluar en los alumnos por cada una (Pág. 140). Estas son de elaboración propia.

La aplicación de las rúbricas se realizará por parte de los mediadores al finalizar cada sesión, con la finalidad de integrar la perspectiva de ambos con respecto al nivel de logro y desempeño de los alumnos sesión con sesión. Sin embargo, previo al inicio de las actividades del día se dará a conocer el contenido de dichas rúbricas

para que los alumnos tengan esclarecidas las condiciones que les permitirán llegar a la consecución de los objetivos y en la sesión posterior se les dará a conocer el resultado de su desempeño. A continuación se plasman las instrucciones de aplicación para las rúbricas de evaluación.

10.1.5.1 Rúbricas de evaluación: Instrucciones de aplicación

Resulta fundamental mencionar que cada rúbrica cuenta con las instrucciones claras para su uso; pero se considera necesario tener presentes las siguientes instrucciones generales para su aplicación.

- a) Al inicio del programa, se dará a conocer el contenido de las rúbricas generales, mencionando que éstas se aplicarán a lo largo de todo el curso-taller. Esto con la finalidad de que los participantes tengan noción de los alcances que podrán tener al término de este.
- b) Al inicio de cada sesión, se dará a conocer brevemente el contenido de la rúbrica específica a evaluar, para que los participantes tengan presentes algunas condiciones que les permitirán lograr los objetivos.
- c) Al finalizar cada sesión, los facilitadores evaluarán, en privado, el desempeño de los participantes por equipo mediante los recursos específicos y rúbricas generales que se proponen; todo ello para integrar la perspectiva de ambos con respecto al desempeño de los equipos.
- d) Al inicio de la sesión siguiente se mostrará a los alumnos cada rúbrica ya evaluada para que puedan reflexionar sobre su desempeño. Se puede realizar una reflexión guiada lanzando preguntas.

La evaluación es un proceso sumamente importante, dado que permite monitorear el desempeño y las habilidades adquiridas durante todo el programa de intervención, así como la funcionalidad de la presente propuesta y, favorece la flexibilidad de adaptación en tanto que, der ser necesario, se puede modificar para mejores resultados.

11 Metas y beneficios del programa

Como se ha venido mencionando, el programa de intervención pretende brindar, a través de la animación a la lectura, experiencias que generen acercamiento a la

lectura con emociones placenteras y proyectivas al entorno de los participantes. Así, los beneficios a corto, mediano y largo plazo son:

- Promover el gusto por la lectura mediante actividades lúdicas basadas en la búsqueda apropiada de textos.
- Propiciar un ambiente que favorezca las interacciones y el intercambio de ideas respecto a los textos sociofuncionales.
- Mejorar la visión de los participantes sobre la lectura para generar un hábito lector.
- Mejorar la valoración que los participantes tienen hacia la lectura.
- Brindar actividades que generen acercamientos agradables de lectura para conseguir una lectura de disfrute.

Como puede observarse, a través de la animación a la lectura se da una transición entre la decodificación del texto y, la lectura activa y viva para profundizar en el contenido de la letra escrita e intercambiar experiencias para comprender y analizar el texto desde esta particular visión; provocando principalmente, que los participantes puedan adquirir un hábito hacia la lectura por placer.

12 Diseño general del programa

Este programa lleva por nombre “¿Quién dijo que leer no es divertido?” y consta de un total de 16 sesiones con duración de 60 minutos, mismas que se recomienda aplicar 2 veces por semana para que los alumnos generalicen el contenido a otros contextos; razón por la que la aplicación se extenderá a lo largo de 8 semanas.

Las actividades están acomodadas de manera progresiva, por lo que mantienen relación entre sí; sin embargo, es importante puntualizar, que no son de carácter seriado y en caso de que algún participante se ausentara en cualquiera de las sesiones, éste podrá integrarse en las posteriores. Aunado a esto, cada una posee un objetivo específico de aprendizaje que permitirá desarrollar diferentes habilidades sesión con sesión.

A continuación se exponen de manera general, los objetivos y contenidos de cada sesión.

Contenido del programa

Sesiones	Objetivo	Actividades
1	Los participantes comprenderán la importancia de establecer reglas de convivencia adecuadas para el desarrollo del curso-taller así como sus contenidos.	Presentación del programa, conocer a los participantes y establecer reglas de convivencia.
2	Los participantes aceptarán que existen implicaciones fundamentales en el trabajo colaborativo para el éxito o fracaso en el alcance de una meta en común	Conocer el equipo de trabajo con el que trabajarán durante todo el curso-taller y primer acercamiento lector: <i>“Leer como marciano”</i> .
3	Los participantes orientarán sus acciones hacia seguir el reglamento de un juego debido a que permite alcanzar metas placenteras y favorecedoras para todo el equipo.	Leer las reglas de diferentes juegos de mesa, comprenderlas y seguirlas para conseguir la mayor cantidad de puntos.
4	Los participantes preferirán desarrollar acciones de trabajo colaborativo en la consecución de una meta que satisfaga a todos los integrantes de un equipo en la realización de una actividad vivencial.	Rally de actividades lectoras que permitirán a todo el equipo llegar a la meta.
5	Los participantes se interesarán por los textos a través de la presentación oral de una fábula y en condiciones de un proceso reflexivo guiado.	Historias contadas por los mediadores como cuenta cuentos y evaluación: <i>“Cuestionario de interés por la lectura”</i> .
6	Los participantes valorarán que la lectura puede transmitir emociones por la historia que cuenta a través de una producción escrita en equipo.	Creación de un producto escrito en el que se transforma el final de una historia y lectura en voz alta de éste.
7	Los participantes tendrán preferencia por utilizar la historieta para contar un suceso y disfrutar de la lectura en contraste con otro tipo de textos.	Lectura de varias historietas y producción icónico-verbal para finalizar una historieta base.

8	Los participantes apreciarán el significado de leer con atención a través de la resolución de un caso hipotético.	Lectura a través de una historieta y las pistas que los llevarán a resolver un caso policiaco.
9	Los participantes tendrán iniciativa para apegarse al orden de un instructivo de acuerdo a la secuencia lógica de los pasos a seguir para crear un producto que resulta placentero para su edad.	Elaboración paso a paso de slime (Masilla moldeable), para luego acomodar en orden correcto las instrucciones seguidas.
10	Los participantes reflexionarán acerca de las implicaciones que tiene leer detalladamente un instructivo a través de actividades prácticas.	Lectura de instrucciones para conseguir un producto y seguimiento de instrucciones paso a paso.
11	Los participantes reconocerán los anuncios como una forma de lectura llamativa a través de la edición de este tipo de texto.	Edición de diferentes tipos de anuncio y lectura de los mismos contra reloj.
12	Los participantes promoverán la lectura llamativa de un anuncio a través de la creación de este recurso para su difusión.	Lectura sobre el anuncio y creación de anuncio sobre un objeto no convencional.
13	Los participantes representarán la lectura de un texto a través de imágenes acomodadas de forma creativa para reconocer las implicaciones que tienen los comerciales televisivos	Lectura de dos guiones de comercial y acomodo lógico de ilustraciones sobre estos.
14	Los participantes desarrollarán la empatía y creatividad al tomar en cuenta las necesidades de otros para crear un producto.	Elaboración de un guion de comercial y lectura de su producto creado.
15	Los participantes identificarán los componentes del comercial a través de la escenificación de un guion	Proyección escénica de guion de comercial.
16	Que los participantes reflexionen acerca de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del curso-taller.	Recuento de las actividades realizadas, reflexión, entrega de diplomas y término del curso-taller.

CAPÍTULO 3

Propuesta de trabajo

13 Introducción al programa: ¿Quién dijo que leer no es divertido?

A continuación, se presenta una propuesta de trabajo que surge como producto final de una recopilación exhaustiva de información, mediante la cual, se diseñó este programa que lleva por nombre “¿Quién dijo que leer no es divertido?”, de acuerdo a los intereses y habilidades de los alumnos entre 8 y 9 años de edad.

Su eje principal de trabajo es *animación a la lectura*, sin embargo, se promueve en la mayor parte de la aplicación el *trabajo colaborativo*; en donde cada sesión tendrá diferentes objetivos de aprendizaje para los participantes.

Estas actividades, en conjunto, tienen como premisa principal principal, generar experiencias agradables de acercamiento a la lectura en escolares de tercer grado de educación primaria.

Así, las cartas descriptivas cuentan con una explicación a detalle de cada sesión, así como la utilización de recursos y materiales. Además, se debe considerar que la presente propuesta muestra flexibilidad para realizar adecuaciones pertinentes de acuerdo a las necesidades de cada grupo.



14 Guía para mediadores

Para comenzar, es importante que usted reflexione: *“¿Cuál es la visión de la lectura que espero promover en los participantes?”*

Ahora bien, tres premisas que resultan imprescindibles para contribuir en el área de animación a la lectura son: 1) conocer a fondo las actividades que se realizarán, 2) mostrar apertura hacia la aplicación de actividades lúdicas en materia de lectoescritura y sobre todo, 3) mostrar actitudes favorables durante la aplicación del programa *“¿Quién dijo que leer no es divertido?”*; pues es a través de este tipo de acciones que usted puede ser modelo de seguimiento para los participantes.

Así, existen una serie de recomendaciones generales que le permitirán cumplir con los objetivos deseados, estas son:

- a) Instrucciones: Las indicaciones tendrán que seccionarse para su mejor entendimiento, es decir, se dará una instrucción y cuando los alumnos la cumplan, se indicará la siguiente y así sucesivamente. Esto será de gran ayuda a lo largo de la implementación de todo el taller.
- b) Reglamento: Resulta fundamental que se retomen las reglas que los alumnos propusieron, cada sesión, para mantener regulación en el grupo de trabajo.
- c) Aprendizaje autorregulado: Permitir a los participantes planear y elegir las estrategias de aprendizaje que pueden ayudar a conseguir los objetivos de cada sesión, y después, reflexionar sobre los resultados de su propio esfuerzo.
- d) Apoyo: Cuando existan dificultades en la organización de los grupos para la toma de decisiones en consenso, el mediador puede lanzar preguntas de reflexión como por ejemplo: *¿Cuáles son las consecuencias que tendría actuar de esa forma?*, *¿Cómo piensan que podrían llegar a la meta de mejor forma?*, *¿De qué forma pudieran tomar en cuenta el punto de vista de su compañero?*, etcétera.
- e) Participación: Existen distintos medios, expresados en las cartas descriptivas, para facilitar el involucramiento de todos los participantes,

además de propiciar la comunicación dialógica, es decir, aquella en la que se intercambia diálogo entre todos los miembros de la conversación.

- f) Retroalimentación: Proporcionar información relevante a los integrantes de cada equipo en relación con su desempeño a lo largo de las sesiones, para permitir la reflexión y el esfuerzo constante.
- g) Evaluación: Dar a conocer el contenido de las rúbricas previo al inicio de las actividades del día para que los alumnos tengan esclarecidas las condiciones que les permitirán llegar a la consecución de los objetivos y en la sesión posterior se les dará a conocer el resultado de su desempeño.

Esperando que estas recomendaciones le sean de utilidad...

¡Disfrute el proceso junto con sus participantes!

¡A leer de forma divertida!



¿Quién dijo que
leer no es
divertido?

(Cartas descriptivas)

Sesión 1	15.1 Me presento, yo soy...		
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes comprenderán la importancia de establecer reglas de convivencia adecuadas para el desarrollo del curso-taller así como sus contenidos.		
Meta:	Hoy conoceré el curso-taller y estableceré reglas de convivencia.		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Presentación	10 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón para pizarrón ➤ Tarjetas en blanco de 7.5 x 12.5 cm. ➤ Porta gafete 7.5 x 12.5 cm. ➤ Lapicera con colores ➤ Normas de convivencia impresas ➤ Una hoja blanca ➤ Caja de materiales <p>(Se recomienda forrar una caja de huevo y ponerle: "Caja de materiales")</p> <p>Nota. El número de tarjetas y porta gafete dependerá de la cantidad de participantes por grupo, se incluye dentro de la cuenta a los facilitadores.</p>	<p>Los facilitadores colocarán a la vista la meta del día y anotarán en el pizarrón el nombre de las actividades que se realizarán; luego se presentarán ante el grupo y darán una breve introducción al taller.</p> <p>Nota. Los facilitadores pondrán una marca que distinga aquellas actividades que van finalizando para que los participantes noten el avance que van teniendo durante cada sesión.</p> <p><i>"Buenos días chicos, ¿Cómo han estado?, mi nombre es "... y a partir del día de hoy estaremos trabajando juntos. Este taller lleva por nombre "¿Quién dijo que leer no es divertido?" y tiene como objetivo que al concluir el taller, ustedes conozcan diferentes tipos de texto y encuentren un significado diferente para la lectura. A lo largo de 15 sesiones, iremos trabajando sobre ello mediante textos como la fábula, el cuento, la viñeta, el reglamento, el instructivo y el anuncio; con la finalidad de que podamos promover un mayor acercamiento a la lectura. Para cumplir esos objetivos, estaremos realizando diversas actividades, que estamos seguros les van a gustar, para que ustedes puedan darse cuenta que la lectura se puede considerar como una actividad divertida para ustedes.</i></p> <p><i>Hasta ahora ¿Tienen alguna duda o pregunta? Me gustaría que algunos de ustedes me ayuden diciendo algo de lo que entendieron, levanten su mano para poder participar.</i></p> <p>En caso de que los participantes presenten dudas, los facilitadores responderán de tal forma que quede claro. Moderarán las participaciones.</p> <p><i>Bueno ahora pasaremos a la siguiente actividad.</i></p>
¡Es hora de conocernos! Actividad de las tarjetas	20 min		<p>Los facilitadores presentarán "La actividad de las tarjetas", esclareciendo la finalidad y las instrucciones de la misma, así como el tiempo destinado para ella. De igual forma, indicarán que se mueva el mobiliario de tal forma que permita realizar la actividad.</p> <p>Nota. Las indicaciones tendrán que seccionarse para su mejor entendimiento, es decir, se dará una instrucción y</p>

		<p>cuando los participantes la cumplan, se indicará la siguiente y así sucesivamente. Esto será de gran ayuda a lo largo de la implementación de todo el taller.</p> <p><i>“Muy bien chicos, ahora que ha quedado clara la finalidad del taller haremos una actividad para conocernos, la duración de esta es de 20 minutos, tiempo que será dividido en dos partes, por lo que tenemos que organizarnos bien. Esta se llama “La actividad de las tarjetas”. Lo que tendremos que hacer es guardar todas nuestras cosas, a excepción de nuestra lapicera, y acomodar las bancas en forma de círculo. Ya que las tenemos acomodadas, les vamos a proporcionar una tarjeta en blanco; lo que vamos a hacer, es escribir nuestro nombre en la tarjeta que les entregamos, resaltando una de las letras de su nombre; esta letra será la inicial de una cualidad que ustedes consideren que tienen o de algún aspecto positivo sobre su propia persona. Por ejemplo, si yo me llamo Paola, voy a escribir mi nombre en la tarjeta y resalto una letra, en este caso la “L” (Paola) porque me considero líder. Cada uno puede decorar su tarjeta como quiera, pero tengan en cuenta que tendrán 10 minutos para hacerlo.</i></p> <p><i>¿Todos entendieron lo que tenemos que hacer?, como les decía es una actividad para conocernos por ello también participaremos.</i></p> <p>Los facilitadores trabajarán junto con los participantes a la vez que los monitorean. Después de los 10 minutos destinados, indicarán la segunda parte de la actividad.</p> <p><i>“Ahora, por turnos, vamos a ir mostrando a todo el grupo nuestra tarjeta, decir nuestros nombres y mencionar la cualidad o aspecto positivo propio, además de mencionar si les gusta la lectura o no”.</i></p> <p>Los facilitadores comenzarán presentándose de acuerdo a la dinámica para fomentar la participación de los participantes. Posteriormente darán la palabra a los demás.</p> <p>Para finalizar, repartirán un porta gafete a cada participante para que introduzcan sus tarjetas y se lo coloquen.</p>
Aprendiendo a respetarnos	15 min	<p>Al concluir la actividad de “El juego de las tarjetas”, las facilitadoras pedirán a los participantes que guarden silencio y escuchen las indicaciones para proponer reglas de convivencia.</p> <p><i>“Ahora que ya nos hemos presentado, es necesario que definamos algunas normas de convivencia para el taller, ustedes pueden dar algunas propuestas y al finalizar nosotros les mostraremos algunas que consideramos importantes (ANEXO 1). Finalmente, en grupo decidiremos cuáles serán las normas que se quedarán para todo el taller, así como definir las consecuencias de no cumplir estas normas. Es importante que tomen en cuenta ¿qué necesitan</i></p>

			<p><i>para trabajar en equipo de manera respetuosa? Y ¿por qué es importante respetar a los demás?”.</i></p> <p>Uno de los facilitadores mediará la participación de los participantes, mientras el otro anota las reglas que se van proponiendo en la hoja blanca.</p>
¿Cómo les pareció la sesión?	10 min		<p>Finalmente las facilitadoras pedirán a los participantes que acomoden el mobiliario y cuando todos estén en su lugar, preguntarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué aprendieron el día de hoy? ▪ ¿Qué les gustó de la sesión? ▪ ¿Por qué fue de su agrado? <p>Luego comentarán los días y horarios del curso—taller. Finalmente, presentarán la caja de los materiales:</p> <p><i>“Chicos, en cada sesión estaremos trayendo esta caja, donde esperamos que con su ayuda, podamos mantener orden en el salón y al final de cada sesión nos apoyen depositando los materiales que utilizemos”</i></p> <p>Al finalizar, se recogerán los gafetes para evitar que se pierdan.</p>

Sesión 2	15.2 Convivir en grupo		
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes aceptarán que existen implicaciones fundamentales en el trabajo colaborativo para el éxito o fracaso en el alcance de una meta en común.		
Meta:	Hoy comenzaremos a trabajar en equipo.		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	5 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón de pizarrón ➤ Caja de materiales ➤ **Opcional: Imprimir anexo 2 de manera que los participantes puedan leer en pares. ➤ Etiquetas de diferentes colores (Morado, Anaranjado, Amarillo y Azul...). <p>**Cantidad: Los colores de las etiquetas dependen del número de equipos. Un color por cada 5 personas.</p>	<p>Los facilitadores saludarán a los participantes y repartirán los gafetes, mientras ponen a la vista la meta del día y colocan la caja de materiales al frente; también anotarán en el pizarrón las actividades del día.</p> <p><i>“Hola chicos, ¿cómo están? El día de hoy conoceremos a los integrantes de los equipos con los que vamos a trabajar durante todo el taller. Después de eso, nos adentraremos en el mundo de la lectura de una forma muy diferente a la que ustedes conocen”. Por ello, quisiera que alguien me ayude a leer la meta de hoy.</i></p> <p>Nota. La conformación de los equipos de trabajo dependerá de la cantidad de participantes que posea el grupo, es recomendable que los pequeños grupos se conformen por 5 integrantes, si la población es reducida, se recomiendan triadas; esto a razón de que al ser números impares, durante la toma de decisiones no existe una polarización del equipo, sino que siempre se tomará en cuenta a la mayoría. Es importante puntualizar, que el facilitador a cargo de implementar esta propuesta es responsable de acomodar a los infantes de manera que los equipos queden conformados con participantes de nivel alto, medio y bajo en sus habilidades de lectura, por lo que deberá realizar una planeación de estos previo a la aplicación de esta sesión. En el ANEXO 2 se proporciona un organizador gráfico para facilitar este proceso.</p> <p>**En caso de que no se conozca el nivel de competencia lectora, se recomienda realizar un sondeo previo al inicio del taller en donde se realice la lectura grupal de un cuento (ANEXO 3) en voz alta.</p>
Mundo de colores	15 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Libros de diferentes 	<p>Los facilitadores pedirán a los participantes que formen un círculo y darán las indicaciones.</p> <p><i>“Muy bien chicos, vamos a pedirles que guarden todas sus cosas y formemos un círculo alrededor del salón. Una vez</i></p>

		<p>tamaños y/o tipos de pasta (dura o suave).</p> <p>**Cantidad: un libro por equipo.</p> <p>➤ Hojas blancas **Cantidad: dos por equipo.</p> <p>➤ Rúbricas generales de evaluación **Cantidad: Imprimir un juego por equipo.</p> <p>➤ Rúbrica específica de evaluación **Cantidad: Imprimir una por equipo.</p> <p>.</p>	<p><i>acomodados en esa posición, les vamos a pedir que todos cierren los ojos. Cuando todos los tengan cerrados, nosotros los facilitadores, les colocaremos una etiqueta de color en la frente. Cuando todos ustedes tengan etiqueta, se les pedirá que abran los ojos y en silencio observen a sus demás compañeros. Luego de ello, tendrán dos minutos para agruparse con los compañeros que tengan el mismo color de etiqueta. La condición es que nadie podrá quitarse la etiqueta de la frente para ver qué color tiene ni intercambiar etiqueta con alguien más; la búsqueda de compañeros será sin hablar, por lo que tendrán que encontrar una forma creativa de comunicarse“</i></p> <p>Una vez concluida la actividad, los facilitadores pedirán a los participantes que se sienten cerca de las personas con las que quedaron agrupadas según su etiqueta, acomodando las sillas alrededor de por lo menos una mesa o en caso de tener sillas con paleta agruparse en círculo.</p> <p><i>“Las personas con las que se encuentran sentados, serán sus compañeros de equipo durante todo el taller. Lo importante aquí es que se lleven bien, compartan sus conocimientos y tomen en cuenta la participación de todos. La primera actividad que deberán realizar, es nombrar a su equipo, para lo cual, tendrán 5 minutos”.</i></p> <p>En caso de que algún equipo tenga dificultades para elegir el nombre de su equipo, uno de los facilitadores modelará un ejemplo: <i>“En el grupo de sexto hay un equipo que comparte el gusto por los deportes, por eso su equipo se llama los deportistas”.</i></p> <p>Una vez terminada la actividad, los facilitadores pedirán a cada equipo que diga frente al grupo su nombre de equipo.</p>
Leer como marciano	30 min		<p>Los facilitadores pedirán a cada equipo que tengan a la mano su suéter o una prenda que les ayude a vendar sus ojos y su lapicera, repartirán dos hojas blancas por equipo, luego narrarán un breve texto (ver más adelante**) y explicarán en qué consiste la actividad.</p> <p><i>“Les vamos a pedir que echen a volar su imaginación porque vamos a jugar a que somos un personaje de otro mundo. Para esto, necesitamos que se tapen los ojos”.</i></p> <p>Una vez que los participantes se cubran los ojos, un facilitador se acercará a colocar un libro al centro de la mesa de modo que todos los integrantes de equipo tengan alcance a este.</p> <p>*En caso de no tener mesa, los participantes podrán colocarse en el piso.</p>

		<p><i>“Hemos colocado un objeto al centro de la mesa, aquí comienza la actividad, voy a narrar un escrito y ustedes harán lo que les vaya diciendo, escuchen con atención: ***Todos somos marcianos. Llegas al planeta Tierra y encuentras ese objeto que tienes al frente, toca lo que hay ahí. ¿Qué es eso? Imagina, piensa que estás frente a un objeto extraño. ¿Para qué servirá? ¿Cómo podrías usarlo? ¿Si te acercas las manos a la nariz después de tocarlo, a qué huele? ¿Qué textura tiene? Ábrelo. ¿Escuchas algo cuando lo abres? ¿A qué suena si tocas? Eres un marciano...”</i></p> <p>Los facilitadores darán un breve momento para que los participantes interactúen con el objeto frente a ellos.</p> <p><i>“Ahora pueden descubrir sus ojos, miren cómo funciona, intenten descifrar lo que dice, ¿Qué observas si lo ves de cabeza? ¿Entiendes algún mensaje? ¿Reconoces alguna figura?</i></p> <p><i>Ahora en una de las hojas blancas es tiempo de explicar –en idioma marciano, claro– lo que acabas de descubrir y para qué sirve. ¡Tienes 2 minutos!”</i></p> <p>Después de los dos minutos, los facilitadores darán otra instrucción.</p> <p><i>“Ahora que todos son marcianos. Su misión es inventar un texto escrito “hecho en Marte” ¿Qué contaría? ¿Cómo lo contaría? ¿De qué material estaría hecho? ¿De qué otras maneras podría leerse? ¿Es necesario algún dispositivo especial? Pueden escribir manera diferente: desordenado, vertical, horizontal, de cabeza, dibujado, etcétera; tienen 15 minutos”.</i></p> <p>Al finalizar su texto, cada equipo expondrá ante el grupo su descubrimiento y su texto hecho en Marte; se destinarán 10 minutos para ello.</p>
Momento de reflexión	10 min	<p>Para finalizar la sesión, los facilitadores pedirán a los participantes que reflexionen sobre las actividades realizadas, otorgando la palabra a quienes deseen participar y recogerán los gafetes.</p> <p><i>“Muy bien chicos ¿cómo se sintieron trabajando por primera vez con sus equipos?, ¿Todos lograron terminar su escrito?, ¿Quién o quienes consideran que fueron los responsables de lograrlo o no terminar?, ¿Todos los integrantes del equipo aportaron algo para la escritura del texto hecho en marte?, ¿Cómo se organizaron para aportar todos?, ¿Tuvieron algún conflicto para poder trabajar con sus equipos?, ¿Cómo lo resolvieron?”</i></p>

Sesión 3		15.3 Reglas de un juego	
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes orientarán sus acciones hacia seguir el reglamento de un juego debido a que permite alcanzar metas placenteras y favorecedoras para todo el equipo.		
Meta:	Hoy aprenderemos a seguir las reglas		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	5 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón para pizarrón ➤ Caja de materiales ➤ Tabla de puntajes <p>**Cantidad: Imprimir una por equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Juego “El objeto del basurero” junto con sus reglas <p>**Cantidad: Imprimir una pieza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tarjetas del juego “Detectives” junto con sus reglas <p>**Cantidad: Imprimir una pieza.</p>	<p>Los facilitadores saludarán a los participantes, pedirán a un niño que reparta los gafetes mientras colocan la meta del día a la vista así como la caja de materiales al frente del salón; también anotarán en el pizarrón las actividades del día. Luego indicarán las actividades que se realizarán y pedirán a un participante que lea la meta del día.</p> <p><i>“Buen día chicos, para comenzar necesitamos que guarden todas sus cosas y se integren en los equipos que comúnmente tienen. Cada equipo se ubicará de manera que con cada grupo se forme un círculo alrededor del salón. Una vez ubicados ahí, les daremos las indicaciones...”</i></p> <p><i>El día de hoy, reforzaremos el hecho de seguir reglas de una forma divertida, por ello la meta del día es...</i></p> <p><i>Así es, hoy vamos a jugar algunos juegos de mesa mientras aprendemos a utilizar las reglas de estos juegos”</i></p>
Jugando ando	45 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tablero del juego “El vaso loco” junto con sus reglas <p>**Cantidad: Imprimir una pieza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vasos desechables de plástico <p>**Cantidad: Uno por cada jugador.</p>	<p>Los facilitadores repartirán una tabla de puntajes (ANEXO 4) a cada equipo y un juego de mesa junto con su las pautas para su colocación, así como las reglas para jugarlo (ANEXO 5). Luego explicarán en qué consiste la actividad.</p> <p>Nota. Si la cantidad de equipos excede la cantidad de juegos, los facilitadores podrán agregar algunos que ellos conozcan.</p> <p><i>“Bueno chicos en estos momentos daremos inicio a la actividad. En cada mesa de equipo, les repartimos un juego de mesa diferente, la forma en que deben distribuir los materiales antes de iniciar el juego y, LO MÁS IMPORTANTE, las reglas que se tienen que seguir para poder jugarlo. Las instrucciones son las siguientes:</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tablero del juego “La carrera robótica” junto con sus reglas <i>**Cantidad: Imprimir una pieza.</i> ➤ Dados <i>**Cantidad: Uno por cada jugador.</i> ➤ Mica adherible <i>**Cantidad: Dos pliegos</i> ➤ Barras de amaranto con una nota de reconocimiento pegada (ANEXO 6) <i>**Cantidad: Una por cada jugador.</i> ➤ Rúbricas generales de evaluación <i>**Cantidad: Imprimir un juego por equipo.</i> ➤ Rúbrica específica de evaluación <i>**Cantidad: Imprimir una por equipo.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lo primero que tendrán que hacer, es colocar los materiales tal como lo indica la hoja “colocación del juego”. Para ello, un integrante del equipo tendrá que leer dicha hoja. 2. Luego, otro integrante tendrá que leerle las reglas a sus compañeros; en cada juego leerá un participante diferente tanto las reglas como la hoja de colocación. 3. Después de terminar de leer, podrán levantar la mano para que uno de los facilitadores pase y pregunte sobre las condiciones básicas para poder jugar cada juego. Por ello, es importante que los compañeros estén atentos cuando se de lectura a las reglas del juego. 4. Si son capaces de decírnoslas, podrán hacer uso del juego de mesa. <p>En cada juego de mesa podrán estar durante 10 minutos, por lo que organizarse rápido y dar lectura a las reglas para entenderlas será importante para que puedan jugar el mayor tiempo posible. Nosotros les indicaremos cuando el tiempo del juego se haya terminado.</p> <p>Recuerden hacer uso de la hoja de puntajes, podrán competir entre ustedes para saber quién juntó la mayor cantidad de puntos pero hay algo importante que debemos decirles. El equipo que junte más puntos en total, es decir, sumando los puntos de todos los jugadores se llevará un premio, mismo que daremos al inicio de la siguiente sesión. Es importante que sean honestos, ya que hacer trampa los llevará a perder puntos.</p> <p><i>¿Tienen alguna duda?”</i></p> <p>En caso de que los participantes presenten dudas los facilitadores responderán de tal forma que quede claro</p>
Comentarios finales	5 min		<p>Para finalizar, los facilitadores recogerán las hojas de puntajes para que en un momento libre que tengan, hagan la sumatoria de puntos y ubiquen al equipo ganador.</p> <p>Luego de ello preguntarán:</p> <p><i>“Para finalizar nos gustaría que reflexionen ¿Por qué es importante seguir las reglas de un juego?, ¿Cómo transportarían esta reflexión aprendizaje a la vida real? Y, finalmente les pediremos que pongan un ejemplo en el aula escolar”.</i></p> <p>Los facilitadores recogerán los gafetes y solicitarán a los participantes que apoyen para depositar el resto del material en la caja de materiales.</p>

Sesión 4	15.4 Rally: En busca de los objetos perdidos		
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes preferirán desarrollar acciones de trabajo colaborativo en la consecución de una meta que satisfaga a todos los integrantes de un equipo en la realización de una actividad vivencial.		
Meta:	Hoy trabajaré en equipo para juntos poder llegar a la meta.		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	15 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón de pizarrón ➤ Caja de materiales ➤ Texto “Olvidé mis pertenencias” ➤ Carteles con nombres de cada estación del rally **Cantidad: Imprimir una pieza ➤ Maletas impresas **Cantidad: Imprimir una por equipo. ➤ Objetos perdidos de papel **Cantidad: Imprimir una por equipo. ➤ Adivinanzas de animales **Cantidad: Imprimir una pieza. ➤ Memorama **Cantidad: Imprimir una pieza. ➤ Rompecabezas **Cantidad: Imprimir una pieza. ➤ Tripas de gato 	<p>Los facilitadores saludarán a los participantes y pedirán a un participante que reparta los gafetes, mientras ponen a la vista la meta del día y colocan los materiales de las cuatro estaciones del rally en dos esquinas del salón de clases, de manera que un facilitador pueda monitorear a dos equipos. En el ANEXO 7 se muestra una ilustración gráfica para ayudar a visualizar dicho acomodo. Colocarán la caja de materiales al frente del salón; también anotarán en el pizarrón las actividades del día.</p> <p>Nota. Si es necesario acomodar el mobiliario para que los participantes tengan mejor acceso a las estaciones, este acomodo está sujeto a consideración del facilitador.</p> <p>Luego indicarán las actividades que se realizarán durante la sesión así como la meta y posteriormente harán una breve recuperación de lo visto la sesión pasada.</p> <p><i>“Buenos días chicos, ¿Cómo han estado? Para dar inicio a las actividades es importante que guarden sus cosas, se pongan de pie y formen un círculo alrededor del salón. El día de hoy haremos un rally para lo cual necesitaremos trabajar en equipo, por ello la meta del día es...”</i></p> <p>Los facilitadores solicitarán que un participante lea la meta del día</p> <p><i>“Estamos aprendiendo a trabajar en equipo, por lo cual, les pido que recuerden lo que vimos al finalizar la sesión pasada. ¿Podrían decirme algunos puntos que debemos mejorar para lograr trabajar de mejor forma con nuestro equipo?”</i></p> <p>Los facilitadores darán un momento breve para que los participantes respondan. Otorgarán la palabra a los participantes que levanten la mano y darán retroalimentación a sus comentarios enmarcando la</p>

		<p>**Cantidad: Imprimir una por equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalenguas <p>**Cantidad: Imprimir una pieza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrellas adheribles <p>**Cantidad: una por cada participante.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rúbricas generales de evaluación <p>**Cantidad: Imprimir un juego por equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rúbrica específica de evaluación 	<p>importancia de trabajar en equipo con base en lo que digan.</p> <p><i>¡Muy bien chicos! Estamos listos y el día de hoy lo pondremos en práctica. Como les mencionábamos hoy haremos un rally, en el cual existen cuatro estaciones en donde encontrarán un acertijo que les dará acceso a una adivinanza. Cuando ustedes lo resuelvan, podrán recuperar un objeto especial que les dará un pase para ir a otra estación. Recuerden respetar los materiales que se encuentran alrededor del salón.</i></p> <p><i>Si tienen alguna duda las indicaciones se entenderán mejor a continuación”</i></p>
<p>Rally: Recorriendo Ciudad Palomas</p>	<p>35 min</p>	<p>**Cantidad: Imprimir una por equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pluma o lápiz <p>**Cantidad: una por equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lapicera ➤ Cinta adhesiva ➤ Lápiz adhesivo <p>**Cantidad: dos, uno por cada facilitador</p>	<p>Uno de los facilitadores se colocará al centro del círculo y leerá en voz alta el texto introductorio titulado “Olvidé mis pertenencias” (ANEXO 8), en él se darán a conocer los objetos que los participantes tendrán que buscar en cada estación.</p> <p>Nota. Si la cantidad de participantes es mayor a 20, pueden repartirse los participantes de otros equipos de manera que, únicamente por esta sesión, se hagan 4 grupos; o bien, imprimir mayor cantidad de material y permitir a dos equipos por estación.</p> <p><i>“Muy bien chicos, como pudieron darse cuenta las palomas olvidaron varios objetos personales durante su viaje alrededor de Ciudad Palomas, la misión de cada equipo es ayudar a una paloma a reuir en éstas maletas (ANEXO 9) cada una de sus pertenencias. Nosotros les daremos lápiz adhesivo para que peguen los objetos.</i></p> <p><i>Para ello, en cada estación, que lleva por nombre un lugar de visita de las palomas (ANEXO 10), habrá algunos acertijos como rompecabezas, memorama, tripas de gato y trabalenguas (ANEXO 11), mismos que deberán revolver en equipo. Solamente cuando terminen, les vamos a dar una adivinanza (ANEXO 12), que deberá resolver solo uno de los integrantes del equipo, (aunque puede pedir ayuda de su equipo). Una vez que resuelvan la adivinanza, obtendrán un objeto perdido (ANEXO 13) y podrán pasar a otra estación.</i></p> <p>Los facilitadores acomodarán a cada equipo en una estación diferente como punto de partida. Cada facilitadora estará a cargo de dos estaciones.</p> <p><i>“La única condición es que en cada estación un integrante diferente deberá leer la adivinanza e instrucción a seguir para obtener la pista que los guiará a la siguiente</i></p>

		<p><i>estación. Si ya resolviste la adivinanza en una estación se te colocará una estrella como distintivo. ¿Están listos? El rally comienza en 3, 2, 1... ¡Ahora!”</i></p> <p>Los facilitadores terminarán el rally cuando el último equipo haya recabado los objetos. Los equipos que vayan terminando deberán aguardar en la última estación a la que llegaron, en donde se les brindará un dibujo para colorear durante el tiempo de espera (ANEXO 14).</p>
Comentarios finales	10 min	<p>Los facilitadores harán una pequeña ronda de preguntas para guiar la discusión de la actividad, luego de ello pedirán a los participantes que regresen a su lugar.</p> <p><i>“Muy bien chicos ¿Cómo piensan que les ayudó el trabajo en equipo?, ¿Por qué será importante trabajar de ésta forma? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que encuentran al trabajar en equipo?, ¿Qué barreras/dificultades enfrentaron? ¿Qué cambiarían para poder trabajar de la mejor manera con sus equipos?”.</i></p> <p>Los facilitadores recogerán los gafetes y solicitarán a los participantes que apoyen para depositar el resto del material en la caja de materiales.</p>

Sesión 5		15.5 Una forma diferente de percibir la lectura	
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes se interesarán por los textos a través de la presentación oral de una fábula y en condiciones de un proceso reflexivo guiado.		
Meta:	Hoy escucharé una forma diferente de lectura.		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	10 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón de pizarrón ➤ Caja de materiales ➤ Texto “Las ranas contra el sol” **Cantidad: Imprimir una pieza ➤ Texto “La mochila” **Cantidad: Imprimir una pieza ➤ Bocina ➤ Música de ambientación “Disney RELAXING PIANO Collection - Sleep Music, Study Music, Calm Music (Piano Covered by kno)” https://youtu.be/g8NVwNO_mks ➤ Cuestionario de interés por la lectura **Cantidad: Imprimir una por participante 	<p>Los facilitadores saludarán a los niños y pedirán a un participante que reparta los gafetes, mientras ponen a la vista la meta del día así como la caja de materiales; también anotarán en el pizarrón las actividades del día. Lanzarán algunas preguntas para indagar en los conocimientos previos de los participantes.</p> <p><i>“Buenos días chicos, ¿Cómo están? El día de hoy vamos a trabajar con la fábula ¿Alguno de ustedes la conoce? ¿Qué es lo que saben acerca de ella?”</i></p> <p>Los facilitadores darán un breve momento para que los participantes respondan otorgando la palabra a quienes levanten la mano. Luego explicarán brevemente lo que es una fábula e indicarán las actividades que se realizarán durante la sesión.</p> <p><i>“Bueno, la fábula es un texto que cuenta la historia de algunos personajes, por lo regular animales, y esta nos brinda una enseñanza a la que se le llama moraleja. Por ello el día de hoy nosotros, los facilitadores, nos convertiremos en cuenta cuentos para mostrarles una forma interesante de contar historias a otros”</i></p> <p>Nota. Es indispensable ensayar los textos propuestos para contar la historia imprimiendo emociones, cambios de entonación o cambios de voz entre personajes.</p>
La magia de un cuenta cuentos	10 min		<p>Los facilitadores darán breves instrucciones mientras los participantes se encuentran ubicados en sus lugares y presentarán las fábulas a manera de cuenta cuentos.</p> <p><i>“Muy bien, ahora vamos a observar y escuchar una forma diferente en que se puede leer, les voy a contar la fábula “Las ranas contra el sol” y la fábula “La mochila” (ANEXO 15). Les pido que pongan mucha atención, ya que al terminar haremos una actividad al respecto”.</i></p> <p>Los facilitadores encenderán la bocina y pondrán inicio a la música de ambientación.</p>

		<p>Nota. Los facilitadores pueden repartirse la lectura de ambas fábulas de manera que cada uno cuente una historia.</p>
Reflexión	25 min	<p>Al finalizar la lectura a manera de cuenta cuentos, los facilitadores utilizarán las preguntas del ANEXO 16 para cuestionar acerca de los textos narrados de manera que se guíe un proceso de reflexión. Además, conjuntarán la reflexión de ambas lecturas para preguntar acerca de trabajo colaborativo.</p>
Evaluación para esta sesión: Cuestionario de interés por la lectura	10 min	<p>Posterior al proceso de reflexión guiada, los facilitadores repartirán a cada participante el cuestionario de interés hacia la lectura para que lo resuelvan.</p> <p>Uno de los facilitadores leerá en voz alta cada pregunta y dará un breve instante para que los participantes respondan en la hoja.</p> <p><i>“Muy bien chicos, ahora que han tenido la oportunidad de adentrarse a estas primeras experiencias de lectura, nos gustaría conocer su postura respecto a la lectura, para lo cual les vamos a pedir que respondan el cuestionario que les repartimos. Uno de nosotros va a leer en voz alta cada pregunta y esperará a que ustedes respondan. Esta evaluación no tiene una calificación, lo único que esperamos es que sean muy honestos”</i></p>
Comentarios finales	10 min	<p>Los facilitadores pedirán a los participantes que cuenten su experiencia dentro de ésta sesión.</p> <p><i>“¿Qué piensan que aprendieron el día de hoy? ¿Alguna vez habían escuchado a un cuenta cuentos? ¿Cómo fue ésta experiencia? ¿Les gustó escuchar este tipo de lectura? ¿Qué opinan sobre las fábulas?”</i></p> <p>Recogerán los gafetes y solicitarán a los participantes que apoyen para depositar el resto del material en la caja de materiales.</p>

Sesión 6	15.6 Colorín colorado esta historia está cambiando		
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes valorarán que la lectura puede transmitir emociones por la historia que cuenta a través de una producción escrita en equipo.		
Meta:	Hoy escribiré un texto con emociones.		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	5 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón para pizarrón ➤ Caja de materiales ➤ Hojas de colores <p><i>**Cantidad: Dos por equipo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lapicera ➤ Ejemplo de historia con otro final ➤ Rúbricas generales de evaluación <p><i>**Cantidad: Imprimir un juego por equipo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rúbrica específica de evaluación <p><i>**Cantidad: Imprimir una por equipo.</i></p>	<p>Los facilitadores saludarán a los niños y pedirán a un participante que reparta los gafetes, mientras ponen a la vista la meta del día así como la caja de materiales frente al salón; también anotarán en el pizarrón las actividades del día. Comenzarán por dar una breve introducción de lo que tratará la sesión.</p> <p><i>“Buenos días chicos, ¿Cómo están? Les voy a pedir que guarden sus cosas y sólo dejen afuera su lapicera. El día de hoy vamos a trabajar con el cuento. La actividad que vamos a realizar se llama “Colorín colorado ésta historia está cambiando”. Al escuchar el nombre ¿Alguno de ustedes se imagina sobre qué va a tratar la sesión?”</i></p> <p>Los facilitadores darán espacio a los niños para contestar, pedirán a un participante que lea la meta del día y solicitarán a los participantes que se agrupen en equipos. Recordarán lo que se realizó la sesión anterior.</p> <p><i>“Muy bien chicos, les vamos a pedir que se agrupen con sus equipos. Más adelante les daremos las indicaciones de la actividad, antes de eso, quisiéramos que alguien lea la meta del día... Para continuar, es importante decirles que para cumplir con esa meta es indispensable trabajar con sus equipos. ¿Recuerdan las reflexiones que hicimos la sesión anterior? Quiero que alguien me diga los aprendizajes que obtuvimos a través de la fábula, y que dijimos nos servirán para mejorar el trabajo y la convivencia con nuestros compañeros de equipo”</i></p> <p>Los facilitadores darán tiempo de que los participantes respondan otorgando la palabra a aquellos que levanten la mano.</p>
El otro lado de los villanos	25 min		<p>Los facilitadores explicarán sobre qué va a tratar la actividad, repartirán dos hojas de color por equipo. Comenzarán retomando la contra portada del libro “Érase una vez lo que no fue”, de Juan Palomino.</p> <p><i>“Érase una vez lo que no fue. Érase una vez un príncipe y una princesa que se enamoraron y vivieron felices para siempre, pero el desenlace pudo ser de otra manera. ¿Qué hubiera sucedido si el príncipe le temiera al peligro?”</i></p>

		<p><i>¿O si la bruja fuera amiga de la princesa? El destino teje muchos caminos, e imaginar lo que no fue puede llevarnos por travesías inesperadas”</i></p> <p><i>Ahora, los invito a pensar en historias, como por ejemplo la de la película Maléfica, ¿Alguien la ha visto? Bueno, ella es la villana de un cuento, pero en esta película nos enseñan cómo es que ella se hizo mala e incluso que no es tan mala como la conocemos, pues en toda historia siempre hay dos versiones y no siempre las cosas son lo que parecen.</i></p> <p><i>Les voy a pedir que por equipo piensen en su personaje de cuento o personaje animado favorito. Una vez que lo hayan elegido, piensen en la historia de su personaje y cámbienla, escriban en la hoja de color. Puede ser que en su historia Caperucita sea mala y el lobo bueno, o que la madrastra quiera más a Cenicienta que a sus propias hijas, quizás los perros de Paw Patrol hacen desastre por la ciudad en lugar de ayudar a todos, etcétera. Es muy importante que piensen en los sentimientos de ese personaje ¿Por qué es bueno? O ¿Por qué es malo? ¿Qué pasó en su vida para que fuera de esa forma? ¿Cómo se sienten los otros personajes con ese cambio de historia? Estas preguntas las retomaremos al final de la sesión.</i></p> <p>Nota. Es indispensable anotar las preguntas anteriores en el pizarrón para que los participantes las tengan a la vista.</p>
El otro lado de mi historia	15 min	<p>Al término de la actividad anterior, los facilitadores leerán al grupo una propuesta de historia diferente (ANEXO 17) y luego, los integrantes de cada equipo darán a conocer la transformación de su historia, leyendo como cuenta cuentos su escrito. Todos los integrantes deben leer un tramo este producto. Cuando cada equipo termine de leer, se solicitará que expliquen por qué cambiaron su historia y cómo se sentían los personajes de su historia con ese cambio.</p>
Comentarios finales	15 min	<p>Los facilitadores pedirán a los participantes que cuenten su experiencia dentro de ésta sesión. Luego recogerán los gafetes.</p> <p><i>“¿Qué les pareció conocer el otro lado de las historias? ¿Qué les hizo sentir el hecho de mirar el mundo desde los ojos de un personaje? ¿Alguna vez les ha pasado se identifican con la historia de un personaje porque están viviendo algo parecido en su vida? Como pueden ver, las historias siempre poseen contenidos en que nos muestran las emociones de los personajes, en ocasiones nos podemos sentir identificados con ellos, sus metas, su</i></p>

			<p><i>historia de vida o simplemente nos hacen reflexionar y tomar conciencia sobre la forma en que actuamos con los demás. Esto también forma parte de la lectura y nos ayuda a encontrar sentido a las cosas que leemos ¿Lo habían pensado alguna vez? ”</i></p> <p>Solicitarán a los participantes que apoyen para depositar el resto del material en la caja de materiales.</p>
--	--	--	---

Sesión 7		15.7 La historieta	
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes tendrán preferencia por utilizar la historieta para contar un suceso y disfrutar de la lectura en contraste con otro tipo de textos.		
Meta:	Hoy crearemos nuestra propia historieta.		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	5 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Plumón de pizarrón ➤ Caja de materiales ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Historieta “Elementos básicos para elaborar una viñeta” <p><i>**Cantidad: Imprimir una por equipo y una copia para los facilitadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Historieta “Vampi” <p><i>**Cantidad: Imprimir una por equipo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Historieta “Batman y Súper-man cómicos” <p><i>**Cantidad: Imprimir una por equipo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fragmento de historieta contra el acoso escolar con temática de Spider-man 	<p>Los facilitadores saludarán a los participantes, pedirán a un niño que reparta los gafetes mientras colocan la meta del día a la vista así como la caja de materiales al frente del salón; también anotarán en el pizarrón las actividades del día. Luego solicitarán a los participantes que conformen sus equipos y mencionarán las actividades que se realizarán.</p> <p><i>“Buen día chicos, para comenzar necesitamos que guarden sus cosas, a excepción de su lapicera y se integren en sus equipos de trabajo. El día de hoy, nos adentraremos en el mundo de la historieta ¿alguna vez han leído o visto una historieta? ¿Qué estructura tiene?”</i></p> <p>Los facilitadores darán un breve momento para que los participantes respondan, otorgando la palabra a aquellos que levanten la mano. Posteriormente, darán una breve explicación sobre la historieta, para lo que es indispensable que repartan a cada equipo el ANEXO 18 sobre los elementos básicos para la elaboración de la historieta.</p> <p><i>“Muy bien chicos, la historieta se conforma por recuadros que poseen un orden cronológico, es decir, lo que paso primero, después y al final, en donde se cuenta una historia con dibujos y palabras. Como pueden observar en la hoja que les dimos, la mayoría de las historietas incluyen estos elementos...”</i></p> <p>Los facilitadores leerán en voz alta los elementos para que los participantes los identifiquen. Después pedirán a alguien que lea la meta del día.</p> <p><i>“Muy bien chicos, entonces la meta del día es...”</i></p>
Conociendo la historieta	25 min		<p>Los facilitadores repartirán a los participantes una historieta introductoria para mostrar la importancia de la lectura a través de la historieta (ANEXO 19) y harán una lectura grupal de esta.</p> <p><i>“Para que conozcan la historieta les repartimos una breve aventura que los adentrará en este texto, es importante</i></p>

		<p>**Cantidad: Imprimir una por equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recuadros de historieta vacíos <p>**Cantidad: Imprimir uno por equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rúbricas generales de evaluación <p>**Cantidad: Imprimir un juego por equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rúbrica específica de evaluación <p>**Cantidad: Imprimir una por equipo.</p>	<p><i>que presten mucha atención, vamos a leerla en conjunto. Nosotros vamos a leer el primer recuadro y un integrante de cada equipo continuará leyendo otro recuadro. Cada recuadro posee un número que indica el orden a seguir”.</i></p> <p>Posterior a ello, se repartirán dos ejemplos de historietas para que los participantes lean, tendrán 5 minutos para hacerlo; esto será en el siguiente orden: primero “Batman y Superman cómicos” (ANEXO 20), y posteriormente el fragmento de viñeta contra el acoso escolar con temática de Spiderman (ANEXO 21).</p> <p><i>“A continuación, les daremos otras historietas que cuentan diferentes historias, léanlas. Lo importante aquí, es que lean todos los integrantes del equipo por lo que es indispensable que todos presten atención y se turnen, de igual forma estas poseen números que indican el orden a seguir para leerla de forma correcta”</i></p> <p>Finalmente, se otorgarán historietas vacías (ANEXO 22) para que los participantes le den un final al fragmento de la viñeta de Spiderman.</p> <p><i>“Ahora les vamos a repartir una historieta que no contiene diálogos ni imágenes, en donde ustedes contarán su propia historia, la idea es que inventen un final para la historieta del hombre araña. Tendrán 15 minutos para lograrlo”</i></p>
Echando a volar mi imaginación	15 min		<p>Los facilitadores pedirán a los equipos que intercambien su historieta, en el orden que se les designe entre los equipos, para que otros conozcan las viñetas.</p> <p>Nota. El orden de intercambio queda a criterio del facilitador</p>
Comentarios finales	15 min		<p>Los facilitadores cuestionarán a los participantes para guiar un proceso de reflexión. Luego recogerán los gafetes</p> <p><i>“Para finalizar, nos gustaría preguntarles: ¿Piensan que la historieta puede ser una opción con la que pueden contar historias de manera diferente? ¿Qué sensación les deja leer a través de la historieta? ¿Para qué otra cosa podría serles útil conocer la historieta?”</i></p> <p>Solicitarán a los participantes que apoyen para depositar el resto del material en la caja de materiales.</p>

Sesión 8		15.8 Detective por un día	
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes apreciarán el significado de leer con atención a través de la resolución de un caso hipotético.		
Meta:	Hoy resolveremos un caso policiaco		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	5 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón para pizarrón ➤ Caja de materiales ➤ Viñeta de Zootopia **Cantidad: Imprimir una por equipo ➤ Pistas para encontrar al culpable **Cantidad: Imprimir una por equipo ➤ Lápizera ➤ Rúbricas generales de evaluación **Cantidad: Imprimir un juego por equipo. 	<p>Los facilitadores saludarán a los participantes, pedirán a un niño que reparta los gafetes mientras colocan a la vista la meta del día así como la caja de materiales al frente del salón; también anotarán en el pizarrón las actividades del día. Luego, indicarán las actividades que se realizarán y pedirán a un participante que lea la meta del día.</p> <p><i>“Buen día chicos, para comenzar necesitamos que guarden sus cosas, a excepción de su lapicera, y se integren en los equipos que comúnmente tienen. El día de hoy, nos convertiremos en detectives, por lo que la meta del día es...</i></p> <p><i>Para resolver el misterio es importante que trabajen en conjunto y hagan uso de la historieta. ¿Recuerdan cómo son las historietas? ¿Qué elementos básicos la conforman?”</i></p> <p>Los facilitadores darán un breve momento para que los participantes respondan, otorgando la palabra a aquellos que levanten la mano.</p>
¿Quién se comió mis galletas?	20 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rúbrica específica de evaluación ➤ **Cantidad: Imprimir una por equipo. 	<p>Los facilitadores repartirán una historieta (ANEXO 23) junto con una hoja de pistas (ANEXO 24) a cada equipo. Luego explicarán en qué consiste la actividad.</p> <p><i>“Bueno chicos en estos momentos daremos inicio a la actividad. Nosotros vamos a leer la parte introductoria de la historieta, para que comprendan qué fue lo que sucedió, ustedes continuarán con el resto. Los personajes principales vienen de la película Zootopia, tendrán 20 minutos, ¡comenzamos!”</i></p> <p>Parte introductoria</p> <p><i>-Galleta: ¿Quién me está mordiendo?</i></p> <p><i>-Narrador: Era una mañana muy tranquila en la ciudad de Zootopia hasta que algo extraño ocurrió...</i></p> <p><i>¡Alguien se había comido las galletas de la merienda de un habitante sin permiso!</i></p> <p><i>“Lo que tienen que hacer es leer la historieta completa, misma que al igual que la sesión anterior está enumerada de acuerdo al orden que deben seguir para poder</i></p>

		<p>entenderla, luego, leer las pistas para encontrar al culpable del crimen. En la tabla que se encuentra después de las pistas, deben anotar tres animales de quienes ustedes sospechan y al final, decidir de esos tres quién es el culpable y por qué. ¿Tienen alguna duda?”.</p> <p>En caso de que los participantes presenten dudas los facilitadores responderán de tal forma que quede claro</p>
Caso resuelto	15 min	<p>Los facilitadores pedirán a cada equipo que mencione cómo fue que llegaron a la resolución de ese caso. Al finalizar las participaciones, los facilitadores informarán quién es el culpable, retomando las pistas clave para descubrirlo.</p> <p>“Muy bien chicos, ahora que todos han mencionado las razones por las que sentenciaron a ese animalito como el culpable, les daremos la respuesta correcta. De acuerdo a las pistas, el culpable es el leopardo.</p> <p>¿Por qué? Bueno, este personaje tenía cita en el salón de belleza pero llegó tarde y cuando le cortaron el pelaje se dieron cuenta que traía leche seca, si observaron en la imagen del inicio de la viñeta, en la escena del crimen hay un envase de leche. Luego más adelante, las pistas nos dicen que el leopardo caminaba dormido y a las 10:00 a.m. aún estaba dormido, el crimen fue descubierto a las 11 a.m. Hacia el final de las pistas, hay otra en donde nos dicen que este animalito despertó a las 12:00 p.m. y no tenía hambre como de costumbre, además de que despertó en otra casa que no era la suya y lleno de moronas.</p> <p>Esta última pista es la que nos confirma la respuesta ¿quiénes acertaron?”</p> <p>Los facilitadores felicitarán a aquellos con la respuesta correcta y pasarán al momento de reflexión.</p>
Comentarios finales	15 min	<p>Los facilitadores cuestionarán a los participantes para guiar un proceso de reflexión.</p> <p>“Para finalizar la sesión quisiéramos preguntarles ¿Cómo se sintieron siendo detectives por un día? ¿Cómo pudieron llegar al resultado que expusieron? ¿Qué pasaría si no leyeron la viñeta o las pistas de manera adecuada? ¿Hubieran podido culpar a la persona correcta?</p> <p>En la vida real si ustedes fueran detectives tendrían un fugitivo suelto o culparían a alguien que es inocente. ¿Se dan cuenta de la relevancia que tiene leer con atención?”</p> <p>Los facilitadores recogerán los gafetes y solicitarán a los participantes que apoyen para depositar el resto del material en la caja de materiales.</p>

Sesión 9	15.9 Slime para divertirnos Nota. Solicite los materiales requeridos a los participantes previo a esta sesión (ANEXO 25)		
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes tendrán iniciativa para apegarse al orden de un instructivo de acuerdo a la secuencia lógica de los pasos a seguir para crear un producto que resulta placentero para su edad.		
Meta:	Hoy aprenderé la importancia de la organización de un instructivo.		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	5 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón para pizarrón ➤ Silicón frío ➤ Colorante vegetal ➤ Diamantina ➤ Detergente líquido ➤ Cuchara sopera de metal 	<p>Los facilitadores saludarán a los participantes, pedirán a un niño que reparta los gafetes, mientras colocan la meta del día a la vista de todos, también anotarán en el pizarrón las actividades del día.</p> <p>Luego indicarán la meta de la sesión y las actividades que se realizarán.</p> <p><i>“Buen día chicos, el día de hoy necesitamos que estén muy atentos, nuestra meta es..., por tanto, buscamos que ustedes puedan organizar un instructivo mientras lo llevamos a la práctica. Es importante que guarden las cosas que tengan en sus bancas y saquen el material que les solicitamos que traieran. Luego se agruparán con sus equipos de trabajo”.</i></p>
Aprendiendo a hacer Slime (Moco de gorila o masilla moldeable)	20 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recipiente de plástico ➤ Instrucciones recortadas y en desorden ➤ Hojas de colores ➤ Lápiz adhesivo 	<p>Una vez que los participantes tengan sobre sus mesas los materiales y estén ubicados junto con sus equipos, los facilitadores darán la indicación de que no podrán hacer uso de éstos hasta que comience la actividad. Posteriormente, dirán que durante la sesión aprenderán cómo hacer Slime.</p> <p><i>“Es importante que nadie haga nada hasta que demos comienzo la actividad. Presten mucha atención en las instrucciones que vamos a darles, de no llevarlas al pie de la letra no llegarán al resultado esperado. ¿Alguno de ustedes sabe qué es el Slime? Bueno, el día de hoy vamos a aprender cómo crear nuestro propio Slime, por lo que será sumamente necesario que escuchemos con atención al facilitador que leerá las instrucciones”.</i></p> <p>Uno de los facilitadores llevará a cabo la actividad en conjunto con los participantes, se colocará a la vista de todos. El otro facilitador estará pendiente de los participantes mientras dice las instrucciones (ANEXO 26) en voz alta.</p> <p>Cuando todos los participantes tengan su slime, los facilitadores solicitarán que se guarde en su recipiente con</p>

		<p>tapa para guardar reposo mientras realizan la segunda parte de las actividades.</p> <p><i>“Muy bien chicos, les vamos a pedir que guarden su slime en el recipiente de plástico donde lo prepararon y le coloquen su tapa. Vamos a guardar el resto del material por favor. Ahora vamos a pasar a la segunda parte de la actividad.”</i></p>
Recordando las instrucciones	15 min	<p>Una vez que los participantes hayan cumplido con la indicación, los facilitadores repartirán unos recortes que pertenecen a las instrucciones seguidas para elaborar el slime, mismas que están en desorden (ANEXO 27), así como una hoja de color. Pasarán a la siguiente actividad.</p> <p><i>“Muy bien chicos, ahora que su Slime está en reposo, la siguiente actividad consiste en recordar cómo fue que pudieron hacer su Slime; en los recortes que les hemos repartido están las instrucciones que mi compañero les fue dando, ustedes tienen que leerlas en equipo y darle orden. Una vez que las hayan acomodado en orden, las pegarán en la hoja de color, tendrán 15 minutos para hacerlo”.</i></p>
Comentarios finales	10 min	<p>Para concluir la sesión, los facilitadores cuestionarán a los participantes para guiar un proceso de reflexión.</p> <p><i>“Nos gustaría preguntarles ¿Qué necesitamos, además de los materiales, para poder elaborar algo como el slime?, ¿Si no hubiéramos tenido el instructivo, podíamos elaborar el “Slime”? ¿Por qué será importante que la información esté organizada? ¿Entonces cuál fue la utilidad de tener el instructivo organizado?”</i></p> <p>Los facilitadores darán una reflexión sobre la importancia de seguir las instrucciones con un ejemplo de la vida real en el armado de un brincolín (ANEXO 28).</p> <p>Los facilitadores recogerán los gafetes.</p>

Sesión 10	15.10 De letras, dibujos e instrucciones Se recomienda ensayar la creación de un pavorreal de papel previo a esta sesión		
Objetivo:	Al finalizar la sesión, los participantes reflexionarán acerca de las implicaciones que tiene leer detalladamente un instructivo a través de actividades prácticas.		
Meta:	Hoy aprenderé a seguir las instrucciones		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	10 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón de pizarrón ➤ Caja de materiales ➤ Barra de pegamento adhesivo ➤ Tijeras ➤ Lapicera ➤ Lápiz ➤ Tabla de instrucciones y dibujos 	<p>Los facilitadores saludarán a los participantes, pedirán a un niño que reparta los gafetes mientras colocan la meta del día a la vista de todos y la caja de materiales frente al grupo; también anotarán en el pizarrón las actividades del día.</p> <p>Luego indicarán la meta de la sesión así como las actividades que se realizarán.</p> <p><i>“Buen día chicos, el día de hoy retomaremos parte de lo que vimos en la sesión pasada, ¿Alguien recuerda qué fue?”</i></p> <p>Los facilitadores darán tiempo a que los participantes respondan otorgando la palabra a aquellos que levanten la mano.</p> <p><i>“Nuestra meta es... así es, seguimos aprendiendo a seguir correctamente los pasos de un instructivo, haremos un ejercicio y luego una figura con papel. Para las actividades de hoy es importante que guarden sus cosas a excepción de su lapicera”.</i></p>
Pasos de la vida	15 min	<p>**Cantidad: Una por equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tabla de instrucciones y dibujos <u>resuelta</u> <p>**Cantidad: una impresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hojas de color café <p>**Cantidad: Una por persona.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Plumas de ganso verdes y cafés <p>**Cantidad: 40 plumas de cada color por equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lentejuelas negras 	<p>Los facilitadores pedirán a los participantes que se agrupen en sus equipos habituales. Luego de ello explicarán la dinámica sobre la que se basará la sesión.</p> <p><i>“El día de hoy, vamos a hacer varias cosas, la primera de ellas es seguir aprendiendo a seguir instrucciones. Para ello, les repartiremos el siguiente material (ANEXO 29).</i></p> <p>*LO MOSTRARÁN AL FRENTE MIENTRAS OTRO FACILITADOR LO REPARTE*</p> <p><i>“En la hoja que les acabamos de dar tienen una tabla y una serie de instrucciones, les voy a pedir que lo resuelvan. Tienen 10 minutos para realizarlo. Es importante que lean con atención y que en la lectura se involucren todos los miembros del equipo ¡Comenzamos!</i></p> <p>Después del tiempo destinado, los facilitadores darán a conocer los resultados a todo el grupo. Luego darán la siguiente instrucción</p>

		<p>**Cantidad: dos por persona</p> <p>➤ Vídeo “Pavo real de papel- manualidad para niños” https://youtu.be/eWv_xrqsNv0</p>	<p>“Muy bien chicos, su hoja les tuvo que quedar se la siguiente manera (ANEXO 30) ¿Quiénes lo lograron?”</p>
Papiroflexia	25 min		<p>Una vez terminada la actividad, los facilitadores repartirán el material para la segunda parte de la sesión.</p> <p>“Para la siguiente actividad, les hemos entregado una hoja café para que hagamos un pavorreal de papel, siguiendo el orden como yo lo vaya haciendo ¿están listos para empezar?”</p> <p>Un facilitador modelará la figura y la realizarán en conjunto con los participantes, el otro facilitador atenderá a las dudas que presenten los participantes.</p> <p>Nota. Se recomienda ensayar la creación de un pavorreal viendo el vídeo “Pavo real de papel- manualidad para niños” para poder modelar la actividad de forma adecuada https://youtu.be/eWv_xrqsNv0 o tener a la mano el video.</p> <p>Cuando lo hayan armado, darán un espacio para que los participantes puedan adornar la cola del pavorreal con plumas y ponerle ojos de lentejuelas.</p>
Comentarios finales	10 min		<p>Para concluir la sesión los facilitadores preguntarán a los participantes: “Nos gustaría preguntarles ¿Qué hubiera pasado si no hubieran seguido las instrucciones correctamente?, ¿Habrían llegado a su producto final?”</p> <p>Darán una breve reflexión.</p> <p>“En la vida diaria, nos enfrentamos a diversos tipos de instructivos, como los que hicimos en estas dos sesiones y algunos otros para conectar algún aparato electrónico, armar un juguete, como utilizar las cosas, entre otros. Si no se leen las instrucciones de la manera adecuada podrían lastimarse, dañar las cosas o echar a perder algo nuevo”.</p> <p>Los facilitadores recogerán los gafetes y solicitarán a los participantes que apoyen para depositar el material sobrante en la caja de materiales.</p>

Sesión 11	15.11 Gana más quien innova más		
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes reconocerán los anuncios como una forma de lectura llamativa a través de la edición de este tipo de texto.		
Meta:	Hoy conoceré las partes importantes de un anuncio		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	10 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón para pizarrón ➤ Caja de materiales ➤ Anuncio de circo <i>**Cantidad: Uno por equipo</i> ➤ Anuncio de ropa <i>**Cantidad: Uno por equipo</i> ➤ Anuncio de juguetes <i>**Cantidad: Uno por equipo</i> ➤ Anuncio de cine <i>**Cantidad: Uno por equipo</i> ➤ Criterios de calificación <i>**Cantidad: Imprimir una pieza</i> ➤ Preguntas para ganar puntos extra <i>**Cantidad: Imprimir una pieza</i> 	<p>Los facilitadores saludarán a los participantes, pedirán a un niño que reparta los gafetes mientras colocan la meta del día a la vista y la caja de materiales frente al grupo; también anotarán en el pizarrón las actividades del día.</p> <p>Luego indicarán las actividades que se realizarán durante la sesión así como la meta. Posteriormente harán una breve recuperación de lo visto la sesión pasada.</p> <p><i>“Buenos días chicos, ¿Cómo han estado? Para dar inicio a las actividades es importante que guarden sus cosas y se agrupen por equipos. El día de hoy haremos un concurso de creatividad que consiste en poner a prueba nuestra capacidad para inventar. Por ello la meta del día es... así es, primero conoceremos las partes del anuncio para saber de manera muy general lo que debe contener un anuncio, luego haremos un concurso en el que por equipos tendrán que adquirir la mayor cantidad de puntos mejorando algunos anuncios que les mostraremos.</i></p> <p><i>Antes de comenzar la actividad, me gustaría preguntarles ¿En dónde podemos encontrar anuncios? ¿Cuál creen que es la finalidad de un anuncio?”</i></p> <p>Los facilitadores darán un breve momento para que los participantes respondan, dando la palabra a aquellos que levanten la mano.</p> <p><i>“Muy bien chicos, sus respuestas fueron adecuadas, les quiero explicar que el anuncio es un texto de breve duración que transmite un mensaje, suele ocupar imágenes, colores llamativos y frases que conocemos; puede ser impreso o transmitido en medios digitales, en donde generalmente utilizan música famosa, ruidos, personajes, etcétera. Generalmente se centra en una idea o un hecho concreto, tiene la finalidad de ofrecer o promocionar algo”.</i></p>

Crenado por una estrella	40 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Paquete de estrellas adheribles **Cantidad: 80 estrellas ➤ Premiación: barras de amaranto con incentivo pegado (ANEXO 6) **Cantidad: Uno por cada integrante de un equipo 	<p>Los facilitadores explicarán en qué consiste la actividad .</p> <p><i>“Como ya les decía haremos un concurso; este se llama “Creando por una estrella”, nosotras les vamos a repartir un bonche de hojas en donde tienen varios anuncios (ANEXO 31), ya están acomodados en el orden en que los iremos viendo. Dependiendo del anuncio, tendrán cierto lapso de tiempo para editarlos, volverlos más llamativos, cambiarle colores, frases, es decir, deben usar su creatividad para cambiarlos. Una vez que el tiempo se agote, cada equipo nos dirá qué le cambió a su anuncio y ¿por qué? La idea es que ese anuncio sea mejorado y atraiga mucho público. En cada ronda el mejor anuncio se llevará una estrella y el equipo que junte la mayor cantidad de estrellas será el ganador.</i></p> <p><i>Habrá puntos extra: al inicio de cada ronda, se darán dos minutos para leer el anuncio. Luego de ello, se pedirá que pongan boca abajo sus anuncios y les haremos preguntas (ANEXO 32). Aquel equipo que levante la mano para participar y diga la respuesta correcta, también recibirá una estrella.</i></p> <p><i>Estas estrellas estarán pegadas en la tabla del respeto (ANEXO 33), esta tabla tiene los nombres de todos los equipos y se irán pegando las estrellas que vayan ganando, sin embargo, cuando algún equipo haga mucho ruido y no respete cuando los otros están hablando al presentar su cartel, se les quitará una estrella.</i></p> <p><i>Es importante que nadie revise los otros anuncios, solo el que les indiquemos, de no ser así sería considerado trampa y el equipo perdería una estrella.</i></p> <p><i>La elección del mejor anuncio en cada ronda se llevará a cabo por votación del grupo, contando el criterio de los facilitadores. Deben ser honestos y reconocer cuando el trabajo de otros es mejor.</i></p> <p><i>¡Comenzamos!”</i></p>
Premiación	5 min		<p>Los facilitadores harán el conteo de las estrellas reunidas por equipo</p> <p><i>“Como parte final de la actividad haremos el conteo oficial de las estrellas por equipo, habrá una premiación”.</i></p> <p>Los facilitadores entregarán una barra de amaranto como premio al equipo ganador.</p>

Comentarios finales	5 min		<p>Para concluir la sesión los facilitadores cuestionarán a los participantes para guiar un proceso de reflexión:</p> <p><i>“Nos gustaría preguntarles ¿Por qué piensan que es importante que los anuncios tengan información suficiente para lograr su objetivo? ¿Creen que la gente entendería el mensaje si la información estuviera incompleta o difícil de leer? ¿Por qué piensan que es importante que los anuncios sean llamativos?”</i></p> <p>Los facilitadores recogerán los gafetes y solicitarán a los participantes que apoyen para depositar el material sobrante en la caja de materiales.</p>
------------------------	-------	--	---

Sesión 12		15.12 Es hora de elaborar mi anuncio	
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes promoverán la lectura llamativa de un anuncio a través de la creación de este recurso para su difusión.		
Meta:	Hoy crearé mi propio anuncio		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	15 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón para pizarrón ➤ Caja de materiales ➤ Media cartulina por equipo ➤ Objetos que deben anunciar: pedazo de estambre, caja, liga y abanico <p><i>**Cantidad: Una pieza de cada objeto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lapicera ➤ Lectura breve sobre el anuncio <p><i>**Cantidad: Imprimir una por equipo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ejemplo de anuncio <p><i>**Cantidad: Imprimir una pieza</i></p>	<p>Los facilitadores saludarán a los niños, pedirán a un niño que reparta los gafetes mientras colocan la meta del día a la vista así como la caja de materiales frente al salón; también anotarán en el pizarrón las actividades del día.</p> <p>Luego indicarán las actividades que se realizarán durante la sesión, pedirán a un niño que lea la meta del día. Posteriormente harán una breve recuperación de lo visto la sesión pasada.</p> <p><i>“Buenos días chicos, ¿Cómo han estado? Para dar inicio a las actividades es importante que guarden sus cosas, a excepción de su lapicera, y se agrupen por equipos. El día de hoy elaboraremos nuestro propio anuncio, por ello la meta del día es... Así es chicos, por equipos elaborarán un anuncio tomando como base aquellos que han visto a lo largo de su vida, así como los aspectos que fuimos viendo la sesión pasada</i> <i>¿Recuerdan algunos elementos base del anuncio?”.</i></p> <p>Los facilitadores darán un breve momento para que los participantes respondan, dando la palabra a aquellos que levanten la mano.</p> <p><i>“Muy bien chicos, recuperando lo que mencionaron, entonces el anuncio tiene un título sobre lo que ofrece, un eslogan o frase pegajosa para atraer a la gente, lleva un propósito que es lo que queremos con el anuncio, lleva colores e imágenes. Para que tengan una idea más clara sobre el anuncio y las cosas que se promueven con la lectura mediante este recurso nos gustaría que leyeran la siguiente hoja (ANEXO 34) en donde nos dan algunos datos sobre el anuncio”.</i></p> <p>Los facilitadores repartirán una hoja por equipo.</p>
Creando anuncios, dejando huella	25 min		<p>Los facilitadores explicarán en qué consiste la actividad haciendo una presentación de algunos objetos que deben anunciar y ofrecerán a los participantes dejar sus anuncios como ejemplo a generaciones posteriores.</p> <p><i>“Como ya les dije, elaborarán su propio anuncio, sin embargo, les explicaré lo que tienen que hacer. Aquí enfrente, tienen algunos objetos que deberán anunciar, en primer lugar tenemos un pedazo de estambre; en segundo</i></p>

		<p><i>lugar una caja; en tercer lugar una liga; y en cuarto lugar un abanico. Cada equipo tendrá la libertad de elegir un objeto que debe anunciar.</i></p> <p><i>Ahora, ¿cómo hacer que alguien compre una pedazo de estambre?, ¿cómo decirle a alguien más, que esta caja es lo mejor del mundo? ¡Ese es su trabajo! Echen a volar su imaginación, pueden darle un uso diferente a los objetos. Nosotros les trajimos un ejemplo (ANEXO 35).</i></p> <p>Los facilitadores darán su ejemplo de anuncio antes de la elaboración por parte de los participantes, para dar una idea de lo que se pretende en ésta actividad.</p> <p><i>“Tienen 20 minutos para elaborarlo, es importante que pongan su mayor esfuerzo, ustedes serán el ejemplo de otras generaciones que tomen el taller, así que la idea es que hagan algo muy padre”.</i></p>
Es momento de triunfar	10 min	Los facilitadores pedirán a los participantes que pasen a exponer su producto.
Comentarios finales	10 min	<p>Para concluir la sesión los facilitadores se despedirán del grupo y agradecerán por la participación de los participantes.</p> <p><i>“Nos ha encantado el trabajo que realizaron todos ustedes, estamos seguras que sus trabajos serán de gran ejemplo para otros participantes. Gracias por colaborar en ésta actividad y esperamos que les haya gustado. ¿Se habían puesto a pensar que ver lo que dicen los anuncios también es leer? ¿Podrían considerar que el anuncio también puede promover la lectura?”</i></p> <p>Los facilitadores darán un breve momento para quienes deseen participar, otorgando la palabra a aquellos que levanten la mano.</p> <p>Los facilitadores recogerán los gafetes y solicitarán a los participantes que apoyen para depositar el material sobrante en la caja de materiales.</p>

Sesión 13		15.13 El comercial	
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes representarán la lectura de un texto a través de imágenes acomodadas de forma creativa para reconocer las implicaciones que tienen los comerciales televisivos		
Meta:	Hoy conoceremos qué se necesita para que un comercial sea un éxito		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	10 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Caja de materiales ➤ Plumón de pizarrón ➤ Comercial de leche lala capitán américa. https://youtu.be/JB5i4HA3e1w ➤ Comercial de Vitaloe https://youtu.be/Qt2AN8QdZSI 	<p>Los facilitadores saludarán a los niños y pedirán a un niño que reparta los gafetes mientras colocan la meta del día a la vista de todos y la caja de materiales frente al salón de clases; también anotarán en el pizarrón las actividades del día. Conectarán el equipo de cómputo con el cañón, teniendo listos los comerciales que se proyectarán.</p> <p>Luego indicarán las actividades que se realizarán durante la sesión.</p> <p><i>“Buenos días chicos, ¿Cómo han estado? Para dar inicio a las actividades es importante que guarden sus cosas, a excepción de sus lapiceras, y se agrupen por equipos. El día de hoy trabajaremos con el comercial. Supongo que todos han visto algún comercial en la televisión. A continuación, les vamos a mostrar algunos comerciales presten mucha atención”.</i></p> <p>Los facilitadores proyectarán los comerciales.</p>
Detrás de cámaras	30 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proyector ➤ Laptop ➤ Guion de comercial **Cantidad: Imprimir un juego por equipo ➤ Imágenes recortadas **Cantidad: Imprimir un juego por equipo ➤ Sobre manila **Cantidad: Uno por equipo ➤ Media cartulina por equipo ➤ Pegamento **Cantidad: Por lo menos uno por equipo 	<p>Los facilitadores harán algunas preguntas y explicarán en qué consiste la actividad.</p> <p><i>“Muy bien chicos, ahora que han visto los comerciales ¿Cuál se imaginan que es la función del comercial? ¿Qué características observan en los comerciales? ¿Tienen algún parecido con los anuncios? El comercial es otra forma de anunciar algunos objetos, eventos y productos, lo único que cambia es el medio de transmisión, que en este caso sería la televisión. Pero, ¿Se han preguntado qué es lo que está detrás de un comercial? Es decir, para que un comercial sea grabado ¿qué creen que se necesita?”</i></p> <p>Los facilitadores darán un breve momento para que los participantes respondan, luego repartirán el material para la siguiente actividad y darán las instrucciones.</p> <p><i>“Para que un comercial sea grabado se necesitan actores, un escenario sobre el cual actuar y lo que es muy importante, un guion de comercial para que éstos actores sepan qué decir. ¿Tenían idea de esto?”</i></p>

		<p><i>El día de hoy realizaremos una actividad para conocer el guion de comercial, la actividad consiste en lo siguiente: les vamos a repartir dos guiones de comerciales diferentes, su misión es leer éstos guiones (ANEXO 36) y relacionarlos con las imágenes (ANEXO 37) que tienen en el sobre que les repartimos. Deben de tener mucho cuidado, pues hay algunas imágenes distractoras que no pertenecen a ninguno de los comerciales que tienen.</i></p> <p><i>Con esas imágenes deben realizar dos collages en la cartulina que les repartimos, pueden utilizar ambos lados de esta para hacer sus dos collages y agregar dibujos si así quieren. Al finalizar, cada equipo pasará a mostrar su collage y decir cómo fue que descifraron a que comercial pertenecía”.</i></p>
Comentarios finales	10 min	<p>Para concluir la sesión los facilitadores cuestionarán a los participantes para guiar un proceso de reflexión:</p> <p><i>“Para terminar, nos gustaría preguntarles: ¿Se les complicó relacionar las imágenes con el texto? ¿Cómo fue que decidieron acomodar sus imágenes? es decir, ¿qué estrategia utilizaron? ¿Conocían lo que hay detrás de un comercial? ¿Habían visto un guion de comercial?”</i></p> <p>Los facilitadores darán un breve momento para que los participantes respondan, luego recogerán los gafetes y solicitarán a los participantes que apoyen para depositar el material sobrante en la caja de materiales.</p>

Sesión 14		15.14 El guion de comercial	
Objetivo:	Al finalizar la sesión los participantes desarrollarán la empatía y creatividad al tomar en cuenta las necesidades de otros para crear un producto.		
Meta:	Hoy construiré mi guion		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	10 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Caja de materiales ➤ Plumón de pizarrón ➤ Guiones de comercial <i>(ANEXO 36)</i> **Cantidad: Un juego por equipo ➤ Hojas blancas <i>**Cantidad: Tres por equipo</i> ➤ Lapicera 	<p>Los facilitadores saludarán a los niños y pedirán a un niño que reparta los gafetes mientras colocan la meta del día a la vista de todos y la caja de materiales frente al salón de clases; también anotarán en el pizarrón las actividades del día.</p> <p>Posteriormente harán una breve recuperación de lo visto la sesión pasada.</p> <p><i>“Buenos días chicos, ¿Cómo han estado? Para dar inicio a las actividades es importante que guarden sus cosas, a excepción de su lapicera, y se agrupen por equipos. El día de hoy elaboraremos un guion para comercial, pues como se comentó la sesión pasada esto es aquello que se encuentra detrás de lo que dicen los actores de un comercial. Por ello la meta del día es...</i></p> <p><i>Ahora bien, es importante que retomen la estructura de los guiones que utilizamos la sesión pasada para la elaboración de sus collages, por lo que les volveremos a prestar estos recursos (ANEXO 36) y que ustedes puedan elaborar su propio guion.</i></p> <p>Los facilitadores repartirán los guiones.</p>
Mi primer guión	30 min		<p>Los facilitadores explicarán en qué consiste la actividad.</p> <p><i>“Muy bien chicos, ahora comenzaremos con la actividad. En primer lugar, les voy a pedir que cada equipo elija algo sobre lo que les gustaría hacer un comercial. Tendrán 3 minutos para pensarlo”.</i></p> <p>Los facilitadores darán dicho tiempo y repartirán tres hojas blancas por equipo.</p> <p><i>“Ahora, le voy a pedir a cada equipo que comparta en voz alta su idea para que nosotros la anotemos y sepamos de que va a tratar su comercial. La idea es que cada equipo elabore un guion sobre la temática que elijan para que en</i></p>

		<p><i>la siguiente sesión lo actúen. Entonces deben pensar en que los personajes de ese comercial serán ustedes, alguien puede ser narrador, otros actores, otros solamente personas extra, camarógrafos, eso queda a su imaginación...”</i></p> <p>Una vez que los participantes hayan decidido los temas, los facilitadores darán tiempo para que los participantes elaboren su guion. Estarán monitoreando al grupo para darles ideas y resolver dudas.</p>
Comentarios finales	10 min	<p>Para concluir la sesión, los facilitadores preguntarán a los participantes: ¿Les pareció complejo realizar el guion? ¿Están listos para presentar su comercial?</p> <p>Los facilitadores darán un breve momento para que los participantes respondan, luego recogerán los gafetes y solicitarán a los participantes que apoyen para depositar el material sobrante en la caja de materiales.</p> <p>Nota. Los facilitadores deberán entregar una copia del guion por cada integrante de su equipo para que los participantes puedan ensayar sus diálogos y presentar su comercial la siguiente sesión.</p>

Sesión 15	15.15 Actuemos el comercial		
Objetivo:	Al finalizar la sesión, los participantes identificarán los componentes del comercial a través de la escenificación de un guion		
Meta:	Hoy actuaré mi guion de comercial		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	5 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Plumón de pizarrón ➤ Caja de disfraces ➤ Cámara de celular ➤ Guiones 	<p>Los facilitadores saludarán a los niños, pedirán a un niño que reparta los gafetes mientras colocan la meta del día a la vista, así como la caja de materiales al frente del salón de clases; también anotarán en el pizarrón las actividades del día.</p> <p>Luego indicarán las actividades que se realizarán durante la sesión, pedirán a un niño que lea la meta del día.</p> <p><i>“Buenos días chicos, ¿Cómo han estado? Para dar inicio a las actividades es importante que guarden sus cosas. El día de hoy actuaremos el guion para comercial que ustedes realizaron la sesión pasada, por ello la meta del día es...”.</i></p>
Ensayo	10 min		<p>Los facilitadores darán 8 minutos para que los participantes se organicen y recuerden el papel que tienen en el guion de comercial.</p> <p><i>“Muy bien chicos, les vamos a dar 8 minutos para que se organicen y recuerden el papel que tienen en su guion. Pueden ensayar para que cuando pasen al frente todo les salga bien”.</i></p>
Actuando ando	40 min		<p>Los facilitadores presentarán la caja de disfraces y explicarán en qué consiste la actividad</p> <p><i>“En esta caja que tenemos aquí se encuentran algunos objetos que podrían utilizar para la caracterización de los personajes que aparecen en sus guiones. Todos los equipos tendrán 3 minutos para buscar un disfraz de acuerdo a su personaje. Posteriormente, se sacarán papelitos para saber en qué orden pasarán a presentar su comercial.</i></p> <p>Los facilitadores darán oportunidad a cada equipo para que pasen en orden a caracterizarse. Una vez que todos</p>

		<p>los participantes estén caracterizados pasarán al frente a actuar su comercial.</p> <p>Nota. Los participantes serán grabados para que puedan observar su trabajo en la siguiente sesión.</p>
Comentarios finales	10 min	<p>Para concluir la sesión los facilitadores darán felicitaciones a los participantes por sus actuaciones. Solicitarán a los participantes que depositen sus disfraces en la caja de materiales.</p> <p>Informarán que ésta fue la última actividad del taller.</p>

Sesión 16		15.16 Cierre del taller	
Objetivo:	Que los participantes reflexionen acerca de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del curso-taller		
Meta:	Hoy reflexionaré sobre lo que aprendí.		
Duración total:	60 minutos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Actividad final	20 min	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gafetes ➤ Meta del día escrita en cartulina ➤ Proyector ➤ Laptop ➤ Video sobre las actuaciones de los participantes ➤ Tabla de aprendizajes ➤ Diplomas 	<p>Los facilitadores saludarán a los participantes y colocarán la meta del día a la vista de todos. Conectarán el equipo de cómputo con el cañón, para proyectar los comerciales que se actuaron la sesión anterior.</p> <p>Luego darán la conclusión del taller, por lo que resultará importante que se haga una recopilación de todas las actividades que se realizaron durante cada sesión.</p> <p><i>“Buenos días chicos, el día de hoy como ya se lo comentábamos es el cierre del taller, por ello les pedimos que recuerden todas las actividades que hemos venido realizando así como su importancia y los aprendizajes que han adquirido. Les trajimos un video sobre sobre el comercial que actuaron para que observen su producto”</i></p> <p>Los facilitadores darán un momento para que los participantes recuerden y participen sobre los aprendizajes que obtuvieron.</p> <p>Proyectarán los videos sobre las actuaciones de los participantes.</p>
El recuento del lector	20 min		<p>Los facilitadores proporcionarán una tabla (ANEXO 38) en dónde los participantes podrán expresarse sobre los rubros <i>¿Qué aprendí?, ¿Cuáles fueron las actividades que me gustaron y cuáles no?, sugerencias y comentarios.</i></p> <p><i>“Ahora que ya hemos recapitulado un poco les entregaremos una tabla que se encuentra dividida en tres secciones: ¿Qué aprendí?, ¿Cuáles fueron las actividades que me gustaron y cuáles no? y finalmente si tienen algunas sugerencias para mejorar las actividades del taller. No olviden que esto no forma parte de alguna calificación, esto es para que nosotros podamos mejorar”</i></p>
Comentarios es	20 min		<p>Los facilitadores darán un diploma (ANEXO 39) a cada participante por su participación en el taller.</p> <p><i>“Antes de concluir con nuestras actividades queremos agradecerles y otorgarles este reconocimiento por su participación en el taller, iremos nombrándolos uno por uno para que pasen al frente por su reconocimiento”</i></p>



¿Quién dijo
que leer no
es divertido?



(Recursos
de evaluación)

Rúbricas de evaluación

1 GENERALES

16.1 Animación a la lectura
(Elaboración personal)

Categoría	Alto	Medio	Bajo	Observaciones
Interés por la actividad	El equipo es capaz de sostener su atención y se implica totalmente durante todo el periodo de actividades que requieren de la competencia lectora, se mantienen en sus asientos durante las actividades, intencionalmente utilizan de forma adecuada los materiales proporcionados por las facilitadoras, cuando la lectura les parece interesante denotan expresiones faciales (sonríen, ríen, se sorprenden, etcétera), son capaces de relacionar la lectura con aspectos de su vida diaria.	El equipo es intermitente respecto a la atención que presta a las actividades que requieren de la competencia lectora, en ocasiones hacen uso de materiales externos al curso-taller pero con ayuda de un moderador les resulta fácil retomar las actividades, se mantienen en su asiento la mayor parte del tiempo y denotan un interés parcial sobre el compromiso por la actividad, pueden relacionar la lectura con aspectos de su vida diaria.	El equipo posee limitaciones sobre la atención sostenida en las actividades que requieren de la competencia lectora, hacen uso de materiales ajenos al curso-taller, se levantan de sus asientos y merodean en el aula escolar, les es imposible retomar el curso de las actividades.	
Resolución de problemas sobre la competencia lectora	El equipo para de leer cuando la lectura no tiene sentido y trata de usar estrategias para pasar las partes difíciles, dialogan todos los miembros para tratar de dar sentido, tratan de	El equipo para de leer cuando la lectura no tiene sentido, buscan palabras que no conocen y, de ser necesario piden ayuda. Cumple con todas las demandas de la actividad.	El equipo para de leer cuando la lectura no tiene sentido, lee la parte una y otra vez dejando de lado la actividad hasta que las facilitadores se	

	entender el significado de palabras nuevas por contexto. Culmina con éxito la actividad.		acercan a ayudar. Cumple con algunas demandas de la actividad.	
Disposición a la lectura	El equipo está en la página correcta y está activamente leyendo con el grupo (moviendo los ojos siguiendo las líneas) o con su dedo están siguiendo las palabras leídas por los otros en voz alta, muestran empatía por los personajes o historias que se les presentan y lo expresan públicamente, antes de iniciar con las actividades hacen preguntas tratando de indagar que tipo de texto se les proporcionará en la sesión, comparten entre sus compañeros de equipo sus experiencias positivas con la lectura sin que se les solicite.	El equipo está en la página correcta y usualmente aparenta estar leyendo activamente, pero mira al lector y a los dibujos ocasionalmente, puede encontrar fácilmente por dónde van cuando se le pide leer, expresan públicamente las sensaciones o sentimientos que la lectura les provoca.	El equipo está en la página correcta y aparenta estar leyendo con los demás, sin embargo presentan dificultades determinando dónde se está leyendo cuando se le llama a leer, tienen limitaciones para identificar posibles sentimientos que la lectura les provoca al no llevar el curso de ésta.	

16.2 Trabajo colaborativo
(Elaboración personal)

Categoría	Alto	Medio	Bajo	Observaciones
Participación	Todos los participantes aportan para la resolución o alcance de una meta por cuenta propia, sus argumentos son pertinentes, los alumnos denotan atención así como apertura a las opiniones y argumentos de sus compañeros, demuestran iniciativa para realizar las actividades, existe un involucramiento alto con la actividad.	Todos los participantes aportan para la resolución o alcance de una meta por cuenta propia, algunos alumnos reciben las opiniones y argumentos de otros compañeros pero aportan limitadamente, en ocasiones demuestran iniciativa para realizar las actividades, existe un involucramiento parcial con la actividad.	Los integrantes del equipo contribuyen al logro de la meta solamente cuando se les solicita que lo hagan, los alumnos poseen una limitada capacidad para recibir opiniones y argumentos de otros compañeros así como para dar sus propias ideas, existe un involucramiento nulo con la actividad, se distraen con actividades o materiales externos al curso-taller.	
Responsabilidad compartida	Existe horizontalidad en la toma de decisiones, todos los miembros del equipo participan activamente para tomar una decisión, se asume la resolución de la actividad por parte de todos los miembros del equipo, se acepta alcanzar la meta implicando a todo el equipo.	Algunas personas hacen propuestas para tomar una decisión y todos los miembros del equipo participan para tomar la que mejor les convenga, se asume la resolución de la actividad por parte de algunos miembros del equipo, se acepta alcanzar la meta implicando a ciertos miembros del equipo.	Existe un líder que toma las decisiones dentro del equipo y todos asumen la resolución de la actividad aunque estén inconformes con ello con tal de llegar a la meta.	

<p>Roles dentro del equipo</p>	<p>El equipo cuenta con habilidades para manejar el liderazgo, cada miembro reconoce sus habilidades y las pone al servicio del equipo, existe una distribución de la actividad entre todos los miembros del equipo existiendo un desempeño efectivo de la misma, hay aceptación de las actividades por parte de todos los miembros del equipo, se asumen distintas responsabilidades entre los miembros del equipo, se manifiesta confianza al delegar responsabilidades, se reconoce el desempeño del otro como parte importante para alcanzar una meta.</p>	<p>El equipo presenta dificultades para manejar el liderazgo, sin embargo se logra dar una distribución de la actividad entre todos los miembros del equipo, hay aceptación de las actividades por parte de algunos miembros del equipo pero se dialoga para quedar conformes con sus actividades a realizar, existe un compromiso parcial hacia las responsabilidades entre los miembros del equipo por lo que otros miembros terminan cubriendo las demandas de actividades que no son cumplidas por otros, se reconoce el desempeño del otro como parte importante para alcanzar una meta.</p>	<p>El equipo presenta limitaciones para manejar el liderazgo, existe poca claridad en la distribución de la actividad entre los miembros del equipo y un compromiso nulo sobre las responsabilidades entre los miembros del equipo por lo que no se cubren algunas de las demandas de actividades.</p>	
<p>Calidad de la interacción</p>	<p>El equipo cuenta con habilidades para manejar el liderazgo, saben escuchar cuando alguien más participa tomando en cuenta que existen otros puntos de vista respecto a la opinión de los</p>	<p>El equipo cuenta con habilidades para saber escuchar, en ocasiones comparten puntos de vista y apoyan el esfuerzo de otras personas. Habitualmente se mantiene la unidad del equipo. Cuando llegan a ocurrir fricciones</p>	<p>Existe una limitada disposición a escuchar la participación de los demás, compartir ideas y apoyar el esfuerzo de otros. Su capacidad para resolver</p>	

	<p>demás y se reconoce el esfuerzo de los miembros de equipo. Se evitan fricciones entre los miembros del equipo.</p>	<p>buscan y sugieren una solución viable llegando a un consenso tomando en cuenta a todos los miembros del equipo.</p>	<p>ficciones dentro del equipo es limitada, se requiere de la ayuda de mediadores para dar solución.</p>	
--	---	--	--	--

Rúbricas de evaluación
2 ESPECÍFICAS
(Para cada sesión)

16.3 SESIÓN 2 - 3

Rúbrica de evaluación: Cumplimiento de una meta (Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Proceso de logro	Los alumnos establecen una o varias estrategias para alcanzar la meta, argumentan y discuten de manera asertiva cual es la que los conducirá a los mejores resultados, se muestran comprometidos en la tarea y mantienen un trabajo constante hasta llegar a la meta.	Los alumnos establecen una o varias estrategias para alcanzar la meta, sin embargo requieren de la presencia de un mediador externo al equipo para llegar a un acuerdo sobre cuál los guiará al mejor resultado, muestran compromiso por la actividad pero tienen dificultades para mantener un trabajo constante, se distraen en algunos momentos.	Los alumnos presentan dificultades para establecer estrategias que los guíen al cumplimiento de la meta, se encuentran dispersos y poco comprometidos con la actividad; como resultado de ello les es imposible cumplir con la meta.
Participación activa	Los alumnos ojean los textos, guardan silencio y ponen atención cuando algún miembro del equipo lee en voz alta, muestran iniciativa por colaborar en la actividad, se involucran la mayor cantidad de tiempo intercambiando ideas, proponiendo acciones y tomando un rol dentro del equipo.	Algunos miembros del equipo ojean los textos y ponen atención cuando otro lee en voz alta mientras el resto platica o juega con elementos externos a la actividad. En algunos lapsos de tiempo todos colaboran con la actividad y se involucran intercambiando ideas, proponiendo acciones y tomando un rol dentro del equipo.	Los alumnos se rehúsan a ojear los textos, realizan una actividad ajena al taller y platican mientras los demás equipos trabajan.
Administración de tiempo	Los alumnos establecen prioridades al trabajar, dando importancia a	Los alumnos realizan la actividad sin establecer prioridades sobre las actividades que los pueden	Los alumnos tienen dificultades para organizar su tiempo, dan importancia a tareas

	desarrollar aquellas actividades que los llevan a alcanzar un resultado en un periodo de tiempo corto.	llevar a obtener un buen resultado por lo que tardan mucho tiempo en realizar la actividad, sin embargo, consiguen llegar a la meta.	secundarias y no logran llegar al cumplimiento de la meta.
Logro de una meta	Los alumnos terminan la actividad con éxito y obtienen un producto final.	Los alumnos terminan la actividad y obtienen un producto final, sin embargo este presenta algunas limitantes o errores.	Los alumnos obtienen un producto final incompleto, el cumplimiento de la meta tiene poco éxito.

16.4 SESIÓN 4

(Adaptado de Morales & González, 2003. Citado en Mata & Regalado 2006)

INSTRUCCIONES. Tacha el cuadro que responda mejor de acuerdo a lo que tú pienses. A continuación se presenta un ejemplo:

EJEMPLO:

Me gusta jugar con la pelota

Siempre	A veces	Nunca
---------	--------------------	-------

1. Únicamente leo en la escuela

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

2. Me siento bien cuando leo

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

3. Leer es divertido

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

4. Me aburro cuando leo

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

5. Cuando tengo tiempo libre lo primero que hago es leer

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

6. Pienso que la lectura se utiliza únicamente en la escuela

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

7. La lectura es importante para mí

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

8. Pienso que leer no sirve para nada

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

9. Pienso que la lectura se utiliza fuera de la escuela

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

10. Me da sueño cuando leo

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

16.5 Cuestionario: Interés por la lectura
(Adaptado de "Encuesta de hábitos lectores", 2018)

INSTRUCCIONES. Tacha el círculo que responda mejor de acuerdo a lo que tú pienses. En las preguntas que estén marcadas con un * puedes contestar a más de una respuesta. A continuación se presenta un ejemplo:

EJEMPLO:

Me gusta jugar con la pelota

Mucho

Poco

Nada

1. ¿Acostumbras a leer en tu tiempo libre?

Todos los días

Una o dos veces por semana

Nunca, prefiero realizar otras actividades o jugar

2. ¿En qué lugares acostumbras a leer?

En tu casa

Parque / Calle

En la biblioteca

Solamente en la escuela

3. ¿Por qué motivo leíste la última vez?

Quería entretenerme

Me lo dejaron en la escuela

Porque me gusta leer

Mis papás me lo pidieron

Encontré algo interesante para leer en la calle

4. Piensas que lees...

Mucho

Regular

Poco

5. En los periodos de vacaciones ¿acostumbras leer?

Sí

No

6. ¿Cuál de las siguientes frases define mejor tu relación con la lectura? *

- Me gusta mucho leer
- Me gusta leer de vez en cuando, pero prefiero hacer otras cosas
- No me gusta nada leer

7. Si respondiste que lees de vez en cuando o que no te gusta ¿Cuál es la razón? *

- Nada me motiva a leer
- Prefiero jugar porque la lectura es aburrida
- Pienso que leer solo me sirve en la escuela
- Me da sueño cuando leo

8. Cuando lees ¿Qué te lleva a leer? *

- Conocer cosas nuevas
- Diversión o gusto
- La lectura es importante para mí
- Me hace sentir bien leer
- Me obligan mis padres o mis maestros en la escuela

9. ¿Crees que las actividades que hemos realizado han cambiado tu percepción sobre la lectura?

- Sí
- No

10. ¿Te sientes motivado por conocer las actividades de lectura que restan para este taller?

- Sí
- No

16.6 SESIÓN 5
Rúbrica de evaluación: Calidad de la historia
(Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Título	El título es creativo, atrae al lector, sugiere y resume muy bien la idea principal de la historia.	El título sugiere una idea de lo que trata el texto, sin embargo no es la idea principal.	El título es inexistente o no tiene relación con el contenido.
Calidad de la información	El texto es suficiente, cuenta una historia que resulta interesante para el lector, muestra originalidad al transformar la historia y posee personajes principales/secundarios.	El texto es insuficiente, pero cuenta una breve historia que resulta interesante para el lector y posee personajes principales/secundarios.	El texto es insuficiente, la historia que cuenta resulta irrelevante y es imposible detectar una división de personajes.
Representación (Emociones plasmadas)	La historia muestra las ideas personales de los creadores cuando transforman la historia y toma en cuenta las ideas de todos los miembros del equipo. En su texto se plasman emociones que puede sentir el personaje principal.	Es la fusión de dos o más historias que ya existen pero muestra la organización de ideas de los creadores, se toma en cuenta la opinión de todos los miembros para hacer la fusión. En su texto se plasman emociones del personaje principal.	Es una historia ya existente, existe una ausencia de esfuerzo para plasmar con sus propias ideas una transformación de la historia.
Conclusiones	Los alumnos son capaces de expresar a través de reflexiones una síntesis sobre lo narrado para que sus compañeros comprendan la finalidad de su transformación. Todos los integrantes son capaces de identificar los sentimientos de los personajes dentro de la historia.	Existen algunas reflexiones que intentan explicar lo narrado para que sus compañeros entiendan su transformación de la historia, sin embargo es difícil comprenderla. Algunos integrantes del equipo identifican los sentimientos de los personajes dentro de la historia.	Resulta complicado hacer una reflexión sobre lo narrado dado que a los creadores de la historia les es imposible asimilar lo que escribieron.

16.7 SESIÓN 6

Rúbrica de evaluación: Uso de la viñeta

(Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Uso de la viñeta para leer	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, todo el equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta. Siguen el orden indicado por los números de la viñeta; se turnan para que cada alumno lea un segmento; toman en cuenta tanto el texto como los dibujos, lo que permite relacionarlos entre sí	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, la mayoría de los integrantes del equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta, pero algunos se distraen. Siguen el orden indicado por los números de la viñeta; se turnan para que cada alumno lea un segmento; sin embargo se enfocan en leer el texto sin tomar en cuenta los dibujos.	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, sin embargo, tienen dificultades para seguir el orden indicado de lectura o se enfocan en mirar únicamente los dibujos.
Estructuración de la viñeta	Los alumnos mantienen una secuencia al crear su viñeta, lo cual permite una lectura fluida y entender la historia, hacen uso de elementos básicos como globos de diálogo, dibujos, onomatopeya y recuadros de texto. Intencionalmente utilizan de forma adecuada la viñeta para contar una historia.	Los alumnos mantienen una secuencia al crear su viñeta, lo cual permite una lectura fluida y entender la historia, sin embargo, carece de algunos elementos básicos como globos de diálogo, dibujos, onomatopeya y recuadros de texto. Tienen la intención de utilizar de forma adecuada la viñeta, lo denotan con el esfuerzo que imprimen sobre la actividad, pero tienen dificultades para utilizarla de forma adecuada para contar una historia.	La viñeta elaborada por los alumnos carece de secuencialidad, lo que impide comprender con claridad la historia que desean contar; además carece de elementos básicos como globos de diálogo, dibujos, onomatopeya y recuadros de texto. Los alumnos dan un uso incorrecto a la viñeta para contar una historia o realizan una actividad distinta a la indicada.

Calidad de la información	Los alumnos expresan un mensaje que tiene relación con la idea de la lectura base a través de la viñeta; tienen facilidad para inventar o crear su historia; la historia muestra ideas originales de los creadores.	Los alumnos expresan un mensaje a través de la viñeta pero presentan limitantes para relacionarlo con el contenido de la lectura base; tienen facilidad para inventar o crear su historia, sin embargo se basa en una historia ya existente.	Los alumnos tienen limitantes para expresar un mensaje a través de la viñeta, integran contenido poco claro, externo a la lectura base o les es imposible obtener un producto final.
Integración escrita y gráfica	Los alumnos relacionan todos los componentes gráficos (dibujos) con los escritos en la viñeta, de tal forma que su mensaje es claro.	Los alumnos plasman componentes gráficos (dibujos) y escritos en su viñeta, sin embargo no todos guardan relación, por lo que el mensaje podría segmentarse o perder sentido.	Los alumnos elaboran una viñeta en donde los componentes gráficos (dibujos) y escritos se encuentran desarticulados, resulta difícil su integración con el mensaje que desean dar.

16.8 SESIÓN 7

Rúbrica de evaluación: Resolución de un caso hipotético a través de la viñeta (Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Uso de la viñeta para leer	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, todo el equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta. Siguen el orden indicado por los números de la viñeta; se turnan para que cada alumno lea un segmento; toman en cuenta tanto el texto como los dibujos, lo que permite relacionarlos entre sí. Analizan la información que les brinda la viñeta para seguir las indicaciones de forma adecuada.	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, la mayoría de los integrantes del equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta, pero algunos se distraen. Siguen el orden indicado por los números de la viñeta; se turnan para que cada alumno lea un segmento; sin embargo se enfocan en leer el texto sin tomar en cuenta los dibujos. Tienen dificultades en analizar la información para seguir las indicaciones de forma adecuada, por lo que tienen que repetir la lectura de algún segmento o de toda la viñeta.	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, sin embargo, tienen dificultades para seguir el orden indicado de lectura o se enfocan en mirar únicamente los dibujos. Tienen limitantes para entender las indicaciones a seguir, por lo que piden apoyo a los facilitadores.
Análisis de las pistas	Con la información obtenida de la viñeta, los alumnos hacen un uso adecuado de los materiales adicionales proporcionados; se acercan estos para buscar información en las pistas que les permita resolver un caso hipotético. Utilizan simultáneamente	Con la información obtenida de la viñeta, los alumnos hacen un uso adecuado de los materiales adicionales proporcionados; se acercan estos para buscar información en las pistas que les permita resolver un caso hipotético; sin embargo, se centran	Con el apoyo del facilitador, los alumnos intentan continuar con la actividad sin conseguir completarla o con la obtención de un producto incompleto.

	la viñeta y las pistas para intentar analizar la información en conjunto; logran con facilidad identificar a los sospechosos y al culpable dando la respuesta correcta.	únicamente en los recursos adicionales sin tomar en cuenta la viñeta. Tienen limitantes para identificar a los personajes sospechosos por lo que eligen al culpable incorrecto.	
Cumplimiento de la meta: resolución del caso hipotético	Los alumnos comparten una meta en común; a través de la viñeta siguen las instrucciones de la actividad para poder cumplir con la meta; expresan abiertamente lo que piensan, intercambian ideas y argumentan cuál es la respuesta más adecuada con lo cual logran resolver el caso satisfactoriamente	Los alumnos comparten una meta en común; a través de la viñeta siguen las instrucciones de la actividad para poder cumplir con la meta; sin embargo, tienen dificultades para discutir y argumentar cuál es la respuesta más adecuada con lo cual logran resolver el caso pero dando una respuesta incorrecta	Los alumnos se muestran poco comprometidos con la actividad, tienen limitantes para seguir las instrucciones a través de la viñeta para poder cumplir con la meta, les es imposible resolver el caso.

16.9 SESIÓN 8

Rúbrica de evaluación: Seguimiento de las reglas de un juego

(Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Lectura de las reglas	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, todo el equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta; se turnan para que cada alumno lea en un juego diferente, permiten a todos leer.	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, la mayoría de los integrantes del equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta, pero algunos se distraen. Se turnan para que cada alumno lea en un juego; sin embargo algunos integrantes se niegan a participar en la lectura.	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, sin embargo, tienen dificultades para fijar su atención en la persona que está leyendo las reglas, por lo que se distraen.
Entendimiento de las reglas	Los alumnos son capaces de acomodar el material tal como lo indican las reglas de acomodo, denotan seguridad sobre lo que hicieron y cuando el facilitador cuestiona, son capaces de explicar las condiciones básicas para jugar los cuatro juegos de mesa. Los alumnos hacen preguntas para conocer mejor las reglas del juego, hacen un uso adecuado de los juegos, pues comprendieron las reglas.	Los alumnos tienen dificultades para acomodar el material de acuerdo a la lectura de acomodo, requieren del apoyo del facilitador porque dudan sobre si lo hicieron de la forma correcta. Cuando el facilitador cuestiona, son capaces de explicar las condiciones básicas para jugar dos de los cuatro juegos de mesa, con apoyo del facilitador hacen un uso adecuado de los juegos, pues comprendieron las reglas.	Los alumnos tienen limitantes para acomodar el material de acuerdo con la lectura de acomodo, requieren de una segunda lectura así como del apoyo del facilitador para poder realizarlo. Cuando el facilitador cuestiona, tienen dificultades para explicar las condiciones básicas para jugar dos de los cuatro juegos de mesa, lo que les impide hacer un uso adecuado de los juegos de mesa.
Cumplimiento de la meta	Los alumnos comparten una meta en común, siguen las instrucciones de la actividad para poder	Los alumnos comparten una meta en común, siguen las instrucciones de la actividad para poder	Los alumnos tienen dificultades para conseguir llegar a la meta, pues desde el principio

	cumplir con la meta. Participan activamente en todos los juegos, se apegan a las reglas del juego para conseguir la mayor cantidad de puntos y ganar.	cumplir con la meta. Sin embargo, hacen trampa en algunos juegos por lo que es imposible conseguir la mayor cantidad de puntos para ganar.	tuvieron limitantes para comprender la actividad, se muestran poco comprometidos con la actividad. Son el puntaje más bajo del grupo.
Utilidad de las reglas	Los alumnos comprenden y expresan abiertamente las implicaciones que tiene el hecho de no seguir las reglas de un juego. Son capaces de trasladar la utilidad de las reglas a otros contextos de su vida diaria.	Los alumnos comprenden y expresan abiertamente las implicaciones que tiene el hecho de no seguir las reglas de un juego. Tienen dificultades para trasladar la utilidad a otros contextos.	Los alumnos presentan limitantes para comprender las implicaciones que tiene el hecho de no seguir las reglas de un juego. Tienen dificultades para trasladar la utilidad a otros contextos

16.10 SESIÓN 9

Rúbrica de evaluación: Seguimiento de instrucciones

(Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Seguimiento de instrucciones	Los alumnos son capaces de seguir instrucciones en voz alta, sin necesidad de repetir más de una vez la indicación. Se muestran atentos y guardan silencio para poder comprender con claridad. Logran obtener un producto con éxito.	Los alumnos son capaces de seguir instrucciones en voz alta pero en algunas ocasiones requieren de la repetición de la indicación. Se muestran atentos, sin embargo tienen dificultades para guardar silencio lo que les impide comprender con claridad. Logran obtener un producto con éxito.	Los alumnos tienen dificultades para seguir las instrucciones en voz alta, en cada instrucción solicitan se repita la indicación. Tienen dificultades para guardar silencio lo que les impide comprender con claridad. Desperdician material, lo que los lleva al fracaso para obtener un producto
Lectura de las instrucciones	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, todo el equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta; permiten a todos leer.	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, la mayoría de los integrantes del equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta, pero algunos se distraen. Solo un alumno lee las instrucciones	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, sin embargo, tienen dificultades para fijar su atención en la persona que está leyendo, por lo que se distraen.
Secuencia lógica de las instrucciones	Los alumnos son capaces de acomodar las instrucciones en el orden correcto, recuerdan los pasos que siguieron para conseguir un producto. Denotan seguridad sobre lo que hicieron.	Los alumnos tienen dificultades para acomodar las instrucciones en el orden correcto, tienen algunas instrucciones erróneas, se confunden sobre los pasos que tuvieron que seguir para conseguir su producto.	Los alumnos tienen limitantes para acomodar las instrucciones en el orden correcto, solo dos instrucciones son correctas.
Utilidad de las instrucciones	Los alumnos comprenden y expresan abiertamente las implicaciones que	Los alumnos comprenden y expresan abiertamente las implicaciones que	Los alumnos presentan limitantes para comprender las

	<p>tiene el hecho de no seguir las instrucciones. Son capaces de trasladar la utilidad de las instrucciones a otros contextos de su vida diaria.</p>	<p>tiene el hecho de no seguir las instrucciones. Tienen dificultades para trasladar la utilidad a otros contextos.</p>	<p>implicaciones que tiene el hecho de no seguir las instrucciones. Tienen dificultades para trasladar la utilidad a otros contextos</p>
--	--	---	--

16.11 SESIÓN 10

Rúbrica de evaluación: Leer con detalle y seguir instrucciones

(Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Lectura de las instrucciones	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, todo el equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta; permiten a todos leer.	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, la mayoría de los integrantes del equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta, pero algunos se distraen. Solo un alumno lee las instrucciones	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, sin embargo, tienen dificultades para fijar su atención en la persona que está leyendo, por lo que se distraen.
Logro de una meta por equipo	Los alumnos comparten una meta en común, a través de la lectura de las instrucciones pueden organizarse para poder cumplir con la meta. Participan activamente en la actividad, consiguen obtener un producto que es correcto de acuerdo a las instrucciones.	Los alumnos comparten una meta en común, a través de la lectura de las instrucciones pueden organizarse para poder cumplir con la meta. Todos participan activamente en la actividad, sin embargo, su producto tiene algunos elementos erróneos, lo que refleja que tienen algunas dificultades para seguir las instrucciones que leen.	Los alumnos tienen dificultades para conseguir llegar a la meta pues presentan limitantes para comprender las instrucciones que leen, se muestran poco comprometidos con la actividad, lo que los lleva a obtener un producto incompleto o totalmente erróneo.
Seguimiento de instrucciones	Los alumnos son capaces de seguir instrucciones en voz alta, sin necesidad de repetir más de una vez la indicación. Se muestran atentos y guardan silencio para poder comprender con claridad. Logran obtener un producto con éxito.	Los alumnos son capaces de seguir instrucciones en voz alta pero en algunas ocasiones requieren de la repetición de la indicación. Se muestran atentos, sin embargo tienen dificultades para guardar silencio lo que les impide comprender con claridad. Logran obtener un producto con éxito.	Los alumnos tienen dificultades para seguir las instrucciones en voz alta, en cada instrucción solicitan se repita la indicación. Tienen dificultades para guardar silencio lo que les impide comprender con claridad. Desperdician material, lo que los lleva al fracaso para obtener un producto

16.12 SESIÓN 11

Rúbrica de evaluación: Transformación de un anuncio (Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Título	El equipo realiza cambios al título, este es creativo, atrae al lector, sugiere y resume muy bien el objetivo del anuncio.	El equipo realiza cambios al título, este sugiere una idea de lo que trata el anuncio, sin embargo no refleja el objetivo principal.	El equipo retoma el mismo título que el anuncio base, el título es inexistente o no tiene relación con el contenido.
Eslogan (Información breve)	El equipo decide poner una frase o eslogan, el texto causa impacto al espectador, ya que produce gran atracción, refleja ideas originales de los creadores, está bien escrito pues sus oraciones tienen lógica. El equipo no omite ningún dato importante.	El equipo decide poner una frase o eslogan, el texto causa impacto al espectador, ya que produce gran atracción, sin embargo es tomado de un anuncio que ya existe; está bien escrito pues sus oraciones tienen lógica. El equipo omite algunos datos que son importantes.	El equipo conserva la misma frase o eslogan, si el anuncio tiene; el eslogan es inexistente. El equipo omite la mayoría de los datos que son importantes.
Propósito del anuncio	Los alumnos captan la información del anuncio original, haciendo más atractiva su transformación pero dirigiéndolo hacia el mismo propósito.	Los alumnos captan la información del anuncio original, haciendo más atractiva su transformación, sin embargo lo orientan a un propósito diferente.	Los alumnos tienen dificultades para captar la información del anuncio original, por lo que orientan su producto a un propósito diferente.
Originalidad	El equipo plasma ideas propias de los creadores, estas son novedosas, llamativas y atractivas para el espectador, entre cada anuncio se representan variedad de ideas.	El equipo plasma algunas ideas propias de los creadores, pero otras las retoman de anuncios que ya existen. Se observa un patrón de ideas parecidas para presentar entre cada anuncio.	El equipo tiene dificultades para transformar el anuncio, plasman algunas ideas que se retoman de anuncios que ya existen y siguen un patrón para presentar ideas parecidas entre todos los anuncios.

16.13 SESIÓN 12

Rúbrica de evaluación: Creación de un anuncio (Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Título	El equipo utiliza un título, este es creativo, atrae al lector, sugiere y resume muy bien el objetivo del anuncio.	El equipo utiliza un título, este sugiere una idea de lo que trata el anuncio, sin embargo no refleja el objetivo principal.	El equipo retoma el título de un anuncio ya existente, el título es inexistente o no tiene relación con el contenido.
Eslogan (Información breve)	El equipo decide poner una frase o eslogan, el texto causa impacto al espectador, ya que produce gran atracción, refleja ideas originales de los creadores, está bien escrito pues sus oraciones tienen lógica.	El equipo decide poner una frase o eslogan, el texto causa impacto al espectador, ya que produce gran atracción, sin embargo es tomado de un anuncio que ya existe; está bien escrito pues sus oraciones tienen lógica.	El equipo omite el eslogan o este no guarda relación con el objeto a anunciar.
Propósito del anuncio	Los alumnos identifican claramente el propósito de su anuncio, lo dirigen a una población de acuerdo a dicho propósito y a través de la información plasmada queda expresado este.	Los alumnos tienen dificultades para identificar el propósito del anuncio, solicitan ayuda al facilitador y de esta forma logran identificarlo, sin embargo existe poca coincidencia de la información que plasman con el propósito.	Los alumnos tienen dificultades para identificar el propósito del anuncio, existe poca coincidencia de la información que plasman con el propósito, el propósito es inexistente.
Originalidad	El equipo plasma ideas propias de los creadores, estas son novedosas, llamativas y atractivas para el espectador, logran transformar el uso de los objetos de manera satisfactoria.	El equipo plasma algunas ideas propias de los creadores, pero otras las retoman de anuncios que ya existen, logran transformar el uso de los objetos de manera satisfactoria.	El equipo tiene dificultades para darle un uso distinto a los objetos, plasman algunas ideas que se retoman de anuncios que ya existen.

16.14 SESIÓN 13

Rúbrica de evaluación:

Elaboración de un collage con relación a la lectura de un guion de comercial

(Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Lectura del guion	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, todo el equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta, se turnan para que cada alumno lea un segmento del guion.	Los alumnos utilizan lectura en voz alta para que todos los compañeros escuchen, la mayoría de los integrantes del equipo fija su atención en el compañero que está leyendo en voz alta, pero algunos se distraen, se turnan para que cada alumno lea un segmento de guion pero algunos alumnos deciden no involucrarse.	Los alumnos tienen dificultades para organizarse y dar lectura al guion, un solo compañero realiza la lectura de este, en algunos momentos escuchan al compañero que está leyendo pero en otros se distraen.
Relación imagen-texto	El equipo es capaz de relacionar la lectura de cada guion con sus respectivas imágenes, descartando acertadamente todas aquellas que no corresponden a ningún guion.	El equipo es capaz de relacionar la lectura de cada guion con sus respectivas imágenes, sin embargo, incluyen aquellas que no corresponden a ningún guion.	El equipo tiene limitantes para separar las imágenes y relacionarlas con su respectivo guion. Mezclan las imágenes de uno y otro, incluyen aquellas que no corresponden a ninguno.
Elaboración de collage	Los alumnos distribuyen de forma equilibrada las imágenes en el espacio destinado, estas se encuentran correctamente pegadas al fondo, ninguna imagen se levanta de las orillas; el equipo agrega dibujos y utiliza colores para resaltar aspectos de su collage.	Los alumnos tienen dificultades para equilibrar la distribución de las imágenes en el espacio destinado, estas se encuentran pegadas al fondo pero a algunos elementos se les levantan las orillas; el equipo agrega dibujos y utiliza colores para resaltar aspectos de su collage.	Los alumnos tienen dificultades para equilibrar la distribución de las imágenes en el espacio destinado, estas se encuentran pegadas al fondo pero a todos los elementos se les levantan las orillas; el equipo se limita a pegar únicamente las imágenes sin agregar colores o dibujos.

16.15 SESIÓN 14

Rúbrica de evaluación: Elaboración de un guion de comercial (Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Redacción del guion	Los alumnos toman en cuenta la población a la que va dirigido para utilizar un lenguaje apropiado; los alumnos se apegan al formato base para redactar su guion, este cuenta con elementos básicos como: objeto a promocionar, mensaje, descripción sobre el tipo de escenario y diálogos con el nombre del personaje; la redacción sugiere muy bien lo que el equipo pretende lograr con su guion.	Los alumnos utilizan el lenguaje con el que comúnmente hablan para redactar su comercial sin tomar en cuenta la población a la que va dirigido; los alumnos se apegan al formato base para redactar su guion, este cuenta con algunos de los elementos básicos, sin embargo omiten algunos: objeto a promocionar, mensaje, descripción sobre el tipo de escenario y diálogos con el nombre del personaje.	Los alumnos utilizan el lenguaje con el que comúnmente hablan para redactar su comercial sin tomar en cuenta la población a la que va dirigido; los alumnos tienen limitantes para apegarse al formato base, realizan un guion sin formato y omiten los elementos básicos (objeto a promocionar, mensaje, descripción sobre el tipo de escenario y diálogos)
Originalidad	Los alumnos plasman ideas infrecuentes e inusuales sobre la forma en que pueden comercializar un producto; el guion muestra las ideas personales de los creadores y atrae al lector.	Los alumnos plasman ideas infrecuentes e inusuales sobre la forma en que pueden comercializar un producto, sin embargo estas son tomadas de un comercial que ya existe haciéndole breves modificaciones.	Los alumnos retoman todas las ideas para comercializar un producto de un comercial que ya existe, tienen limitantes para hacerle modificaciones.
Involucramiento con la actividad	Todos los integrantes del equipo participan en la toma de decisiones y proponen ideas sobre la forma de comercializar un producto, cada miembro del equipo tiene un rol o personaje dentro del guion.	Algunos integrantes del equipo participan en la toma de decisiones y propuesta de ideas sobre la forma de comercializar un producto, cada miembro del equipo tiene un rol o personaje dentro del guion.	Un integrante del equipo toma las decisiones por todos, sin tomar en cuenta a los demás; este alumno asigna un rol o personaje dentro del guion.

16.16 SESIÓN 15
Rúbrica de evaluación:
Actuación de un guion de comercial
(Elaboración personal)

Equipo evaluado:

Fecha de observación:

Nombre del evaluador:

Indicaciones: Seleccione la opción que corresponda mejor al desempeño de cada equipo

Categoría	Bueno	Regular	Insuficiente
Expresión verbal del guion	Los alumnos replican verbalmente y con exactitud los diálogos que aparecen en el guion que ellos mismos escribieron, su expresión es clara, utilizan un tono de voz adecuado para que el público pueda entenderlo y cuando es necesario realizan matices con la voz.	Los alumnos replican verbalmente los diálogos que aparecen en el guion que ellos mismos escribieron, sin embargo, improvisan algunas partes y cambian el contenido del guion. Su expresión es clara, utilizan un tono de voz adecuado para que el público pueda entenderlo y cuando es necesario realizan matices con la voz.	Los alumnos tienen dificultades para replicar verbalmente los diálogos que aparecen en el guion que ellos mismos escribieron improvisan todo y cambian en su totalidad el contenido del guion. Utilizan un tono de voz poco adecuado para el público, por lo que cuesta trabajo comprender su comercial.
Uso del espacio	Los alumnos realizan la actuación aprovechando del espacio destinado para ello, esto permite identificar con claridad las acciones preestablecidas en el guion y el mensaje que pretenden dar al espectador a quien va dirigido.	Los alumnos realizan la actuación aprovechando del espacio destinado para ello, sin embargo improvisan pues dentro de su guion no se consideró este aspecto. Aún con eso, el mensaje que pretenden dar al espectador a quien va dirigido se puede identificar por su actuación.	Los alumnos realizan la actuación en un lugar fijo, tienen dificultades para desplazarse y aprovechar el espacio, el mensaje que pretenden dar es poco claro y no tiene una población destinataria.
Expresión corporal	Los integrantes del equipo se mueven y realizan diversos gestos de acuerdo a su personaje; se identifican acciones en todos los integrantes del equipo aunque no tengan diálogo, esto ayuda a mantener la atención del espectador; cada alumno toma un vestuario acorde a su personaje.	Los integrantes del equipo se mueven y realizan diversos gestos de acuerdo a su personaje, sin embargo, algunos integrantes se quedan estáticos cuando no tienen diálogo, cada alumno toma un vestuario acorde a su personaje.	Los integrantes del equipo se mueven y realizan diversos gestos de acuerdo a su personaje, sin embargo, algunos integrantes se quedan estáticos cuando no tienen diálogo; los vestuarios elegidos por los integrantes poseen poca coherencia con su personaje.



¿Quién dijo
que leer no
es divertido?



(Materiales)



MATERIALES POR CADA SESIÓN

SESIÓN 1

ANEXO 1

17.1 Normas de convivencia: Aprendiendo a respetarnos

1. Evitar interrumpir cuando otro compañero o los facilitadores están hablando



2. Levantar la mano si quiero participar



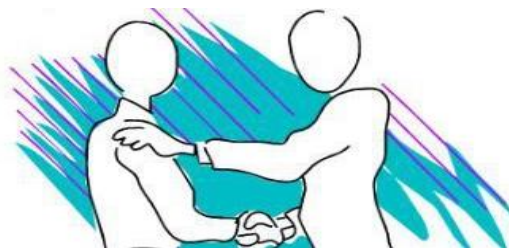
3. Esperar a que los facilitadores me otorguen la palabra



4. Guardar silencio y prestar atención a las indicaciones



5. Respetar a mis compañeros



MATERIALES POR CADA SESIÓN

SESIÓN 2

ANEXO 2

17.2 Organizador de equipos

EJEMPLO. MORADO
Pedro Rojas
Paulina Servin
Alejandro Alpizar
Lorena López
Jimena Herrera

EQUIPO 1. AZUL

EQUIPO 2. ROSA

EQUIPO 3. AMARILLO

EQUIPO 4. VERDE

EQUIPO 5. ANARANJADO

EQUIPO 6. ROJO

ANEXO 3

17.3 Lectura de sondeo

Instrucciones. Repartir una lectura por cada dos alumnos. En el orden en que se encuentren sentados, solicitar que cada alumno lea un tramo del siguiente cuento.

** El siguiente recurso se divide en 17 fragmentos seccionados por colores, si se requieren más fragmentos puede comenzar nuevamente la lectura**

Se recomienda anotar en una libreta el nombre del alumno y colocar a un lado “B” para el nivel bueno, “R” para el nivel regular e “I” para nivel insuficiente.

Juanito y los frijoles mágicos

(Adaptación)

Había una vez un terrible ogro que le robó a un vendedor todo su dinero. Cuando el vendedor murió, su esposa y su hijo Juanito, quedaron muy pobres. Un día, la mamá de Juanito le ordenó que llevara su única vaca al mercado para tratar de que le dieran por ella la mayor cantidad de dinero posible. Juanito obedeció, pero en el camino, se encontró con un extraño viejito de acento japonés y una larga barba blanca. El anciano llevaba en una bolsita de cuero amarrada a su cinturón, unas cuantas semillas de colores. El viejito le ofreció las semillas de frijol a cambio de la vaca, diciéndole que eran semillas mágicas. A Juanito le pareció una buena oferta y aceptó.

Juanito regresó a casa con las semillas mágicas en su mano.

— ¡Mamá, mira! Son semillas mágicas —exclamó Juanito.
— Muy bien, Juanito. ¿Y qué has hecho con nuestra hermosa vaca? —preguntó su mamá.

Juanito contestó:

— La cambié por estas maravillosas semillas.

Su mamá se enojó muchísimo y tiró las semillas por la ventana.

— ¡Qué tonto eres! Cambiar nuestra linda vaca por unas semillas sin valor. Hoy no tendremos nada para cenar —dijo muy triste y con disgusto la mamá de Juanito.

A la mañana siguiente y cuando Juanito despertó, con asombro descubrió junto a la ventana de la casita, una enorme planta de frijoles mágicos. Pensó que las semillas sí eran mágicas y de inmediato, quiso investigar qué tan alta era aquella planta. Así, Juanito empezó a escalar con gran facilidad.

Juanito ascendió poco a poco, hasta casi tocar las altas nubes. Ahí pudo observar un gigantesco y viejo castillo. Juanito creía que todo era un sueño. En la puerta del castillo, Juanito se encontró a una mujer gigantesca, a quien le dijo:

— Señora, mi nombre es Juanito, vengo desde lejos y tengo hambre. ¿Puede darme algo de comer?

— ¿Comer? —Exclamó ella— ¡Vete si quieres seguir con vida! Este es el castillo de un malvado gigante que si te encuentra te comerá... —añadió la enorme mujer.

Sin embargo, al ver que Juanito estaba muy delgado y que parecía tener mucha hambre, la mujer lo llevó a la cocina y rápidamente le dio de comer. En seguida se oyeron unos pasos que parecían truenos.

— Grrr-Grrr... —gruñó el ogro— Huele a carne humana. ¿Quién anda por aquí? —añadió con enojo.

— Es el cerdito que cociné para ti —respondió la señora, mientras escondía a Juanito debajo de la mesa.

Cuando el gigante terminó de comer con gran voracidad, le pidió a la señora que le llevara su hermosa gallina.

— ¡Gallina, pon un huevo de oro puro! —ordenó el gigante.

Y la gallina de inmediato obedeció. Entonces, pidió que le llevaran su bolsa de monedas doradas y muy enojado, se puso a contarlas varias veces, una por una. En seguida pidió su guitarra mágica, que podía por sí misma tocar bellísima música. Satisfecho con sus maravillosos tesoros, el gigante empezó a tomar mucho vino y, finalmente, se quedó profundamente dormido.

— ¡Ahora Juanito! —exclamó silenciosamente la anciana señora. Y añadió— Ven rápidamente. Toma los tesoros, porque ellos pertenecieron a tu padre, a quien el ogro mató. Yo intenté detenerlo pero no pude hacer nada, es un ogro muy malo y terrible. Lleva los tesoros con tu madre y que sean felices.

Juanito agradeció a la señora por decir la verdad, tomó la bolsa con las monedas doradas y la gallina de los huevos de oro sin que el gigante despertara. Pero cuando tomó el arpa mágica, ésta sonó y despertó al gigante. Juanito corrió lo más rápido que pudo, hasta alcanzar la planta gigante de frijoles mágicos. Pero el ogro se acercaba cada vez más a él, como un veloz trueno enojado. Juanito empezó a bajar rápidamente, tan rápido como le era posible.

El gigante seguía persiguiéndolo, cada vez más cerca de él. Cuando Juanito llegó a tierra, gritó en seguida:

— ¡Mamá, mamá... rápido: tráeme el cuchillo!

Juanito, que ya no parecía tan pequeño de lo valiente que era, cortó en seguida la planta mágica. El gigante cayó a tierra desde las alturas provocando un ruido y un temblor terrible. Juanito y su mamá, con los tesoros de la familia recobrados, nunca más pasaron tristezas y fueron muy felices por siempre.

Fin

MATERIALES POR CADA SESIÓN**SESIÓN 3****ANEXO 4****17.4 Tabla de puntajes**

Nombre del equipo: _____

Nombre del juego	Jugador 1	Jugador 2	Jugador 3	Jugador 4	Jugador 5
El objeto del basurero					
El vaso loco					
El juego de las tarjetas					
La carrera robótica					

ANEXO 5

17.5 Juegos de mesa y sus reglas

Instrucciones: Poner mica a esta página. Luego recortar por separado el tablero, las fichas de juego y los objetos que los alumnos deberán buscar en el basurero.



2		4		4		5		4		5		7		4		6		5	
1		6		7		1		3		6		7		4		7		5	
3		3		4		6		2		7		5		9		6		3	

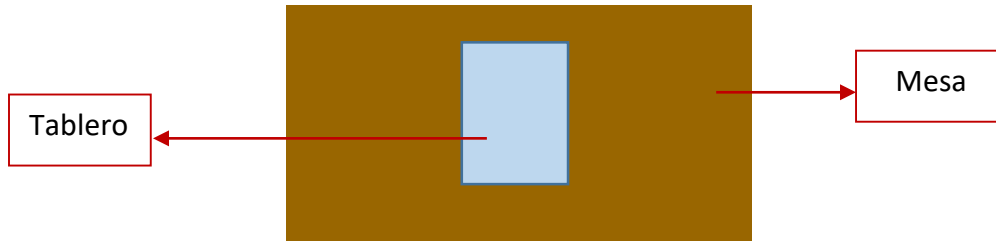
papertraildesign.com

**FICHAS
DE JUEGO**

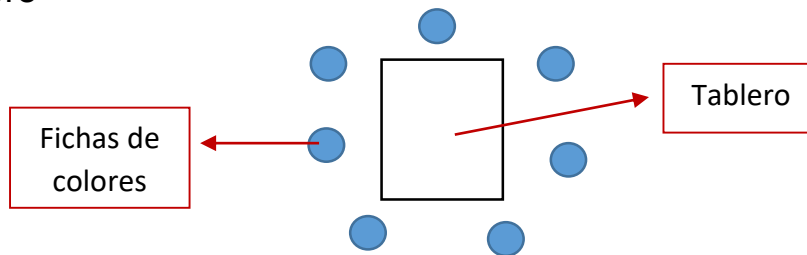


El objeto del basurero: Colocación del juego

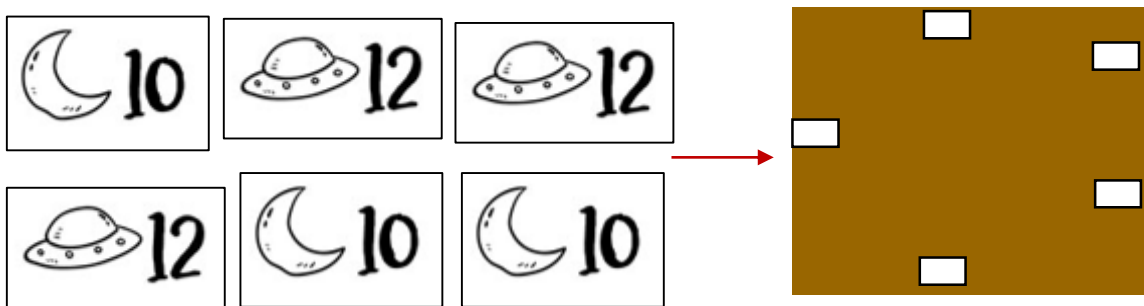
1. Para iniciar el juego, es importante que el tablero se coloque en el centro de la mesa



2. Posteriormente, se colocarán las siete fichas de colores alrededor del tablero



3. Luego, se repartirán 6 fichas al azar de los objetos que los jugadores tendrán que buscar en el tablero, por cada jugador. Los jugadores las colocarán apiladas frente a ellos sobre la mesa, boca abajo.



REGLAS DEL JUEGO: EL OBJETO DEL BASURERO

¡Ahora sí, que dé inicio el juego!

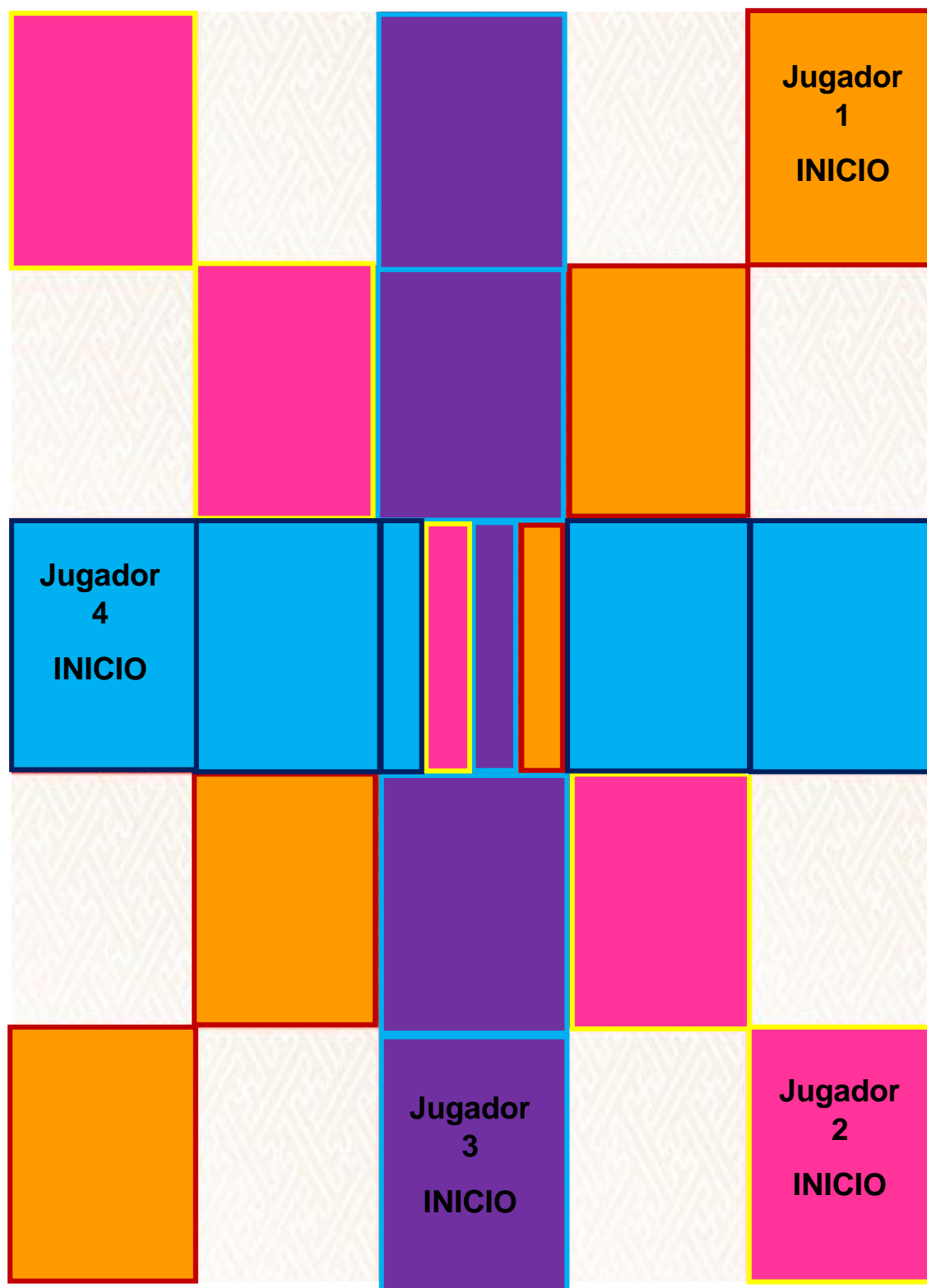
1. Cada jugador apoya una mano en la mesa, mientras la otra la coloca tras su espalda
2. Una vez en esa posición, uno de los jugadores descubrirá su primera tarjeta frente a él, mostrándosela a todos los demás.
3. Cuando el compañero descubra su primera tarjeta, todos los jugadores deberán de buscar con la vista ese objeto en el tablero “**El basurero**”.
4. Si algún jugador logra encontrarlo, tomará con la mano que tiene sobre la mesa una de las fichas de colores que están alrededor del tablero y la colocará encima del objeto en el tablero.

Nota. Cada objeto tiene a lado un número, este número representa la cantidad de veces que aparece el objeto en el tablero, por lo que no sólo un jugador tiene la oportunidad de ganar.

5. Cuando un jugador levanta la mano para vacilar al otro y obstaculiza la visión de los demás, es sancionado restándole un punto en la tabla de puntajes en este u otro juego donde haya conseguido un punto.
6. Cada objeto encontrado equivale a un punto para el jugador que lo encontró y colocó la ficha encima.
7. Una vez que hayan encontrado el objeto, la cantidad de veces indicada, será el turno de otro jugador para descubrir una de sus fichas.
8. El juego termina cuando se agote el tiempo que los facilitadores darán o cuando los jugadores hayan descubierto todas sus fichas.
9. Ganará el alumno que junte la mayor cantidad de puntos, por lo que cada alumno llevará el control de sus puntos en la tabla de puntajes.

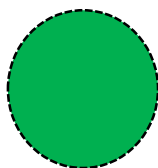
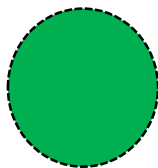
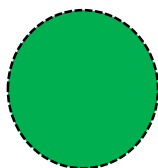
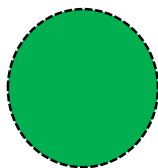
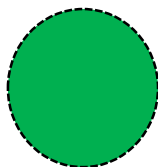
EL VASO LOCO: TABLERO

Instrucciones: Pon mica a esta página y recorta el tablero



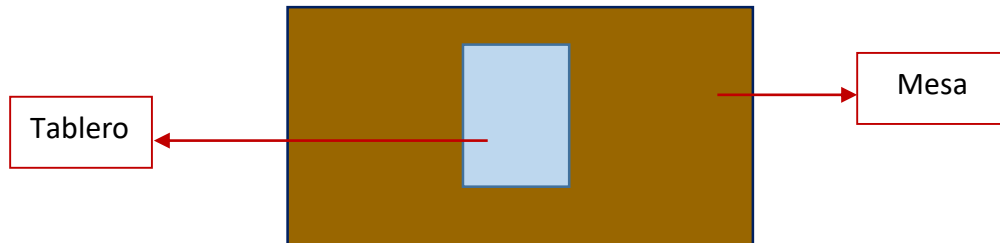
EL VASO LOCO: FICHAS DE JUEGO

Instrucciones: Recorta las fichas de juego y reparta a cada jugador

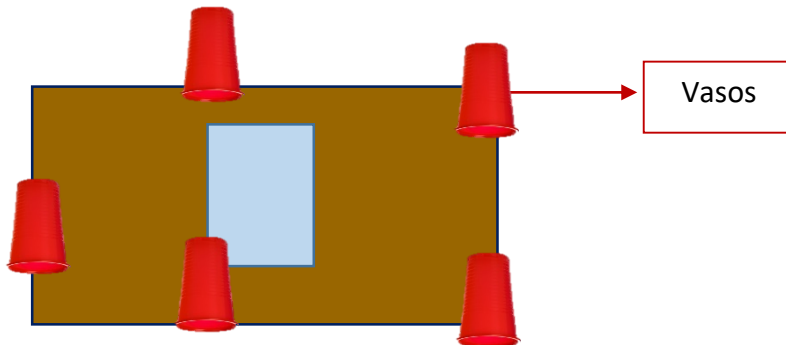


El vaso loco: Colocación del juego

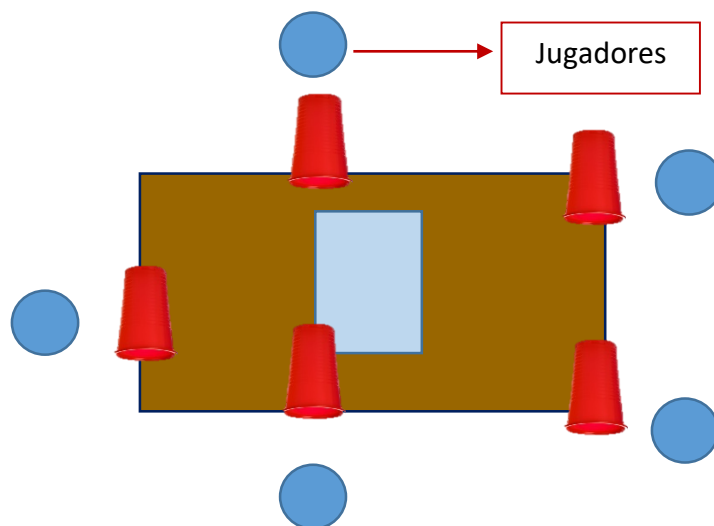
1. Para iniciar el juego, es importante que el tablero se coloque en el centro de la mesa y las fichas de juego en cada punto de inicio



2. Posteriormente, se colocarán los vasos en la orilla de la mesa con el orificio hacia abajo



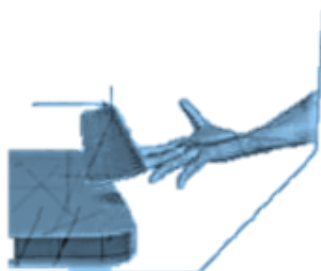
3. Luego, se colocarán los participantes alrededor de la mesa, frente a cada vaso



REGLAS DEL JUEGO: EL VASO LOCO

¡Ahora sí, que dé inicio el juego!

1. Cada jugador elegirá un carril de color en el tablero, donde se encuentra una ficha de jugador colocada.
2. Cada jugador da un pequeño golpe a la orilla del vaso para intentar voltearlo.



3. El jugador que consiga voltear el vaso sobre la mesa puede avanzar una casilla sobre el color que eligió en el tablero.



¡Muy bien, avanza 1!

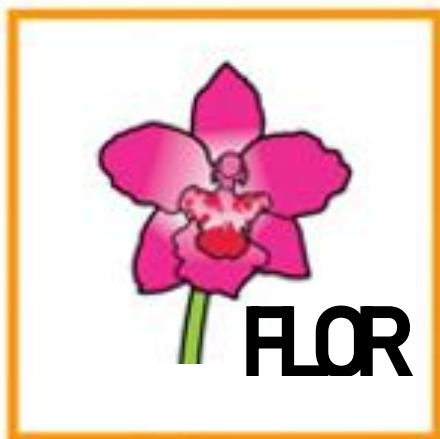
4. Gana el jugador que llegue al otro lado del tablero, sin importar cuántos intentos por voltear el vaso haga.
5. Cada que alguien gane, anotará un punto en la tabla de puntajes.

Nota. Si un concursante hace trampa, se le restará un punto en la tabla de puntajes, en este o en cualquiera de los juegos donde haya conseguido ganar un punto.

6. Después, comenzará otra ronda.
7. El juego termina cuando el tiempo destinado por los facilitadores termine

DETECTIVES: TARJETAS

Instrucciones: Pon mica a las tarjetas y recórtalas





VASO



PAN



TORTA



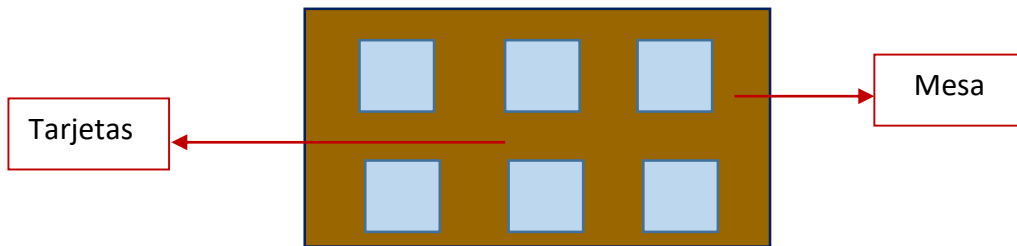
MERMELADA



HELADO

Detectives: Colocación del juego

1. Para iniciar el juego, es importante que se coloquen las tarjetas en la mesa boca abajo



2. Se revolverán las tarjetas
3. Cada que inicie una nueva partida, con jugadores nuevos, se deberá colocar el material en su posición de inicio

REGLAS DEL JUEGO: DETECTIVES

¡Ahora sí, que dé inicio el juego!

1. Cada jugador toma una tarjeta con los ojos cerrados y la coloca en la frente de su cara, de forma que todos los jugadores observen el dibujo que hay en ella



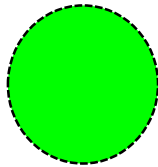
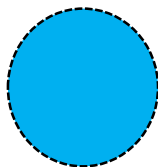
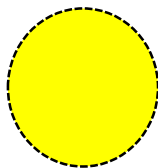
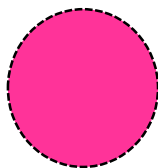
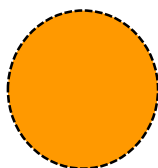
2. Los jugadores se pondrán de acuerdo para saber qué jugador iniciará.
3. El jugador que dará inicio hace preguntas a cada uno de sus compañeros para intentar adivinar lo que tiene en la frente.
4. Los jugadores contestarán a sus preguntas diciendo **SÍ** o **NO**.
5. Si después de preguntar a todos los jugadores no adivina, será el turno del siguiente participante. Podrá bajar su tarjeta a la mesa, manteniéndola cerca de él hasta que vuelva a ser su turno. **NO PUEDE VERLA**, por lo que deberá colocarla boca abajo nuevamente.
6. Las preguntas deberán hacerse en un periodo de tiempo corto, si el jugador excede 5 segundos para pensar en una pregunta, perderá el turno.
7. Si adivina la imagen de la carta anotará un punto en la tabla de puntajes y podrá tomar una tarjeta nueva.
8. Si no adivina la imagen, no conseguirá un punto.
9. Gana quien logre adivinar más cartas.
10. El juego termina cuando el tiempo que los facilitadores destinen termine.

LA CARRERA ROBÓTICA: TABLERO



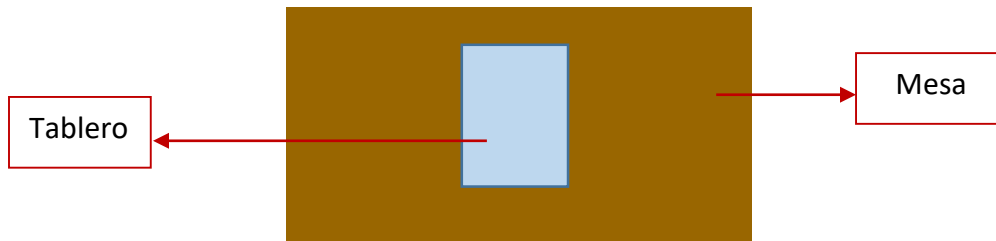
LA CARRERA ROBÓTICA: FICHAS DE JUEGO

Instrucciones: Recorta las fichas de juego y reparta a cada jugador

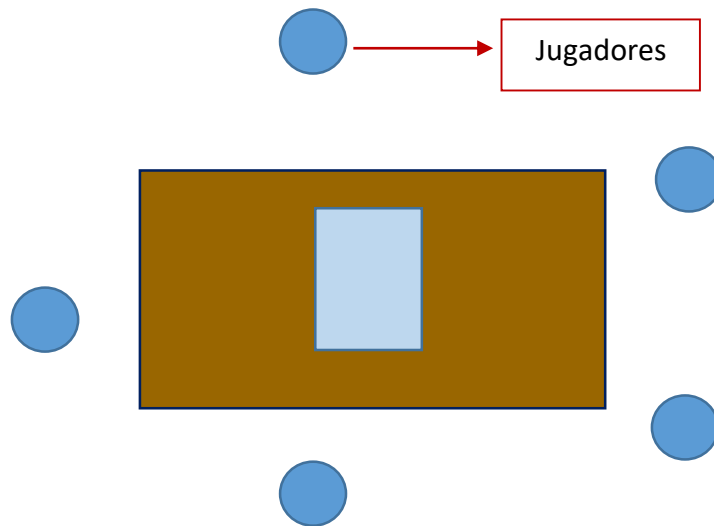


La carrera robótica: Colocación del juego

1. Para iniciar el juego, es importante que el tablero se coloque en el centro de la mesa



2. Posteriormente, se colocará una ficha de color por cada jugador al inicio del tablero, es decir, antes del número 1.
3. Una vez colocados estos materiales en su lugar, cada jugador tomará un dado y luego rodearán la mesa



REGLAS DEL JUEGO: LA CARRERA ROBÓTICA

¡Ahora sí, que dé inicio el juego!

1. Para saber quién dará inicio al juego, cada jugador lanzará su dado. Aquel que al tirar el dado saque el número más alto iniciará.
2. El siguiente turno será aquel jugador que se ubique al lado derecho de quien inicie.
3. Cada jugador tirará, por turnos, su dado. Avanzará sobre el tablero el número de casillas que indique su dado.
4. Cada jugador tiene un dado, por lo que tirar rápido será una de las reglas de este juego.
5. Aquel jugador que tarde más de tres segundos en tirar, perderá su turno.
6. Ganará aquel que llegue primero a la meta. Anotará un punto en la tabla de puntajes.
7. Si hay un jugador que hace trampa, será sancionado quitándole un punto en la tabla de puntajes.
8. Podrán jugar varias rondas haciendo variaciones:

Variación para jugar:

- Hacer el recorrido de ida y vuelta.
 - Multiplicar el valor del número 2 en el dado. A quien le salga 2 en su dado, avanza 4 casillas
 - Hacer duelos: Un jugador contra otro, quien saque el valor más alto en el dado avanza. El otro jugador solo recorre su ficha 1 casilla.
9. El juego termina cuando se agote el tiempo que las facilitadoras destinen.

ANEXO 6

17.6 Nota de reconocimiento para equipo ganador

Equipo súper campeón

Por haber juntado la mayor cantidad de puntos, respetando las reglas del juego y a sus compañeros.

¡FELICIDADES!



Equipo súper campeón

Por haber juntado la mayor cantidad de puntos, respetando las reglas del juego y a sus compañeros.

¡FELICIDADES!



Equipo súper campeón

Por haber juntado la mayor cantidad de puntos, respetando las reglas del juego y a sus compañeros.

¡FELICIDADES!



Equipo súper campeón

Por haber juntado la mayor cantidad de puntos, respetando las reglas del juego y a sus compañeros.

¡FELICIDADES!



Equipo súper campeón

Por haber juntado la mayor cantidad de puntos, respetando las reglas del juego y a sus compañeros.

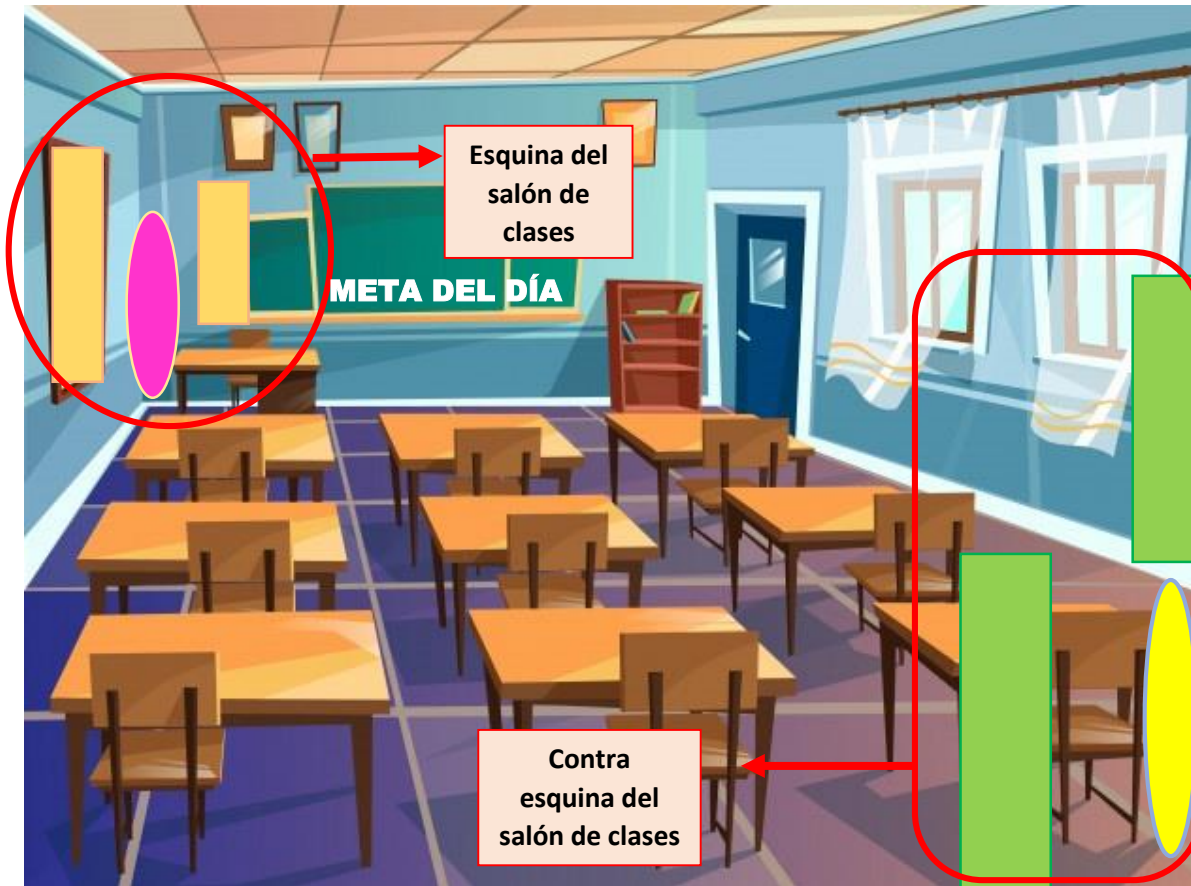
¡FELICIDADES!

MATERIALES POR CADA SESIÓN

SESIÓN 4

ANEXO 7

17.7 Colocación de los materiales del rally



 Estación 1 y 2

 Mediador 1

 Estación 3 y 4

 Mediador 2

ANEXO 8

17.8 Lectura introductoria para rally

Instrucciones. Lea en voz alta el siguiente texto, asegúrese de realizarlo con la entonación adecuada e imprima buena actitud.

Olvidé mis pertenencias

Érase una vez cuatro palomas que eran muy amigas, siempre se divertían mucho cuando se veían. Salían al cine, iban al teatro, estudiaban la universidad juntas; hacían todo juntas, no había mayor disfrute que aquellas tardes de hermosa compañía.

Se acercaba la fiesta de graduación de las palomas, pronto serían unas palomas profesionistas y claro, tenían que cerrar su ciclo escolar de la mejor manera. Así, comenzaron a planear un viaje a través de los lugares turísticos más bonitos de Ciudad Palomas.

La fecha llegó pronto, las palomas empacaron todas sus cosas y se adentraron en esta gran aventura que duró cuatro días. El primer lugar que visitaron fue la plaza cívica “Pico de oro”, en donde probaron unos tacos de pastor con piña ¡Uhhh pero que delicia! Posteriormente, llegaron a la “Las Plumitas”, un lugar donde pudieron bailar, cantar y beber limonada, ¡La diversión pura! A la mañana siguiente, partieron a su tercer lugar de destino: “El alerón mojado”, en donde lucieron sus mejores plumas en traje de baño, nadaron y se broncearon un poco. Al cuarto día, partieron rumbo a su parada final, “Arte palomo”, en donde estaban las pinturas artísticas más hermosas de todo el mundo.

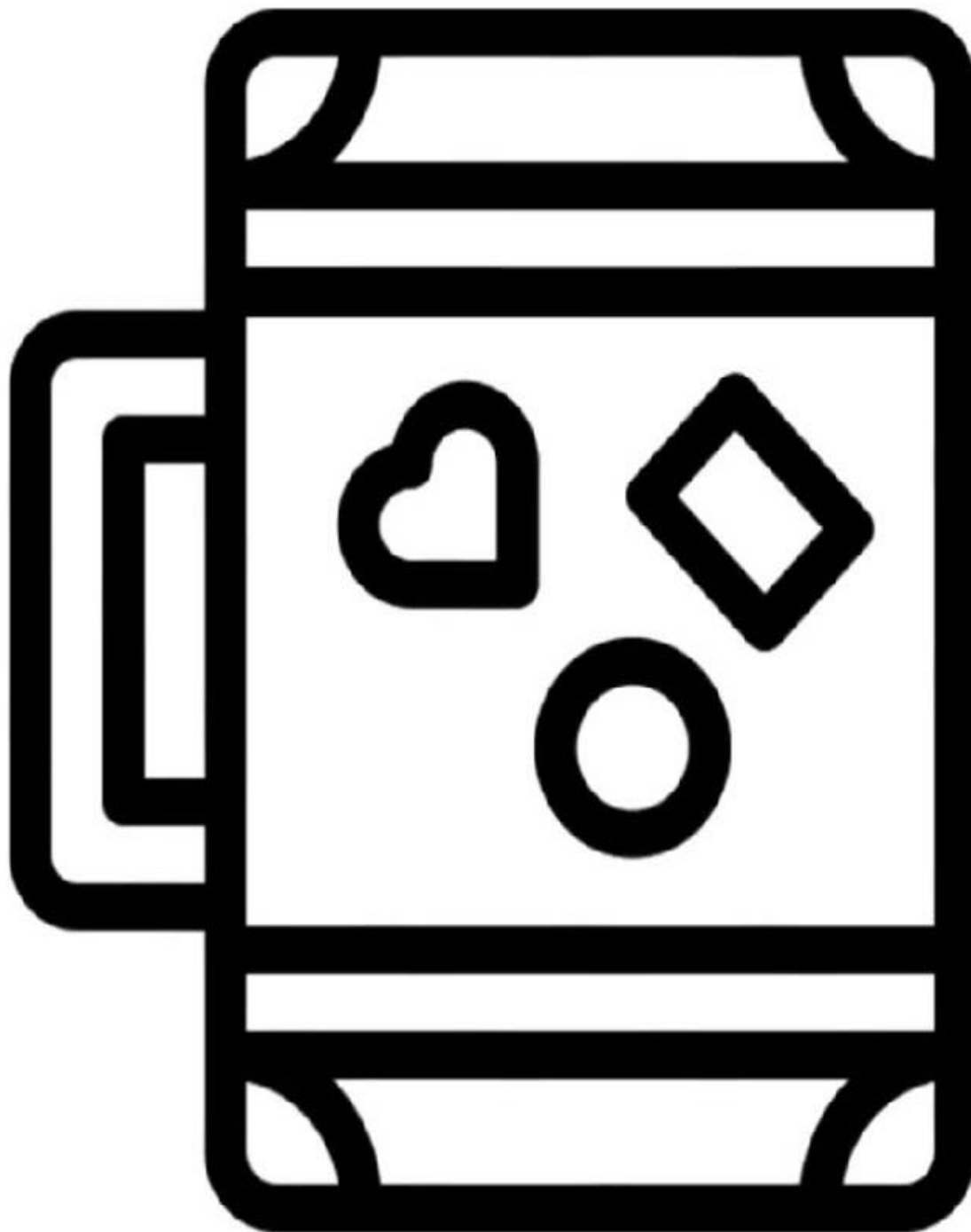
Tristemente, su viaje había terminado, tenían que regresar a casa. Al llegar, las palomas se dieron cuenta de algo espantoso: ¡Habían olvidado algunas pertenencias!

Se dieron cuenta de que les faltaba un traje de baño, una camiseta, unos tenis y un collar de perlas muy valioso. El problema es que recorrieron muchos lugares de Ciudad Palomas, así que su misión es ayudar a estas palomas tristes a recuperar sus pertenencias. ¿Cómo lo harán? A continuación les explicaremos.

ANEXO 9

17.9 Maleta para recuperar objetos perdidos

Instrucciones. Imprima la maleta, recorte y reparta una por cada equipo



ANEXO 10

17.10 Carteles para identificar estaciones de rally

Instrucciones. Imprima los cuatro carteles y pegue en las dos esquinas del aula.

Primera estación.

Plaza cívica


“Pico de oro”



Segunda estación.

Baile y diversión en

“Las plumitas”

A graphic illustration of a water park slide. It features a yellow spiral slide on the left, a red staircase on the right, and a blue vertical support pole. The entire scene is enclosed within a blue circular frame. The text 'Tercera estación.' is overlaid on the top half of the frame.

Tercera estación.

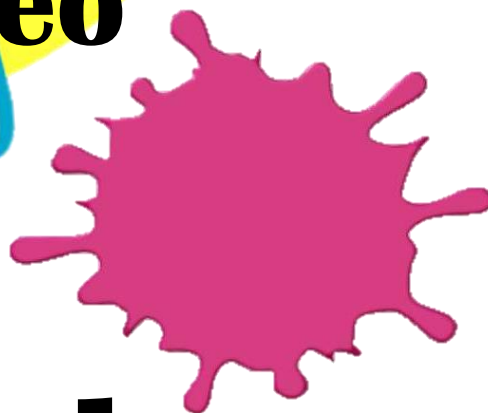
Parque acuático

A graphic illustration of water splashes, consisting of several blue teardrop shapes of varying sizes, positioned around the bottom text.

**“El alerón
mojado”**

Cuarta estación.

Museo



arte palomo”

ANEXO 11

17.11 Acertijos

Instrucciones. Reparta un tipo de acertijo por estación. Si el alumno contesta demasiado rápido puede brindar más opciones para asegurarse que el avance en todas las estaciones sea similar.

****El orden aquí propuesto es el recomendado para que un facilitador se puedan hacer cargo de las actividades en dos estaciones****

ESTACIÓN 1. TRABALENGUAS

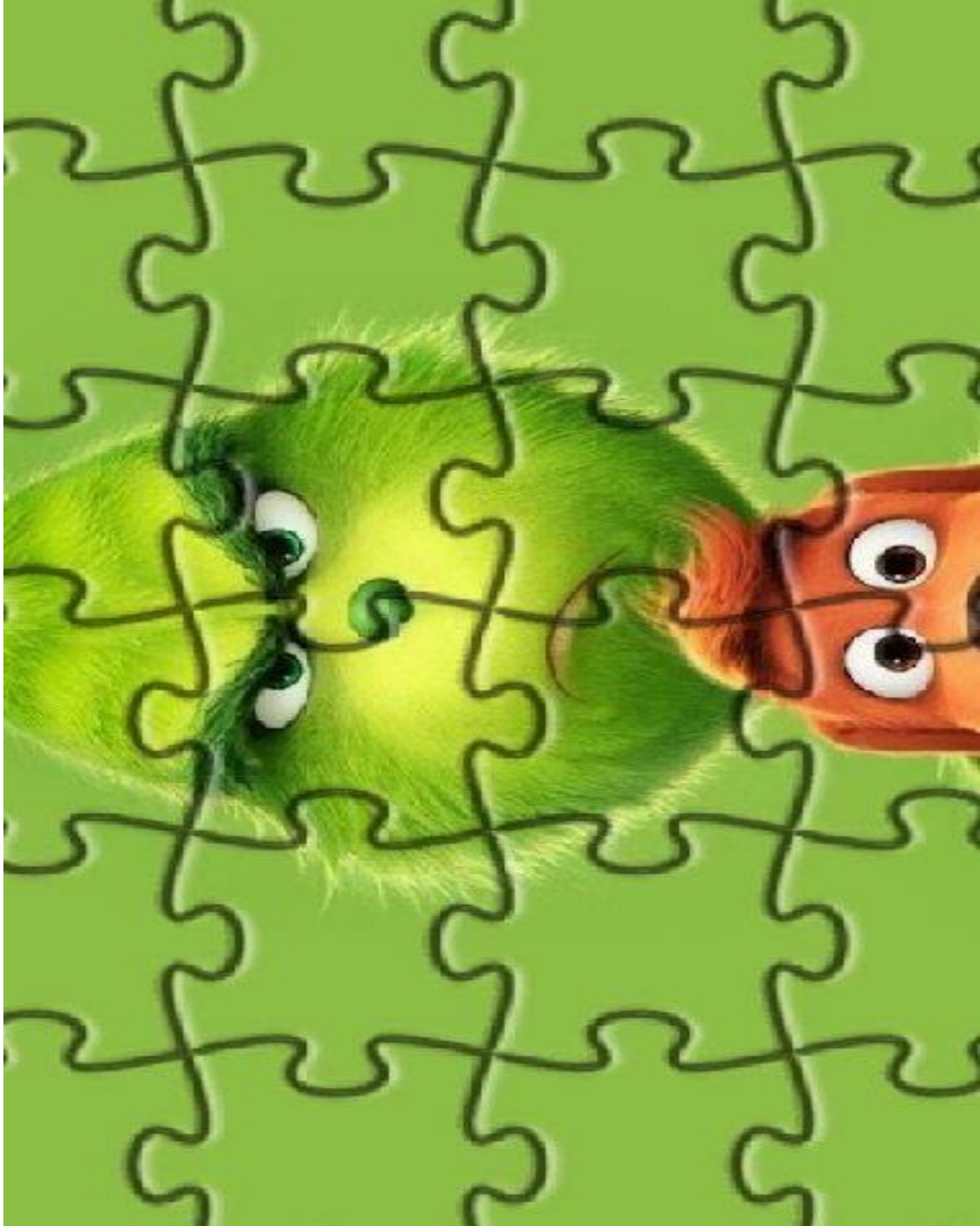
Instrucciones. Un integrante del equipo deberá de leer en voz alta uno de los trabalenguas y esperar a que otro integrante lo repita. Si presentan dificultades pueden invertir roles.

1. El hipopótamo Hipo está con hipo.
¿Quién le quita el hipo al hipopótamo Hipo?
2. Cuando cuentes cuentos,
cuenta cuantos cuentos cuentas,
porque si no cuentas cuantos cuentos cuentas
nunca sabrás cuantos cuentos cuentas tú
3. Lado, ledo, lido, lodo, ludo,
decirlo al revés lo dudo.
Ludo, lodo, lido, ledo, lado,
¡Qué trabajo me ha costado!
4. Tres tristes tigres tragaban trigo en un trigal en tres tristes trastos.
En tres tristes trastos, tragaban trigo en un trigal, tres tristes tigres
5. Pepe Pecas pica papas con un pico,
con un pico pica papas Pepe Pecas.
Si Pepe Pecas pica papas con un pico,
¿dónde está el pico con que Pepe Pecas pica papas?
6. Paco peco chico rico le gritaba como loco a su tío Federico
y este dijo: poco a poco paco peco poco pico

ESTACIÓN 2. ROMPECABEZAS

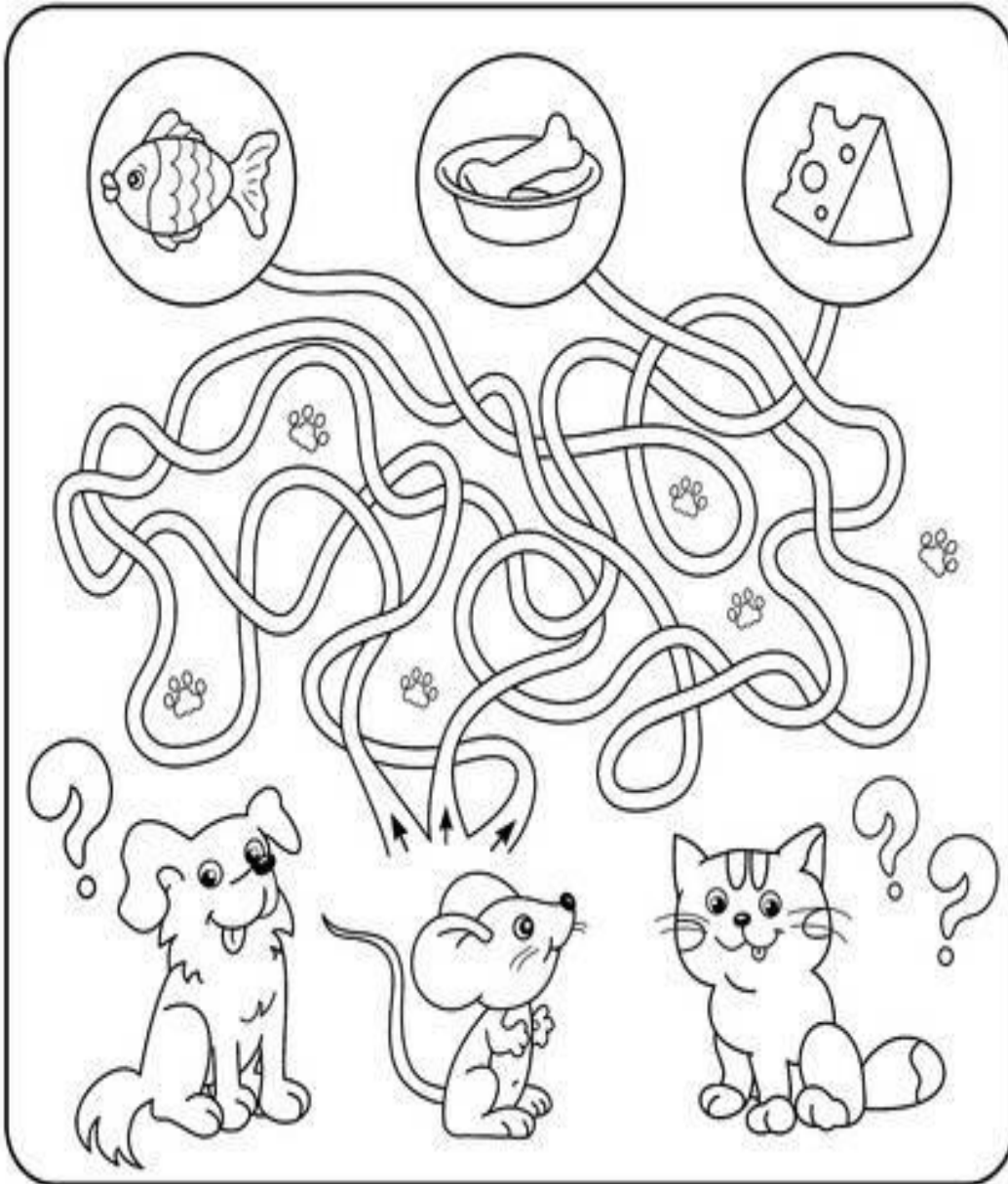
Instrucciones. Los integrantes del equipo deberán armar un rompecabezas.

Nota. Se recomienda al facilitador recortar y poner mica a este recurso.



ESTACIÓN 3. TRIPAS DE GATO

Instrucciones. Los integrantes del equipo deberán resolver este acertijo.



ESTACIÓN 4. MEMORAMA

Instrucciones. El equipo deberá encontrar todos los pares correspondientes.

Nota. Puede resolver parcial o totalmente, depende del avance en la estación 3.

****Recortar antes de iniciar la sesión, se recomienda poner mica****



ANEXO 12

17.12 Adivinanzas

Instrucciones. Recorta los recuadros y dobla el dibujo del animalito hacia atrás para que el alumno lea la pista. Cuando adivine, puede desdoblar y ver la respuesta.

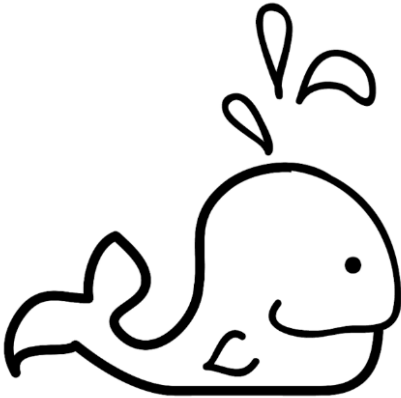
****2 adivinanzas por estación****

Nota. La sección de adivinanzas es la pieza clave para otorgar un objeto perdido, por lo que va después de la sección de acertijos.

****No olvide colocar el distintivo al alumno que lea la adivinanza en una estación, recuerde que todos deben participar y nadie puede repetir turno****

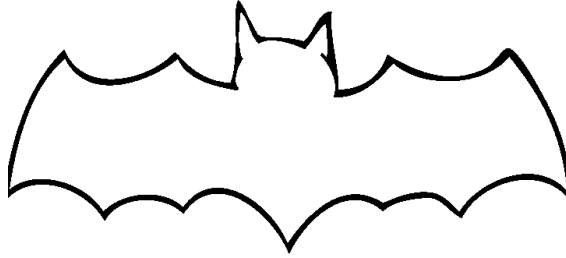
<p>LA HORMIGA</p>  <p>Cargadas van, cargadas vienen y en el camino no se detienen.</p>	<p>EL LEÓN</p>  <p>Tengo una larga melena soy fuerte y muy veloz abro la boca muy grande y doy miedo con mi voz</p>
<p>EL GATO</p>  <p>Soy astuto y juguetón y cazar un ratón es mi mayor afición ¿Quién soy?</p>	<p>LA MARIPOSA</p>  <p>Antes huevecito, después capullito, más tarde volaré como un pajarito</p>

LA BALLENA



Es la reina de los mares, su
dentadura es muy buena, por no ir
nunca vacía, siempre dicen que va
llena

EL MURCIÉLAGO



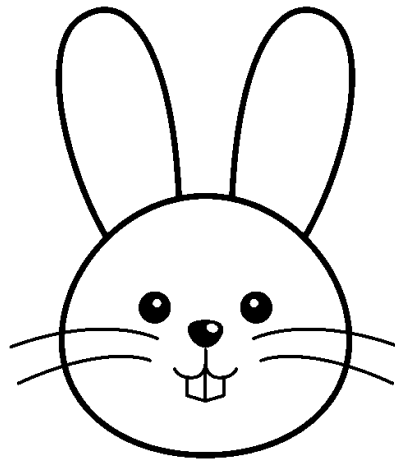
Vuelo de noche,
duermo de día
y nunca verás plumas
en el ala mía

EL BÚHO



Sal al campo por las noches
si me quieres conocer,
soy señor de grandes ojos,
cara seria y gran saber.

EL CONEJO



¿Cuál es el animal,
de campo o corral,
que si una zanahoria le das
sus dientecitos verás?

ANEXO 13

17.13 Objetos perdidos

Instrucciones. Imprimir una hoja por equipo, recortar y repartir en cada estación un objeto perdido.

Estación 1. Camiseta



Estación 2. Tenis



Estación 3. Traje de baño



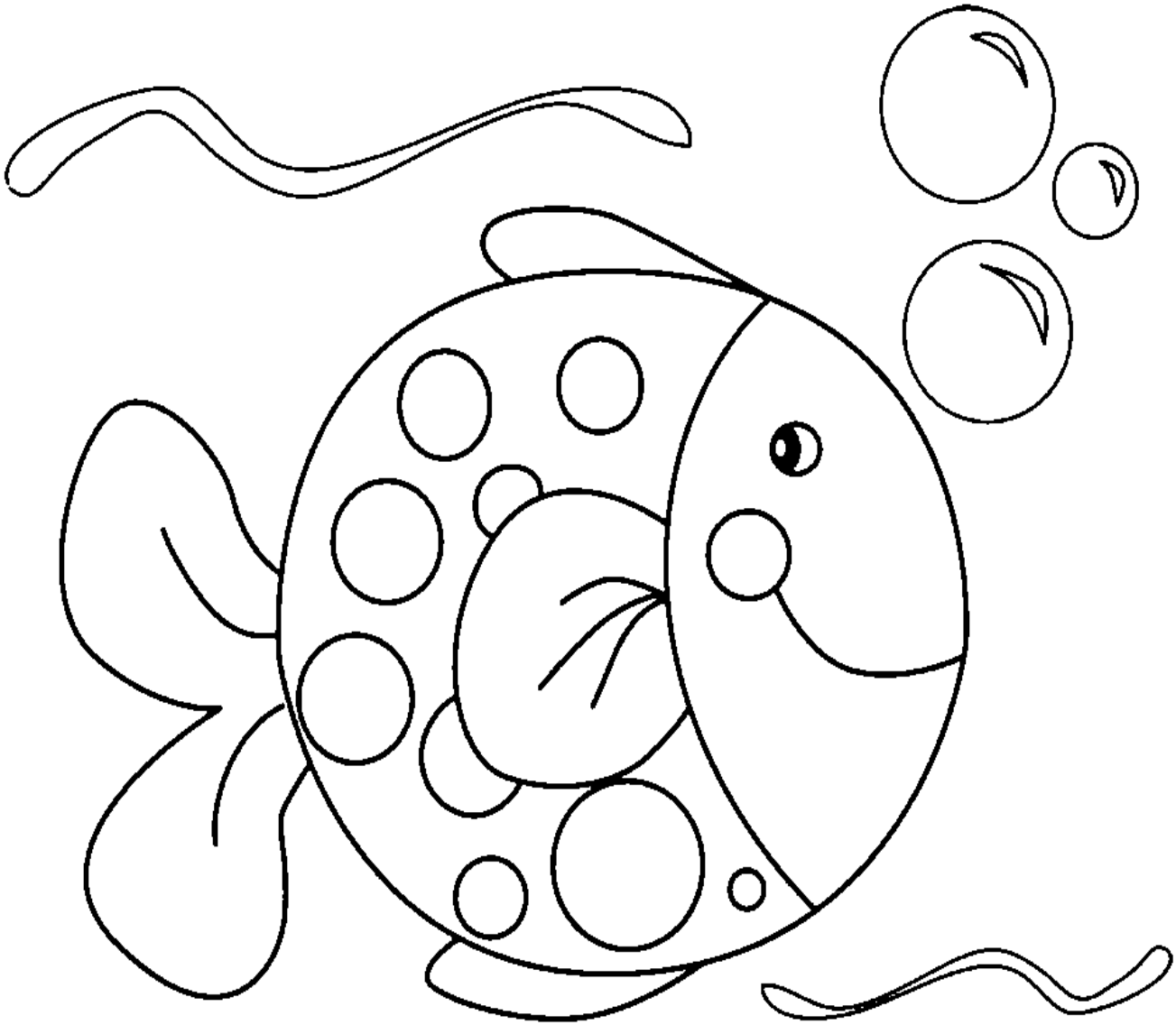
Estación 4. Collar de perlas



ANEXO 14

17.14 Dibujo para colorear

Instrucciones. Si un equipo es demasiado rápido en culminar el rally, se recomienda tener a la mano este recurso y ponerlos a colorear mientras todo el grupo termina.



MATERIALES POR CADA SESIÓN

SESIÓN 5

ANEXO 15

17.15 Lectura de fábula

LAS RANAS CONTRA EL SOL

Hace millones y millones de años, cuando el mundo comenzaba a ser como hoy lo conocemos, el Sol se aburría demasiado.

Hay que tener en cuenta que por aquel entonces era un astro muy joven, guapo y activo, por lo que las horas allá arriba se le hacían eternas ¡Estaba más que harto de vivir solo y sin poder hacer nada divertido! Pero sobre todas las cosas, lo que más deseaba era sentir el amor y compartir su vida con alguien que le quisiera.

Un día se armó de valor y tomó una decisión muy importante: se casaría cuanto antes con una hermosa y reluciente estrellita del cielo.

El rumor de la futura boda se extendió por todo el universo y cómo no, llegó al planeta Tierra.

¡Tremendo revuelo se formó en nuestro planeta! Todos los animales se alegraron mucho al saber que el Sol se había comprometido y le desearon toda la felicidad del mundo, pero hubo una excepción: las ranas, que vivían en un pequeño charco, se pusieron a gritar con espanto nada más de escuchar la noticia.

La más pequeña de todas, exclamó:

– ¡Oh, no, eso no puede ser! ¡No podemos aceptarlo!

La que estaba a su lado también dijo horrorizada:

– ¡Esa boda no puede celebrarse! ¡Tenemos que impedirla como sea!

Una tras otra fueron expresando su malestar hasta que la más anciana de las ranas dijo:

– Se trata de un tema peliagudo que hay que resolver. Vamos a hablar con el dios Júpiter y que sea él quien ponga fin a esta barbaridad.

Dando brincos se dirigieron al hogar donde vivía el gran dios, que como siempre, las recibió con los brazos abiertos.

– Veo que vienen muy alborotadas y nerviosas ¿Quieren explicarme con tranquilidad qué sucede? ¡Supongo que será algo importante para venir a mi casa a la hora de cenar dando tremendos gritos como si les estuvieran pisando las patas!

La vieja rana se adelantó unos pasos y habló con claridad.

– ¡Señor, es que acabamos de enterarnos de que el Sol va a casarse dentro de poco!

– Cierto, así es... ¿Algún problema?

– ¡Pues que eso no puede ser!

– ¿Por qué no? El Sol está en edad de casarse y tener pareja ¡Se merece ser feliz igual que los demás!

La rana explicó la razón de su oposición.

– Verá señor, todos le deseamos lo mejor a nuestro querido Sol, pero usted sabe que durante los meses de verano sus rayos son abrasadores y eso provoca que muchos ríos y lagos se sequen.

– Bueno, eso ya sabes que son pequeños daños colaterales... ¡El verano es así!

– Ya, pero todos los años durante esa época gran parte del planeta se convierte en puro desierto y los animales no encuentran agua para beber y refrescarse.

– No te entiendo, rana. La tarea del Sol es dar luz y calor... ¡Solo cumple con su trabajo!

– Sí, sí, pero ¿no cree que con un Sol es suficiente? Si se casa tendrá hijos que crecerán y serán tan grandes como él ¿Se imagina que hubiera varios soles? ¡La Tierra no soportaría tanta luz ni tanto calor y acabaríamos todos secos como pasas!

Júpiter cayó en la cuenta de que el verdadero temor de la rana era que el Sol tuviera hijos y entendió su preocupación.

– Querida rana, tienes toda la razón, solo puede haber un Sol. Tranquila, hablaré con él y pondré fin a este problema.

En cuanto se fueron las ranas, Júpiter mandó llamar al gran astro para explicarle la situación. El pobre Sol lloró desconsoladamente al saber que no podría casarse jamás, pero comprendió que era por el bien de millones de plantas y animales que vivían en el hermoso planeta azul.

– La Tierra está llena de maravillosos seres vivos que existen gracias a mí ¡Jamás permitiría que nada malo les sucediera! Tiene mi palabra de que nunca me casaré ni tendré hijos.

Han pasado millones de años desde que sucedió esta curiosa historia y como tú mismo puedes comprobar, el Sol sigue brillando sobre nuestras cabezas y envejeciendo en soledad.

Moraleja: A veces tomamos decisiones o hacemos cosas que pueden perjudicar a la gente que nos rodea. Ten siempre en cuenta que no estás solo en el mundo y que hay que pensar bien antes de actuar.

LA MOCHILA

Se cuenta que hace muchos siglos, Júpiter, el dios de los romanos, mandó llamar a todos los animales de la Tierra. Quería reunirlos para que le contasen cómo se sentían y si había alguna cosa que les preocupara.

– Los he convocado esta tarde porque quiero saber cómo están. Si hay algo que les preocupa o quisieran presentar alguna queja, cuenten conmigo que yo intentaré ayudarlos a buscar una solución.

Todos se miraron sorprendidos y sin saber qué decir. Viendo que ninguno se animaba a hablar, Júpiter tomó la iniciativa.

– A ver... Por ejemplo, tú, monita ¿Hay algo de ti que no te guste y que quieras cambiar?

– ¿Yo? Ay, no señor, me siento encantada con mi cara y con mi cuerpo. Tengo suerte de ser un animal estilizado y ágil, no como mi amigo el oso, que como ve está gordo y parece una croqueta gigante.

Júpiter buscó al oso con la mirada. Allí estaba, deseando opinar. Con un gesto, le incitó a que lo hiciera.

– Gracias por permitirme decir lo que pienso, señor. No estoy de acuerdo con la mona. Es cierto que no soy ágil como ella, pero tengo un cuerpo proporcionado y un pelaje muy bello, no como el elefante, que es pesado, torpe y tiene esas orejas tan grandes que casi las arrastra por el suelo cuando camina.

El elefante, por su tamaño, estaba al fondo del salón del trono. Levantó su trompa para pedir permiso.

– Di lo que quieras, elefante.

– Lo que ha dicho el oso es una bobada ¡Ser grande y pesado es una gran virtud! Me permite ver al enemigo a una enorme distancia y me convierte en un animal casi invulnerable. Las orejas son útiles abanicos y casi nunca tengo calor. En cambio, mire el avestruz, que tiene unas orejas que ni se le ven y un cuello demasiado largo ¡Su cuerpo sí que es extraño!

El avestruz frunció el ceño y, adelantándose un paso, se plantó frente al dios.

– ¡Ese no sabe lo que dice! Soy uno de los animales más veloces que existen y no cambiaría mi cuerpo ni por todo el oro del mundo. Mi cuello es fino y elegante, no como el de la pobre jirafa, que es demasiado largo como un día sin pan.

Todos se giraron para localizar a la jirafa que, muy digna, alzó la voz para que Júpiter y todos los presentes la escucharan bien.

– ¡Qué absurdo lo que dice el avestruz! ¿Quejarme yo de mi largo cuello? ¡Todo lo contrario, es fantástico! Lo veo todo y alcanzo los frutos de las ramas más altas a las que nadie llega y que sólo yo puedo degustar ¡Mala suerte tiene la tortuga, que es tan bajita que se pasa el día tragando el polvo del suelo!

Júpiter empezaba a hartarse de la situación, pero hizo un barrido con los ojos buscando a la pacífica tortuga. Sí, allí estaba también, situada entre un perro y un gato, por si surgían peleas entre ellos. Con voz cansada, le cedió la palabra.

– A ver, tortuga... ¿Tú qué tienes que decir sobre esto? ¿Es cierto que tragas polvo?

– ¡Ja, ja, ja! ¡Que tontería! Con cerrar la boca es suficiente. Si hay algo que agradezco a la naturaleza es la suerte de llevar la casa siempre a cuestas. Me siento protegida en todo

momento y no tengo que preocuparme de buscar refugio. Pienso en lo mal que lo pasan otros como el sapo, siempre a la intemperie, y eso sí que me da pena.

El dios Júpiter se levantó enfadado y con su bastón de mando, dio un golpe en el suelo que retumbó como un trueno.

– ¡Basta! ¡Basta ya! ¡Cada uno de ustedes se cree perfecto y están muy equivocados! Todos tienen defectos porque ningún animal del mundo lo tiene todo, pero son incapaces de verlo. Sólo están a la mira de los fallos que tienen los demás que están a su alrededor y esa es una actitud muy fea de su parte.

La sala se quedó en absoluto silencio. Ni la mosca se atrevió a zumbar y se quedó posada sobre el lomo de una burrita que escuchaba al dios con las orejas agachadas.

– De verdad se los digo, cada uno lleva una mochila cargada con defectos a la espalda para no verlos, y en cambio, una bolsa con los defectos de los demás sobre el pecho, para verlos en todo momento.

Y dicho esto, Júpiter, agotado, disolvió la reunión y se fue a descansar con la esperanza de que alguno de esos animales cambiara su comportamiento en el futuro.

Moraleja: Por lo general, vemos los defectos que tienen otras personas pero no nos damos cuenta de que nosotros también tenemos unos cuantos. Es bueno reflexionar, darse cuenta de que todos cometemos errores, ser buenos y justos a la hora de juzgar a los demás. Nadie es perfecto.

17.16 Reflexión guiada

Instrucciones. Las siguientes preguntas son una guía para propiciar la reflexión, puede incluir otras que como facilitador crea necesarias.

LAS RANAS CONTRA EL SOL

1. ¿Qué pueden comentar sobre la historia de las ranas contra el Sol?
2. ¿Recuerdan cuál fue la moraleja de esta historia? (**En caso de ser necesario repetir moraleja)
3. ¿Qué aprendizaje les deja?
4. ¿Por qué creen que es importante pensar en el otro antes de actuar?
5. ¿Creen que para esto es necesario conocer sus emociones?
6. ¿Qué pasaría si un amigo desquita su enojo contra ustedes; les grita, los empuja o los trata mal a pesar de que ustedes no tengan nada que ver con la causa de su enojo?
7. ¿Cómo se sentirían?
8. ¿Alguna vez han reaccionado así en contra de un amigo?
9. ¿Qué piensas que sintió en esos momentos?
10. ¿Ahora pueden ver por qué es importante pensar antes de actuar?

LA MOCHILA

1. ¿Cómo les pareció la historia de la mochila?
2. ¿Recuerdan cuál fue la moraleja de esta historia? (**En caso de ser necesario repetir moraleja)
3. ¿Qué aprendizaje les deja?
4. ¿Alguna vez han criticado a otra persona?
5. ¿Alguna vez se han sentido juzgados?
6. ¿Cómo se sintieron con estas acciones?
7. ¿Alguien quisiera mencionar un defecto propio? Por ejemplo, yo a veces soy muy flojo y eso provoca que haga mis tareas hasta en la noche y a prisa, por lo que a veces entrego cosas incompletas.

8. Ahora me gustaría que digan una cualidad a la persona que tengan sentados frente a ustedes. Por ejemplo, yo pienso que el facilitador “Juan” es muy inteligente y amable porque siempre ayuda a otros cuando no entienden un tema.

TRABAJO COLABORATIVO

1. ¿Creen que tomar en cuenta estos temas es importante cuando trabajamos con nuestros equipos?
2. ¿De qué forma?

ANEXO 17

17.17 Transformación de una historia

EL LOBO QUE QUERÍA SER AMIGO DE LOS TRES CERDITOS

Había una vez, tres cerditos que eran hermanos y vivían en lo más profundo del bosque. Siempre habían vivido muy felices, pero ahora se encontraban temerosos de un lobo que paseaba por la zona. Fue así como decidieron que lo mejor era construir cada uno su propia casa, pues esta, les serviría de refugio si el lobo los atacaba.

El primer cerdito, era el más perezoso y construyó su casa de paja; el segundo, simplemente pensó que la madera era mejor opción; y el tercero, que era el más trabajador, decidió hacerla de ladrillo. Muy felices por lo que habían hecho comenzaron a festejar...

Del otro lado de la historia, se encuentra el lobo, quien llegó desde china para mudarse al bosque donde vivían los tres cerditos. Pasaban los días y este amigo peludo no lograba platicar con ningún vecino a su alrededor, se sentía solo y triste porque siempre todos huían de él bajo la creencia de que era malo por su aspecto feroz.

Al mirar a los cerditos tan felices durante su festejo por la construcción de sus casas, el lobo quiso acercarse a jugar con ellos, pero estos, al verlo, corrieron muy asustados a esconderse cada uno en su casa.

El lobo se acercó a la casa de paja y dijo:

- ¿Quieres jugar conmigo?

Pero el cerdito de tanto miedo escuchaba:

- Soplaré y soplaré y tu casa derribaré.

Como nadie le contestó, tocó la puerta, pero al ser el lobo tan grande y fuerte terminó por derribar la casa de paja. El cerdito corrió a la casa de madera para esconderse junto con su hermano.

El lobo corrió detrás de él y le gritaba:

- ¡Oye juega conmigo!

Como los cerditos tenían miedo escuchaban cosas diferentes... Uno escuchaba que se los quería comer y el otro que su casa les iba a derribar.

El lobo, con toda la actitud se acercó a la casa y tocó la puerta. Pero de nuevo la derribó.

Los cerditos salieron corriendo hacia la casa de ladrillo y juntos los tres hermanos se encerraron. El lobo tocó la puerta y como esta casa era de ladrillo no pudo derribarla.

Al darse cuenta que los cerditos no salían el lobo se fue aullando de tristeza porque no quería hacerles daño sino jugar con ellos. Fue entonces cuando los tres cochinitos se asomaron y al mirarlo tan triste, platicaron entre sí para darle una oportunidad, dándose cuenta que el lobo sólo quería ser su amigo.

Con el paso de los años, todos se hicieron muy amigos y siempre recordaron con gran alegría aquel día en que se conocieron, cuando todos temían del lobo sin saber que este no era malo, sino muy buena onda.



MATERIALES POR CADA SESIÓN

SESIÓN 7

ANEXO 18

17.18 Elementos básicos para elaborar una historieta

<p>NARRACIÓN</p>	
<p>VIÑETA</p>	<p>GLOBOS DE DIÁLOGO</p>  <p>DIBUJOS</p>
	<p>EJEMPLO: “Era un día feliz para este gato, pero su dueño no la pasaba tan bien...”</p>
<p>**En ocasiones se incluyen**</p> <p>ONOMATOPEYAS</p> 	

ANEXO 19

17.19 Historieta introductoria: Vampi

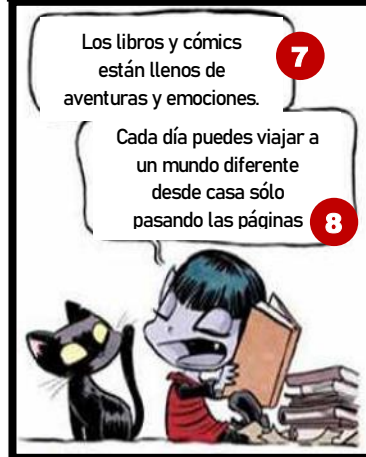
José Fonollosa
(Adaptación)



Pero al gato no le había llegado nada por correo... Entonces, se acercó a ver el paquete de vampi para ver lo que había destapado con tanta emoción. **4**



6 Vampi decide explicar a su gato por qué estaba tan emocionada de recibir todos esos libros y cómics..



A este gato no le gusta para nada la lectura, nunca ha tenido un buen acercamiento con ella así que se burla... **9**



Vampi se enoja demasiado y lanza uno de sus libros al piso. Suena como si hubiera caído un rayo. Gato se asusta y pega un gran brinco.

11



12

Después de tremendo susto...

Vampi se tranquiliza y como si estuviera dando un discurso defiende su punto de vista sobre la lectura

13

14

¡La lectura no es como tú crees! Sirve para divertirnos y más...



¡También sirve para mantenemos informados, convivir y aprender!

15



¿Era necesario darme ese susto para hacer tu numerito?

16



ANEXO 20

17.20 Historieta: Batman y Superman cómicos
(Adaptación)



ANEXO 21

17.21 Fragmento de historieta contra el acoso escolar con temática de Spider-man (Adaptación)

Estaba un día el hombre araña recorriendo la ciudad, cuando algo inusual le llarró la atención.. Un joven llamado Pedro, se encontraba atado con cinta adhesiva a un poste, al parecer sus compañeros lo molestaban y decidieron dejarlo ahí como broma pesada. El hombre araña se acerca para ayudar, lo desamarra y como premio lo lleva a dar un paseo..

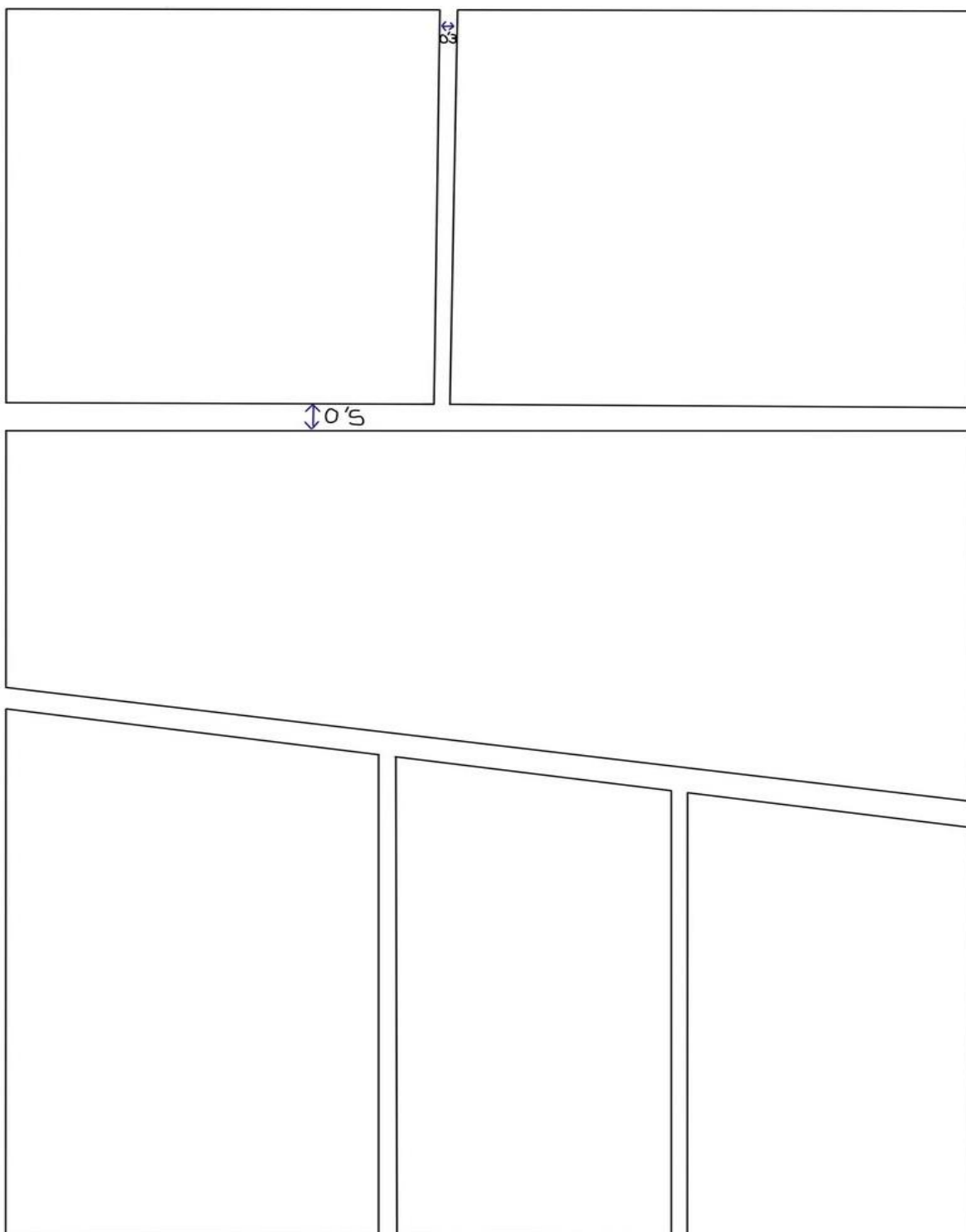


Mientras el paseo daban, aquel súper héroe su historia le contaba... ¡Había sido víctima de sus compañeros también! Así que contándole su experiencia lo tranquilizó.



ANEXO 22
17.22 Historieta vacía

Instrucciones. Completa el fragmento de viñeta del hombre araña, puedes ocupar todos los recuadros o sólo algunos.



MATERIALES POR CADA SESIÓN

SESIÓN 8

ANEXO 23

17.23 Viñeta para resolver un caso criminal



Era una mañana muy tranquila en la ciudad de Zootopia hasta que algo extraño ocurrió... ¡Alguien se había comido las galletas de la merienda de un habitante sin permiso!



La gran comandante Come se encargará de resolver este misterio...



Observa la escena del crimen y ayúdanos a resolver este caso. ¿Podrás resolverlo?



Es una misión importante, confiamos en ti

**¡TODOS SON
SOSPECHOSOS!**

ANEXO 24

17.24 Pistas para resolver caso criminal



- 1) El león estuvo en la heladería a las 8:15 a. m.
- 2) La merienda en Zootopia es a las 10:00 a.m.
- 3) La cabra hippie tenía una clase de yoga pero nunca se presentó
- 4) El cerdo, como siempre tenía mucha hambre, tenía mucho antojo de pan o algo relacionado con ello
- 5) El hipopótamo estaba con el león
- 6) El leopardo tenía cita en el salón de belleza pero llegó tarde y cuando le cortaron el pelaje se dieron cuenta que traía leche seca
- 7) El toro estaba molesto porque no había comido nada
- 8) El perro chihuahua presumía de haberse comido una merienda exquisita
- 9) La oveja tenía nauseas porque había comido mucho chocolate
- 10) El león tenía cita en el dentista y su dentista lo regañó porque tenía la boca sucia por haber comido antes de llegar, su cita fue a las 11:00 a.m.
- 11) La policía descubrió el crimen a las 11:00 a.m.
- 12) La cabra hippie se había quedado dormida
- 13) El hipopótamo después de ir con el león regresó a su casa y se dio cuenta de la escena del crimen
- 14) El leopardo caminaba dormido y a las 10:00 a.m. aún estaba dormido
- 15) El perro chihuahua había comido carne
- 16) La oveja había tomado leche
- 17) El leopardo despertó a las 12:00 p.m. y no tenía hambre como de costumbre, además de que despertó en otra casa que no era la suya y lleno de moronas
- 18) El león tenía residuos de haber comido ensalada

Una vez que leíste las pistas elige...

TABLA DE LOS INCULPADOS	
Sospechosos	¿Por qué los elegí?
1)	
2)	
3)	
DE ESOS TRES ANIMALES QUE PUSISTE COMO SOSPECHOSOS, ELIGE A UN CULPABLE Y ANÓTALO AQUÍ	

MATERIALES POR CADA SESIÓN

SESIÓN 9

ANEXO 25

17.25 Lista de materiales por persona

Lista de materiales:

- ✓ 1 silicón frío transparente de 250 ml.
- ✓ 1 bolsita pequeña de colorante vegetal en polvo (el color queda a elección de cada persona)
- ✓ 1 bolsita pequeña de diamantina que contraste con el color elegido de colorante vegetal
- ✓ 1 cuchara sopera de metal
- ✓ 1 recipiente de plástico con tapa (se recomienda traer un recipiente de crema alpura/lala de 500 ml. vacío y limpio)
- ✓ 2 cucharadas de jabón líquido para trastes

ANEXO 26

17.26 Instrucciones de preparación para slime

1. Lo primero que deben hacer es destapar su silicón frío y vaciar todo su contenido en el recipiente de plástico que trajeron
2. Una vez que lo hayan vaciado, vamos a abrir nuestro sobre de colorante y vaciamos una pequeña cantidad. Es importante que no vacíen todo el sobre porque el color quedará muy oscuro y se les quedará en las manos.
3. Ahora vamos a tomar nuestra cuchara y mezclar el silicón con el colorante hasta que se integren
4. Sin sacar la cuchara y una vez que se ha integrado el color, abriremos nuestro sobre de diamantina y vaciaremos todo su contenido en el silicón que ahora es de color
5. Mezclamos bien, hasta que se integren
6. Después vamos a tomar nuestro jabón líquido y agregamos únicamente $\frac{1}{2}$ cucharada sopera a la mezcla que ya tenemos
7. Mezclamos bien
8. Después de un rato de mezclar, comenzaremos a notar que nuestra mezcla se vuelve menos líquida y se comienza a despegar del recipiente.

Nota. En caso de que después de varios minutos de mezclar, la mezcla se note muy líquida, será necesario agregar media cucharada más de jabón líquido.

9. Cuando se comience a despegar del recipiente, podrás amasar con tus manos hasta el punto en que no se nos quede pegado
10. ¡Tenemos nuestro Slime listo!

17.27 Instrucciones de preparación para slime: recortes

Instrucciones: Este es el orden correcto de las instrucciones seguidas por los alumnos, recorta y revuelve.

¿Cómo hacer slime?

- Vacíé el pegamento transparente en mi recipiente de plástico
- Apliqué un poco de colorante en polvo
- Mezclé
- Vacíé mi sobre de diamantina
- Mezclé
- Agregué $\frac{1}{2}$ cucharada de jabón líquido
- Mezclé hasta que la masa se despegara de mi recipiente
- Amasé en mis manos hasta que no se me quedara pegado
- ¡Slime listo!

17.28 Reflexión

Imagínense que va a ser su cumpleaños y que sus papás compraron un brincolín nuevo, es de esos que tienen el centro color negro, son circulares, tienen una red y unos resortes ¿Ya se lo imaginaron?

Bueno pues llega el día de su cumpleaños y sus papás les organizaron una fiesta, por lo que quieren armar el brincolín. ¿Qué pasaría si lo arman sin seguir el instructivo y algo queda mal? O si lo siguieran pero no en el orden correcto... ¿Cuándo se suban los invitados les parece que es seguro?

¿Ahora pueden comprender la importancia de seguir las instrucciones en el orden en que van?

MATERIALES POR CADA SESIÓN




SESIÓN 10

ANEXO 29

17.29 Seguimiento de instrucciones

Instrucciones: Realiza lo que se te pida

1. Dibuja una casa a la izquierda del tambor
2. Dibuja una luna encima de la casa
3. Dibuja un coche a la derecha del balón
4. Dibuja una mesa debajo del balón
5. Dibuja un barco debajo del lápiz
6. Dibuja un pez a la izquierda del barco
7. Dibuja una mariposa debajo de la casa
8. Dibuja un caracol a la derecha del coche
9. Dibuja una cometa en la única esquina que queda
10. Colorea los dos dibujos de las esquinas superiores *de verde*
11. Colorea los dos dibujos de las esquinas inferiores *de amarillo*

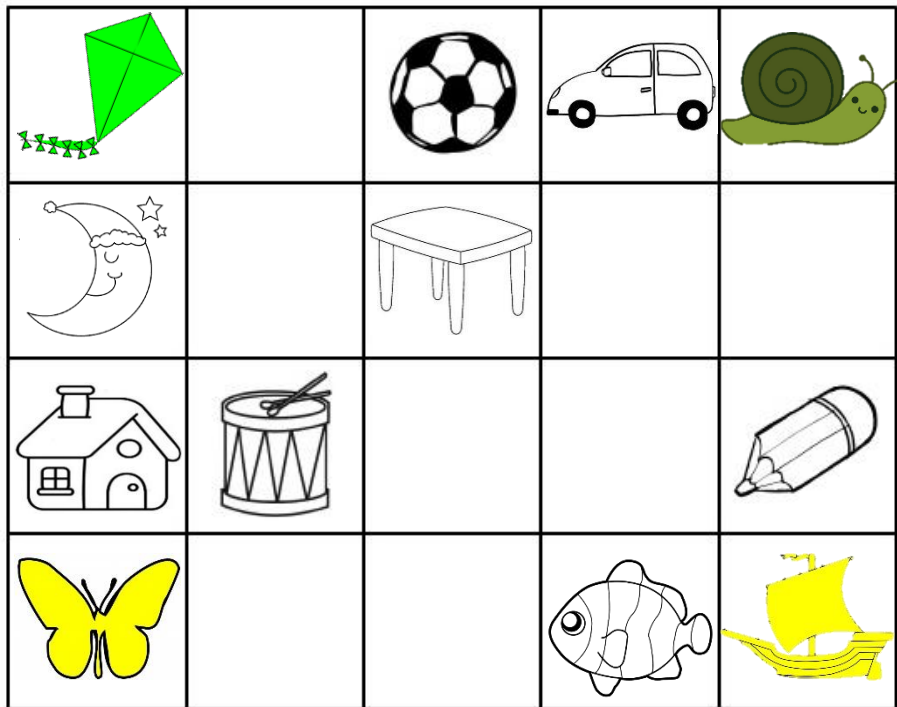
				
				

ANEXO 30

17.30 Seguimiento de instrucciones (RESUELTO)

Instrucciones: Realiza lo que se te pida

1. Dibuja una casa a la izquierda del tambor
2. Dibuja una luna encima de la casa
3. Dibuja un coche a la derecha del balón
4. Dibuja una mesa debajo del balón
5. Dibuja un barco debajo del lápiz
6. Dibuja un pez a la izquierda del barco
7. Dibuja una mariposa debajo de la casa
8. Dibuja un caracol a la derecha del coche
9. Dibuja una cometa en la única esquina que queda
10. Colorea los dos dibujos de las esquinas superiores (cometa y caracol) de verde
11. Colorea los dos dibujos de las esquinas inferiores (mariposa y barco) de amarillo



MATERIALES POR CADA SESIÓN

SESIÓN 11

ANEXO 31
17.31 Anuncios

Instrucciones. Imprime todos los anuncios y engrapa por bonches. Reparte un bonche por equipo.

TIEMPO PARA EDITAR: 5 MINUTOS





TIEMPO PARA EDITAR: 10 MINUTOS
RONDA DE EDICIÓN DOBLE. GANAS 6 PUNTOS



TALLER de
MANUALIDADES
5 de marzo
a las 17:00h
Ludoteca de Larrión

para **NIÑOS**

Interesados llamar o enviar wisp a:
685 976 117 / 652 758 339
Fecha límite de inscripción: 3 de marzo
Precio: 2 € (para materiales)



CUIDADORES DE PERROS

¿NECESITAS AYUDA CON TU MASCOTA?

NO LO PIENSES MÁS Y DEJA A TU PERRO EN BUENAS MANOS

Alojamos a tu mascota en nuestra casa y jardín ! viaje tranquilo !!
Te enviamos fotos y te informamos de como lo está pasando.

Consúltenos:
Whatsapp/Teléfono
696 76 74 15/973 60 33 18

ANEXO 32
17.32 Ronda de preguntas

Instrucciones: Mantenga a la mano estas preguntas para realizar la ronda de preguntas

ANUNCIO DE ADOPCIÓN DE PERROS

- 1) ¿Cómo son los perros cocker?
- 2) ¿Qué promueve el anuncio?
- 3) ¿Cuándo será el evento?
- 4) ¿Qué animal aparece en la imagen?

ANUNCIO DE CAMPAMENTO

- 1) ¿En qué año será el campamento?
- 2) ¿En qué lugar será?
- 3) ¿Cuál es el rango de edades de los niños que aceptan?
- 4) ¿Cuántas personas viste en la imagen?

ANUNCIO DE TALLER DE MANUALIDADES

- 1) ¿Cuándo inicia el curso?
- 2) ¿Cuándo es la fecha límite de inscripción?
- 3) ¿Qué decían las letras de colores?
- 4) ¿Cuántos teléfonos de contacto se anuncian?
- 5) ¿Cuántos pares de manos viste?

ANUNCIO SOBRE CUIDADORES DE PERROS

- 1) ¿Qué ofrece el anuncio?
- 2) ¿Cuántos huesos hay en el anuncio?
- 3) ¿Qué te envían?
- 4) ¿En dónde cuidan a los perros?
- 5) ¿Por qué es útil el servicio?

ANEXO 33

17.33 Tabla de respeto

Instrucciones. Imprimir y colocar en un lugar visible para los alumnos

Nombre del equipo	Estrellas ganadas

ANEXO 34

17.34 Datos sobre el anuncio



ESTIMULA TU IMAGINACIÓN

Los anuncios son una forma de plasmar información de forma que esta se vuelva más fácil de compartir y comprender, haciendo uso de colores, frases llamativas e imágenes que los creadores acomodan para atraer a otros.

FOMENTA LA CURIOSIDAD

Los anuncios llaman la atención de las personas, por lo que, si están bien elaborados, despiertan la curiosidad de quien los lee para saber más de un producto o un evento.



NOS ENSEÑA A COMUNICARNOS

A través del anuncio, comunicamos cosas por escrito. Si no escribimos bien, puede que el mensaje se entienda mal o no se entienda.

Al leer anuncios observamos diferentes formas de redacción de los creadores.

TE AYUDA A SER MÁS OBSERVADOR

El anuncio posee detalles diferenciados por formas y colores que obligan al espectador a fijar su atención en puntos específicos de este recurso.



POR ELLO CUANDO REALICES TU ANUNCIO:

1

Organiza tu texto

2

Ten claro lo que pretendes con tu anuncio

3

Utiliza colores e imágenes

¡Echa a volar tu imaginación!

El increíble hilo de la amistad



Amistad infinita

**¡Lo único que tienes que hacer
es regalárselo a tu mejor amigo
y serán inseparables!**

¡Cómpralo ya!

MATERIALES POR CADA SESIÓN

SESIÓN 13

ANEXO 36

17.36 El guion de comercial

GUIÓN 1

Objeto a promocionar: Café “El Rey”

Dirigido a: Trabajadores y público en general

Mensaje: Café el rey te despierta cada mañana y permite trabajos bien despierto.

Escenario 1: [Se escucha una canción triste] se ve levantar a un hombre de su cama y después de bañarse dirigirse al trabajo, caminando medio dormido.

Escenario 2: [Se observa como el trabajador llega a su oficina semidormido, chocando con la silla y el escritorio, tirando lápices y plumas al sentarse torpemente, mientras sus compañeros de trabajo lo miran riéndose].

Narrador: “Sin café el Rey”

Escenario 3: [Se escucha una tonada alegre] Sale un trabajador que se levanta de su cama, se baña y se toma una taza de café “el rey”, antes de salir a trabajar.

Narrador: Con café el Rey

[Se observa el trabajador que se dirige a su trabajo contento y bien despierto, llegando temprano a la oficina, mientras varios de sus compañeros llegan tarde].

Narrador: “Tomando cada mañana una tacita de Café el Rey, te mantienes despierto y al día”

[Se cierra la imagen y escucha música feliz de fondo]

GUIÓN 2

Objeto a anunciar: Cereal de hojuelas de maíz endulzadas con miel de abeja.

Dirigido a: Mamás y niños entre los 6 - 12 años de edad.

Mensaje a mamás: El cereal contiene nutrientes muy buenos para el excelente desarrollo de los niños y les aporta la energía necesaria para sus actividades.

Mensaje para los niños: El cereal tiene un delicioso sabor y es bueno comerlo para realizar deportes con más energía.

Escenario 1: En la cocina de la casa a la hora del desayuno.

Cámara 1: De frente mirando hacia la mesa del comedor.

Diálogos

Mama: (De espaldas a la cámara, preparando el cereal voltea sonriente) dice con voz alegre: “¡Niños, a desayunar!”

Niño 1 - (8 años de edad): (Llega corriendo con uniforme escolar de primaria, mochila colgada en la espalda y con apariencia de estar pesada) (Pone la mochila en el piso, se sienta con cara de felicidad y mostrando gran energía) dice: “¡MMMM cereal con Miel! Perfecto para empezar el día.

(Se agarra con las manos la cabeza y se imagina participando en clase y jugando fútbol anotando goles).

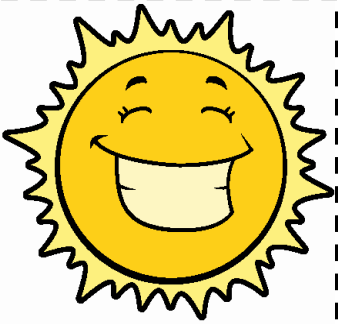
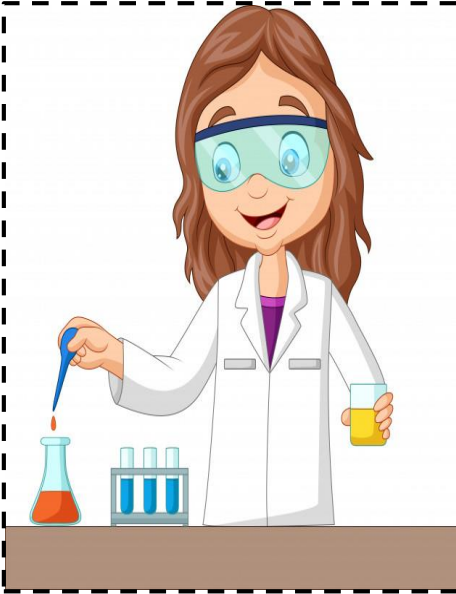
Niña 2 - (11 años de edad): (Llega un poco más tranquila, se y empieza a saborear el cereal, le da una cucharada y se imagina realizando experimentos en laboratorio y posteriormente bailando).

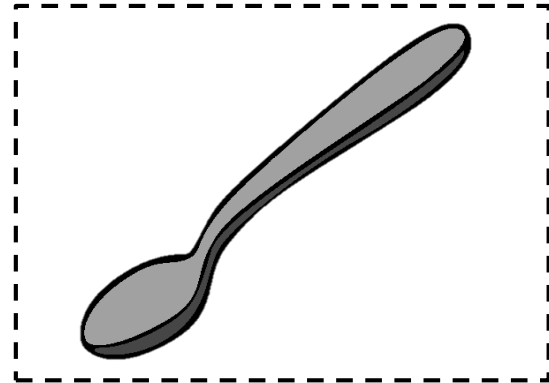
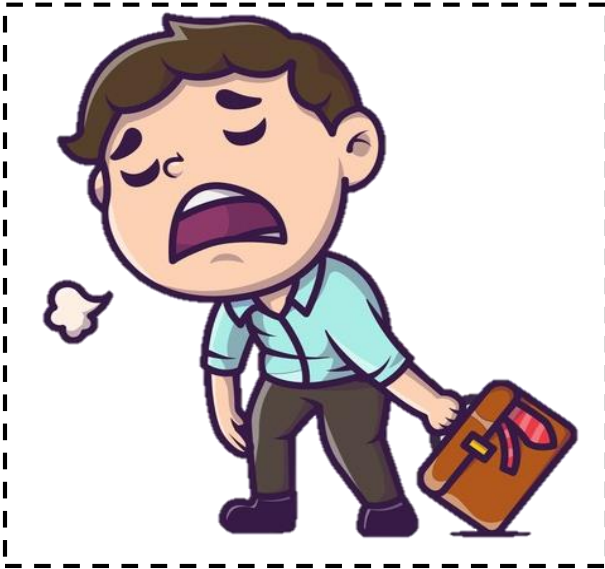
Locutor/Narrador: No sale en el comercial, solo su voz: “¡Cereal de hojuelas de maíz endulzado con miel, un inicio de día perfecto, un día estupendo!”

ANEXO 37

17.37 Imágenes en relación con guion de comercial







MATERIALES POR CADA SESIÓN

SESIÓN 16

ANEXO 38

17.38 Tabla de evaluación

¿Qué aprendizajes me llevo de este curso-taller?	
¿Qué actividades me gustaron más?	
¿Qué actividades cambiaría? ¿Por qué?	
Sugerencias / Comentarios	

ANEXO 39
17.39 Diploma

DIPLOMA
SÚPER LECTOR

Otorga el presente reconocimiento a:

Nombre: _____

Por participar en el programa de lectura
"¿Quién dijo que leer no es divertido?"

_____ FIRMA DEL FACILITADOR

_____ FIRMA DEL FACILITADOR

18 Referencias

- Aceves-Azuara, I. y Mejía-Arauz, R. (2015). *El desarrollo de la literacidad en los niños*. Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Agencia de Calidad de la Educación. ACE. (2012) Evaluación de la Motivación a la lectura. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/ACE_Rubrica_Motivacion_a_la_lectura.pdf
- Ahumada, A., P. (2005). *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. Perspectiva educacional, formación de profesores: núm. 45. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Pp. 11-24.
- Animación a la lectura. (2012). Recuperado de: <http://www.ecured.cu>
- Arellano M., R., S. & Barrios, R., Y. (2007) *El cuento como promotor de estrategias de solución de problemas personales e interpersonales. Programa Nacional de Lectura (SEP 2001-2006)*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Arenzana, A. & García, A. (1995) *Espacios de lectura: estrategias metodológicas para la formación de lectores*. México: FONCA.
- Arizaga, M. J. (2010). *Literatura Infantil*. Quito: Editorial Universitaria. Abya-yala.
- Arnaíz, P. (2000): *Educar en y para la diversidad*. En Soto, F y López, J. (Coords.): *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

- Arnau, S. (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades*. Revista de Filosofía, Política y Humanidades. (10). 1-20.
- Arredondo, R., A. & Quintero, C., J. (2017) *La literacidad, conceptualizaciones: hacia un estado del arte*. Reflexiones vol.96 n.2. Recuperado de:
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-28592017000200093&script=sci_arttext
- Bamberger, R. (2002) *La promoción de la lectura*. París: Unesco.
- Barker, L. & Carter, L. (2009). *Metacognitive processes and reading comprehension*. New York: Teachers Collage Press.
- Barrón, L., I., P. (2014). *Animación a la lectura en bibliotecas públicas*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México: México.
- Beach, R. (1994) *Adopting multiple stances in conducting literacy reserch*. Newmark: Internacional Reading Association, pp. 123-129.
- Bisquerra, R y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82
- Blázquez, P. A. (2011). *La importancia de la lectura desde la infancia*. Temas para la educación. Volumen 16. Pp. 1-5
- Booth, T, Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco. Oficinal Regional de Educación para América Latina y atención educativa el Caribe /Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bravo, E. (2007) *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. Lima, Perú: Editorial Foro Educativo.
- Bronckart, J., P. (2007). *La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades*

- textuales*. En Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño Dávila, pp 133-146.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge M.A Harvard University Press
- Cabrera, E. P. (2014). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Bogotá: Editorial Magisterio, pp. 136.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrizosa P., E. (2011). *Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes*. III Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de: https://www.uoc.edu/pdf/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf
- Casco, C., G. & Calderón, A., D. (2020). Rúbrica, un camino para evaluar objetivamente el aprendizaje en el aula virtual. Revista Multi-Ensayos. Vol. 6, núm. 11. Recuperado de: <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i11.9282>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Chaves, S., L. (2013) *El Bibliotecólogo como animador a la lectura desde la Biblioteca Escolar*. Revista de Ciencias de la Información, vol. 3, núm. 2, pp. 1-6. San José: Costa Rica
- Coll, C., Rochera & M.Onrubia, J. (2007) *De la evaluación continuada hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior*. Comunicación presentada en Tendencias Actuales de la investigación

sobre Evaluación Auténtica en secundaria y universidad. Universidad de Girona, 9-10 de julio, 2007.

Colmenares E., Mercedes, A., Piñero M. & Ma. Lourdes (2008) *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus, vol. 14, núm. 27, pp. 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Colomer, T. (2002) *La lectura infantil y juvenil*. En: La lectura en España: informe 2002. José Antonio Millán. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, p. 280.

Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor

Córdoba, E. (2013) *Evaluación autentica*. Santo Domingo, República dominicana. Intec
Deulofeu, Morillas, et al. (2013) *Educación emocional en la escuela: actividades para el aula, dirigidas a niños de 10 a 11 años*. México, Alfaomega.

Cornejo, C. (2017). *Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo*. Revista Colombiana de Educación, (73), 77-96.

Correa, D., A., M. (2013). *Las rúbricas, renovación metodológica y cambio cultural en el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación*. Rollos nacionales. Pp. 25-36. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/323565069_Las_rubricas_renovacion_metodologica_y_cambio_cultural_en_el_trinomio_ensenanza-aprendizaje-evaluacion

Craig, J., G. (2009) *Desarrollo psicológico*. 9ª Edición. México: Pearson Educación

D.G.E.E. (1985) *Bases para una política de educación especial en México*. México: SEP

Davidson, J. (1996). *Emergent literacy and dramatic play in early education*. Albany, NY: Delmar.

Declaración de Londres (1972). *Congreso Mundial del Libro: "Hacia una sociedad lectora"*.

Disponible en: <http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/londres.html> [Consultado el 10 de noviembre 2020].

Diaz Barriga, F (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F. McGrawhill.

Diaz Barriga, F y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F. McGrawHill

Dick, B. (2005) *La Investigación-Acción: Estrategia Cualitativa de Investigación*. Revista CANDIDUS. Año 2 N° 6.

Driscoll, M., P. & Vergara, A. (1997) *Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro*. España: Pensamiento Educativo.

Dueñas, B., M. (2010) *Educación inclusiva*. "Revista Española de Orientación Vol. 21, no. 2

Duque, S; Quintero, Q. & González, S. (2015). *Sobre el concepto "Persona en Situación de*

Discapacidad". *Advocatus*. Volumen 12 no. 25. Pp. 71 – 87. Universidad Libre Seccional: Barranquilla.

Dyson, A. (1997) *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. Nueva York: Teachers Collage Press.

Economipedia (2022) *Psicología*: “Teoría del constructivismo”. Recuperado de:

<https://economipedia.com/definiciones/teoria-del-constructivismo.html#:~:text=La%20teor%C3%ADa%20del%20constructivismo%20es,que%20ya%20tiene%20previamente%20definidos.>

Echeita, G. & Duk, C. (2008) *Inclusión educativa*. REICE - Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6, No. 2.

Echeita, G. (2008) *Inclusión y exclusión educativa “Voz y quebranto”*. Reice. Volúmen 6. Num. 2.

Eduteka. (2002). *Matriz de valoración*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/Matriz.>

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea Ediciones

Estrategia Nacional de Lectura (2021). *Leer transforma*. Recuperado de:

<https://www.gob.mx/leertransforma#:~:text=La%20Estrategia%20Nacional%20de%20Lectura%20busca%3A,de%20libros%20mexicanos%20y%20globales.&text=Estimular%20el%20h%C3%A1bito%20de%20la,de%20la%20lectura%20de%20comprensi%C3%B3n.>

- Ferreira, M. A. (2010). *De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico*. Política y sociedad. Vol. 47 Num.1. Pp. 45-65. Universidad Complutense de Madrid
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de cultura Económica.
- Fierro, F. (2011). *El Curso taller como modalidad para el trabajo con padres en la integración educativa*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, UNAM. Ciudad de México.
- Gallardo, V., P. (s.a.) *El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años)*. España: Universidad de Sevilla. Pp. 113-159. Recuperado de: <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>
- García; C., V. (2002) *Leer para ser: La lectura en España. Informe*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, p. 60.
- Garralón, A. (2002). *El binomio realista*. Educación y Biblioteca, vol. 13.
- Gatica, F. (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*. 2,1, 61.
- Gavilán, B., P. & Alario, R. (2010) *Aprendizaje cooperativo, una metodología con futuro*. CCS, Madrid.

- Gómez, L., L. (2008) *El desarrollo de la competencia lectora en los primeros años de la educación primaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXVIII, núm. 3-4, 2008, pp. 95-126.
- Goodmann, K. (2002). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En E. Ferreiro y M. Gómez (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 207-227). México: Siglo XXI Editores.
- Gough, P., B, Tunmer, W. (1986). *Descodificación, lectura y discapacidad de lectura*. Educación especial y correctiva, 7, 6 - 10.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa
- Guerrero, G., D., Torres, C., J. & Restrepo, M., A. (2006). *Animación a la lectura: Estrategias pedagógicas para niños y niñas de 3 a 5 años*. “Trabajo de pregrado”. Universidad de la Sabana, Colombia.
- Guitert y Siménez (2000). *Aprender a colaborar. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*. Madrid, Publicaciones del MCEP.
- Gulikers, J., Kester, L., Kirschner, P., Bastiaens, T. (2008). *The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes*. Learning and Instruction. 18, pp 172-86.
- Guzmán R. (2014) *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula*. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana

Guzmán, F; Toboso, M. & Romañach, J. (2010), *Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía y la interdependencia: la erradicación de la dependencia*, Recuperado de: http://www.diversocracia.org/docs/Fundamentos%20eticos%20interdependencia_oviedo.doc

Hernández, R., M. & Hernández, S., L. (2009) *Animación a la lectura y resiliencia: Un programa para niños y niñas de 7 a 9 años de edad en una casa-hogar*. (Tesis de pregrado) Universidad Nacional Autónoma de México.

Hidalgo, P, E. (2013). *Guía docente para la animación a la lectura a través de la literatura infantil, dirigida a niños y niñas de segundo año de educación general básica*. Tesis de Licenciatura. Universidad Politécnica Salesiana. Quito.

Hoffman, L. (1996). *Psicología del desarrollo*. Madrid, España. McGraw Hill.

INEE (2007) *El aprendizaje en tercero de primaria en México: español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales*. México, INEE.

INEE (2015). *Resultados nacionales 2015. Lenguaje y Comunicación, fascículo 9*.

Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf

INEE (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.

INEE (2012) *Los textos continuos ¿Cómo leen? La competencia lectora desde PISA*. México:

INEE.

INEGI (2010) *Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía; Dirección General de Estadísticas Sociodemográficas y Dirección General Adjunta de Encuestas Sociodemográficas. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/MOLEC2019_04.pdf

Jensen, J., L., McDaniel, M., A. & Woodard, S., M. (2014). *Enseñar para el examen o probar para enseñar: los exámenes que requieren habilidades de pensamiento de orden superior fomentan una mayor comprensión conceptual*. Educational Psychology. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9248-9>

Johnson & Johnson (1999) *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Grupo editorial Aique

Kaplan & Sadock (2015). *Sinopsis de Psiquiatría*. 11ª Edición. Estados Unidos: Lippincott Williams & Wilkins.

Lage, F., J. (2005) *Bibliotecas escolares, lectura y educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 190 pp.

Lara, C., E. (2018) *Competencia Lectora de los Estudiantes que Ingresan a la Secundaria*. Universidad Luis Vargas Torres, Esmeraldas: Ecuador.

Lara, F., E. (2018) *Estrategias de trabajo para el aprendizaje colaborativo de jóvenes y adultos de la plaza comunitaria Juárez Lincon*. (Tesis de pregrado). Centro Universitario de Iguala.

Linares, R., A. (2008). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky*. Trabajo de grado. Universidad Autónoma de Barcelona.

Lucero, M (2004). *Entre el Trabajo Colaborativo y el Aprendizaje Colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación.

Lupón, M., Torrents, A. & Quevedo, L. (2008). *Apuntes de Psicología en atención visual*.

Recuperado de:
https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/189580/tema_5_desarrollo_el_el_curso_del_ciclo_vital-5314.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Maldonado, P., M. (2007) *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Laurus, vol. 13, núm. 23, pp. 263-278. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.

Malik, K. (2013). *Informe sobre desarrollo humano 2013. El ascenso del Sur: progreso humano en un mundo diverso*. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de:
https://www.undp.org/content/dam/venezuela/docs/undp_ve_IDH_2013.pdf

Marchesi, A (1999). *Del Lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas*. En: Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol.3. Madrid: Alianza Editorial

Marchesi A. (2014) *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*.

Tomo 3. Capítulo 1

Martínez-Rojas, G. (2008). *Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso*.

Avances en Medición, 6, 129-138. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Recuperado de: <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf>

Mata, G., G., E. & Regalado T., E. (2006). Elaboración y aplicación de un taller de animación a la lectura. (Tesis de pregrado) Universidad Nacional Autónoma de México: México.

Mata, J. (2009) *Diez ideas clave sobre animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Tesis de Grado. Universidad de Granada.

McGuiness, D. (2005). *Language Development and Learning to Read*. The Scientific Study of How Language Development Affects Reading Skill. Cambridge, Massachusetts: Bradford/MIT Press.

Merisuo-Storm, T., y Soininen, M. (2012). Young boy`s opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. In *ICERI2012 Proceedings* (pp. 4109-4118). IATED.

México lee (2008). *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura*. Recuperado de:

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/103893/1/MexLee.pdf>

Moats, L. C. (1999). *Teaching Reading is Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do*. American Federation of Teachers. Washington, D. C.

Morales, P. (2009). *La evaluación formativa*. Recuperado de: http://innovacioneducativa.upm.es/inece_09/Evaluacionformativa.pdf

Moraleda, M. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, adultez y senectud*. México: Alfaomega Grupo Editor

Myers, G., D. (2005). *Psicología*. 7ª Edición. Madrid: Editorial Panamericana.

National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: an Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implication for Reading Instruction*. Pub. núm. 00-4769. National Institute of Child Health and Human Development, Washington, D. C.

OCDE/UNESCO (2003) *Aptitudes básicas para el mundo de mañana otros resultados del Proyecto PISA 2000*. Resumen ejecutivo 2003. Recuperado de: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/pisa/exec_sum_spa.pdf

OECD (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do*. Student performance in mathematics, reading and science (Vol. 1). Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa2012-results-volume-I.pdf>

OED. Observatorio Estatal de la Discapacidad (2017). *Modelos Integrados de atención a la discapacidad*. Informe realizado en el marco del Convenio del Programa Observatorio Estatal de la Discapacidad con financiación específica y finalista del SEPAD de la Junta de Extremadura con cargo a subvención nominativa. Recuperado de: <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2018/04/MODELOS-INTEGRADOS-DE-ATENCION-A-DISCAPACIDAD-OED.pdf>

OREALC/UNESCO Santiago. (2013). *Análisis curricular del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Ortiz, G., D. (2015) *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, 2015, pp. 93-110. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

Osoro (2012). La práctica de la Animación a la lectura. Recuperado de: http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=6&id

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.

Panitz, T. y Panitz, P. (1998). *Encouraging the use of collaborative learning in Higher Education*. NY: Garland Publishing.

Papalia, D., E. & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill Education.

Peña, B., L. (2003). "Dejar leer" (ponencia presentada en el Primer Encuentro de Promotores de la Lectura, celebrado en el marco de la XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México). Disponible en: http://www.fil.com.mx/hist_promotores/pon_03_2.html [consultada el 5 de noviembre de 2020].

Peredo, M., M., A. (2005) *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos.*

México: Paidós Educador

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología.* España: Editorial labor. Pp. 82-94 Obtenido de: http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias.* DF, México. Pearson.

Ramírez, L. E. (2011). Mexico lee: Progrma Nacional de fomento para la lectura y el libro.

World Library and information Congress. Disponible en: <https://www.ifla.org/past-wlic/2011/114-ramirez-es.pdf>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea].* <<https://dle.rae.es>> [22/01/2021].

Restrepo Gómez, B. (s.f.). *Una Variante Pedagógica de la Investigación Acción Educativa.*

OEI-Revista Iberoamericana de Educación. [Documento en Línea] Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>

Rice, P., F. (1997). *Desarrollo humano*. Estudio del ciclo vital. 2ª Edición. México: Pearson.

Rodríguez, R., P. (2014): *La Atención Integral y Centrada en la Persona (AICP). Bases y principales referentes*. Modelo de Atención Integral y Centrada en la Persona. Teoría y Práctica en ámbitos del envejecimiento y la discapacidad, Madrid: Tecnos, pp.91-112.

Romay, M., M. (2009) *Evaluación del desarrollo infantil. Prácticas e investigación con el inventario de habilidades básicas*. México: Trillas.

Saad, E. (2011). *Transición a la vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de caso en un entorno universitario*. (Tesis de doctorado). Posgrado en pedagogía, FFyL, UNAM. DF, México.

Saavedra, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Editorial Pax

Salinas, G. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Santiago, Chile: Ideas propias.

Santrock, J. (2006) *Psicología del desarrollo: el ciclo vital*. Madrid, España. McGraw Hill

Sarto, M. (1984). *La animación a la lectura*. Madrid: Ediciones SM

Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: España.

Saulés E., S. (2012) *La competencia lectora en PISA: Influencias, innovaciones y desarrollo.*

México: INEE. Recuperado de:
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/145/P1C145.pdf>

SEP (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios.* México, SEP

SEP (2010) Programa de Escuelas de Calidad. Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC. México: D. F

Sigman, M y Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas.* Madrid, España. Ediciones Morata.

Solana, F., R. (2014) *Animación a la lectura en el primer curso de educación primaria.* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño.

Solé, I. (2012) *Competencia lectora y aprendizaje.* Revista Iberoamericana de Educación, 59, pp. 43-61

Solé, I. (1999) *Estrategias de lectura.* Octava edición. Barcelona: Editorial Graó

Soto, A. (1995) *La Ilustración en América Colonial. Bibliografía crítica.* Madrid, CSIC.

Stanovich, K. E. (1986) Mathew Effects in Reading: Some Consequences of individual Differences in the Acquisition of Literacy. Recuperado de:
https://rsrc.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich_1986_.pdf

Suárez P., M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la Investigación acción colaboradora en la*

Educación. Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias. Vol. 1 N° 1. Facultad de Ciencias da Educación. Universidad de Vigo. Recuperado de: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf

Toboso, M; Arnau, R. & Soledad, M. (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen Araucaria*. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades. Vol. 10, núm. 20. Pp. 64-94. Universidad de Sevilla Sevilla, España.

Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada*. México: SEP / Ediciones Octaedro

UNESCO (2005). *Conjunto de materiales para la formación de profesores*. Las Necesidades Especiales en el Aula. París, Francia: UNESCO.

UNESCO (2005). Literacy for Life. Education for All Global Monitoring Report 2006.

Paris: Unesco Publishing. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf

UNESCO (2013). *Jóvenes Lectores: Caminos de formación*. Programa de Jóvenes Lectores, Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Colombia: Bogotá.

UNESCO (2016) *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Tercer estudio Regional Comparativo (TERCE). Organización Nacional de las Naciones Unidas en Educación. Paris.

Valerio, M. (2004). *Estrategias de promoción y animación de la lectura*. Colombia.

Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/249884793/131886021-129- Estrategias-de-Promocion-y-Animacion-de-Lectura#scribd>

Vega, M., A. & Marzal, G., M. (2002). *Congreso Internacional de Información, "Info'2002: Información, conocimiento y sociedad"*. Retos de una nueva era (CR-ROM). Cuba: IDICT.

Velarde, L., V. (2012). *Los modelos de la discapacidad: Un recorrido histórico*. Revista Empresa y Humanismo. Vol. XV. Pp. 115-136.

Velázquez, E., B. (2010) *Animación a la lectura para la apropiación de estrategias de comprensión lectora*. (Trabajo de pregrado) Universidad Nacional Autónoma de México.

Vera, L. (2004). *Rúbricas y listas de cotejo*. Recuperado en: <http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/RUBRICAS.pdf>

Vidal, L., G. (2010). *Taller de lectura y Redacción II*. México: CENGAGE Learning.

Villa, M., E. (2009) *El lector activo*. El país. Recuperado el 07/10/2020 de: https://elpais.com/diario/2009/09/27/catalunya/1254013646_850215.html

Villalón, M.; Bravo, L. y Orellana, E. (2003). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje inicial de la lectura: un proceso de influencia recíproca*. Revista Pensamiento Educativo, 32: 90-106. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vygotsky, L.,S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

Wiliam, D. (2007) *Keeping Learning on track: Formative assessment and the regulation of learning*. Greenwich, C. T: Information Age.

Yepes O., L. (2004) *Impacto de las actuaciones de fomento de la lectura en el servicio de préstamo de la biblioteca municipal de Peñaranda de Bracamonte*. Tesis de grado. Universidad Carlos III de Madrid, Getafe.

Yepes, O., L. (1997). *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores*. Medellín: Comfenalco Antioquia.

Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA*. Reflexiones y orientaciones. Editorial Graó: Barcelona.