

Jacques Fijalkow
Eliane Fijalkow
Margarita Franco Gordo



Promotores
de Lectura

¿Leer es un placer?

Una evaluación del programa Letras para Volar



Universidad
de Guadalajara



letras
para
volar

¿Leer es un placer?



Una evaluación del programa
Letras para Volar

Jacques Fijalkow
Eliane Fijalkow
Margarita Franco Gordo

¿Leer es un placer?

Una evaluación del programa
Letras para Volar



Universidad
de Guadalajara





Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rectoría General

Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrectoría Ejecutiva

José Alfredo Peña Ramos
Secretaría General

Sonia Reynaga Obregón
Coordinación General Académica

Patricia Rosas Chávez
Dirección de Letras para Volar

Sayri Karp Mitastein
Dirección de la Editorial Universitaria



**Programa Universitario
de Fomento a la Lectura**

Primera edición electrónica, 2017

Textos

© Jacques Fijalkow
Eliane Georgette Rose Fijalkow
Margarita Franco Gordo

Traducción español-francés-español
Tatiana Alvarado Teodorika

D.R. © 2017, Universidad de Guadalajara



Editorial Universitaria
José Bonifacio Andrada 2679
Colonia Lomas de Guevara
44657, Guadalajara, Jalisco
www.editorial.udg.mx

Noviembre de 2017

ISBN 978 607 742 918 0

Hecho en México
Made in Mexico

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Índice

Introducción	6
Parte I	9
1. La situación de la lectura en México	10
2. Análisis socioeconómico de los niños y jóvenes en el estado de Jalisco	21
3. Letras para Volar	42
4. La evaluación de Letras para Volar	54
Anexos: estrategias didácticas de apropiación de la lectura	56
Referencias	61
Parte II	63
Introducción	64
1. Asociación de palabras	69
2. Diferenciador semántico	82
3. Comentarios de imágenes	102
4. Cuantificación subjetiva	109
5. Enunciados	120
6. Clasificación subjetiva	127
7. Conocimiento del libro	140
Referencias	150
Recomendaciones para el programa Letras para Volar	151

Introducción

La lectura es un fenómeno complejo y difícil de aprehender por la diversidad de factores, prácticas, formatos y funciones, así como por los múltiples escenarios y contextos no tradicionales en los que se lleva a cabo el ejercicio de desarrollar las competencias de lectura y escritura. Además, es necesario distinguir las significativas diferencias entre los ámbitos geográficos y demográficos en México. Las características de las zonas rurales y la compleja realidad urbana presentan profundas diferencias sociales y económicas que inciden como fronteras infranqueables en los resultados de los niveles de lectoescritura o la apropiación y retención del lenguaje escrito de la población.

El lenguaje escrito, paralelamente, es una exigencia cada día más ineludible para que un mexicano promedio pueda hacer frente a las exigencias de la sociedad moderna, con su economía globalizada, la era digital y la sociedad del conocimiento que han modificado de manera sustancial las formas de interacción social, y con requerimientos tan cambiantes y competitivos que, como se verá más adelante, hacen difícil, a un número importante de la población en México, el hecho de sobrevivir en esta compleja realidad.

Adquirir una competencia en lectura va de la mano con la escritura y debe considerarse más allá del número de palabras por minuto que un infante lee en voz alta. Para la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), una efectiva participación de los ciudadanos en la sociedad moderna implica y hace necesaria una formación lectora que desarrolle en el individuo capacidades para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como desarrollar y construir el conocimiento. También implica la capacidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos, además de las posibilidades del lector de participar efectivamente en la sociedad.

Este tipo de capacidades lectoras son más significativas para anticipar el bienestar económico y social que el número de años que se permanece en la educación escolarizada o formal, y se convierte en una dificultad cuando el nivel

de lectura es tan rudimentario que una persona no es capaz de llenar un formulario para acceder a un servicio y mucho menos comprender o exigir algo que por ley tiene derecho.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿qué y por qué leemos?, ¿buscamos información?, ¿es indispensable para hacer nuestro trabajo?, ¿es para aprender?, ¿lo utilizamos para comprender nuestro entorno?, ¿para disfrutar?, ¿por diversión?, o ¿por placer? Cuando leer es cada vez más indispensable no sólo para entender el mundo, sino para intentar transformarlo.

En Jalisco, en torno del uso y disfrute del lenguaje escrito, existen éstas y muchas inquietudes y preguntas sin responder, por lo que tenemos que seguir en la búsqueda de respuestas que no han sido proporcionadas por los organismos internacionales como la OCDE y que debemos resolver por medio de la investigación.

El presente trabajo nace de la inquietud del Programa Universitario de Fomento a la Lectura Letras para Volar de conocer sus resultados en la labor que se ha propuesto y que ha quedado plasmada en lo que denomina sus principios filosóficos: amor por las letras; amor por la ciencia; el rescate de las raíces ancestrales y la conciencia social y la solidaridad.

La singularidad de esta investigación es que, a diferencia de casi todas las evaluaciones realizadas en el campo de la lectura y la escritura, no se ha centrado la atención en los avances de los conocimientos de lectoescritura entre los niños, sino en saber si el niño disfruta y siente placer durante la lectura y la escritura, que es uno de los pilares fundamentales de Letras para Volar, aunque también motiva el hecho de conocer el progreso de su interés en esta área crucial del conocimiento.

Para el desarrollo de esta investigación, y a petición del Programa Universitario de Fomento a la Lectura Letras para Volar (LPV), se constituyó un equipo de investigadores binacional entre Francia y México, integrado por los académicos Jacques y Eliane Fijalkow de la Universidad de Toulouse Jean Jaurès, y Margarita Franco Gordo de la Universidad de Guadalajara, cuyo objetivo, como ya se mencionó, es proveer, mediante evaluaciones científicas comprensivas, información actual sobre el contexto en el que opera el programa y los resultados de LPV.

Jacques Fijalkow, que como experto reconocido en el ámbito internacional en temas de lectura y escritura conduce la evaluación de LPV, es doctor en psicología y profesor emérito de la Universidad de Toulouse-le-Mirail. Es responsable del equipo de investigación en Educación y Didáctica (EURED) en el Centro de Investigación para la Educación, la Formación y la Innovación en Toulouse (CREFIT), y autor de numerosos libros y artículos sobre la lectura y la escritura.

Eliane Fijalkow es profesora emérita de la Universidad de Toulouse Jean Jaurès, investigadora en psicología de la educación, conferencista y experta de artículos y libros sobre lectura y escritura.

Margarita Franco Gordo es profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara y coordinadora ejecutiva de LPV desde su inicio en 2010 hasta principios de 2016.

Esta investigación no hubiera sido posible sin la alianza estratégica y el esfuerzo de colaboración —particularmente en sus aspectos estructurales y de proceso— de los investigadores mencionados, quienes han contribuido de manera voluntaria y sin mediar estipendio para la realización de este trabajo.

El diseño de los instrumentos de evaluación estuvo a cargo de Jacques y Eliane Fijalkow, mientras que la aplicación de pruebas y recolección del corpus de datos quedó a cargo de Margarita Franco Gordo. El tratamiento estadístico del corpus fue coordinado por los tres investigadores.

Agradecemos la participación y apoyo de Stefanía Flores Santana, Stephany Sepúlveda García y Éric Tonatiuh Tello Saldaña en las diferentes etapas de esta evaluación, así como las facilidades brindadas por Letras para Volar durante esta investigación.

Parte I

1. La situación de la lectura en México

OCDE-PISA de México

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) refiere que el nivel y la habilidad de lectura de una población es un indicador eficiente de su nivel socioeconómico y educativo, traducido en los años que han estado en instituciones de educación formal.

De acuerdo con el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), llevado a cabo por la OCDE en 2015, los mexicanos han permanecido un promedio de 14.4 años en el sistema educativo formal entre los 5 y los 39 años de edad, cifra mucho menor que el resultado de los países que integran la organización, cuyo promedio se sitúa en los 17.5 años, y México ocupa el nivel más bajo de la organización.

Asimismo, obtener un título de educación media superior es cada día más importante a la hora de encontrar empleo, debido a las competencias y conocimientos que demanda el mercado laboral. En consecuencia, las tasas de conclusión de la educación media superior señalan, sin lugar a dudas, cuando un país sí prepara a sus ciudadanos para cumplir con los requisitos mínimos de la demanda del mercado. En México, 34% de los adultos entre 25 y 64 años de edad ha terminado la educación media superior, tasa que representa menos de la mitad que el promedio de la OCDE de 76%, además de que es la más baja en los países de esta organización. Esto aplica más a los hombres que a las mujeres, ya que 37% de ellos han concluido con éxito la educación media superior en comparación con 31% de las mujeres.

Por otra parte, mientras que en términos de empleo cerca de 60% de las personas de entre 15 y 64 años de edad en México tienen un empleo remunerado, cifra no muy diferente que el promedio de la OCDE de 66%, el ingreso familiar disponible neto ajustado promedio per cápita es de 12 806 USD al año; mientras que el promedio de la OCDE es de 29 016 USD al año. Hay una brecha entre los ingresos de los más ricos y los más pobres; 20% de la población situada en la escala superior de ingresos gana casi catorce veces lo que percibe la población que ocupa el 20% inferior.

El programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE, que estima la calidad, equidad y eficiencia de la educación en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias, define la competencia lectora como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades de participar en la sociedad”.

Los resultados de México en la evaluación 2015 de OCDE-PISA, que en ese año se enfocó en el área de ciencias, menciona que el desempeño de México se encuentra por debajo del promedio de la OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos de 1% de los estudiantes en México logra alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6).

En lectura, el desempeño se mantuvo estable desde 2009 (la última vez que lectura fue el principal foco de la evaluación). En promedio, el rendimiento en matemáticas mejoró en 5 puntos por cada tres años entre 2003 y 2015.

El desempeño promedio de México en ciencias no ha variado desde 2006. Sin embargo, el rendimiento mejoró en 7 puntos promedio por cada 3 años entre 2006 y 2015 entre los estudiantes que no alcanzan los niveles básicos de competencia (bajo nivel 2).

Del promedio de 493 puntos de la OCDE, los estudiantes mexicanos obtienen 423 puntos, lo que ubica a México en un nivel similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago, y Turquía, y con una diferencia de 70 puntos menos que España y Portugal.

En el informe PISA, se considera que 11% de la variación en la ventaja en ciencias se debe a los estatus socioeconómicos de los estudiantes, los más pobres tienen más del doble de probabilidad de no alcanzar el nivel de competencia básico en ciencias.

En lectura, el desempeño promedio está cerca del observado en el año 2000 (422 puntos) y en 2009 (425 puntos). Aquí hay que destacar que el rendimiento de México es significativamente mayor que el de 2003 (400 puntos).

En cuanto al nivel 2 de habilidad de lectura, considerado por la OCDE como el nivel de competencia a partir del cual los jóvenes comienzan a demostrar las habilidades lectoras que les permitirán insertarse de manera efectiva y productiva en la sociedad, 42% de los estudiantes mexicanos se encuentran por debajo.

La proporción de estudiantes mexicanos que no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura no ha variado desde 2009.

En los países de la OCDE, 8,3% de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia en lectura (niveles 5 o 6); sólo 0,3% de los estudiantes en México consiguen este nivel, que implica la capacidad de ubicar información en textos que no conocen, ya sea en forma o en el tema que se trata:

Demuestran una comprensión pormenorizada, e infieren qué información es relevante para la tarea. También son capaces de evaluar críticamente dichos textos y construir hipótesis acerca de ellos, utilizando conocimientos especializados y acomodando conceptos que pueden ser contrarios a lo esperado (OCDE-PISA, 2015).

El porcentaje de estudiantes mexicanos que obtienen niveles de competencia de excelencia no ha variado desde 2009.

En cuanto a género, un mayor porcentaje de hombres (46%), comparado con las mujeres (37%), obtienen un bajo desempeño en lectura; y esta brecha de género no ha cambiado desde el año 2009.

Otro dato importante lo aportó el estudio “Hábitos de lectura” llevado a cabo en 2013 por la OCDE y la ONU, donde participaron más de cien países, y que señala que un finlandés lee 47 libros en promedio al año, mientras que un mexicano lee 2.8.

En matemáticas, los estudiantes de México obtienen 82 puntos menos que el promedio OCDE de 490 puntos, aunque se ha observado un incremento de 5 puntos cada tres años entre 2003 y 2015. Los jóvenes de 15 años obtienen una diferencia de alrededor de 80 puntos por debajo de Portugal y España, pero se sitúan por arriba de Brasil, Colombia, República Dominicana y Perú.

En el mismo reporte, se incluye un dato que puede arrojar luz sobre estos resultados: entre las edades de 6 a 15 años, México invierte USD 27 848 en educar a cada estudiante, lo que corresponde a una tercera parte del promedio de la OCDE, mientras que el PIB per cápita de México (USD 17 315) es casi la mitad del promedio de la OCDE.

Resultados de la Encuesta Nacional de Lectura de Conaculta 2015

Para conocer los hábitos de lectura entre los mexicanos, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta, 2015), hoy Secretaría de Cultura del gobierno federal, realizó la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018 entre 5 845 participantes mayores de 12 años. Los datos, a diferencia de los internacionales, colocan a México por encima de los resultados: el estudio afirma que el promedio de libros leídos al año es de 5.8 libros, ocupando el segundo lugar en América Latina. De estos libros, 3.8 son leídos por gusto y los demás por necesidades laborales o escolares. La encuesta puso de manifiesto la falta de tiempo (79.9%) y flojera (21.3%) como las principales razones de por qué no leen.

También afirma el estudio que el hábito lector es asociado con la escolaridad, el nivel de ingresos y el tamaño de la población:

Leer libros fue una actividad recreativa para cerca de un 40% de la población con escolaridad universitaria o superior y para alrededor del 41% de mexicanos con ingreso familiar mayor a \$11,600 pesos mensuales... En general, en municipios con mayor

número de habitantes se menciona con mayor frecuencia la lectura como actividad recreativa (Conaculta, 2015).

En el caso de Guadalajara, 1 395 de los encuestados, que representan 23.1% de la muestra, mencionó el hecho de leer libros como una actividad recreativa, y 4.7% se manifiesta por las revistas u otros materiales de lectura.

El estímulo de los padres para leer y escribir materiales no escolares es mencionado por la población entrevistada en 43.8% y 37.4%, respectivamente. También se observa que este estímulo se ha ido fortaleciendo entre las nuevas generaciones. Paralelamente, más de 60% de la población manifestó que sus profesores los estimularon para leer libros ajenos a los textos de la escuela: en ambos casos, también reportan un mayor gusto por la lectura.

Asimismo, el promedio nacional ponderado en relación con la existencia de libros en el hogar, 79% de los participantes responde que sí cuenta con ellos, manifestando un promedio de 40.1 títulos en casa.

Los entrevistados declaran que 45% de los libros que poseen corresponde a libros de texto; 41.4% libros religiosos; cuentos 36.6%; enciclopedias 33.6% y la novela en sexto lugar con 29%, mientras que ciencia posee 15.5% y ciencias sociales apenas alcanza 2.9 por ciento.

También podemos observar que las personas de mayor edad y nivel de estudios e ingresos contestaron tener más libros, tanto digitales como impresos. Igualmente, los hombres respondieron tener más libros en su hogar que las mujeres.

Tabla 1. Actitudes frente a la lectura y actividades relacionadas									
Responda las siguientes frases (porcentaje de menciones “Sí”)									
		Casos	Me alegro de recibir un libro como regalo	Casos	Me gusta expresar mis opiniones sobre los libros que he leído	Casos	Sólo leo si tengo que hacerlo	Casos	Disfruto visitando librerías, bibliotecas y otros espacios similares
Total nacional		5 795	68.6	5 813	55.2	5 820	47.4	5 802	37
Sexo	Hombre	2 092	66.3	2 093	55.4	2 097	47.6	2 092	37.3
	Mujer	3 703	70.6	3 720	55.0	3 723	47	3 710	36.7

Tabla 1. Actitudes frente a la lectura y actividades relacionadas									
Responda las siguientes frases (porcentaje de menciones “Sí”)									
		Casos	Me alegro de recibir un libro como regalo	Casos	Me gusta expresar mis opiniones sobre los libros que he leído	Casos	Sólo leo si tengo que hacerlo	Casos	Disfruto visitando librerías, bibliotecas y otros espacios similares
Edad	12-17 años	822	68.1	826	55.1	827	51.6	824	45.6
	18-22 años	602	64.5	603	57.5	603	45.1	603	38.8
	23-30 años	911	69.4	915	60.9	917	47.1	913	40.4
	31-45 años	1 533	70.3	1 541	57.1	1 542	47.8	1 538	37.4
	46-55 años	819	72.6	819	51.8	819	45.5	818	34.1
	56 años o más	1 108	64.8	1 109	46.5	1 112	46.1	1 106	24.2
Escolaridad	Primaria o menos	1 570	61.8	1 572	44.1	1 574	57.4	1 573	25.9
	Secundaria	2 128	68.6	2 137	53.1	2 138	51.4	2 128	34.2
	Bachillerato	1 378	70.4	1 383	61.8	1 385	39.3	1 382	43.3
	Universidad o más	717	83.3	719	80.4	721	22.5	717	63.3
Ocupación	Trabajador (a)	2 833	70.8	2 842	58.1	2 847	46.1	2 838	37.9
	Jubilado (a) o Pensionado (a)	237	74.8	238	63.1	238	37.8	237	33.9
	Estudiante	727	70.8	729	59.1	731	44	727	50.2
	Al hogar	1 611	65.8	1 615	50.4	1 616	49.5	1 613	31.5
	Desempleado	381	54.7	383	39.6	382	60.2	382	24.0
Ingreso mensual de la familia	de \$1 a \$1 199	847	65.7	851	51.9	851	59.3	848	32.0
	De \$1 200 a \$2 399	1 458	68.0	1 461	51.1	1 466	50.4	1 463	30.7
	De \$2 400 a \$6 799	1 903	65.8	1 910	55.1	1 909	47.0	1 906	36.3
	De \$6 800 a \$11 599	667	75.9	668	68.2	670	32.2	667	48.5
	\$11 600 o más	286	81.3	288	73.5	288	23.7	286	60.3

Porcentaje que reportó “Sí” más “Regular” en las frases, por características demográficas, sólo los porcentajes mostrados son resultados ponderados. Conaculta. (2015) Encuesta Nacional de Lectura y Escritura.

En general, se mantiene la tendencia positiva en los grupos de mayor escolaridad e ingreso. En cuanto al grupo de edad de 12 a 17 años, 68.1% manifiestan que les gusta recibir un libro como regalo; 51.6% refiere que sólo lee si tiene que hacerlo y 45.6% reconoce que disfruta visitar bibliotecas y otros espacios afines.

La siguiente tabla nos muestra que con relación al hecho de compartir su lectura en redes sociales, los jóvenes y estudiantes son los que muestran mayor disposición.

Tabla 2. Disposición para compartir su lectura en redes sociales		Responda las siguientes frases (porcentaje de menciones “Sí”)					
		Casos	Leer es uno de mis pasatiempos favoritos	Casos	Me gusta intercambiar libros con mis amigos	Casos	Comparto mi lectura en redes sociales
		5 822	36.2	5 811	28.0	5 804	12.0
Sexo	Hombre	2 099	33.8	2 093	26.3	2 090	12.1
	Mujer	3 723	38.3	3 718	29.5	3 714	11.8
Edad	12-17 años	828	36.9	826	39.0	826	15.4
	18-22 años	603	29.1	603	28.7	602	16.8
	23-30 años	916	35.9	915	31.4	915	18.1
	31-45 años	1 543	34.7	1 539	26.7	1 537	10.5
	46-55 años	820	41.1	819	22.4	818	6.4
	56 años o más	1 112	40.3	1 109	19.1	1 106	4.8
Escolaridad	Primaria o menos	1 577	32.5	1 572	20.3	1 569	6.0
	Secundaria	2 137	32.5	2 135	28.9	2 132	10.8
	Bachillerato	1 385	33.5	1 384	30.2	1 382	16.6
	Universidad o más	721	55.6	718	42.7	719	24.1
Ocupación	Trabajador (a)	2 847	36.5	2 842	28.0	2 838	13.6
	Jubilado (a) o pensionado (a)	238	54.3	238	23.2	238	6.5
	Estudiante	731	37.8	729	40.1	728	17.4
	Al hogar	1 617	33.6	1 613	23.8	1 613	6.7
	Desempleado	383	31.7	383	20.1	381	9.4

Tabla 2. Disposición para compartir su lectura en redes sociales**Responda las siguientes frases (porcentaje de menciones “Sí”)**

		Casos	Leer es uno de mis pasatiempos favoritos	Casos	Me gusta intercambiar libros con mis amigos	Casos	Comparto mi lectura en redes sociales
Ingreso mensual de la familia	De \$1 a \$1 199	850	31.2	849	25.5	846	8.5
	De \$1 200 a \$2 399	1 467	35.9	1 463	24.4	1 460	9.9
	De \$2 400 a \$6 799	1 910	32.9	1 908	25.9	1 906	12.6
	De \$6 800 a \$11 599	670	42.9	669	38.7	669	17.1
	\$11 600 o más	288	60.4	288	40.8	288	21.7

Porcentaje que reportó “Sí” más “Regular” en las frases, por características demográficas, sólo los porcentajes mostrados son resultados ponderados. Conaculta. (2015) Encuesta Nacional de Lectura y Escritura.

En cuanto a la dificultad para leer por grupos demográficos, de acuerdo con sus respuestas, 13% considera que leer es difícil (considerando que de este porcentaje, 23% responde que presentan algún problema de la vista o falta de atención), en tanto que 73% contestó que leer es una actividad fácil. Los jóvenes y los grupos de mayores ingresos son los que mencionan menor dificultad para leer. De las limitantes específicas, la ausencia de una biblioteca o de un lugar de fomento a la lectura y la falta de tiempo, fueron las más mencionadas por la población entre 18 a 55 años.

Las personas desempleadas o que se dedican a labores en el hogar, son las que reportan falta de concentración y mayor dificultad para entender lo que están leyendo, al igual que el grupo de los adultos mayores de 46 años. La velocidad de lectura es otra limitante para las personas con poca escolaridad y bajos ingresos.

Dejar los libros a la mitad cómo hábito (46.6%) es común en personas de bajo nivel de escolaridad y de bajos ingresos. Por el contrario, tomar notas o buscar información complementaria a su lectura son prácticas habituales en los entrevistados con alto nivel de estudios e ingresos mensuales, quienes también acostumbran leer más de un libro a la vez.

Por grupos demográficos, la mayoría menciona su casa (94%) como el lugar donde acostumbran leer, mientras que los jóvenes menores de 18 años refieren que es en la escuela y particularmente en la biblioteca donde con más frecuencia leen. Es importante señalar que la población de bajos ingresos y los pensionados

contestan con mayor frecuencia que otros grupos leer en el transporte público, los parques o en la iglesia, en este caso, aunque no se menciona, puede tratarse de libros religiosos. Los de mayores ingresos mencionan la oficina como el lugar habitual para leer.

Los materiales de lectura que prefieren los mexicanos son los libros (57%), destacando la novela (36%) entre sus preferidos, seguido por los de religión (34.6) y los cuentos (31.6). Los periódicos representan 55% como material favorito, mientras que el grupo de mayores ingresos y nivel de educación formal tienen una preferencia más diversificada y mayor frecuencia de lectura en otros formatos como las revistas, sitios web, historietas y redes sociales.

Se debe destacar que la región Centro Occidente, a la que pertenece Jalisco, presenta los números más bajos en la lectura de casi todos los materiales mencionados.

La encuesta también hace un comparativo del número de libros con que cuentan los hogares en México, y revela que alrededor de 48% de los hogares que tienen libros impresos poseen entre nueve y 74 libros, sin incluir los textos escolares. Casi una tercera parte de los hogares (31%) cuenta con cinco o menos libros impresos en el hogar. La población entrevistada mayoritariamente consigue los libros por compra (60%), mientras que en segundo lugar mencionan que obtienen los libros regalados o prestados, y las descargas en Internet son más frecuentes entre el segmento de 18 a 30 años de edad.

La compra de libros (85%) es más alta en mexicanos de mayor edad, altos ingresos y nivel de estudios. Asimismo, alrededor de 16% declaró que cuenta con libros digitales. Aunque, en este grupo, la práctica parece más arraigada, ya que el promedio es de 38.2 libros.

Respecto a la frecuencia de lectura, en general son los más jóvenes, de 12 a 17 años, quienes leen más que antes, mientras que los entrevistados de mayor edad reportan que leen menos. Nuevamente, se aprecia que un mayor nivel de estudios y mayores ingresos también se asocian con personas que indican leer más que antes (58.5% y 54.1%, respectivamente).

Las lenguas indígenas que más se hablan en el hogar de 12% de la población muestra, son el náhuatl, maya y mixteco, aunque sólo 3% mencionó leer en lengua indígena.

En cuanto a la percepción sobre el gusto por la lectura, un tercio reporta en escala de Likert que le gusta mucho leer (calificaciones 4 y 5). Cerca de 11% revela que no le gusta leer en absoluto; los adultos de más de 45 años fueron los que reportaron que les gusta mucho leer y los jóvenes en general se perciben más arraigados hacia la lectura. El nivel de estudios y de ingresos también se aprecian asociados con el gusto por la lectura, al igual que la ocupación: los pensionados y estudiantes reportan un mayor gusto, a diferencia de los desempleados.

El resultado es que en México se leen por gusto en promedio 3.5 libros al año. Alrededor de 30% de la población lee cuatro libros o más al año, de ellos, 38% de

los mexicanos lee por lo menos una hora al día. Sólo cerca de 15% de la población reporta leer de manera ocasional. Mientras que 28.3% no leyó un solo libro.

Las principales razones para leer son el placer, diversión o el entretenimiento (más de 44%), estudiar (30.5%), informarse (11.8) y para trabajar (11.25).

Escritura

La escritura, como actividad fundamental para apropiarse del lenguaje y que permite también conocer la configuración cognitiva de una persona y su manera de aprehender el conocimiento, no se puede desligar del nivel y hábitos lectores, por lo que es parte importante en esta investigación, y está presente en la Encuesta Nacional de Lectura de Conaculta 2015.

La siguiente tabla refleja que a 35.8% de los mexicanos no les gusta escribir, en tanto que una población de 32.4% manifiesta que sí le gusta escribir. Al comparar el gusto por la escritura, los jóvenes expresan un mayor aprecio por esta actividad, y al igual que en el caso de la lectura, el aprecio por escribir se incrementa a mayores niveles de ingreso y educación.

Tabla 3. Gusto por la escritura reportado por grupos demográficos								
¿Qué tanto diría que le gusta escribir? (porcentaje de menciones)								
		Casos	1 No le gusta escribir	2	3	4	5 Le gusta mucho escribir	Total
Total nacional		5 839	11.5	24.3	31.9	18.1	14.3	100.0
Sexo	Hombre	2 105	12.0	26.8	33.3	17.0	10.9	100.0
	Mujer	3 734	11.0	21.9	30.6	19.0	17.4	100.0
Edad	12-17 años	830	4.1	14.8	35.3	27.3	18.5	100.0
	18-22 años	604	8.3	21.0	30.8	22.8	17.1	100.0
	23-30 años	917	7.2	23.4	34.7	18.8	16.0	100.0
	31-45 años	1 546	10.0	24.9	35.8	16.0	13.2	100.0
	46-55 años	821	14.9	30.7	28.2	14.1	12.1	100.0
	56 años o más	1 121	26.5	30.9	21.9	10.9	9.8	100.0

Tabla 3. Gusto por la escritura reportado por grupos demográficos								
¿Qué tanto diría que le gusta escribir? (porcentaje de menciones)								
		Casos	1 No le gusta escribir	2	3	4	5 Le gusta mucho escribir	Total
Escolaridad	Primaria o menos	1 585	20.5	30.0	25.6	13.2	10.7	100.0
	Secundaria	2 142	7.0	23.3	35.2	18.9	15.4	100.0
	Bachillerato	1 389	5.2	19.9	36.6	21.9	16.4	100.0
	Universidad o más	721	4.8	16.9	35.6	24.2	18.5	100.0
Ocupación	Trabajador (a)	2 853	10.7	26.4	32.2	16.3	14.4	100.0
	Jubilado (a) o pensionado (a)	238	20.4	23.7	26.6	16.4	12.9	100.0
	Estudiante	734	3.9	14.5	35.8	29.5	16.3	100.0
	Al hogar	1 621	13.6	24.8	31.2	16.9	13.4	100.0
	Desempleado	387	20.7	26.8	27.0	12.9	12.6	100.0
Ingreso mensual de la familia	De \$1 a \$1 199	856	17.8	24.8	27.2	16.0	14.3	100.0
	De \$1 200 a \$2 399	1 468	12.0	28.0	28.8	16.8	14.4	100.0
	De \$2400 a \$6 799	1 916	9.5	23.1	35.3	17.8	14.2	100.0
	De \$6 800 a \$11 599	670	8.0	20.2	38.9	20.1	12.8	100.0
	\$11 600 o más	288	10.4	12.5	26.9	28.5	21.7	100.0

El dato mostrado en la columna "casos" es el tamaño de muestra, sólo los porcentajes mostrados son resultados ponderados. Conaculta. (2015) Encuesta Nacional de Lectura y Escritura.

Los mensajes en redes sociales y celular que escribe 46% de la población en México ocupan el primer lugar en mención entre los mexicanos, situación que ante el conocimiento general de cómo se acostumbra escribir en los llamados coloquialmente *chats*, nos da una idea clara de la cantidad y calidad de lo que un mexicano promedio escribe.

Los recados son mencionados en segundo lugar por 39.6 y los trabajos escolares por 33.5% de la población, y tan sólo 2.3% escribe sus ideas u opiniones en blogs.

De los mexicanos, 76% utiliza la escritura como un medio de comunicación. La segunda y tercera razón más común es porque lo requiere, ya sea en la escuela (25.5%) o en el trabajo (23.7%). Poco más de 31% de los entrevistados utiliza la

escritura para expresar emociones o pensamientos, contra 15% que escriben para discutir ideas.

En términos generales, y de acuerdo con los resultados del estudio de la Encuesta Nacional de Lectura realizada por Conaculta, puede concluirse que aunque la lectura y la escritura es cada día más fácil para un grupo de la población debido a un mayor acceso a los estudios, el problema reside en el acceso a la lectura, lo que sin duda condiciona el placer de leer para los grupos de menor ingreso. Por su parte, la población de mayor escolaridad e ingresos más altos manifiestan un mayor gusto por la lectura. Es evidente la presencia de una brecha social vinculada con el acceso y proximidad de los textos. Aunque de manera simplista, esto se puede percibir como una relación fuerte entre el gusto por la lectura y las condiciones materiales y de educación para aprehender y gestionar el lenguaje escrito.

2. Análisis socioeconómico de los niños y jóvenes en el estado de Jalisco

La UNICEF (2017) señala que los logros alcanzados en México en materia de la protección a la niñez y adolescentes son los siguientes:

La universalidad en la educación, la reducción de la mortalidad infantil, el registro universal de nacimiento, así como la promulgación de la nueva Ley General de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en diciembre de 2014 (UNICEF, 2017).

Existen tres sistemas o programas importantes que permiten apreciar la situación señalada por UNICEF de los niños, niñas y adolescentes para el caso mexicano, y cuyo desarrollo es fundamental para la protección de los derechos que para ellos corresponde: el Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SPINNA), el Programa Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (PRONAPINNA), y el Sistema Nacional de Información sobre Infancia en México (SNIIM).

Los derechos de la infancia y la adolescencia en Jalisco

En este contexto, Jalisco, que es en muchos sentidos un estado de contrastes, el tema de los derechos de la niñez y la adolescencia no es la excepción. Isabel Crowley, representante del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en México, afirma que aunque “Jalisco muestra un mejor desempeño en

comparación con los indicadores promedio del país, aún existen rezagos o áreas de mejora” (en Crowley *et al.*, 2016: 4).

El propósito de este tema es realizar un balance de aquellos aspectos en los que Jalisco muestra un mejor desempeño que la media nacional, y aquellos aspectos en los que Crowley señala como áreas de mejora. Para hacerlo, se utilizará el reciente estudio coordinado por Crowley. De dicho estudio, titulado *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Jalisco* (Crowley *et al.*, 2016), proviene la información que servirá para el análisis que aquí se presenta.

El desarrollo del texto se propone de la siguiente manera: se hará un análisis sobre el estudio que se comenta en el párrafo anterior donde se realiza el balance a Jalisco, comparando con el media nacional y diferenciando las variables que están por encima de la media nacional; después se identificarán aquellos aspectos en los que los indicadores muestran que Jalisco está por debajo de la media nacional. Para esto, se proponen ocho categorías de análisis para las distintas variables: vivienda, alimentación, pobreza, salud, educación, tecnologías de la comunicación, trabajo y violencia.

Vivienda

En cuestión de vivienda, Jalisco es una entidad favorable para la población infantil y adolescente, donde los indicadores son mejores que la media nacional. El porcentaje de personas con carencia en calidad y espacios en la vivienda es apenas de 6.6%; infantes y adolescentes que viven en vivienda con piso de tierra es de 3.5%, y el acceso a servicios básicos en ésta es de 7%, frente a 21.2% de la media nacional. La población infantil y adolescente con carencias de agua y drenaje en lo particular, está por debajo de 4.6% y el acceso a energía eléctrica es de 0.9% (tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de personas con alguna carencia en su vivienda				
Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de personas con carencia en calidad y espacios en la vivienda.	2014	6.6	12.3	Favorable
Porcentaje de personas con carencia de acceso a los servicios básicos en la vivienda.	2014	7.0	21.2	Favorable

Tabla 4. Porcentaje de personas con alguna carencia en su vivienda

Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de población infantil y adolescente con carencias de agua en la vivienda.	2010	4.6	10.1	Favorable
Porcentaje de población infantil y adolescente con carencias de drenaje en la vivienda.	2010	2.6	12.0	Favorable
Porcentaje de población infantil y adolescente con carencias de energía eléctrica.	2010	0.9	2.2	Favorable
Porcentaje de población infantil y adolescente con piso de tierra.	2010	3.5	7.7	Favorable

Alimentación

La carencia de acceso a la alimentación es de 16.5% en Jalisco. La inseguridad alimentaria moderada es de 14.2% y la severa de 6.6% (tabla 5). Se observa también una situación más favorable que la media nacional.

Tabla 5. Porcentaje de personas con carencia alimentaria

Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de personas con carencia de acceso a la alimentación.	2014	16.5	23.4	Favorable
Porcentaje de hogares con inseguridad alimentaria moderada.	2012	14.2	17.7	Favorable
Porcentaje de hogares con inseguridad alimentaria severa.	2012	6.6	10.5	Favorable

Pobreza

El porcentaje de personas en extrema pobreza (menos de un dólar estadounidense por día) en el estado de Jalisco era de 3.22% en 2014, mientras que en la nacional era de 9.54%. Sin embargo, 32.14% se encontraba en pobreza extrema moderada, sólo 4.48 puntos porcentuales por debajo del promedio nacional (tabla 6).

Tabla 6. Porcentaje de personas en pobreza extrema				
Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de personas en pobreza extrema	2014	3.22	9.54	Favorable
Porcentaje de personas en pobreza moderada	2014	32.14	36.62	Favorable

Salud

En el tema de salud hay contrastes. La población con carencia de seguridad social en 2014 era de 49.6%, por debajo de la media nacional. Sin embargo, en los siguientes rubros, Jalisco está por encima de la media nacional. Con cifras de 2010, la población de 3 a 5 años que no es derechohabiente era de 32.5%, cifra que aumenta en población indígena a 48.4%. La población de 6 a 11 años no derechohabiente era de 33%. Por su parte, las personas de 12 a 17 años sin derechos al seguro social era de 36.6, dato por encima de la media nacional. En general, en 2014, el porcentaje de personas sin servicios de salud era de 19.1%, sólo 0.9% más que la media nacional (tabla 7).

En 2012, 3.9% de los padres o cuidadores de personas entre 5 y 11 años reportaron que éstos no contaban con cartillanacional de vacunación.

Tabla 7. Porcentaje de personas con carencia en los servicios de salud				
Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Tasa de fecundidad de las adolescentes de 15 a 19 años.	2014	69.90	77.00	Favorable
Padres o cuidadores de niñas y niños de 5 a 11 años que reportan no tener cartilla nacional de vacunación.	2012	3.9	3.3	No favorable

Tabla 7. Porcentaje de personas con carencia en los servicios de salud

Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de personas con carencia de acceso a servicios de salud.	2014	19.1	18.2	No favorable
Porcentaje de personas con carencia de acceso a la seguridad social.	2014	49.6	58.5	Favorable
Porcentaje de población de 3 a 5 años sin derechohabiencia de no indígenas.	2010	32.5	32.3	No favorable
Porcentaje de población de 3 a 5 años sin derechohabiencia de indígenas.	2010	48.4	44.2	No favorable
Porcentaje de partos atendidos por personal de salud.	2012	99.7	99.6	Favorable
Población de 6 a 11 años sin derechohabiencia.	2010	33	31.9	No favorable
Población de 12 a 17 años sin derechohabiencia.	2010	36.6	34.2	No favorable

Muy relacionado con el tema de alimentación y nutrición es la baja estatura, debido a periodos de alimentación inadecuados en cantidad y calidad de los alimentos, lo que conlleva a una desnutrición crónica. Para 2008, la prevalencia de baja talla en estudiantes niños fue de 2.4 y 2.6 para las niñas, algo positivo frente a la medición nacional. No obstante, en 2012, el sobrepeso y obesidad en población de 5 a 11 años fue de 39.6% y de 37.9% en población adolescente de 12 a 19 años (tabla 8).

De acuerdo con el estudio de la UNICEF, en Jalisco, entre los estudiantes de primaria los alimentos más frecuentes son tortilla (96.6%), frijol (93.2%), arroz (80.7%) y huevo (85%); también se nota una baja ingesta de frutas y verduras en la dieta (45.9% y 46.6%, respectivamente), así como un consumo alto de refrescos (77.8%), mientras que en el grupo de adolescentes el consumo de frutas (43.4%) y verduras (42.3%) es aún menor que entre los niños y el consumo de refrescos es mayor (83.4%). Otro factor que incide en el sobrepeso es la falta de actividad física en 27.4% de los adolescentes.

Tabla 8. Prevalencia de baja talla y sobrepeso en niños

Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Prevalencia de baja talla en estudiantes niños.	2008	2.4	8.6	Favorable
Prevalencia de baja talla en estudiantes niñas.	2008	2.6	7.8	Favorable
Prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad en población de 5 a 11 años.	2012	39.6	34.4	No favorable
Prevalencia de sobrepeso y obesidad en la población adolescente de 12 a 19 años.	2012	37.9	34.9	No favorable

Sobre la salud de la población en nivel de secundaria, en general es aceptable. Dolor de oídos y la anemia es reducida: 8% en la primera y 3.5% en la segunda, ambas por debajo de la media nacional. Sin embargo, hay una prevalencia de 38.8% de alumnos de secundaria con problemas auditivos, un poco más por encima de la media nacional (36.7%).

Por su parte, en 2008, el porcentaje de alumnos de primaria con alteraciones de agudeza visual de 11.3% y auditiva 31.8, mientras que para los de secundaria es de 16.3% con alteraciones en la agudeza visual y 38.8% con problemas auditivos.

Tabla 9. Porcentaje de estudiantes con alteraciones de agudeza visual, auditiva y anemia

Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de estudiantes de primaria con alteraciones de agudeza visual.	2008	11.3	15.4	Favorable
Porcentaje de estudiantes de primaria con alteraciones de agudeza auditiva.	2008	31.8	32.1	No favorable
Porcentaje de estudiantes de secundaria con alteraciones de agudeza visual.	2008	16.3	15.3	No favorable

Tabla 9. Porcentaje de estudiantes con alteraciones de agudeza visual, auditiva y anemia

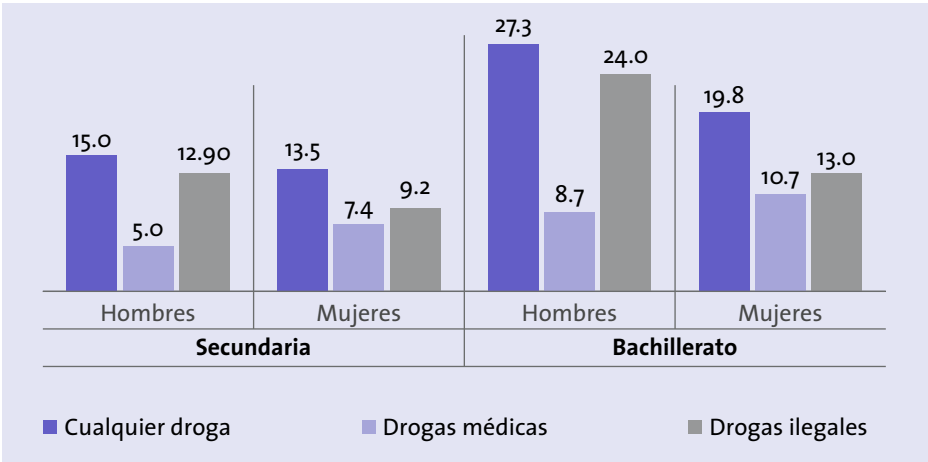
Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de estudiantes de secundaria con dolor de oídos en las dos semanas previas a la encuesta.	2008	8.0	9.2	Favorable
Porcentaje de estudiantes de secundaria con problemas auditivos.	2008	38.8	36.7	No favorable
Prevalencia de anemia en adolescentes de 12 a 19 años.	2012	3.9	5.6	Favorable

Por lo que respecta al consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias adictivas, la más común y que consumen la mitad de los adolescentes, es el alcohol (50.9%), notoriamente más alto que el consumo nacional (42.9%), seguida por el tabaco 9.7 por ciento.

Tabla 10. Porcentaje de adolescentes que ha consumido alcohol y tabaco

Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de adolescentes que ha consumido bebidas alcohólicas alguna vez en su vida.	2012	50.9	42.9	No favorable
Porcentaje de población de 12 a 19 años que ha fumado más de 100 cigarrillos en la vida.	2012	9.7	9.2	No favorable

En cuanto al consumo de drogas “alguna vez”, la prevalencia del consumo es mayor en el bachillerato que en la secundaria y, en ambos casos, es más común entre las mujeres. La siguiente gráfica nos da cuenta de la situación en Jalisco.



Gráfica 1. Prevalencia de consumo de drogas “alguna vez”, según sexo y nivel educativo, 2012.
Fuente: Encuesta escolar sobre adicciones en el estado de Jalisco, 2012.

La salud reproductiva es también un asunto de especial importancia.

- ▶ En 2012, la proporción de adolescentes que no usaron un método anticonceptivo fue de 14.4% y los que sí usaron fue de 80.9%, en ambos casos, mejor que el promedio nacional.
- ▶ Por otra parte, la mortalidad materna es de 22.4% frente a 38.2% de la media nacional de la medición de 2013.
- ▶ El promedio de consultas prenatales en el sistema nacional de salud, en 2014, fue de 6, frente a 5.4 nacional (tabla 11).
- ▶ No obstante, del buen desempeño en Jalisco, sobre esto, existe una demanda insatisfecha de métodos anticonceptivos de mujeres entre 15 y 19 años que representa 19.3% de la población por encima de la media nacional.
- ▶ Además, los adolescentes que han escuchado hablar de un método de planificación familiar también es un poco menor que la media nacional, de 89.3% (tabla 11).

Tabla 11. Salud reproductiva				
Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Razón de mortalidad materna.	2013	22.4	38.2	Favorable
Promedio de consultas prenatales por embarazada atendida en las instituciones del Sistema Nacional de Salud.	2014	6	5.4	Favorable

Tabla 11. Salud reproductiva

Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Demanda insatisfecha de métodos anticonceptivos de mujeres de 15 a 19 años.	2014	19.3	13.3	No favorable
Porcentaje de adolescentes que han escuchado hablar de algún método de planificación familiar.	2012	89.3	90	No favorable
Adolescentes que en la primera relación sexual no usaron método anticonceptivo o condón.	2012	14.4	22.9	Favorable
Adolescentes que en la primera relación sexual usaron método anticonceptivo y usaron condón masculino.	2012	80.9	72.2	Favorable

Educación

En el periodo de medición que va de 2010 al 2014, las distintas variables sobre el tema de educación también presentan altas y bajas en Jalisco. En forma positiva, Jalisco se puede valorar por las siguientes características (tabla 12):

- ▶ El porcentaje de rezago educativo es de 17.7%: 1% por debajo que la media nacional.
- ▶ En localidades de menos de 2 500 habitantes, el porcentaje de población entre 6 y 11 años que no asiste a clases es de 3.7.
- ▶ El porcentaje de población en tercero y sexto de primaria, con un nivel por debajo de lo básico en las materias de matemáticas, español, educación cívica y ética, ciencias naturales, está en una mejor posición de las respectivas medias nacionales.
- ▶ En el nivel de tercero de secundaria que están por debajo de un nivel básico en materias de matemáticas, educación cívica y ética, y ciencias.
- ▶ Sobre la prueba PISA, Jalisco tiene un buen desempeño en materias de matemáticas, ciencias y de lectura en una escala global mejor que la media nacional.

Tabla 12. Educación				
Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de personas con rezago educativo.	2014	17.7	18.7	Favorable
Porcentajes de alumnos de primaria con matriculación oportuna.	2011-2012	96.2	96.5	No favorable
Porcentaje de población de 6 a 11 años que no asiste a la escuela en localidades de más de 2 500 habitantes (por motivos económicos o culturales).	2010	3.1	2.7	No favorable
Porcentaje de población de 6 a 11 años que no asiste a la escuela en localidades de menos de 2 500 habitantes.	2010	3.7	4	Favorable
Porcentaje de estudiantes de tercero de primaria con nivel de logro por debajo del básico en matemáticas.	2010	25.8	31.8	Favorable
Porcentaje de estudiantes de tercero de primaria con nivel de logro por debajo del básico en español.	2010	15.4	20.2	Favorable
Porcentaje de estudiantes de tercero de primaria con nivel de logro por debajo del básico en educación cívica y ética.	2010	57.6	63.6	Favorable
Porcentaje de estudiantes de tercero de primaria con nivel de logro por debajo del básico en ciencias naturales.	2010	20.6	25.3	Favorable
Porcentaje de estudiantes de sexto de primaria con nivel de logro por debajo del básico en matemáticas.	2014	34	38	Favorable

Tabla 12. Educación				
Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de estudiantes de sexto de primaria con nivel de logro por debajo del básico en español.	2014	39	40	Favorable
Porcentaje de estudiantes de sexto de primaria con nivel de logro por debajo del básico en educación cívica.	2014	19	21	Favorable
Porcentaje de estudiantes de sexto de primaria con nivel de logro por debajo del básico en ciencias naturales.	2014	31	32	Favorable
Porcentaje de inasistencia escolar en adolescentes de 12 a 14 años.	2010	9.7	8.3	No favorable
Porcentaje de adolescentes de 12 a 14 años que no asiste a la escuela.	2010	9.7	8.3	No favorable
Porcentaje de estudiantes de tercero de secundaria con nivel de logro por debajo del básico en matemáticas.	2012	30.5	33.7	Favorable
Porcentaje de estudiantes de tercero de secundaria con nivel de logro por debajo del básico en español.	2012	24.7	23.4	No favorable
Porcentaje de estudiantes de tercero de secundaria con nivel de logro por debajo del básico en educación cívica y ética.	2012	18.4	20.8	Favorable
Porcentaje de estudiantes de tercero de secundaria con nivel de logro por debajo del básico en ciencias.	2012	28.1	29.6	Favorable
Porcentaje de adolescentes de 15 a 17 años que no asiste a la escuela.	2010	36.4	32.7	No favorable
Población de 15 años en primaria o fuera de la escuela según los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).	2012	45.1	30.4	No favorable

Tabla 12. Educación				
Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de estudiantes por debajo del nivel de desempeño en la escala global de matemáticas según los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).	2012	43	55	Favorable
Porcentaje de estudiantes por debajo del nivel de desempeño en la escala global de ciencias según los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).	2012	37	47	Favorable
Porcentaje de estudiantes por debajo del nivel de desempeño en la escala global de lectura según los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).	2012	10	14	Favorable
Tasa de inasistencia escolar entre los 5 y los 17 años de edad.	2013	8.5	7.2	No favorable

Sobre las variables donde Jalisco está en peor posición que la media nacional (tabla 12):

- ▶ La matrícula oportuna de 2011 a 2012 fue de 96.2%, ligeramente inferior a la media nacional.
- ▶ La población entre 6 a 11 años, la de 12 a 14 años y de 15 a 17 años, supera ligeramente a la media nacional, que se incrementa conforme avanzan los años de 3.1% hasta 36.4 por ciento.
- ▶ También hay una prevalencia de inasistencia escolar ligeramente mayor que la media nacional. La tasa de ausentismo escolar en el grupo de edad de 5 a 17 años es de 8.5.
- ▶ Según la medición de la prueba PISA, la población de 15 años en primaria o fuera de la escuela es de 45.1%, casi 15% más que la media nacional.

Acerca de la infraestructura de los planteles de educación (tabla 13), Jalisco está mejor posicionado que la media nacional con una ligera ventaja. Salvo las escuelas multigrado respecto del total de las escuelas primarias de 2013 a 2014, es de 39.4% en Jalisco, un poco menos que la media nacional.

Tabla 13. Infraestructura de las escuelas primarias y secundarias				
Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de escuelas primarias multigrado respecto del total de escuelas primarias.	2013-2014	39.4	44	No favorable
Porcentaje de escuelas primarias que disponen de agua de la red pública.	2013	81	72.9	Favorable
Porcentaje de escuelas primarias que disponen de energía eléctrica.	2013	94.3	91.7	Favorable
Porcentaje de escuelas primarias que disponen de cisterna o aljibe.	2013	70.4	52.2	Favorable
Porcentaje de escuelas primarias que disponen de baño o sanitario.	2013	95.2	88.8	Favorable
Porcentaje de escuelas primarias que disponen de drenaje.	2013	73.2	56.3	Favorable
Porcentaje de escuelas primarias con acceso a línea telefónica.	2013	40.7	35.3	Favorable
Porcentaje de escuelas primarias con acceso a computadora que sirve.	2013	66	64.2	Favorable

Tabla 13. Infraestructura de las escuelas primarias y secundarias				
Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de escuelas primarias con acceso a Internet.	2013	59.4	43.3	Favorable
Porcentaje de escuelas que disponen de pizarrón o pintarrón.	2013	95.7	93.3	Favorable
Porcentaje de escuelas que disponen de escritorio o mesa para el maestro.	2013	88	84.1	Favorable
Porcentaje de escuelas que disponen de silla para el maestro.	2013	83	80.8	Favorable
Porcentaje de escuelas secundarias con disponibilidad de agua.	2013	97.6	97.2	Favorable
Porcentaje de escuelas secundarias con disponibilidad de energía eléctrica.	2013	95.1	95	Favorable
Porcentaje de escuelas secundarias con disponibilidad de cisterna o aljibe.	2013	84.2	63.9	Favorable
Porcentaje de escuelas secundarias con disponibilidad de baño o sanitario.	2013	95.8	92	Favorable
Porcentaje de escuelas secundarias con disponibilidad de drenaje.	2013	75.4	57.3	Favorable

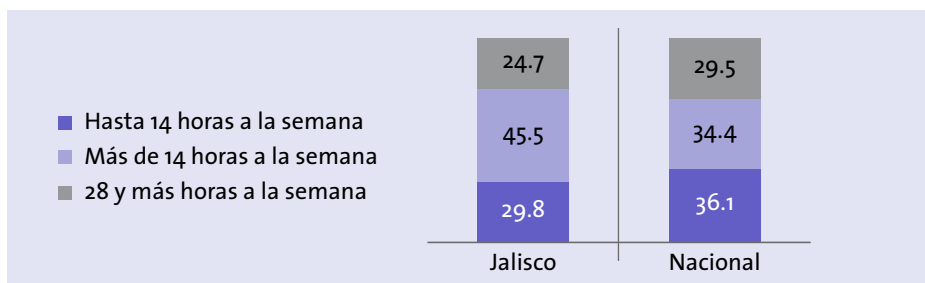
Tecnologías de la comunicación

En 2010, Jalisco no ha estado tan mal en comunicación frente a la media nacional (tabla 14), aunque se va deteriorando con las nuevas tecnologías de comunicación: 2.7% de las viviendas carecen de televisión; 14.3% carece de radio; 44.1% carece de teléfono fijo; 63.2% de computadora y 72.2% de Internet.

Tabla 14. Infraestructura tecnológica en el hogar

Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de viviendas que carece de televisión.	2010	2.7	6.9	Favorable
Porcentaje de viviendas que carece de radio.	2010	14.3	19.8	Favorable
Porcentaje de viviendas que carece de teléfono fijo.	2010	44.1	56.1	Favorable
Porcentaje de viviendas que carece de computadora.	2010	63.2	69.8	Favorable
Porcentaje de viviendas que carece de Internet.	2010	72.2	77.8	Favorable

Por otra parte, la población de 15 a 18 años que pasa hasta 14 horas a la semana frente a una pantalla es de 29.8%, valor que se encuentra por debajo de la media nacional. Del mismo grupo de edad que pasa de 14 a 28 horas a la semana es de 45.5, casi 10 puntos porcentuales por encima de la media nacional, y de más de 28 horas es de 24.7%, un poco más por debajo de la media nacional (gráfica 2).



Gráfica 2. Porcentaje de adolescentes de 15 a 18 años según tiempo semanal frente a una pantalla. Jalisco y Nacional, 2012. Fuente: INSP, ENSANUT, 2012.

Trabajo

Variables analizadas sobre el trabajo:

- La tasa de ocupados que no asisten a la escuela con una edad de 5 a los 17 años es de 32.4%, 3.6% menos que la media nacional.

- También, la tasa de ocupados que trabajan 35 horas o más con una edad de 5 a 17 años es de 28.7%, apenas 0.6% por debajo de la media nacional (tabla 15).

Las variables en las que Jalisco presenta problemas son:

- La tasa de ocupados entre 5 y 17 años, de este grupo de edad son los que hacen trabajos domésticos.
- La tasa de hogares con niños ocupados están por encima de la media nacional.
- En un análisis más específico, 23.2% de los varones de 12 a 17 años son económicamente activos, frente a 9.3% que representa a las mujeres, ambas mediciones por encima de la media nacional (tabla 15).

Tabla 15. Tasa de ocupación y población económicamente activa entre niños y jóvenes

Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Tasa de ocupación de la población entre los 5 y los 17 años de edad.	2013	10.3	8.6	No favorable
Tasa de ocupados que no asisten a la escuela entre los 5 y los 17 años de edad.	2013	32.4	36	Favorable
Tasa de ocupados que trabajan 35 horas o más a la semana entre los 5 y los 17 años de edad.	2013	28.7	29.3	Favorable
Tasa de realizadores de quehaceres domésticos que no asisten a la escuela entre los 5 y los 17 años de edad.	2013	9.8	8	No favorable
Tasa de hogares con niños o niñas ocupados entre los 5 y los 17 años de edad.	2013	14.8	12.7	No favorable
Porcentaje de población de hombres de 12 a 17 años económicamente activa.	2010	23.2	18.7	No favorable
Porcentaje de población de mujeres de 12 a 17 años económicamente activa.	2010	9.3	6.2	No favorable

Violencia

En cuanto a una vida libre de violencia, también existen claroscuros en Jalisco en el periodo de análisis de 2012 a 2014 (tabla 16).

- La incidencia de violencia intrafamiliar hacia niños y niñas de 5 a 9 años de edad es de 10.8%, de 10 a 14 años es de 27.6, de 15 a 19 años es de 72.4 por ciento.
- La tasa de homicidios en niños y niñas de 6 a 11 años es de 0.6%, pero se incrementa en adolescentes de 12 a 17 años para quedar en 6.3%. El porcentaje de adolescentes de 10 a 19 años que han sufrido algún robo, agresión o violencia es de 1% (tabla 16).

No obstante, las variables en donde Jalisco está en peor posición que la media nacional son: las defunciones causadas por lesiones externas en población de 6 a 11 años, de 12 a 14 años y de 15 a 17 años; así como las agresiones en menores de 10 años y más que se incrementan (tabla 16).

Tabla 16. Incidencia de violencia entre niños y jóvenes				
Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Incidencia de violencia intrafamiliar hacia niñas y niños de 5 a 9 años.	2014	10.8	16.4	Favorable
Tasa de homicidios de niños y niñas de 6 a 11 años.	2013	0.6	0.7	Favorable
Incidencia de violencia intrafamiliar hacia niñas y niños de 10 a 14 años.	2014	27.6	34.6	Favorable
Incidencia de violencia intrafamiliar hacia adolescentes de 15 a 19 años.	2014	72.4	83.6	Favorable
Porcentaje de adolescentes de 10 a 19 años que sufrieron algún robo, agresión o violencia en los últimos 12 meses en el hogar.	2012	1	11.3	Favorable
Tasa de homicidios de adolescentes de 12 a 17 años.	2013	6.3	7	Favorable
Porcentaje de defunciones por lesiones de causa externa entre niñas y niños de 6 a 11 años.	2013	25.8	20.4	No favorable

Tabla 16. Incidencia de violencia entre niños y jóvenes

Variables	Año	Jalisco	México	Valoración frente a la media nacional
Porcentaje de escolares de primaria menores de 10 años que fueron agredidos física o verbalmente en la escuela.	2008	19.1	16.9	No favorable
Porcentaje de escolares de primaria de 10 años y más que fueron agredidos física o verbalmente en la escuela.	2008	23.7	19	No favorable
Porcentaje de defunciones en adolescentes provocadas por lesiones de causa externa (12 a 14 años de edad).	2012	31.7	31.1	No favorable
Porcentaje de defunciones en adolescentes provocadas por lesiones de causa externa (15 a 17 años de edad).	2012	51.9	48.7	No favorable
Porcentaje de adolescentes de 10 a 19 años que sufrieron algún robo, agresión o violencia en los últimos 12 meses en la escuela.	2012	51.8	29.8	No favorable
Porcentaje de adolescentes de 10 a 19 años que sufrieron algún robo, agresión o violencia en los últimos 12 meses en la vía pública.	2012	47.2	46	No favorable

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos ENLACE, 2014

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública de México, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE) se aplicó del 3 al 7 de junio de 2013 a 14 098 879 alumnos (94.4%) en 122 608 (89.9%) escuelas primarias y secundarias públicas y privadas, en las 32 entidades federativas que conforman la geografía de México.

ENLACE evaluó los conocimientos y habilidades de los estudiantes de tercero a sexto de primaria y de primero a tercero de secundaria en español, matemáticas —igual que en años anteriores—, y desde 2008 se incluyeron formación cívica y ética, a partir de preguntas sobre los contenidos de los programas de estudio vigentes, utilizando niveles agrupados de competencia que van de insuficiente y elemental a bueno y excelente.

De acuerdo con los resultados de ENLACE en matemáticas, 51.2% de los niños de primaria obtuvieron niveles de logro Insuficiente o elemental, en el caso de Jalisco, sus resultados (49.2%) apenas están por encima del promedio nacional de 48.8%, y se encuentra ubicado por debajo de estados como Chiapas y Guerrero que presentan mayores índices de pobreza.

En el caso de la asignatura de Español, que incluye lectura y escritura, 57.2% de los estudiantes en el país tienen un logro insuficiente, mientras que Jalisco obtiene 59.1%.

Conclusiones

El estudio de la UNICEF que ha servido para observar el estado que guarda la infancia y adolescencia en Jalisco no es nada alentador, a pesar de las ventajas comparativas frente al contexto nacional. En materia de salud, educación, trabajo y violencia son de lo más contrastantes, pues existen avances que coexisten con serias carencias. Además, las ventajas que puede tener Jalisco frente a los indicadores nacionales, tampoco son tan significativas. Las razones que justificaron la creación del Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes todavía son vigentes y urgentes.

No obstante, la voluntad política para hacer funcionar el sistema no es diferente de otras reformas importantes para la vida institucional del estado, pues acompaña la misma suerte que el Sistema Nacional Anticorrupción; esto es, la falta de apoyo para que el sistema funcione. En el caso que compete a este análisis hablamos sobre el Programa Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (PRONAPINNA); que no haya sido aprobado hasta este momento es quizá el asunto más preocupante, porque puede significar al menos lo siguiente: que el tema de la protección integral de niños, niñas y adolescentes en México no es parte de la agenda prioritaria del gobierno federal; y que la intervención para solucionar el problema que aqueja a este grupo social se ve retrasada con la latencia de que los indicadores puedan empeorar.

A partir de la información sobre la situación económica de los niños y jóvenes en el estado de Jalisco, aunado a los resultados de PISA y la encuesta de Conaculta, se puede decir que la situación de pobreza en la que vive y sobrevive la población

infantil y de adolescentes es una de las principales razones del bajo nivel y competencia en lectura y escritura, que es el tema de interés para este trabajo.

Otra razón es el nivel de escolaridad de la población mexicana, ya que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), al 2010, el grado promedio de escolaridad a nivel nacional era de 8.6, es decir, más de segundo año de secundaria en promedio; en 2015 este indicador se ubica en 9.1.

Si tomamos en cuenta los resultados de PISA, Conaculta y el documento de UNICEF titulado *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Jalisco*, es posible señalar con base en estos estudios lo siguiente:

- ▶ A un nivel de educación mayor de los padres o adultos que conforman el entorno del niño (maestros y familiares cercanos), existe un incremento tanto por el gusto, como por la competencia lectora y de escritura.
- ▶ Un aspecto relevante es el acceso que tiene la población infantil a los textos; esto es, si el infante cuenta con libros en su casa, la cercanía y el disfrute de la lectura es mayor.
- ▶ A pesar de que la situación del nivel de gusto y competencia de lectura y escritura es precaria, en el corto plazo no será posible remediarla debido a que aparentemente es necesario primero una mejora de la situación económica y social de la mayoría de su población.

Paradójicamente, la situación de pobreza e inequidad económica, además de la ignorancia en la que vive un porcentaje alto de la población mexicana, sólo mejora con la educación. He aquí el círculo perverso: no hay mejora en los índices de bienestar de la población mientras que no se apueste por la mejora de la calidad educativa, por lo que la mejor política pública y económica que puede y debe adoptar México en su búsqueda por la equidad y el bienestar, es la formación académica de su población; la educación y formación de ciudadanía deben ser el núcleo de la política económica y no a la inversa: esperar a una mejor economía para apostar por la educación. Esto no implica que una mayor inversión en educación represente una mayor calidad de la misma.

En cuanto a la evaluación internacional mencionada, se debe puntualizar que estas pruebas no necesariamente tienen como base el currículum de los países en los que son aplicadas, sino que consideran estándares internacionales que tienen que ver con ideales proclamados por los países más ricos, que instan a las escuelas para que preparen a los estudiantes para una sociedad que presenta cambios considerables en las condiciones laborales internacionales. Además de que los contextos sociales y económicos son desiguales entre los países que están adheridos, habría que considerar que a nivel rural y urbano, estas naciones también presentan diferencias y contrastes que no son considerados en los estudios. Esto es, se pretende igualar a los desiguales.

En ausencia de políticas educativas claras y eficientes, los maestros, las organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil tienen un papel determinante como agentes y promotores de cambio, mediante iniciativas que ayuden a mejorar la educación, la calidad de vida y que, como parte de esta misión, formen ciudadanía.

3. Letras para Volar

En 2010, las circunstancias económicas y la situación en torno de la lectura y la escritura no eran diferentes a lo descrito con anterioridad, tanto en el ámbito nacional como en el estado de Jalisco; en este escenario surge Letras para Volar, un programa que se gesta por la iniciativa de las profesoras Patricia Rosas Chávez, de la Universidad de Guadalajara (UdeG), y Yolanda Gayol, de la Fielding Graduate University (FGU), quienes en enero de 2010, en Arizona, Estados Unidos, iniciaron las gestiones para el convenio de colaboración con el presidente de la FGU, Ph. D. Richard S. Meyers. En julio de ese mismo año se concretaron la participación, compromisos y responsabilidades entre ambas universidades mediante el Convenio General, firmado también en julio de 2010.

Letras para Volar inicia operaciones en noviembre de 2010, como un programa universitario de fomento a la lectura dirigido a estudiantes de bajos recursos de escuelas primarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), Jalisco, México, cuya acción considera la adaptación cultural de las estrategias exitosas que profesores de Estados Unidos han utilizado, con la finalidad de capacitar a estudiantes y profesores mexicanos en el fomento y promoción de la lectura. El programa inauguró sus actividades durante la semana comprendida del 22 de noviembre al 26 de noviembre de 2010, en la Zona Metropolitana de Guadalajara.

De acuerdo con los informes de labores y documentos de presentación del programa publicados en el portal web www.letrasparavolar.org, éste se rige por los siguientes principios filosóficos:

- ▶ El amor por las letras.
- ▶ Fomentar el amor por la ciencia y el pensamiento científico.
- ▶ Rescatar las tradiciones ancestrales de México asociadas con el amor por la naturaleza, el cuidado del medio ambiente, el sentido de la amistad y el arte colorido.
- ▶ Elevar la conciencia social y la solidaridad.

En el documento denominado *Presentación, filosofía, programa*, publicado en la dirección web ya mencionada, el programa de fomento a la lectura se manifiesta “como un soporte para el futuro de los niños mexicanos, ya que pretende constituirse como el punto de partida para reducir la inequidad”.

Letras para Volar busca también, a mediano y largo plazo, extender e incrementar el conocimiento en nuestro estado y en el país:

Desarrollamos una nueva generación de lectores independientes, críticos y con liderazgo, nos consolidamos como un elemento para preparar a niños y jóvenes para resistir la manipulación mediática, el consumismo irracional, la aceptación acrítica de la violencia y proponer un nuevo pensamiento creativo basado en la sustentabilidad y construcción de las ideas.

Desarrollo del programa

a) Metas o alcances del proyecto

En cuanto a los alcances del proyecto, los documentos citados líneas antes mencionan que el programa fue concebido para trabajar bajo una estrategia piramidal en cuatro etapas:

- ▶ **Primera etapa, 2010-2011:** trabajamos en la metodología para enseñanza básica; capacitamos a los promotores e instauramos el programa en plazas y escuelas públicas. Atender a 10 000 niños por semana.
- ▶ **Segunda etapa, 2011-2012:** trabajamos en la metodología para enseñanza media básica; capacitamos a los promotores e instauramos el programa en plazas y escuelas públicas. Cada semana atendemos a 10 000 niños en primaria y 5 000 en secundaria.
- ▶ **Tercera etapa, 2012-2013:** trabajamos en la metodología para enseñanza media; capacitamos a los promotores e instauramos el programa en cafés y escuelas públicas. Atendemos 10 000 niños en primaria y 10 000 en secundaria y 5 000 en escuelas de bachillerato cada semana.
- ▶ **Cuarta etapa, 2013-2014:** trabajamos en la metodología para la licenciatura; capacitamos a los promotores e instauramos el programa en cafés y escuelas públicas. Atendemos 20 000 niños en primaria, 10 000 en secundaria y 5 000 en escuelas de bachillerato cada semana. Formalizamos un club de lectura en cada programa educativo de la Universidad de Guadalajara.

De acuerdo con su directora, Patricia Rosas Chávez, “la meta del programa, a largo plazo, es llegar a todas las escuelas públicas del estado de Jalisco; conseguiremos nuestro propósito en la medida en que logremos involucrar un

número cada vez mayor de promotores, ya sea de servicio social o voluntarios de la sociedad civil”.

b) Recursos tecnológicos

El programa Letras para Volar en su plataforma virtual brinda 15 leyendas que fueron ilustradas como producto del taller de pintura que recibieron los estudiantes de la maestría en tecnologías para el aprendizaje de la Universidad de Guadalajara, también disponibles de audiolibros. Estos recursos están dirigidos a niños y su finalidad es propiciar el acercamiento a las raíces ancestrales mexicanas mediante mitos y leyendas.

c) Relación de los actores universitarios respecto de los beneficiarios

La Universidad de Guadalajara establece en su misión (www.udg.mx) que es la red universitaria, pública y autónoma del estado de Jalisco, con vocación internacional y compromiso social, que satisface las necesidades educativas de nivel medio superior y superior, de investigación científica, tecnológica y de extensión, para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad. La Universidad de Guadalajara respeta la diversidad cultural, honra los principios de justicia social, convivencia democrática y prosperidad colectiva.

En el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030, la Universidad de Guadalajara establece como una de sus políticas institucionales:

- Promover el compromiso social e impulsar la vinculación con el entorno, así como la equidad, el desarrollo sustentable y la conciencia ecológica, en el ejercicio de las diferentes actividades universitarias.

Asimismo, en las estrategias 2030 del mismo documento, instituye las actividades de extensión y vinculación de la siguiente manera:

- La extensión y la vinculación son formas de respuesta de la Universidad a las necesidades de la sociedad y el mercado, para atender y resolver los problemas del entorno, impulsando la amplia difusión de la ciencia, la cultura y el deporte, con fines de desarrollo humano y social. Mediante la vinculación con las comunidades, la institución cumple con los propósitos, funciones y demandas a los que se ha comprometido.

En este marco, el Programa Universitario de Fomento a la Lectura Letras para Volar se basa en los principios que le dan razón y sustento a la Universidad de Guadalajara, y se apeg a los principios rectores de la educación establecidos en el artículo tercero de la Constitución Mexicana:

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria

y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. I.- Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa; II.- El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Participación de la comunidad universitaria de la UdeG: capital humano

El Programa Universitario de fomento a la lectura Letras para Volar incorpora a los profesores y estudiantes universitarios que de manera voluntaria deciden participar.

Los estudiantes de pregrado de la UdeG tienen como requisito indispensable para la titulación la realización del servicio social en instituciones públicas o privadas; esta actividad se lleva a cabo generalmente en los dos últimos semestres de su carrera.

En el caso de los maestros universitarios, esta acción no interfiere con la responsabilidad directa de los profesionales de la educación y es con absoluto respeto e independencia de las funciones de cada uno.

Por otro lado, han participado también estudiantes de maestría mediante investigación en torno de diversos aspectos del programa, cuyos resultados, además de atender algunas inquietudes o áreas de oportunidad del programa, sirven también a estos universitarios para efectos de examen recepcional del posgrado.

Proceso de capacitación y administrativo para los *promotores de lectura*

El programa parte de la premisa de que los estudiantes universitarios que están prestando su servicio social, cualquiera que sean los estudios de pregrado que estén realizando, disponen de habilidades suficientes para colaborar en tareas educativas: desde actividades deportivas o artísticas, al término de la jornada escolar, hasta actividades para la alfabetización de personas adultas.

Los prestadores de servicio social que ingresan a Letras para Volar son denominados *promotores de lectura* y, como ya se mencionó, provienen de diferentes licenciaturas. De acuerdo con la información recabada en la Coordinación de

Vinculación y Servicio Social de la Universidad de Guadalajara, los prestadores de servicio social enviados a Letras para Volar se han agrupado según el área de conocimiento y género (tabla 17), presentando la siguiente distribución desde 2011, fecha de incorporación de los estudiantes en servicio social al programa.

Tabla 17. Prestadores de servicio social por área de conocimiento y género 2011-2016													Total por área de conocimiento
Área de conocimiento	2011		2012		2013		2014		2015		2016		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Arte, Arquitectura y Diseño	-	-	8	12	15	25	9	21	7	13	7	30	147
	-		20		40		30		20		37		
Ciencias Biológicas y Agropecuarias	-	-	-	-	-	-	1	2	2	2	1	-	8
	-		-		-		3		4		1		
Ciencias Económico-Administrativas	38	67	47	56	67	142	30	63	22	27	18	54	631
	105		103		209		93		49		72		
Ciencias Exactas e Ingenierías	-	-	3	3	11	6	17	4	20	11	29	13	117
	-		6		17		21		31		42		
Ciencias de la Salud	2	1	2	11	6	18	16	59	20	67	23	87	312
	3		13		24		75		87		110		
Ciencias Sociales y Humanidades	-	-	1	5	7	17	12	30	15	38	22	45	192
	-		6		24		42		53		67		
Total al año por género	40	68	61	87	106	208	85	179	86	158	100	229	478/929
Total Por año	108		148		314		264		244		329		1 407

En la actualidad, los prestadores de servicio social se capacitan durante una semana para desarrollar las actividades de promotores de la lectura, en temas como historia, objetivos, alcance y marco teórico-metodológico de Letras para Volar; durante el entrenamiento se modelan las diferentes estrategias didácticas de apropiación de lectura contenidas en el manual de procedimientos que posee el programa (ver anexo).

La distribución y asignación de los promotores se lleva a cabo utilizando criterios como la cercanía de la escuela primaria a su domicilio, la facilidad para llegar y la empatía entre prestadores de servicio, profesores y directivos de los planteles de educación básica donde se realiza el programa. A partir de la semana inmediata posterior a la asignación, se inicia en cada una de las escuelas incorporadas al programa y en el grupo asignado (de primero a sexto grado de primaria o de primero a tercero, en el caso de secundaria) el proceso de fomento a la lectura en sesiones de dos horas semanales que incluyen, además de la lectura del texto seleccionado, las diferentes dinámicas para la apropiación de las lecturas por parte de los niños y jóvenes.

Los nuevos promotores de lectura que ingresan cada seis meses al programa, debido a que deben cumplir con 480 horas de servicio social, lo que significa un promedio de seis meses, son enviados a las escuelas participantes, para que durante tres semanas actúen como “sombras” de los promotores que ya estaban en estas escuelas y que están a punto de concluir su servicio social. De esta manera se cumplen dos objetivos: primero, los nuevos promotores continúan su capacitación en tiempo y escenarios reales; y segundo, el proceso de cambio de promotor no es súbito ni sorpresivo para los niños y jóvenes, ya que conviven con ambos durante estas semanas.

Recursos bibliográficos

En los casos en que la infraestructura de las escuelas lo permita, son aprovechados los cuentos que están en el portal web de Letras para Volar. Asimismo, en todas las escuelas que cuentan con los libros proporcionados por el programa de Libros del Rincón de la Secretaría de Educación Pública, se utiliza este material bibliográfico de acuerdo con la clasificación que el propio programa realiza con relación al grado que cursa el niño. Es importante mencionar que la colección de Libros del Rincón en algunas de las escuelas participantes no existe o está incompleta.

Administración y seguimiento de actividades

Para efectos de seguimiento y control, mensualmente se entrega un reporte de actividades que describe la lectura utilizada y las actividades de apropiación que se realizaron, acompañado de la lista de niños y jóvenes asistentes a las sesiones de promoción de lectura; estos documentos son firmados y sellados por la dirección

de la escuela primaria o secundaria participante, para validar la información allí vertida por el promotor de lectura.

Paralelamente, se realizan durante el año conferencias, foros, coloquios y talleres para fortalecer las habilidades de fomento de lectura entre los prestadores de servicio social. Destaca la semana Académica de Letras para Volar, en la que convergen especialistas de diversos países en temas de lectura y escritura.

Letras para Volar, por medio de su personal administrativo y académico, mantiene comunicación continua con los promotores de lectura mediante las redes sociales, el correo electrónico o de manera presencial.

Principios teóricos de Letras para Volar

De acuerdo con el documento *Fundamentos teóricos para la lectura y la escritura* (Gayol y Rosas, 2017), el Programa Universitario de Fomento a la Lectura Letras para Volar, apunta como base de sus principios teóricos para el desarrollo de su trabajo

dinámicas de lectura basadas en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) e Ivan Illich (1970). El modelo inicial se enriqueció en la praxis con la teoría sociocultural del texto de Smagorinsky (2001), la teoría de la indagación apreciativa y la teoría de Foucault.

En el documento señalado, Letras para Volar trabaja bajo

un enfoque sistémico; sus componentes: texto, lector y facilitador. Se parte de un análisis del contexto en el que se desenvuelven los facilitadores, apoyados por un conjunto de teorías que fundamentan sus prácticas y actividades. De esta manera es posible anticipar las consecuencias de las intervenciones realizadas y aumentar así la probabilidad de éxito hacia la meta de formación de estudiantes autónomos, quienes aprenderán a apreciar y procurar el acto de leer.

Los componentes texto, lector y facilitador en Letras para Volar se articulan con el propósito de consolidar el hábito de la lectura como una actividad conscientizadora, deseable, habitual y placentera. Para entender estas relaciones es necesario adoptar:

- ▶ Una teoría del aprendizaje que ayude a comprender la conducta del lector.
- ▶ Una teoría de la facilitación, que contribuya al éxito de los voluntarios.
- ▶ Una teoría del texto que dé cuenta de las dimensiones históricas, culturales y políticas en las que se inscribe la práctica de la lectura.

En cuanto a la facilitación e interacción de los involucrados (estudiante, contenido y profesor), “responden a un modelo de interacción social no autoritario y que considera el contexto del educando”.

La utilización de los principios anteriores en Letras para Volar permite la promoción sistemática de un trato positivo e igualitario entre los miembros de una colectividad, la socialización las ideas creativas, la colaboración y el impulso hacia la ruta anticipada. Dichos principios pueden ser útiles para constituir grupos productivos entre los facilitadores de la lectoescritura y los estudiantes atendidos. Los grupos productivos se constituyen mediante la modelación del dominio afectivo.

En donde:

La afectividad se refiere a un atributo en los individuos relacionado con sentimientos y emociones tales como el aprecio, la motivación, las actitudes y los valores. De acuerdo con Krathwool, Bloom y Masia (1973) las categorías del dominio afectivo son: recibir, responder, valorar, organizar e internalizar.

- ▶ *Recibir* un fenómeno es percibirlo, manifestar el deseo y la voluntad de poner atención.
- ▶ *Responder* a un fenómeno consiste en poner atención, mostrar voluntad, participar.
- ▶ *Valorar* consiste en aceptar algo y atribuirle valor a un objeto o fenómeno, creer en ello.
- ▶ *Organizar* implica establecer una jerarquía de valores y convertirlos en prioridades al contrastarlos con otros. Lo valioso se compara, se interrelaciona con la experiencia previa y se sintetiza.
- ▶ *Internalizar* es el momento de apropiación de un sistema de valores que ejerce un control consistente y predecible sobre el comportamiento del individuo.

Desarrollo de una intervención del promotor en la primaria

De acuerdo con el manual de capacitación titulado *Amoxtli. Capacitación para promotores de lectura* (2017), dirigido a los promotores de lectura en escuelas primarias, la frecuencia de atención de cada grupo es una vez a la semana, y con una duración promedio de las actividades de fomento de 90 minutos, durante los cuales la secuencia didáctica es la propuesta por Bybee (2010) denominada las 5E's, quien a su vez menciona que la estrategia va a la par de los procesos

cognitivos del aprendizaje. A partir de esta premisa, se divide el tiempo de la siguiente manera:

1. Enganchar por medio de actividades atractivas y significativas para el participante (aproximadamente 15 minutos).
2. Explorar alguna temática específica por medio de la lectura de textos relacionados con ella (aproximadamente 15 minutos).
3. Explicar a través del diálogo entre pares y el promotor de lectura (aproximadamente 10 minutos).
4. Elaborar un experimento o manualidad con el fin de concretar lo que se dialogó (aproximadamente 40 minutos).
5. Evaluar por medio de preguntas sobre los temas tratados y retroalimentación de las tareas realizadas (aproximadamente 10 minutos).

Durante la intervención del promotor de lectura, quien trabaja de manera simultánea con todos los niños inscritos en la clase (en promedio 40), ya sea formando equipos o de manera individual, en la mayoría de los casos el profesor a cargo del grupo no permanece en el aula o, si lo hace, dedica el tiempo para avanzar en sus actividades académicas.

Asimismo, hay obstáculos en las propias escuelas. En muchas de ellas no hay bibliotecas o éstas son pobres, desorganizadas, sin persona que las atienda, y aun estando en el mismo edificio, alguno de los turnos, matutino o vespertino, no puede usarlas, porque no son de su propiedad. No hay préstamo externo y el tiempo que los niños están en la escuela es muy breve. Sólo cuatro horas al día, lo que suma 20 horas semanales en la escuela, y ocupan ese tiempo en actividades académicas, por lo que los niños no poseen tiempo para la lectura recreativa o de su interés durante su permanencia en el plantel.

Cuando la escuela cuenta con biblioteca y ésta posee los libros de la Colección de Libros del Rincón, editada por la Secretaría de Educación Pública (SEP); el promotor utiliza los textos que están seleccionados de acuerdo con la edad y grado del niño, por la propia SEP; en otras ocasiones, utiliza el material de lectura alojado en el portal web del programa.

Otra de las dificultades a las que se enfrenta el promotor de lectura es que, en la mayoría de los casos, las bibliotecas sólo tienen uno o dos ejemplares de cada título, por lo que debe estar pasando el libro a los niños para que usen el texto de manera alternada. En este punto, se estima que el promotor realice la lectura para los niños de primero y segundo grado, ya que usualmente aún no leen de manera fluida. Al finalizar la actividad del promotor, el libro regresa a la biblioteca o espacio de guarda de libros, ya que en la gran mayoría de las escuelas no es posible otorgar el libro en calidad de préstamo para que los niños lo puedan llevar a casa.

Por cada sesión de fomento a la lectura, se utiliza un título.

El niño toma una parte activa durante el desarrollo de la actividad de fomento a la lectura, unas veces lee en voz alta, otras ayuda a repartir el material; si conoce la respuesta, aclara dudas entre sus compañeros y realiza de manera individual o en grupo la actividad de apropiación de lectura, también denominada *manualidad*.

El material utilizado en el desarrollo de las actividades de apropiación, como hojas, cartulinas, crayones, entre otros, es proporcionado algunas veces por el programa, otras por la escuela y en otras ocasiones, es el propio prestador de servicio social quien afronta este gasto.

Publicación de colecciones

En su cuarta etapa, realizada en 2015, Letras para Volar inició sus actividades en el nivel medio superior y superior en dos vertientes: el fomento al gusto por la lectura y la lectura con propósitos académicos. Dentro de la primera, tres destacados universitarios seleccionaron los títulos para integrar las siguientes colecciones:

- ▶ Colección literaria “Caminante”, a cargo del doctor *honoris causa* Fernando del Paso.
- ▶ Colección de poesía, a cargo del doctor *honoris causa* Hugo Gutiérrez Vega.
- ▶ Colección de ensayo, a cargo del maestro emérito doctor Carlos Fernando Vevia Romero

Estas tres colecciones tienen como objetivo acercar a los estudiantes universitarios una selección de títulos, creando un puente entre ellos y poetas, narradores, y ensayistas de todas las épocas y de diferentes culturas, con la intención de desarrollar el gozo por la lectura y enriquecer la formación integral.

Se hizo un tiraje de 10 000 libros por cada uno de los 30 títulos, esto es: 300 000 (trescientos mil) libros, para distribuirlos entre las escuelas del SEMS, para que los estudiantes de bachillerato los tengan accesibles y disponibles en cada biblioteca.

Además, se han publicado textos para niños como *El Puntito*, *Amarina* y *el viejo pesadilla* de Carmen Villoro; *Embotellados*, primera obra de Natalia Ramos, y *El esqueleto de Judy*, del autor Alfredo Tomás Ortega, títulos que inauguran la Colección Amigos de Letras para Volar.

Actividades de internacionalización de Letras para Volar

Con el objetivo de continuar con la extensión de sus programas de difusión de la cultura y las artes hacia las comunidades de origen latino en la ciudad de Los Ángeles, California, la Universidad de Guadalajara creó uno de los más grandes y ambiciosos proyectos en torno del fomento de la lengua española: LéALA, la Feria del Libro en Español de Los Ángeles. En mayo de 2011, el programa Letras para Volar inició sus actividades de internacionalización teniendo a su cargo la coordinación, diseño de estrategias didácticas, diseño creativo de los espacios y realización de los talleres de fomento a la lectura ubicados en el Salón Infantil Cri-Cri. Esta colaboración estuvo activa hasta la última edición de LéALA en el año 2015.

En este rubro, también la Universidad de Guadalajara suscribió en 2015 convenios de colaboración con el Consulado General de México en Chicago y Casa Jalisco en Estados Unidos (CJEU), por un lado, y con la organización comunitaria Frida Kahlo (FKCO, por sus siglas en inglés) y CJEU, por el otro. Con estos acuerdos se busca que el programa Letras para Volar acuda durante el verano a ofrecer talleres para niños y adultos, además de promover la oferta académica y cultural de la Universidad en el Medio Oeste de Estados Unidos, acciones que contribuyen al empoderamiento de la comunidad mexicana a través de la educación.

Resultados 2010-2016

Desde su creación en noviembre de 2010 y hasta 2016, Letras para Volar ha atendido a 194 592 niños y jóvenes en distintos espacios públicos como hospitales civiles, casas hogar, ferias culturales y de libro, brigadas comunitarias y las escuelas primarias y secundarias que ha integrado a su quehacer cotidiano. La siguiente tabla muestra los resultados estadísticos del programa durante el periodo 2010-2016.

Tabla 18. Programa Universitario de Fomento a la Lectura Letras para Volar. Informe Estadístico 2010-2016											
Año	Primarias y casas hogar (atención semanal)	Secundarias (atención semanal)	Feria del Libro en Español LéaLA Los Ángeles, CA, EU	Hospitales civiles	Feria Internacional de la Lectura en Yucatán (FILEY)	Festival cultural infantil Papirolas (UdeG)	Chicago Illinois	Fiestas de Octubre en Guadalajara	Brigadas comunitarias de la UdeG	Total niños y jóvenes atendidos	Número de promotores de lectura
2010	760	-	-	-	-	-	-	-	-	760	20 voluntarios
2011	10 440	-	2 276	159	-	-	-	-	-	12 875	108
2012	13 807	3 125	5 266	898	-	-	-	-	-	23 096	148
2013	25 810	5 911	4 263	2 872	-	-	-	-	2 880	41 736	314
2014	26 320	6 860	Ninguno	3 215	1 648	1 080	1 984	1 976	2 048	45 131	264
2015	19 242	6 126	2 393	1 494	186	1 077	630	3 381	1 952	36 481	244
2016	10 488	3 746	17 640*	1 088	ND	ND	ND	ND	1 551	34 513	329
Total	106 867	25 768	31 838	9 726	1 834	2 157	2 614	5 357	8 431	194 592	1 427

*En 2016, de acuerdo con la información presentada por Letras para Volar, se agruparon las cifras de niños atendidos en las ferias nacionales e internacionales.

4. La evaluación de Letras para Volar

Hasta aquí se ha descrito la situación económica y social de la población en el estado de Jalisco, además de los resultados de lectura y escritura que México y Jalisco han obtenido en las evaluaciones realizadas por organismos internacionales y nacionales, con la finalidad de dar a conocer el entorno promedio de los niños a los que atiende el Programa Universitario de Fomento a la Lectura Letras para Volar, aunque deberá tomarse en cuenta que estos infantes viven en las áreas económicas de muy escasos recursos y menor protección social de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG).

El plan de evaluación se llevó a cabo en 24 escuelas seleccionadas de manera aleatoria y que representan 48% del total que atiende el programa (50) en la ZMG. Estos planteles están ubicados en los municipios de Tlaquepaque, Zapopan y Guadalajara, que es donde Letras para Volar contaba con mayor presencia en el año 2014.

Los siete instrumentos de evaluación fueron aplicados en dos etapas:

La primera fue en noviembre de 2014 y participaron 91 grupos experimentales o de investigación (A) que sí estaban incorporados a Letras para Volar y 91 grupos de control (B) que no eran atendidos por el programa; la distribución se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 19. Primera aplicación de la evaluación del programa Letras para Volar. Noviembre de 2014

Número de escuelas	Turno	Grupo de investigación (a)	Grupo control (b)	Total grupos
13	Matutino	56	56	112
11	Vespertino	35	35	70
Total 24		91	91	182

A estos 182 grupos de segundo a sexto grado de primaria les fueron aplicados los siete instrumentos de evaluación, cuya duración fue de 90 minutos en los grupos de segundo y tercero, y de una hora para los grupos de cuarto y quinto.

En cada grupo estuvieron presentes dos promotores de lectura, quienes explicaron a los niños que no se trataba de un examen, por lo que debían contestar de manera libre lo que pensaban o sentían en cada pregunta. A manera de ejemplo, contestaron una hoja.

Debido a las condiciones precarias de las escuelas, que no cuentan con laboratorios o aulas de cómputo e Internet, a los niños se les entregaron hojas de respuesta y lápiz, mientras que los instrumentos de evaluación se proyectaron mediante 25 diapositivas. La entrega y aplicación se hizo de manera colectiva y simultánea, solicitando a los niños no cambiar de hoja de respuestas hasta que se les indicara.

La segunda evaluación se llevó a cabo durante julio de 2015 (tabla 20), en los mismos términos descritos líneas antes, aunque contó con la participación de un menor número de grupos debido principalmente a que dos de las escuelas se dieron de baja.

Tabla 20. Segunda aplicación de la evaluación del programa Letras para Volar. Julio de 2015				
Número de escuelas	Turno	Grupo de investigación (a)	Grupo control (b)	Total grupos
11	Matutino	49	49	112
11	Vespertino	35	35	70
Total 22		84	84	182

Anexos: estrategias didácticas de apropiación de la lectura

STEFANÍA FLORES SANTANA

¡Alebrijes!

Descripción general

- Lectura sugerida:** "Alebrijes", colección Letras para Volar.
- Duración:** 1 hora y 10 minutos.
- Pilar del programa que fomenta:** Rescatar las tradiciones ancestrales de México asociadas con el respeto, ternura, el sentido de la amistad y el arte colorido.
- Competencias a desarrollar:**
 - Pensamiento crítico.
 - Comunicación.
 - Analizar: Se identificarán las características de los alebrijes por nombre.
 - Comparar: Asemejarán información sobre su experiencia con la lectura.
 - Aplicar: Se clasificarán animales según características específicas.
 - Argumentar: Se justificará la necesidad de un hábitat para la convivencia de los animales.
 - Crear: Se diseñará y construirá un alebrije.
- Dimensiones del aprendizaje:**
 - Psicomotora: Se ejercitará la movilidad fina al dibujar y modelar.
 - Social: Se llegará a un común acuerdo con sus compañeros sobre un sistema que permita una forma de vida creada por él.
 - Cognitiva: Analizarán la lectura para su comprensión.
 - Ética: Valorarán la importancia de respetar y conservar tradiciones.
- Recursos materiales:** Imágenes de alebrijes en tarjetas, hojas, lápices y colores.

Desarrollo

J Ingresar (15 minutos)

Para comenzar, crea equipos de dos personas. A uno de los dos integrantes del equipo dale una tarjeta con la imagen de un alebrije sin que su compañero la vea (anexo "Imágenes"). La persona que tenga la tarjeta describirá a su par lo que ve, mientras quien escucha lo representa en un dibujo. Cuando terminen, pide a aquel que realizó el dibujo que lo describa y le asigne un nombre que tenga que ver con sus características físicas. Anota las respuestas en el pizarrón.

Al concluir, los niños comparan la imagen de la tarjeta y la del dibujo. Comentan en grupo en cuáles aspectos son similares y cuáles son sus diferencias. Pregunta a los estudiantes que no dibujaron si comparten la idea de su compañero y si agregarían algo a la descripción.

EE Explorar (15 minutos)

Muestra a los niños la portada del libro y comenta que en él encontrarán el origen de las criaturas que acaban de dibujar. Pregunta qué es lo que observan en ella. Pide a los estudiantes que realicen predicciones sobre el texto: "¿Sobre qué tratará? ¿Quién creen que es el personaje principal?"

Lee la historia de los alebrijes con voz clara y fuerte, los estudiantes pueden seguir con la lectura, curula por todo el salón de manera que todos puedan ver las ilustraciones. Genera preguntas para corroborar el seguimiento a la lectura, por ejemplo: "¿Cómo llegó el abuelo a ese lugar? ¿Cómo eran las criaturas con las que se encontró? Si lo crees necesario regresa a la lectura para aclarar posibles vacíos. Al terminar la lectura, pide ayuda a los estudiantes para resumir aquello que acaban de leer. Si lo crees necesario, vuelvan a la lectura para aclarar la respuesta. Solicita la aprobación de todos para el resumen elaborado y realiza las siguientes preguntas.

EE Explicar (10 minutos)

Elabóranse las siguientes preguntas a los niños:

Textuales

- ¿Sobre quién es la historia?
- ¿Desde cuándo el abuelo a los alebrijes?
- ¿Cómo eran?

El modelo de lectura sugerido en esta actividad se basa en los principios establecidos por Freire y Brown (1984) conocido como "enseñanza recíproca", caracterizada por el uso de los estudiantes que tienden a la comprensión de un texto mediante la predicción, la ilustración, la identificación de preguntas y el resumen.

• ¿Qué era lo que le gritaban? • Además de los alebrijes, ¿a quién encontró en el lugar de sus sueños? • ¿Por dónde salió el abuelo del lugar de los alebrijes? Contextualizar • ¿De qué creen que estaba enfermo el abuelo? • ¿Cómo creen que se crean los alebrijes? • ¿Cuánto tiempo viven? • ¿Cómo creen que es el espacio en el que el abuelo encontró estas criaturas? • ¿Hace frío o calor? • ¿Qué creen les gusta comer a los alebrijes que aparecen en la historia? Companen los alebrijes que aparecieron en la lectura con los dibujos que crearon al inicio de la actividad, ¿qué hay en común?, ¿se acerca a la definición de alebrije que habían compartido al inicio de la actividad? Establezcan la definición global de alebrije de acuerdo con lo anterior, así como lo señalado por el diccionario. Na vez que haya un término en común es momento de crear. Elaborar (20 minutos) • Contribuye a los niños en binas. Pide que elaboren su propio alebrije considerando las siguientes preguntas: "¿Cuál es el animal con más pelo que conocen? ¿Cuál es el animal que más colores tiene? ¿Cuál es el animal que hace más ruido?". • Pide que combinen los elementos de estos animales, sus patas, su cola, la cabeza y que lo plasmen en un dibujo. • Al finalizar, solicita que tracen el espacio en el que vive su alebrije: "¿Es un bosque? ¿una selva?, ¿vive sobre una azotea?, ¿qué es lo que come?, ¿en dónde y cómo duerme? De acuerdo con su compleción física, ¿cómo se mueve?". Motívalos para que agreguen estos elementos en su creación. • Dénle nombre a su alebrije y preséntalo al resto del grupo. Evaluar (10 minutos) Durante la presentación de alebrijes, invita a los niños a que hagan preguntas a sus compañeros sobre sus creaciones. Identifiquen entre todos los animales de los cuales está compuesto y discutan si su alebrije es el más adecuado. Aplíca la hoja de evaluación que aparece a	
Transferencia Pregunta: "Si pudieran tener una mascota ideal, ¿gustaría? Compartir su elección con el resto del grupo".	Apropiación de lectura Sé el narrador a manera de cuentacuentos. Haz una primera lectura y pide a todos prestar mucha atención. Posteriormente, con ayuda de los estudiantes, representen lo leído conforme a los papeles que se le asignen a cada estudiante: • El actor o los actores deberán actuar conforme a aquello que describes, mientras que el resto del grupo llevará a cabo la ambientación de la lectura mediante sonidos y movimientos. • Para llevar a buen fin lo anterior, guía a todos previo a la representación generando preguntas: "¿Cómo debería sonar un lugar apacible? ¿Qué sonidos hacen los animales que se encuentran? Entre todos pueden hacer el sonido de los pasos sobre el pasto o el avanzar por la escalera de madera. Adaptación de actividad • Pega la imagen de un alebrije en un lugar visible del aula escolar de manera que todos los participantes puedan verlo. Pide lo siguiente: "Traten de imaginar el sueño que tuvo Pedro el día que soñó ese alebrije. En una hoja de papel dibujen y/o escriban el espacio en el que se encuentra". Guía a los niños en su creación con preguntas tales como ¿es un bosque?, ¿parece un desierto?, ¿es una ciudad?, ¿qué come?, ¿cómo duerme?, ¿qué sonidos hace? • Si cuentan con plastilina, realicen el alebrije con este material. Al finalizar sus creaciones, representen una vez más la historia de los alebrijes a manera de un pequeño teatrillo en el que tú seas el abuelo y el narrador de la historia. Referencias Alebrijes. Disponible en www.lesnasparavotus.org MARTÍ, Carlos. (1996). <i>El alebrije</i>. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo. MINO, R. (2007). <i>Cuando canta un alebrije y el viento de tierra</i>. México: Universidad Autónoma de Coahuila.

ERIC TONATIUH TELLO SALDAÑA

El Mayab

Descripción general

Lectura sugerida
"El Mayab", colección de Letras para Verlar.

Duración
60 minutos.

Objetivo del programa que fomenta:

- ▶ Motivar el gusto por la lectura.
- ▶ Fomentar el pensamiento científico.
- ▶ Rescatar las tradiciones ancestrales de México asociadas con el respeto a la naturaleza, el sentido de la amistad y el arte colorido.

Competencias a desarrollar:

- ▶ Comunicación.
- ▶ Descripción: El estudiante podrá explicar a sus compañeros las características del animal que se le asignó en la actividad y las características que imaginas tendría el Mayab.
- ▶ Creación: El estudiante desarrollará su habilidad y creatividad al crear una representación texturizada de un animal a partir de pasta y materiales diversos.

Dimensiones del aprendizaje:

- ▶ Psicomotora: Se ejercitará la psicomotricidad fina a través de las representaciones gráficas.
- ▶ Social: Se fomentará la interacción para que el estudiante pueda explicar a sus compañeros por qué utilizó ciertos materiales.
- ▶ Cognitiva: Se desarrollará la capacidad de análisis y síntesis al seleccionar los materiales idóneos para texturizar a su animal.
- ▶ Ética: Se fomentará el respeto a las opiniones del otro.

Recursos materiales
Computadora, proyector y bocinas para la actividad opcional (de ser posible), anexos, papel de diferentes colores, recortes de revistas, hojas en blanco, pegamento, material diverso como hojas de pasto, hojas secas de árboles, semillas de diferentes texturas, etcétera.

Desarrollo

Enganchur (2 minutos)
Iniciarás la sesión preguntando si alguien sabe algo de la cultura maya. Después de escuchar los comentarios de algunos voluntarios leerás la siguiente información:

Los mayas se ubicaron en lo que ahora es la península de Yucatán, pero también tuvieron ciudades en otros países como Guatemala, Belice, Honduras y El Salvador en los años 100 y 1523 d. C. Su economía estaba basada en la agricultura, sembrando maíz, frijol y calabaza, principalmente. También practicaban el trueque, intercambiando metales y piedras preciosas por otros productos. Los mayas construyeron ciudades grandes con pirámides como actualmente podemos verlo en Chichén Itzá, Palenque, Mayapán, Tikal y Copán. Uno de sus principales aportes es la creación del número cero por sus destacadas habilidades y conocimientos matemáticos.

En la leyenda que leeremos podremos conocer acerca de la red de viviendas, templos ceremoniales y zonas de cultivo conocida como el Mayab, que significa en lengua maya "poco, no muchos" (mu, significa negación y ya uú, muchos), una región de nuestro país que fue habitada por la cultura maya.

Actividad opcional
Si es posible muestra a los alumnos el siguiente video para complementar la información respecto a la cultura maya. Los mayas en dibujos animados: <https://www.youtube.com/watch?v=mr17yGfHId>. En caso de que no dispongas de una computadora, proyector y bocinas pasa directamente a la siguiente sección.

Explorar
Deberás realizar la lectura del texto seleccionado para esta dinámica, mientras que un par de voluntarios improvisarán frente al grupo una pequeña obra teatral. Si al finalizar la lectura los estudiantes tienen dudas o no comprendieron el texto, se puede repetir la lectura ahora con la improvisación de sus compañeros, para que la atención se centre únicamente en la leyenda.

● Explicar

Preguntas textuales

- ¿Qué significa el Mayab?
- ¿Qué animales fueron elegidos para el cuidado de este lugar?
- ¿Qué sucedió en este lugar que les causó tanta tristeza a sus habitantes?
- Ante este suceso, ¿qué pasó con los animales que cuidaban el Mayab?
- ¿Qué siguen esperando los habitantes del Mayab?

Preguntas contextuales

- ¿Crees que hay una mejor opción de animales guardianes para ese lugar? ¿Cuáles?
- Si fueras habitante de El Mayab, ¿cuál crees que sería tu reacción al recibir la noticia de los advenidos?
- ¿Recomendarías tener uno de los tres animales de la leyenda como mascota? ¿Por qué?

✎ Elaborar

Primera actividad (15 minutos)

- Deberás formar tres equipos en el grupo.
- Cada uno de ellos se le denominará con el nombre de uno de los tres animales que trata la leyenda: *venado*, *fausán* y *serpiente*.
- Dando un turno a cada equipo, los integrantes describirán las características del animal que les corresponde y también imitarán con sonidos o movimientos. Si lo necesitan, podrán apoyarse con la información contenida en

Segunda actividad (30 minutos)

- Proporcionarás a cada niño una de las imágenes de la leyenda. Deberán decorarlo y darle textura, usando trozos de papel de diferentes colores, pegando, pintando sobre el dibujo. También se puede utilizar pintura seca de plantas y semillas, para hacer diferentes texturas en su dibujo; pueden hacer un paisaje con suficiente hojas de árboles o de pasto, de reciclaje, por ejemplo, la basura que se recicla, las mugas del borrador, envolturas de bombones, etcétera.

📊 Evaluar

Después de que terminen su trabajo, explicarán a sus compañeros los motivos que los llevaron a utilizar determinados materiales, así como el acomodo que les dieron.

Aplica la hoja de evaluación que aparece al final del libro.

📖 Referencias

- El Mayab. Disponible en www.latinopatzvolar.org
- Guía maya (2014). Recuperado de http://www.tudiscovery.com/guia_maya/index.shtml
- maiz. Cuéntame... Mapas para Imprimir. Recuperado de <http://cuentame.usgq.org.mx/mapas/default.aspx?tema=M>
- INAH (2015). Instituto Nacional de Antropología e Historia. Recuperado de <http://www.inah.gob.mx/pinos>
- Biopedia (2016). Tipos de biomas en el mundo. Biodiversidad, biomas y más. Enciclopedia ilustrada de la vida en la Tierra. Recuperado de <http://www.biopedia.com/tipos-biomas/>

Anexo

Guardianes del Mayab

Venado. Los venados o ciervos son mamíferos ruminantes que pertenecen a la familia Cervidae. Esta clasificación incluye a animales como el alce, el ciervo rojo, el cerno, el corzo y el axis, entre otros. Todos los venados machos tienen cuernos, menos el ciervo asiático chino, que tiene cuernillos. Esta es una característica que la mayoría de las personas conocen, en ocasiones una hembra puede tener algo similar a un pequeño cuerno en su cabeza, pero generalmente las únicas hembras con cuernos son de las especies como el caribú.

Diferenciar a los machos de las hembras es simple, los machos son mucho más grandes y tienen cuernos entre sus orejas, cuyo diseño dependerá de la especie. La edad de un macho puede saberse por el tamaño de su cuernamenta, mientras mayor sea esta, más edad tiene el venado. El reno hembra también presenta cuernamenta, siendo la única especie conocida con esta característica, otras especies sólo tienen pequeñas protuberancias.

Casi todos los venados tienen un color medio marrón, algunos tienen áreas de color blanco en sus cuerpos y este es un signo receloso del tipo de venado en cuestión. No obstante, hay una especie que puede ser casi completamente blanca. Los venados manchados a menudo parecen estar

enfriamos, pero no es así, el color de su pelo es una característica genética de la especie debido a un gen recesivo que se ha transmitido a través de los vínculos genéticos. En el estado de Nueva York son conocidos simplemente como el venado blanco, existe una población considerable de ellos y están protegidos de la caza por la ley.

Fuente: <http://www.makapedia.com/>

Cascabel: El grande y pesado cuerpo de esta especie tiene una coloración que varía de gris claro a rojo oscuro, dando la apariencia de estar polvoriento debido a las manchas diminutas y puntos que tiene en las escamas. Como sugiere su nombre común, esta especie tiene marcas blancas y negras en forma de diamante en la mayor parte de su cuerpo. Estas marcas se sustituyen por notables bandas blancas y negras en la parte trasera de la cola donde el cuerpo termina en un cascabel formado por segmentos que se van añadiendo en cada muda, mientras que la cabeza tiene dos rayas pálidas características: una en la parte frontal del ojo y la otra detrás que recorre de manera diagonal de la cabeza hasta la boca. Sin lugar a dudas, el cuerpo más distintivo de esta especie es el ruido, el apéndice unusual que lo produce se compone de vagamente conectados, segmentos entrelazados hechos de tejido muerto y queratina córnea, que chocan entre sí cuando hace vibrar la cola, produciendo el sonido de cascabeleo. Las serpientes de cascabel recién nacidas nacen sin cascabel, pero adquieren segmentos después de cada muda, con el tiempo desarrollan hasta diez.

Tallas: longitud media: de 90 a 120 cm. Longitud máxima: hasta 224 cm.

Rango: La serpiente de cascabel occidental habita en el sur de Estados Unidos y el norte y centro de México. En los Estados Unidos se encuentra en el suroeste de California, el sur de Nevada, Arizona, Nuevo México, Texas, Oklahoma y Arkansas, mientras que en México se encuentra en el extremo noreste de Baja California y los estados del norte: el sur hasta Veracruz posiblemente en Oaxaca.

Fuente: <http://www.makapedia.com/serpiente-de-cascabel-occidental-crotalus>

Faisán: El faisán común es un ave de tamaño medio pero de largo y delgada cola. La cabeza del faisán es pequeña proporcionalmente al cuerpo.

El faisán común macho tiene un plumaje de color cobrizo a lila de su cuerpo. Su cuello es de color púrpura vistoso iridiscente con metálicos de tonalidad azul oscuro. Sus ojos están rodeados de una franja roja. Su cola es de color pardo-dorado con franjas negras. Tiene un apéndice

carneoso como las gallinas (llamado cornicula), pues el faisán es una gallineta como la gallina o el pavo.

La hembra del faisán común tiene un plumaje menos llamativo que el macho y es algo más pequeña, pues los faisanes son animales sexualmente dimórficos, es decir, que existen diferencias físicas evidentes entre ambos sexos. La hembra es de color marrón y con vetas muy oscuras.

El faisán común macho mide entre 75 y 84 cm de longitud, mientras que la hembra de faisán mide entre 53 y 63 cm de largo. La envergadura de las alas del faisán es de entre 70 y 90 cm. Los machos faisanes son algo más pesados que sus compañeras y pesan entre 340 y 1.000 g aproximadamente, mientras que las hembras de faisán tienen un peso de entre 700 y 1.000 g.

Fuente: <http://www.20cmil.com/animales/faisan.htm>

instrucciones pop-up del Mayab

Materiales: hojas de cartulina tamaño carta, lápices, colores o acuarelas, pinceles, tijeras, lápiz adhesivo, plantilla con imágenes de animales.

Una hoja de cartulina tamaño carta se dobla por la mitad y se marca el doblez. Después, al interior del doblez, se dibuja el paisaje del Mayab y se pinta con los colores o las acuarelas.

Una vez terminados el dibujo, de otra hoja de cartulina se recorta una tira de 4,5 x 21,5 cm y otra de 10 x 17,5 cm. Se les hace una pestaña de 1 cm de manera horizontal y se les dibuja árboles, pasto y vegetación en general. Se colorean y se recortan detalles de ser necesario.

Se recortan otras dos tiras de 9 x 1 cm, una de 6 x 1 cm, y otra de 3 x 5 cm. A todas ellas se les hacen pestañas de 1 cm en cada extremo.

En el dibujo del paisaje del Mayab, se miden 3 cm a partir del doblez y se traza una línea tenue para indicar que ahí se pegará la pestaña de la tira de 10 x 17,5 cm con dibujo de vegetación, se toma la tira de 3 x 5 cm y se pega de manera que una pestaña quede en la parte trasera de la tira y la otra en el dibujo de la hoja tamaño carta.

Se miden 7 cm a partir del doblez de la hoja tamaño carta y se dibuja una línea tenue para indicar que ahí se pegará la pestaña de la tira de 4,5 x 21,5 cm con dibujo de vegetación. Una vez hecho esto, se toman las dos tiras de 9 x 1 cm y se pegan a la hoja una en cada costado como se muestra en la imagen. La tira de 6 x 1 cm pega al centro, uniéndolo ambas tiras al final.

De la plantilla de imágenes de animales se recorta una, se le pone cinta adhesiva por la parte de atrás y se coloca en algún lugar del paisaje. Al cerrar la hoja, las figuras se doblarán y no sufrirán daño, y al abrirla, se levantarán ayudados por las tiras que las unen.

Referencias

- Conaculta (2015). Encuesta Nacional de Lectura y Escritura. México. Recuperado el 16 de mayo de 2017, a partir de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf.
- CROWLEY, I., Barquera *et al.* (2016). Los derechos de la infancia y la adolescencia en Jalisco. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado el 16 de mayo de 2017, a partir de <https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF.pdf>.
- GAYOL, Y. y Rosas Chávez, P. (2017). “Fundamentos teóricos para la lectura y la escritura”. Publicado en *Lectoescritura. Análisis y experiencias*. México: Editorial Universitaria de la Universidad de Guadalajara.
- OCDE (2015). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. México. Recuperado el 5 de junio de 2017, a partir de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnos/pisa.htm>
- Letras para Volar. Informes de actividades (2011, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016). México. Recuperado el 8 de junio de 2017, a partir de <http://letrasparavolar.org/>
- ROSAS CHÁVEZ, P. (2017). *Amoxtli. Capacitación para promotores de lectura*. México: Editorial Universitaria de la Universidad de Guadalajara.
- SEGOB (2016). Acuerdo por el que se adscriben orgánicamente los órganos administrativos desconcentrados de la Secretaría de Gobernación.
- SEP (2015). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)*. Recuperado el 15 de junio de 2017, a partir de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas Niños y Adolescentes (2015). 1ª sesión Ordinaria y de Instalación del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. México. Recuperado el 15 de junio de 2017, a partir de <https://www.infosipinna.org/documentos/documentos.descargar/46/>
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas Niños y Adolescentes (2016). 2ª Sesión Ordinaria del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. México. Recuperado el 15 de junio de 2017, a partir de <https://www.infosipinna.org/documentos/documentos.descargar/53/>

Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas Niños y Adolescentes (2017). Programa Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado el 15 de junio de 2017, a partir de <https://www.infosipinna.org/pronapinna/>

UNICEF (2017). Situación de la Infancia en México. Recuperado el 19 de junio de 2017, a partir de <https://www.donaunicef.org.mx/informe-anual/en-accion/oportunidad-justa/>

Parte II

Introducción

En las últimas décadas, asistimos a un extraordinario avance de la literatura infantil en los países desarrollados, en la producción y el uso. Si bien este tipo de libros se limitaba a unos pocos títulos de escaso tiraje destinados principalmente a uso familiar y para los niños ya lectores, la situación se ha ido invirtiendo poco a poco: ahora hay una multitud de títulos cuyos tirajes a menudo sustituyen las de otros tipos de libros, nacen librerías especializadas, y estanterías específicas en librerías y bibliotecas. Además, estos libros ya no se encuentran sólo en casa sino que se han abierto un espacio en lugares diversos como la escuela, y no sólo para leer sino también para aprender a leer (Patte, 1978; Diamant, 1981). Por otra parte, este avance tiene una característica poco común: crea unanimidad entre los profesionales de instituciones médico-sociales y educativas.

Entre las corrientes de pensamiento que defienden con un entusiasmo que nada frena a los libros para niños en el mundo de habla francesa, se debe hacer un lugar especial a los psiquiatras o a los psicoanalistas que afirman que la lectura de un libro a un niño puede traerle enormes beneficios, tanto para su desarrollo como para el éxito escolar. René Diatkine (1995) es, sin duda, la referencia mayor en este sentido. Con su teoría, en los años ochenta, una asociación, ACCESS (Acciones Culturales Contra la Exclusión y Segregación), desarrolló la lectura de libros, a cargo de voluntarios, para niños muy pequeños de medios desfavorecidos cuya cultura familiar ignora, en general, el libro y la lectura, y esto en los servicios de parvulario, que eran ajenos a este tipo de prácticas: guarderías, centros de salud o centros sociales. El título del libro emblemático de esta corriente, *Lire, c'est bon pour les bébés –Leer es bueno para los bebés–* (Bonnafé, 1994), se convirtió en un símbolo de encuentro y un programa que ahora va mucho más allá de la acción propiamente dicha de la Asociación inicial. Lo más destacado es que la población en la que se interesa ACCESS está constituida por niños muy pequeños de entornos desfavorecidos, una paradoja doble en forma de reto a los prejuicios. También cabe mencionar a otro psiquiatra, Patrick Ben Soussan, que coordina, en las ediciones Eres, obras como *Les tout-petits et les livres –Los niños pequeños*

y los libros– (2009) y gestiona una asociación *Quand les livres relient –Cuando los libros vinculan–*, que también está dirigida a los niños pequeños.

En el marco de la educación, en un marco asociativo, pero más específicamente en un movimiento pedagógico, debemos a la AFL (Asociación Francesa para la Lectura), y, sobre todo, a su revista *Les actes de lecture –Los hechos de lectura–*, la diligencia de haber dado un espacio importante al libro infantil, pero, en este caso, directamente para ayudar a los niños a aprender a leer. Los maestros que solicitan a la AFL dan, en su quehacer, un lugar fundamental a los libros infantiles. Otra asociación, la APFEE, que se convirtió en Association Coup de pouce, también se encuentra en el marco pedagógico, con el mismo deseo de luchar contra el fracaso escolar, pero con otras formas de acción. Ellos proponen talleres que tienen lugar en la escuela, cuando la jornada escolar ha terminado, con el fin de proporcionar una ayuda extra a los niños con dificultades, a través de un uso sostenido de los libros infantiles.

Encontramos la misma convicción: que la lectura puede ser una forma muy efectiva de llegar a los niños con dificultades de aprendizaje, pero esta vez con niños mayores, con Serge Boimare (2014), autor de un libro influyente, *L'enfant et la peur d'apprendre –El niño y el temor de aprender–* (2014), cuyo uso de la literatura clásica infantil es muy interesante.

Esta lucha por el libro y la lectura también anima a un escritor de fuerte presencia en los medios: Alexandre Jardin, responsable de la creación de la asociación *Lire et faire lire –Leer y hacer leer–*, en 1999, cuya característica es hacer un llamamiento a las personas mayores para leer libros a los niños.

Este conjunto de actores, en cuya corriente se han desarrollado una serie de actividades relacionadas con la literatura infantil y juvenil (colecciones, libros, artículos, conferencias, múltiples prácticas de lectura...), en una variedad de lugares, desde niños pequeños hasta aquellos que tienen dificultades de aprendizaje, llegó, con el tiempo, hasta la educación pública que, en los programas oficiales dirigidos a los profesores, ofrece recomendaciones favorables para el uso de libros infantiles en la escuela. La importancia que se les atribuye difiere según las ideas del momento.

Obras, en Francia (Pasa, Ragano y Fijalkow, 2006; Peslouan, 2001) y en Quebec (Morin y Montésinos-Gelet), proponen a los maestros, herramientas pedagógicas con el fin de favorecer el uso de libros infantiles en el aula al inicio del aprendizaje.

El entusiasmo de los autores, de las asociaciones y de las instituciones mencionadas, no tiene matices. No pudimos encontrar ningún rastro de reserva de ningún tipo. Sin embargo, cabe preguntarse en qué medida esta pasión por la literatura infantil es objetivamente justificada. Afirmar que “los libros son buenos para los bebés”

es una cosa, comprobarlo es otra. Sin duda, está precisamente en la naturaleza de las cosas que la acción venga primero, pero nos parece que, después de décadas de aplicación, sería interesante ver en qué medida las convicciones afirmadas de manera unánime se confirman en los hechos. En el mundo de habla inglesa, donde la preocupación por rendir cuentas está muy presente, se han elaborado trabajos aún poco concluyentes, a nuestro parecer, sobre todo en relación con la lectura que se hace a los niños, *Shared Reading –Lectura compartida–* (Lonigan, Shanahan, 2013). No sucede lo mismo en Francia en relación con la mayoría de los proyectos mencionados anteriormente. Sin duda, esto se debe en parte al hecho de que las investigaciones sobre la lectura están casi exclusivamente orientadas al saber-leer y no al gusto por la lectura. En cualquier caso, el proyecto Letras para Volar, en el que la literatura infantil es central, nos pareció una oportunidad para evaluar sus efectos en los niños. En este contexto, se llevó a cabo la investigación que se presenta en este libro.

Hipótesis general

El programa Letras para Volar (LPV) desarrolla el interés de los alumnos por el mundo de lo escrito.

Población

Los alumnos se dividen en dos grupos: un grupo experimental que sigue el programa de LPV y un grupo control que no lo sigue. La comparación entre los dos grupos permitirá ver si la hipótesis se verifica.

Formas

Consideraremos tres formas de lenguaje escrito: la lectura, la escritura, y los escritos sociales.

Herramientas

Se trata de herramientas que se utilizan o que resultan de investigaciones en las ciencias humanas y sociales que, de formas distintas, captan un aspecto particular del interés que se da al mundo de la escritura:

1. Asociación de palabras
2. Diferenciador semántico
3. Comentario de imágenes
4. Cuantificación subjetiva
5. Evaluación de proposiciones
6. Clasificación subjetiva
7. Conocimiento del libro

Esta elección no refleja un enfoque teórico preciso, pero ofrece muchas modalidades diferentes que pueden mostrar el efecto del programa.

Tareas

Cada una de las herramientas utilizadas se aplica a cada una de las tres formas del lenguaje escrito: la asociación de palabras se aplica a la lectura, a los escritos sociales, al igual que el diferenciador semántico, y cada una de las otras herramientas.

Además de la lectura, la escritura y los escritos sociales, cada tarea comporta un elemento neutro, es decir, que no tiene relación aparente con el escrito. La comparación entre los elementos específicos (lectura, escritura, escritos sociales) está destinada a ver si existe un efecto específico y un efecto Hawthorne.

Recolección de datos

Todos los alumnos completan un cuestionario individual, por escrito, que está compuesto por todas las tareas. Esta transferencia se lleva a cabo dos veces: la primera al comienzo del año escolar y la segunda a final de año.

Tratamiento de datos

En primer lugar, nos concentraremos en los resultados obtenidos en toda la muestra durante la primera evaluación, con el fin de tener un panorama global de cómo los alumnos apprehenden el mundo de lo escrito antes de cualquier intervención.

En segundo lugar, compararemos las respuestas de los dos grupos en la primera evaluación, para asegurarnos de que son equivalentes al inicio del estudio (comparación 1 en la figura 1).

En tercer lugar:

- ▶ Si, para un elemento dado, los dos grupos son equivalentes en la primera evaluación, compararemos sus respuestas en la segunda (comparación 3 en la figura 1: comparación horizontal) y consideraremos que la hipótesis se verifica y, por lo tanto, el programa tuvo un impacto en los alumnos sobre el interés por lo escrito si el grupo experimental, el que siguió el programa LPV, obtiene resultados superiores a los del grupo control.
- ▶ Si los dos grupos no son equivalentes en la primera evaluación, compararemos las respuestas del grupo experimental en la primera evaluación con sus respuestas en la segunda evaluación (comparación 2 en la figura 1: comparación vertical); entonces, consideraremos que la hipótesis se verifica y, por lo tanto, que el programa tuvo un impacto en los alumnos en el interés por lo escrito si las respuestas a la segunda evaluación son superiores a las que se obtuvieron en la primera.

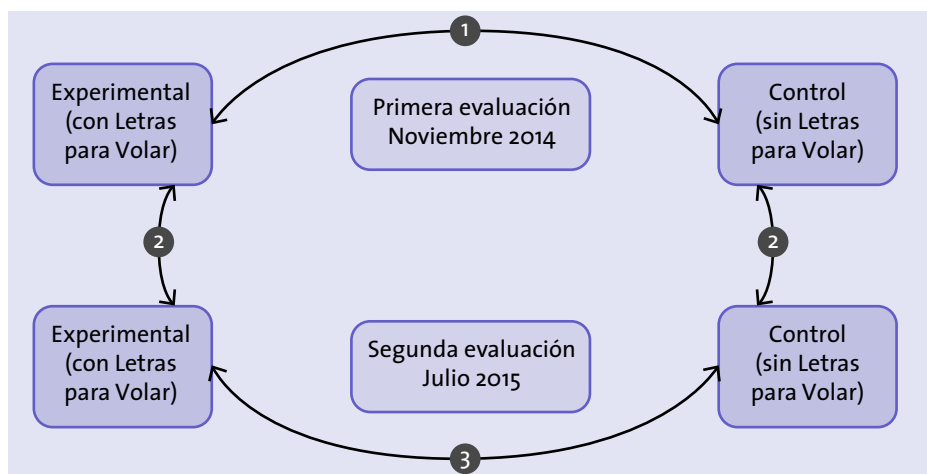


Figura 1. Plan de evaluación

1. Asociación de palabras

El asociacionismo es una teoría filosófica vinculada, sobre todo, con nombres como Locke, Hume, James Mill y John Stuart Mill. Según esta teoría, las asociaciones de ideas son el fundamento de la vida mental. Encontramos huellas en la psicología científica moderna que, bajo la forma de *behaviorismo* o conductismo, parte del principio de que los comportamientos no son más que las asociaciones entre los estímulos (S) y las respuestas (R). También podemos reconocer esta teoría, pero bajo una forma muy distinta, en la obra de Freud y los comienzos del psicoanálisis. Así, el psicoanalista invita al paciente a “asociar con libertad” en el diván.

Es cierto que la psicología ya no concede tanta importancia a las asociaciones de ideas o palabras como en el pasado, pero mantiene el principio de que invitar a alguien a hacer asociaciones de palabras es revelador no sólo de sus hábitos verbales, sino también de los valores emocionales que establece entre las palabras. Para la psicología, las asociaciones que lleva a cabo un sujeto proporciona, por lo tanto, un medio de entrada –anodino– en su “caja negra”.

Esto es así cuando las asociaciones son espontáneas, como aquellas por las que se interesa el psicoanalista, pero también cuando son provocadas, como es el caso en el contexto de una búsqueda. En este caso, sin embargo, las asociaciones se llaman “libres” cuando el investigador establece una por una las palabras cuidadosamente seleccionadas en función de sus hipótesis, mientras que se pide al sujeto que diga tan rápido como le sea posible, para cada una de esas palabras, la que se le ocurre que le pueda estar asociada.

Partiendo de ese punto, consideramos que presentar a los alumnos las palabras estímulo, Leer, Escribir, Periódico, y analizar las respuestas que proporcionan podría darnos la información sobre lo que evocan estas palabras para ellos y su evolución entre el comienzo y el final del año. Considerando, sin embargo, que estos términos que se ofrecen en respuesta a las palabras estímulo pueden ser muy variadas, y pueden dificultar su análisis, decidimos no proceder en tarea abierta (“asociación libre”), sino en tarea cerrada, mediante la presentación de un número limitado de palabras seleccionadas con sumo cuidado, para facilitar

el análisis de las respuestas. Estas palabras fueron elegidas para evocar el mundo de la lectura, de la escritura o los escritos sociales.

Condiciones de evaluación

1. Principio de la tarea: para cada palabra estímulo ($N=3$), el alumno debe elegir tres veces sucesivamente (figura 2) en un conjunto cerrado de elementos ($N=12$).
2. Palabras estímulo: Leer, Escribir, Periódico.
3. Palabras que debe asociar, propuestas a elección del alumno:
 - ▶ Tres palabras que se esperan para Lectura: Álbumes, Historia, Cómic.
 - ▶ Tres palabras que se esperan para Escritura: Pizarrón, Papel, Pupitres.
 - ▶ Tres palabras que se esperan para Escritos sociales: Pósteres, Horario, Instructivos.
 - ▶ Tres palabras neutras (palabras destinadas a evitar una focalización en Lectura, Escritura, Escritos sociales y para verificar si los alumnos siguen las instrucciones: Ciencias, Geografía, Matemáticas).



Figura 2. Asociación de palabras.

Hipótesis operacionales

Cada alumno escoge nueve elementos en total:

1. La variación entre las palabras: antes de cualquier intervención, a principios de año, las respuestas de los alumnos no se distribuyen por igual entre las

palabras propuestas, y nos dan una información sobre la representación que la población elegida se hace del mundo de lo escrito.

2. Equivalencia de los dos grupos: a principios de año, cuando ninguno de los dos grupos ha participado aún en el programa LPV, las respuestas de los dos grupos a las palabras esperadas son equivalentes.
3. Diferencias con base en LPV a final de año:
 - ▶ Si se comprueba la condición de equivalencia, el número de palabras elegidas que remiten a Leer es mayor para el grupo que siguió el programa LPV que para el grupo de control. Lo mismo sucede para la palabra Escribir y la palabra Periódico;
 - ▶ Si no se comprueba la condición de equivalencia, se espera una diferencia entre el comienzo y el final del año para el grupo que siguió LPV.

En concreto, se espera que el grupo experimental escoja mayor cantidad de palabras esperadas que el grupo de control. Sabiendo que estas palabras son las que mejor corresponden a la lectura, a la escritura y al periódico, que los alumnos que siguieron el programa LPV las elijan con más frecuencia indica que éstos manifiestan mayor interés por la lectura, la escritura y los escritos sociales que el grupo de control. Como los dos grupos eran equivalentes al inicio, no podremos sino atribuir el beneficio de este aumento a LPV y ver la indicación del impacto esperado del programa.

Análisis de los resultados

Leer

Tabla 1. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la pregunta ¿Qué se te ocurre cuando escuchas la palabra “leer”?

Palabras	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Historia	1 598 (50.8)	1 550 (49.2)	3 148 (21.9)	0.3; p >.05
Papel	1 336 (49.8)	1 350 (50.2)	2 686 (18.7)	0.0; p >.05
Cómics	804 (48.6)	852 (51.4)	1 656 (11.4)	0.4; p >.05
Pizarrón	687 (55)	563 (45)	1 250 (8.7)	12.2; p <.05
Instructivos	508 (47.2)	567 (52.8)	1 075 (7.4)	3.2; p >.05
Matemáticas	471 (49.3)	484 (50.7)	955 (6.7)	0.0; p >.05

Tabla 1. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la pregunta ¿Qué se te ocurre cuando escuchas la palabra “leer”?

Palabras	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddf = 1
Ciencias	385 (44.7)	477 (55.3)	862 (6)	9.8; $p < .05$
Álbumes	403 (50)	402 (50)	805 (5.5)	0.0; $p > .05$
Pósters	317 (51)	304 (49)	621 (4.3)	0.2; $p > .05$
Geografía	307 (50.7)	299 (49.3)	606 (4.1)	0.0; $p > .05$
Horario	282 (50.4)	277 (49.6)	559 (3.9)	0.0; $p > .05$
Pupitres	110 (52.9)	98 (47.1)	208 (1.4)	0.6; $p > .05$
Total			14 431 (100)	
Sin respuesta	367 (50)	367 (50)	734	0.0; $p > .05$

Palabras que se esperan: Álbumes, Historia, Cómics.

Hipótesis 1

Los resultados muestran que durante la primera evaluación, cuando se pide a los alumnos que elijan una palabra que se les ocurre cuando escuchan la palabra Leer, hay una variación en la elección de palabras, porque se observaron diferencias significativas entre ellas según la frecuencia con la que se seleccionan.

La referencia a los escritos relacionados con la narración es primordial en lo que evoca la palabra Leer. De hecho, la respuesta Historia aparece, con mucha frecuencia, como la respuesta preferida por los alumnos (21.9%). Esta elección nos remite, sobre todo, a la historia que leemos, pero también, sin duda, a la historia como disciplina relacionada con el pasado. Del mismo modo, Cómics, que también remite también a la narración, llega poco después (11.4%).

Por otra parte, Papel (18.7%) aparece en segundo lugar, mientras que Pizarra (8.7%) también se elige a menudo, ya que también remite a los soportes más comunes en la vida escolar, soportes en los que el alumno lee a menudo lo que escribe el maestro.

No obstante, las palabras que evocan contenidos relacionados con una materia se encuentran en la segunda mitad de esta clasificación: Matemáticas (6.7%), Ciencias (6%), Geografía (4.1%).

Entre las palabras menos elegidas, se constata la presencia de palabras que remiten a los escritos sociales: Pósters (4.3%) y Horario (3.9%).

De las tres palabras supuestamente neutras inicialmente, sólo Pupitres (3.8%) cumple realmente esa función, ya que es la palabra menos elegida, la función de apoyo de lectura de las otras dos explica probablemente que no sean neutras para lectura desde el punto de vista de los alumnos.

Hipótesis 2

De las 12 palabras propuestas en la selección de los alumnos, la comparación estadística muestra que en la primera evaluación, para 10 de ellas la frecuencia con la que fueron seleccionadas en los dos grupos no difiere significativamente (tabla 1). Para dos palabras: Pizarrón y Ciencias, las frecuencias de elección difieren de un grupo a otro. A excepción de estas dos palabras, en términos generales, los dos grupos son equivalentes en la primera evaluación, lo que nos permite compararlos directamente en la segunda evaluación, para ver si las opciones de los alumnos varían en función de si han seguido o no el programa de LPV.

Tabla 2. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la pregunta ¿Qué se te ocurre cuando escuchas la palabra “leer”?				
Palabras	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Historia	1 278 (53.2)	1 124 (46.8)	2 402	9.8; $p < .05$
Papel	491(49)	510 (51)	1001	0.2; $p > .05$
Cómics	832 (56.8)	634 (43.2)	1 466	26.6; $p < .05$
Pizarrón	455 (53.6)	394 (46.4)	849	4.2; $p < .05$
Instructivos	595 (53)	529 (47)	1124	10.2; $p < .05$
Matemáticas	553 (55.7)	440 (44.3)	993	12.8; $p < .05$
Ciencias	567 (49.8)	572 (50.2)	1139	0.0; $p > .05$
Álbumes	563 (56.7)	430 (43.3)	993	17.8; $p < .05$
Pósters	514 (56.1)	402 (43.9)	916	13.6; $p < .05$
Geografía	531 (54)	452 (46)	983	6.2; $p < .05$
Horario	457 (57.4)	339 (42.6)	796	17.4; $p < .05$
Pupitres	239 (56.5)	184 (43.5)	423	7; $p < .05$
Total			13 005	
Sin respuesta	215 (49)	224 (51)	439	0.0; $p > .05$

Palabras que se esperan: Álbumes, Historia, Cómic.

Hipótesis 3

Recordemos que durante la construcción del dispositivo experimental, elegimos las palabras de manera que tres de ellas evocaran la lectura de modo privilegiado: Historia, Cómics, Álbumes. De acuerdo con nuestra hipótesis, estas tres palabras deberían ser elegidas más a menudo por el grupo experimental que por el grupo control en la segunda evaluación.

Observamos que así es: para cada una de las tres palabras consideradas, el número de opciones es significativamente mayor en el grupo que siguió el programa LPV que en el grupo control (tabla 2). Esto permite tener en cuenta que, de acuerdo con la hipótesis, el interés de los alumnos por la lectura es mayor cuando han seguido el programa LPV.

Por otra parte, y de forma inesperada, las seis palabras que no nos habían parecido evocar la lectura de forma tan privilegiada como las anteriores, y fueron equivalentes en la primera evaluación (Instructivos, Matemáticas, Geografía, Pósters, Horarios, Escritorios), también aparecen en la selección de la segunda evaluación del grupo que siguió el programa LPV. Sin embargo, esto no debería sorprender, ya que estas palabras también pueden remitir a soportes o a actividades de lectura. Por lo tanto, estas diferencias confirman la hipótesis que nos planteamos, generalizándola. Así, el programa LPV no sólo parece tener impacto en un interés creciente en las palabras que evocan sobre todo la lectura, sino también, y de manera más general, en palabras relacionadas con la vida escolar y los escritos sociales.

Sin embargo, para otras dos palabras –Papel, Ciencias– los resultados no sustentan la hipótesis.

Por lo tanto, haber seguido el programa LPV, en general, no sólo crea más opciones de elección para las tres palabras que remiten a la lectura de forma privilegiada, sino también para otras siete palabras. Así, parece que, en general, los alumnos que han seguido el programa LPV eligen mayor cantidad de palabras directamente relacionadas con la lectura, como se esperaba, y que este efecto se extiende a las palabras menos relacionados con ella.

Escribir

Tabla 3. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden creciente, a la pregunta ¿Qué se te ocurre cuando escuchas la palabra “escribir”?				
Palabras	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Papel	1 762 (47.8)	1 923 (52.2)	3 685 (25.6)	7; p <.05
Pizarrón	1 253 (53.6)	1 084 (46.4)	2 337 (16.2)	14.6; p <.05

Tabla 3. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden creciente, a la pregunta ¿Qué se te ocurre cuando escuchas la palabra “escribir”?

Palabras	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Historia	1 040 (51.2)	990 (48.8)	2 030 (14)	1.2; $p > .05$
Matemáticas	537 (53.2)	473 (46.8)	1 010 (7)	4; $p < .05$
Cómics	450 (46)	528 (54)	978 (6.8)	6.2; $p < .05$
Ciencias	505 (52.3)	460 (47.7)	965 (6.7)	2; $p > .05$
Instructivos	478 (51.3)	453 (48.7)	931 (6.5)	0.0; $p > .05$
Geografía	402 (48.4)	429 (51.6)	831 (5.8)	0.8; $p > .05$
Álbumes	290 (48.7)	305 (51.3)	595 (4.2)	0.2; $p > .05$
Horario	251 (49.5)	256 (50.5)	507 (3.5)	0.0; $p > .05$
Pósters	166 (47.7)	182 (52.2)	348 (2.4)	0.6; $p > .05$
Pupitres	96 (49.5)	98 (50.5)	194 (1.3)	0.0; $p > .05$
Total			14 411 (100)	
Sin respuesta	345 (45.8)	409 (50.2)	754	5.4; $p < .05$

Palabras que se esperan: Papel, Pizarrón, Pupitres.

Hipótesis 1

Al observar las respuestas (tabla 3) constatamos que las elecciones de los alumnos varían significativamente de una palabra a otra. Así, mientras más de un alumno de cada cuatro elige Papel, sólo poco más del 1% elige Pupitre.

Si las dos palabras más elegidas (Papel, Pizarrón) remiten, sin duda, a herramientas de uso escolar, las palabras que siguen en la clasificación evocan más bien contenidos (Historia, Matemáticas).

Sin embargo, las tres palabras menos escogidas (Horario, Pósteres, Páneles) en realidad no están relacionados con materias escolares.

Como se esperaba, la variación de respuestas es patente.

Hipótesis 2

En este contexto, la cuestión es saber si, al principio, los dos grupos (el que seguirá el programa LPV y el que no) son equivalentes. Así sucede en ocho casos (Historia, Ciencias, Instructivos, Geografía, Álbumes, Horario, Pósteres y Pupitres). Sin embargo, cuatro palabras indican una diferencia: ya sea el grupo experimental

el que las elige con mayor frecuencia (Pizarrón, Matemáticas), o ya sea el grupo de control (Papel, Cómics).

Parece ser que, como se esperaba, para la mayoría de las palabras (8/12), los dos grupos son equivalentes al inicio del año escolar y se pueden comparar directamente a partir de entonces.

Tabla 4. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la pregunta ¿Qué se te ocurre cuando escuchas la palabra “escribir”?				
Palabras	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Papel	1 291 (56)	1 012 (44)	2 303	3.6; $p < .05$
Pizarrón	1 310 (55.2)	1 063 (44.8)	2 373	26.6; $p < .05$
Historia	561 (54.1)	475 (45.9)	1 036	7; $p < .05$
Matemáticas	570 (54.8)	470 (45.2)	1 040	9.6; $p < .05$
Cómics	485 (54.1)	412 (45.9)	897	5.8; $p < .05$
Ciencias	624 (53.4)	544 (46.6)	1 168	5.4; $p < .05$
Instructivos	549 (56.8)	453 (45.2)	1 002	9; $p < .05$
Geografía	603 (53.2)	530 (46.8)	1 133	4.6; $p < .05$
Álbumes	373 (49.3)	383 (50.7)	756	0.0; $p > .05$
Horario	276 (52.2)	253 (47.8)	529	1; $p > .05$
Pósteres	271 (50.5)	266 (49.5)	537	0.0; $p > .05$
Pupitres	191 (56.1)	149 (43.8)	340	5; $p < .05$
Total			13 078	
Sin respuesta	186 (45.3)	224 (54.7)	410	3.4; $p > .05$

Palabras que se esperan: Papel, Pizarrón, Pupitres.

Hipótesis 3

Aquí es necesario considerar tres casos. En cuanto a las palabras elegidas por construcción para evocar de forma privilegiada la escritura, esperamos que escoja, sobre todo, el grupo que siguió el programa. Las palabras son: Papel,

Pizarrón, Pupitres. Lo que se observa para estas tres palabras se encuentra en la tabla 4. Sin embargo, tomando en cuenta que no todas son equivalentes a la primera evaluación, no es posible hacer una comparación directa para todas en la segunda evaluación.

Si se compara, para cada uno de ellas, el porcentaje en la primera evaluación y en la segunda, esperamos que éste incremente de una evaluación a otra, y esto es precisamente lo que se observa para estas tres palabras.

Otras dos palabras no eran equivalentes al comienzo del año, y podemos actuar de la misma manera con ellas. Observamos un incremento del porcentaje de elección de la primera a la segunda evaluación tanto para Matemáticas (53.2/54.8) como para Cómics (46/54.1). Este incremento indica, a su vez, el impacto del programa LPV, que puede considerarse como una generalización del impacto LPV en otras palabras, fuera de las elegidas en la hipótesis.

Nos queda el caso de las siete palabras que eran equivalentes en la primera evaluación (Historia, Ciencias, Instructivos, Geografía, Álbumes, Horario, Carteles). Podemos comparar directamente el número de opciones en el grupo experimental y el grupo control en la segunda evaluación. Esta comparación muestra que el grupo experimental las elige más a menudo que el grupo de control.

Por lo tanto, para cada una de las 12 palabras, las diferencias que se observan resultan conformes con la hipótesis. Así, podemos decir que el programa LPV tiene un impacto en las palabras que se eligen para este propósito, pero también, de forma general, en todas las palabras que se sugieren.

Periódico

Tabla 5. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la pregunta ¿Qué se te ocurre cuando escuchas la palabra “periódico”?

Palabras	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Papel	1 496 (48.2)	1 603 (51.8)	3 099 (21.6)	3.6; $p > .05$
Historia	1 273 (50.6)	1 245 (49.4)	2 518 (17.6)	0.2; $p > .05$
Cómics	1 076 (51.7)	1 006 (48.3)	2 082 (14.6)	2.2; $p > .05$
Instructivos	686 (50.4)	674 (49.6)	1 360 (9.6)	0.0; $p > .05$
Pósteres	488 (51.4)	460 (48.6)	948 (6.6)	0.8; $p > .05$
Ciencias	451 (50.2)	447 (49.8)	898 (6.2)	0.0; $p > .05$

Tabla 5. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la pregunta ¿Qué se te ocurre cuando escuchas la palabra “periódico”?

Palabras	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Álbumes	467 (53.4)	406 (46.6)	843 (5.8)	5.4; $p < .05$
Geografía	360 (51.2)	342 (48.8)	702 (4.9)	0.4; $p > .05$
Horario	337 (49.2)	347 (50.8)	684 (4.9)	0.0; $p > .05$
Pizarrón	236 (45.4)	283 (54.6)	519 (3.6)	4.2; $p < .05$
Matemáticas	257 (50.9)	248 (49.1)	505 (3.6)	0.0; $p > .05$
Pupitres	72 (47.3)	80 (52.7)	152 (1)	0.4; $p > .05$
Total			14 310 (100)	
Sin respuesta	376 (45.6)	449 (54.4)	825	6.4; $p < .05$

Palabras que se esperan: Instructivos, Horarios, Pósteres.

Hipótesis 1

Nos hemos quedado con Periódico como estímulo de la expresión “escritos sociales”, común en la enseñanza del francés, por falta de un término genérico equivalente en español; mientras que Leer y Escribir tienen un valor genérico equivalente en español a los términos en francés. En este contexto, Periódico aparece más como un caso especial de los escritos sociales que como un término genérico. Las palabras que parecen poder estar asociadas preferentemente a Periódico son Instructivos, Horarios, Pósteres.

Las respuestas de los alumnos son muy diversas entre sí (tabla 5), entre la que eligen primero (Papel): 21.6% de los encuestados, y la que eligen al final (Pupitres): 1% de los alumnos.

Las respuestas más frecuentemente elegidas evocan el soporte (Papel) u otros tipos de periódicos o contenidos que se pueden encontrar en un periódico (Historia, Cómic). A continuación, aparecen dos palabras que desde la hipótesis se esperaba encontrar (Instructivos, Pósteres). Las demás respuestas son mucho menos frecuentes, pues son inferiores al 6 por ciento.

Por lo tanto, la hipótesis de respuestas diversas se comprueba aquí también.

Hipótesis 2

Ahora esperamos que, en la primera evaluación y para cada una de las 12 palabras recogidas una por una, los dos grupos sean equivalentes. Los resultados muestran

que así es para 10 de ellos. Sólo dos palabras no son equivalentes: el grupo experimental elige Álbumes con mayor frecuencia (467/406) y el grupo de control elige más bien Pizarrón (283/236).

La mayoría de las palabras han sido elegidas de forma equivalente por los dos grupos, de modo que la hipótesis se puede considerar comprobada.

Tabla 6. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la pregunta ¿Qué se te ocurre cuando escuchas la palabra “periódico”?				
Palabras	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Papel	740 (55)	607 (45)	1347	13; $p < .05$
Historia	507 (56.3)	392 (43.7)	899	14.6; $p < .05$
Cómics	756 (51.4)	714 (48.6)	1470	1.2; $p > .05$
Instructivos	794 (54.1)	672 (45.9)	1466	10; $p < .05$
Pósteres	794 (54.6)	661 (45.4)	1455	12; $p < .05$
Ciencias	663 (57.1)	498 (42.9)	1161	23.4; $p < .05$
Álbumes	698 (55.3)	562 (44.7)	1260	14.6; $p < .05$
Geografía	623 (55.7)	496 (44.3)	1119	17.7; $p < .05$
Horario	574 (52.8)	515 (47.2)	1089	3; $p > .05$
Pizarrón	248 (51.2)	236 (48.8)	484	0.2; $p > .05$
Matemáticas	395 (51.1)	377 (48.9)	772	0.4; $p > .05$
Pupitres	245 (50.7)	239 (49.3)	484	0.0; $p > .05$
Total			13 006	
Sin respuesta	253 (48.9)	265 (51.1)	518	0.2; $p > .05$

Palabras que se esperan: Instructivos, Horarios, Pósteres.

Hipótesis 3

Al igual que en el caso de la palabra estímulo Escribir, consideraremos para Periódico tres casos e, inicialmente, las palabras por construcción que retuvimos que evocan de forma privilegiada la escritura (tabla 6). Esperamos que sobre todo el grupo que siguió el programa los escoja y es, precisamente, lo que se observa en dos de los casos: Instructivos y Pósteres. Para la tercera palabra, Horario, que fue seleccionada con mayor frecuencia por el grupo de control en la primera evaluación, la comparación directa no es posible, pero la comparación del grupo experimental entre las opciones a la primera evaluación (49.2%) y la segunda (52.8%) muestra una progresión que corresponde a la hipótesis de un impacto del programa LPV.

Veamos, ahora, las nueve palabras que no tenían ninguna condición especial para Periódico. De estas nueve palabras, dos no eran equivalentes a principios de año. Observamos que éstas, en el grupo experimental han incrementado entre la primera y la segunda evaluación (Álbumes: 53.4%/55.3%; Pizarrón: 45.4%/51.2%). En lo que se refiere a estas dos palabras, podemos decir que el programa ha tenido un impacto.

Nos quedan siete palabras equivalentes a principios de año. En cuatro de ellas (Papel, Ciencias, Geografía, Historia), la comparación directa muestra una diferencia significativa entre los dos grupos en la segunda evaluación, conforme con la hipótesis. Para las otras tres (Cómic, Matemáticas, Pupitres), la diferencia entre los dos grupos en la segunda evaluación no es estadísticamente importante. Sin embargo, al comparar el número de elecciones en la segunda evaluación entre los dos grupos, el grupo experimental cuenta con más que el grupo control, lo que señala una tendencia conforme con la hipótesis planteada al principio.

Esto demuestra que, además de las palabras esperadas, las otras presentan, aunque en grados diversos, valores favorables para manifestar un impacto del programa LPV.

Conclusión-debate

La hipótesis 1, que implica una variación significativa en las elecciones que los alumnos tomaron entre las palabras que se les proponen para Leer, Escribir, Periódico, se confirma en cada uno de estos tres casos.

La hipótesis 2, pronosticando que los dos grupos producirían un número equivalente de opciones para cada una de las palabras que se les proponían en asociación con Leer, Escribir, Periódico, se confirma en gran medida, a pesar de haber algunas excepciones que uno de los dos grupos prefiere a principios de año.

La hipótesis 3, siendo previas las otras dos, se refiere directamente a la existencia de un impacto del programa LPV en la elección de los alumnos. De hecho, el número de opciones para cada una de las palabras está suficientemente diversificada y, para cada palabra, los dos grupos, que son equivalentes al inicio, se trataba de ver si, al final del año, el grupo que siguió el programa elegiría con mayor frecuencia las palabras que se suponían privilegiadas en relación con Leer, Escribir, Periódico. El análisis de los resultados muestra que así es: haber seguido el programa LPV llevó a elegir con mayor frecuencia las palabras que se esperaban. De forma sorpresiva, resulta que otras palabras también muestran un incremento entre una y otra evaluación: nueve palabras en el caso de Leer y doce en el caso de Escribir y Periódico.

Si bien, en general, las hipótesis parecen comprobarse, hay que tener en cuenta que se comprueban con una magnitud que varía según la palabra estímulo y la palabra asociada. De hecho, para algunas palabras la comparación directa entre los dos grupos no se puede llevar a cabo debido a una no equivalencia inicial. El desvío a través de una comparación entre el grupo LPV y entre las dos evaluaciones constituye, entonces, un medio sustituto satisfactorio pero heterogéneo en comparación con el primero. Del mismo modo, en el caso de Periódico, las diferencias no son lo suficientemente grandes como para satisfacer las condiciones del test chi 2. Nos contentamos con un criterio menos exigente, el hecho de que la diferencia vaya en la dirección esperada, que a su vez incrementa nuevamente la heterogeneidad de criterios de decisión.

Sin embargo, lo cierto es que, en general, las selecciones a finales de año muestran también un impacto diferencial del programa LPV, y esto no sólo en las palabras que habíamos considerado privilegiadas para examinar esta hipótesis, sino también para otras palabras propuestas.

2. Diferenciador semántico

El diferenciador semántico es una técnica que se basa en el principio de que los objetos tienen no solamente un sentido en el plano cognitivo, sino también un valor en el plano afectivo. Este valor varía de un individuo a otro y de un momento a otro, pero podemos acercarnos preguntando a la persona de nuestro interés que sitúe este objeto entre dos adjetivos antónimos que forman los dos polos de un continuo semántico.

Las palabras han sido elegidas por los investigadores, en particular por Osgood (1952), que propone 12 escalas para este propósito. Estas escalas se utilizan en diferentes disciplinas, como la psicología, la sociología o el *marketing*.

Las retomaremos para evaluar el valor afectivo que los alumnos tienen por la lectura, la escritura, los escritos sociales, es decir, para nosotros, el interés que prestan a estos tres aspectos del mundo de lo escrito.

Tomamos, como objetos, imágenes representativas en vez de palabras, como en el caso de las asociaciones, con el fin de variar la naturaleza de los objetos que se presentan a los alumnos.

Condiciones de la evaluación

1. El principio de la tarea: para cada una de las imágenes que se presentan, el alumno tiene un cuadro con 12 líneas y, en cada extremo, un par de adjetivos y siete casillas que los separan. El alumno debe indicar cuál es la casilla que mejor describe lo que siente para cada imagen y cada par de adjetivos.
2. Las tres imágenes representan lo siguiente:
 - La lectura: un niño leyendo un libro
 - La escritura: una niña escribiendo en un cuaderno
 - Los escritos sociales: un volante publicitario
 - El neutro: una casa

Hoja de respuestas								
Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla.								
Bonito								Feo
Débil								Fuerte
Tranquilidad								Intranquilidad
Agradable								Desagradable
Lento								Rápido
Blando								Duro
Joven								Viejo
Malo								Bueno
Frío								Calor
Brillante								Sombrío
Delicado								Brutal
Activo								Pasivo

Esta cuarta imagen tiene una doble función; desde el punto de vista de la evaluación, pretende evitar que los alumnos consideren que nuestra preocupación exclusiva es el mundo de la escritura y el de la evaluación; asimismo, permite ver si el impacto del programa tiene un efecto específico o un efecto más amplio.

3. Adjetivos antónimos:

- ▶ Bonito/Feo
- ▶ Débil/Fuerte
- ▶ Tranquilidad/Intranquilidad
- ▶ Agradable/Desagradable
- ▶ Lento/Rápido
- ▶ Blando/Duro
- ▶ Joven/Viejo
- ▶ Malo/Bueno
- ▶ Frío/Calor
- ▶ Brillante/Sombrío
- ▶ Delicado/Brutal
- ▶ Activo/Pasivo

En cada par de antónimos, una de las palabras tiene una connotación positiva (por ejemplo/Bonito), y la otra, una connotación negativa (por ejemplo/Feo).

Cada alumno tiene que marcar con una cruz 48 casillas: 4 imágenes x 12 casillas.

Hipótesis operacionales

1. Variación entre los antónimos: para cada imagen, antes de cualquier intervención, a principios de año, las respuestas de los alumnos no se distribuyen por igual entre los antónimos propuestos y nos dan información sobre la representación que la población tiene del mundo de lo escrito.
2. Equivalencia de dos grupos: a principios de año, cuando ninguno de los grupos ha participado en el programa LPV aún, para cada imagen, las respuestas de los dos grupos a los 12 antónimos propuestos son equivalentes.
3. Diferencias en función de LPV a final de año:
 - ▶ Si se comprueba la condición de equivalencia, para cada imagen, el número de palabras positivas es mayor para el grupo que siguió el programa LPV que para el grupo de control.
 - ▶ Si la condición de equivalencia no se verifica, se espera una diferencia entre el comienzo y el final del año para el grupo que siguió el programa LPV.

En concreto, se espera que el grupo experimental elija más palabras positivas que el grupo de control. Tomando en cuenta que éstas son las palabras que mejor corresponden, a nuestro parecer, con la lectura, la escritura y el periódico, el que las elijan con mayor frecuencia los alumnos que siguieron el programa LPV indica que éstos manifiestan mayor interés por la lectura, la escritura, y por los escritos sociales que el grupo de control. Como los dos grupos eran equivalentes al inicio, no podremos sino otorgar el beneficio de este incremento al programa y constatar la indicación del impacto esperado.

En el caso de las imágenes neutras, si las diferencias que se esperaban de éste son específicas, es decir, no se pueden atribuir sólo a lo escrito (lectura, escritura, escritos sociales), no se observará ninguna diferencia al final del año entre los dos grupos; de lo contrario, consideraremos que otro tipo de factores entran en juego, lo que, por lo general, se llama “efecto Hawthorne”. Este nombre remite a los célebres experimentos llevados a cabo por Alton Mayo en las plantas de la General Electric que mostraron, sobre todo, que un grupo de control que trabaja en un taller en el que la intensidad de la luz había bajado manifestaba, contra todo pronóstico, una productividad mayor. En el caso de los programas de intervención en el ámbito escolar, sabemos que la intervención externa a los programas habituales puede

producir un efecto que podemos llamar “movilización” (de los alumnos o de los profesores) que debe distinguirse del efecto del programa específico de intervención.

Análisis de los resultados

Leer

Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla.



Imagen 1. Lectura en la infancia.

Tabla 7. Evaluación 1: (porcentaje) de respuestas, en orden decreciente, a la indicación: “Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla”			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Tranquilidad (Intranquilidad)			
1 860 (50.4)	1 830 (49.6)	3 690 (12.7)	0.2; $p > .05$
Joven (Viejo)			
1 853 (50.8)	1 795 (49.2)	3 648 (12.4)	0.8, $p > .05$

Tabla 7. Evaluación 1: (porcentaje) de respuestas, en orden decreciente, a la indicación: “Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Bueno (Malo)			
1 620 (50.7)	1 575 (49.3)	3 195 (11)	0.6; p >.05
Agradable (Desagradable)			
1 486 (50.2)	1 474 (49.8)	2 960 (10.1)	0.0; p >.05
Brillante (Sombrio)			
1 236 (49.4)	1 267 (50.6)	2 503 (8.5)	0.2; p >.05
Delicado (Brutal)			
1 213 (50.8)	1 176 (49.2)	2 389 (8.2)	0.4; p >.05
Activo (Pasivo)			
1 123 (49.9)	1 129 (50.1)	2 252 (7.8)	0.0; p >.05
Calor (Frio)			
1 081 (52.7)	971 (47.3)	2 052 (7)	5.8; p <.05
Bonito (Feo)			
1 033 (50.6)	1 009 (49.4)	2 042 (7)	0.2; p >.05
Fuerte (Débil)			
884 (52.1)	810 (47.9)	1 694 (5.9)	3.2; p >.05
Duro (Blando)			
737 (49.8)	744 (50.2)	1 481 (5)	0.0; p >.05
Rápido (Lento)			
647 (50)	647 (50)	1 294 (4.4)	0; p >.05
Total		29 200 (100)	

Por cada par de antónimos, el número indicado es la suma de las tres respuestas más cercanas al adjetivo que aparece en negritas y que es el que se esperaba. Por ejemplo: Joven obtuvo 3 648 respuestas cuando incluimos las tres respuestas cercanas a él en la escala Joven/Viejo; esta respuesta es la que más frecuentemente da el grupo experimental (1853 - 50.8%), frente al grupo control (1795-49,2%), y esta diferencia no es estadísticamente significativa (chi dos = 0,8 ; p> .05).

Hipótesis 1

Podemos distinguir fácilmente, por series de 1 000 respuestas, tres grupos: el grupo de las respuestas más valoradas (> 10%): Tranquilidad, Joven, Bueno, Agradable; un grupo intermedio (> 6.9%): Brillante, Delicado, Activo, Calor, Bonito; las respuestas menos valoradas (a 5.9%): Fuerte, Rápido, Duro.

Los adjetivos propuestos para que los alumnos puedan indicar lo que sienten ante la imagen del niño leyendo les permiten diferenciar claramente sus sentimientos al respecto.

Hipótesis 2

De los 12 adjetivos considerados, 11 indican que la diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control no es estadísticamente significativa. Un solo adjetivo, Calor, tiene una diferencia significativa entre ellos: el grupo experimental lo valora más que el grupo de control (1081/971).

A excepción de esta palabra, en general, ambos grupos son equivalentes en la primera evaluación; esto nos permite compararlos directamente en la segunda evaluación, para ver si las elecciones de los alumnos difieren en función de si han seguido o no el programa LPV.

Tabla 8. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación: "Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla"			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Tranquilidad (Intranquilidad)			
1 820 (54.4)	1 527 (45.6)	3 347 (13)	17.2; p < .05
Joven (Viejo)			
1 930 (56.3)	1 492 (43.7)	3 422 (12.9)	34.2; p < .05
Bueno (Malo)			
1 589 (55.3)	1 281 (44.7)	2 870 (11.1)	33; p < .05
Agradable (Desagradable)			
1 449 (54)	1 233 (46)	2 682 (10.5)	17.2; p < .05
Brillante (Sombrio)			
1 150 (54.6)	956 (45.4)	2106 (8.2)	17.8; p < .05

Tabla 8. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación: “Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Delicado (Brutal)			
1 217 (55)	998 (45)	2 215 (8.6)	20.6; p <.05
Activo (Pasivo)			
1 038 (54.6)	864 (45.4)	1 902 (7.5)	15.8; p <.05
Calor (Frío)			
911 (55.1)	742 (44.9)	1 653 (6.5)	16.8; p <.05
Bonito (Feo)			
958 (54.4)	802 (45.6)	1 760 (6.9)	13.8; p <.05
Fuerte (Débil)			
779 (56.5)	600 (43.5)	1 379 (5.4)	23.2; p <.05
Duro (Blando)			
735 (57)	554 (43)	1 289 (5)	25.4; p <.05
Rápido (Lento)			
632 (55.7)	502 (44.3)	1 134 (4.4)	14.8; p <.05
Total		25 659 (100)	

Hipótesis 3

La hipótesis 3 es la que está destinada a verificar la existencia del impacto del programa LPV. Después de haber constatado que los valores están diferenciados (hipótesis 1) y que los dos grupos son equivalentes a principios de año, esperamos que el grupo experimental, el que siguió el programa LPV, proporcione valores más altos a los adjetivos que tienen una connotación positiva.

Este es, efectivamente, lo que se observa para todos los adjetivos que se presentan a los alumnos. Sin embargo, en el caso de Calor, que en la primera evaluación indicaba una ventaja significativa para el grupo experimental, la comparación no se puede hacer de la misma manera que para las otras. La

solución es comprobar si el porcentaje de respuestas de este tipo para el grupo experimental se incrementó más en el grupo de intervención que en el grupo control. Entonces, observamos que existe una diferencia a favor de la hipótesis entre las dos evaluaciones para el grupo experimental (52.7%/55.1%). Por tanto, podemos considerar que el adjetivo Calor fue más valorado por el grupo que siguió el programa.

El que todos los adjetivos presenten más respuestas positivas en la segunda evaluación indica, pues, que los alumnos que siguieron el programa LPV aprendieron a valorar la lectura más que los que no lo siguieron.

Escribir

Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla.



Imagen 2. Escritura en la infancia.

Tabla 9. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación “Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla”.

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Joven (Viejo)			
1 792 (50)	1 787 (50)	3 579 (11.9)	0.0; p >.05
Tranquilidad (Intranquilidad)			
1 823 (51)	1 750 (49)	3 573 (11.9)	1.4; p >.05
Bueno (Malo)			
1 678 (50.5)	1 646 (49.5)	3 324 (11)	0.2; p >.05
Agradable (Desagradable)			
1490 (50)	1 487 (50)	2 977 (10)	0.0; p >.05
Delicado (Brutal)			
1282 (50.8)	1 242 (49.2)	2 524 (8.5)	0.6; p >.05
Brillante (Sombrio)			
1226 (48.7)	1 289 (51.3)	2 515 (8.4)	1.4; p >.05
Bonito (Feo)			
1213 (49.7)	1 227 (50.3)	2 440 (8.2)	0.0; p >.05
Activo (Pasivo)			
1195 (49.1)	1 238 (50.9)	2 433 (8.2)	0.6; p >.05
Calor (Frío)			
1074 (52.1)	986 (47.9)	2 060 (6.9)	6; p <.05
Fuerte (Débil)			
852 (50.1)	848 (49.9)	1 700 (5.6)	0.0; p >.05
Rápido (Lento)			
738 (51.3)	700 (48.7)	1 438 (4.7)	1; p >.05
Duro (Blando)			
720 (50.5)	704 (49.5)	1 424 (4.7)	0.1; p >.05
Total		29 987 (100)	

Hipótesis 1

Cuatro adjetivos se eligen más que otros (3 000 respuestas > 10%): Joven, Tranquilidad, Bueno, Agradable.

Un segundo grupo reúne cinco adjetivos que se seleccionan a menudo, pero en menor medida que los anteriores (más de 2 000 respuestas entre 8% y 6%): Delicado, Brillante, Bonito, Activo, Calor.

El último grupo incluye los adjetivos que los alumnos estiman menos adecuados a la imagen de la niña escribiendo (entre 4% y 5%): Fuerte, Rápido, Duro.

Estos resultados muestran que los alumnos, a principios de año, diferencian claramente los adjetivos propuestos.

Hipótesis 2

Para poder comprobar, a final del año, si el programa LPV ha tenido un impacto en las elecciones hechas por los alumnos, es necesario, en primer lugar, asegurarnos de que éstos responden de forma equivalente a principios de año: la comparación del número de respuestas que los alumnos proporcionan en cada uno de los dos grupos para cada adjetivo con una connotación positiva no debe diferir estadísticamente. Tal es el caso para 11 de los 12 adjetivos propuestos. Sólo Calor indica una diferencia al principio, pues lo elige el grupo experimental más allá de lo que permite el azar.

Entonces, se puede considerar que, en general, la hipótesis de equivalencia se verifica.

Tabla 10. Evaluación 2. Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación: “Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Joven (Viejo)			
1 807 (55.9)	1 427 (44.1)	3 234 (12.6)	44.6; p < .05
Tranquilidad (Intranquilidad)			
1 894 (55.3)	1 534 (44.7)	3 428 (13)	38.6; p < .05
Bueno (Malo)			
1 700 (55.8)	1 349 (44.2)	3 049 (11.7)	40.4; p < .05
Agradable (Desagradable)			
1 443 (54.3)	1 215 (45.7)	2 658 (10.1)	19.4; p < .05

**Tabla 10. Evaluación 2. Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación:
“Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras
lo que sienten al mirarla”**

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Delicado (Brutal)			
1 352 (55.3)	1 092 (44.7)	2 444 (9.3)	27.6; p <.05
Brillante (Sombrio)			
1 147 (54.7)	950 (45.3)	2 097 (8)	18.4; p <.05
Bonito (Feo)			
1 097 (53)	969 (47)	2 066 (7.9)	8.4; p <.05
Activo (Pasivo)			
1 077 (54.5)	900 (45.5)	1 977 (7.5)	15.8; p <.05
Calor (Frio)			
954 (55.2)	775 (44.8)	1 729 (6.5)	18.4; p <.05
Fuerte (Débil)			
737 (56.8)	561 (43.2)	1 298 (5)	23.8; p <.05
Rápido (Lento)			
611 (54.6)	508 (45.4)	1 119 (4.2)	9.4; p <.05
Duro (Blando)			
623 (55.7)	495 (44.3)	1 118 (4.2)	14.6; p <.05
Total		26 217 (100)	

Hipótesis 3

Tal y como se esperaba, al final del año, los alumnos del grupo experimental eligen todos los adjetivos de connotación positiva.

Como Calor era el adjetivo que más se elegía a principios de año, podemos ver si el programa LPV ha tenido un impacto mediante la comparación de los porcentajes para esa palabra al principio del año (52.1%) y los porcentajes al final del año (55.2%). El porcentaje de elección del grupo experimental se incrementó a final de año, de modo que podemos concluir que para esta palabra el programa LPV ha tenido el efecto deseado.

Escritos sociales

Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla.



Imagen 3. Volante de publicidad.

Tabla 11. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación: “Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla”			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Bonito (Feo)			
1959 (50.8)	1 891 (49.1)	3 850 (11.5)	0.6; $p > .05$
Agradable (Desagradable)			
1871 (50)	1 867 (50)	3738 (11)	0.0; $p > .05$

Tabla 11. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación: “Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Bueno (Malo)			
1 642 (50.6)	1 603 (49.4)	3 245 (9.7)	0.4; p >.05
Activo (Pasivo)			
1 614 (50.2)	1 599 (49.8)	3 213 (9.6)	0.0; p >.05
Brillante (Sombrio)			
1 580 (50.2)	1 569 (49.8)	3 149 (9.3)	0.0; p >.05
Rápido (Lento)			
1 408 (51)	1 353 (49)	2 761 (8.2)	1; p >.05
Fuerte (Débil)			
1 415 (52)	1 308 (48)	2 723 (8)	4.4; p <.05
Joven (Viejo)			
1 264 (49.5)	1 289 (50.5)	2 553 (7.6)	0.2; p >.05
Tranquilidad (Intranquilidad)			
1 179 (50.8)	1 140 (49.2)	2 319 (6.8)	0.6; p >.05
Calor (Frío)			
1 141 (51.2)	1 085 (48.8)	2 226 (6.7)	1.4; p >.05
Duro (Blando)			
1 170 (52.8)	1 048 (47.2)	2 218 (6.5)	6.6; p <.05
Delicado (Brutal)			
826 (47.8)	902 (52.2)	1 728 (5.1)	3.2; p >.05
Total		33 723 (100)	

Hipótesis 1

Un primer grupo de adjetivos de connotación positiva consta de los cinco adjetivos masivamente más seleccionados (más de 3 000 respuestas > 9%): Bonito, Agradable; Bueno, Brillante, Activo.

Otro grupo, un poco más variado, se compone de seis adjetivos seleccionados con menor frecuencia (más de 2 000 respuestas entre 8% y 6%): Rápido, Fuerte, Joven, Tranquilidad, Calor, Duro.

El último grupo, el de los adjetivos de connotación positiva, es el menos seleccionado (más de 1 000 respuestas); comprende solamente un *item*: Delicado (5.1%).

Para la imagen del cupón de compra, como para la lectura y la escritura, se pueden distinguir fácilmente tres grupos de adjetivos. Sin embargo, parece que estas respuestas no son tan dispersas como las que se obtuvieron para las imágenes de un niño que lee o escribe.

Hipótesis 2

Para poder comparar los dos grupos al final del año, tenemos que asegurarnos de que éstos dan respuestas equivalentes a principios de año. Así sucede para 10 de los 12 adjetivos (tabla 11). La única excepción son Fuerte y Duro, pues el grupo que seguirá el programa LPV elige inmediatamente estas respuestas con una frecuencia significativamente mayor que el grupo control.

Por tanto, la hipótesis de equivalencia de los dos grupos al inicio del estudio se verifica en gran medida.

Tabla 12. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación: “Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla, por cada par de palabras, lo que sienten al mirarla”			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Bonito (Feo)			
1 503 (51.2)	1 432 (48.8)	2 935 (9.8)	1.6; p > .05
Agradable (Desagradable)			
1 784 (54.3)	1 503 (45.7)	3 287 (11)	24; p < .05
Bueno (Malo)			
1 653 (55.4)	1 329 (44.6)	2 982 (9.9)	35.2; p < .05
Activo (Pasivo)			
1 640 (54.2)	1 385 (45.8)	3 025 (10)	21.4; p < .05
Brillante (Sombrio)			
1 456 (55)	1 188 (45)	2 644 (8.8)	27; p < .05

**Tabla 12. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación:
“Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla, por cada par de palabras,
lo que sienten al mirarla”**

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Rápido (Lento)			
1 496 (54.8)	1 234 (45.2)	2 730 (9)	25; p <.05
Fuerte (Débil)			
1 341 (56)	1 050 (44)	2 391 (8)	35.4; p <.05
Joven (Viejo)			
1 212 (55.2)	984 (44.8)	2 196 (7.3)	23.6; p <.05
Tranquilidad (Intranquilidad)			
1 103 (55)	904 (45)	2 007 (6.7)	19.6; p <.05
Calor (Frío)			
1 247 (56.9)	946 (43.1)	2 193 (7.2)	41.2; p <.05
Duro (Blando)			
1 252 (55.5)	1 004 (44.5)	2 256 (7.5)	27.2; p <.05
Delicado (Brutal)			
791 (55.3)	639 (44.7)	1 430 (4.8)	16; p <.05
Total		30 076 (100)	

Hipótesis 3

Al final del año, para poder decir que el grupo que siguió el programa de LPV se interesa más en los escritos sociales que el grupo que no siguió el programa, debe elegir adjetivos de connotación positiva de forma significativamente más frecuente que el grupo control. Esto es, de hecho, lo que se observa en casi todos los ítems, ya que la única excepción es Bonito.

De hecho, aunque el grupo experimental eligió Bonito con mayor frecuencia que el grupo control (51.2%/48.8%), esta diferencia no es estadísticamente significativa. Sin embargo, cuando se comparan las elecciones del grupo experimental al inicio (50.8%) y al final del año (51.2%), se puede constatar que tuvo lugar el incremento esperado, a pesar de que es menor que el de los otros 11 adjetivos.

En cuanto a Fuerte y Duro, que habían sido elegidos con mayor frecuencia a principios de año por el grupo experimental, se observa que el número de opciones que se obtuvo a principios de año también incrementó a finales de éste:

Fuerte (52%/56%), Duro (52.8/55.5). Puede otorgarse el crédito de estos resultados al programa que siguieron los alumnos del grupo experimental.

Por lo tanto, podemos decir que, al igual que para la lectura y la escritura, el programa LPV desarrolla efectivamente el interés por los escritos sociales.

Neutro

Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla.



Imagen 4. Vivienda.

Tabla 13. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación: “Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi dos ddl = 1
Bonito (Feo)			
2 241 (50.4)	2 205 (49.6)	4 446 (11.9)	0.2; p > .05

Tabla 13. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación: “Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi dos ddl = 1
Agradable (Desagradable)			
2 047 (50)	2 052 (50)	4 099 (11)	0.0; p >.05
Tranquilidad (Intranquilidad)			
2 018 (50)	2 021 (50)	4 039 (10.7)	0.0; p >.05
Bueno (Malo)			
1 848 (50.6)	1 803 (49.4)	3 651 (9.7)	0.4; p >.05
Joven (Viejo)			
1 773 (50.6)	1 731 (49.4)	3 504 (9.3)	0.4; p >.05
Brillante (Sombrio)			
1 746 (50.7)	1 695 (49.3)	3 441 (9.1)	0.6; p >.05
Fuerte (Débil)			
1 736;(51)	1 673 (49)	3 409 (9)	1; p >.05
Duro (Blando)			
1 493 (50.3)	1 477 (49.7)	2 970 (8)	0.0; p >.05
Activo (Pasivo)			
1 1343 (49.7)	1 146 (50.3)	2 280 (6)	0.0; p >.05
Calor (Frío)			
1 155 (51.5)	1 087 (48.5)	2 242 (5.9)	2; p >.05
Delicado (Brutal)			
1 017 (50.4)	1 002 (49.6)	2 019 (5.4)	0.0; p >.05
Rápido (Lento)			
779 (52.5)	704 (47.5)	1 483 (4)	3.6 ; p >.05
Total		37 583 (100)	

Hipótesis 1

El número de respuestas de connotación positiva que se obtuvo se duplicó entre Rápido (1 483) y Bonito (4 446). Esto muestra una variación significativa en la elección de los adjetivos.

Un primer grupo comprende tres respuestas que se eligen por encima de las demás (más de 4 000 respuestas > 10%): Bonito, Agradable, Tranquilidad.

El segundo grupo (más de 3 000 respuestas, alrededor de 9%) reúne Bueno, Joven, Brillante, Fuerte.

En un tercer grupo (más de 2 000 respuestas situadas entre 8% y 5%) se encuentran Duro, Activo, Calor, Delicado.

El último grupo (más de 1 000 respuestas) comprende sólo el adjetivo Rápido (4%).

Consideramos que los alumnos hacen un uso diferenciado de los adjetivos que se proponen.

Hipótesis 2

Los resultados muestran que, a principios de año, para cada adjetivo de connotación positiva, el número de respuestas proporcionadas por un grupo no es significativamente diferente al que proporciona el otro grupo.

La hipótesis de que los dos grupos eran equivalentes al inicio se verifica en todos los ítems.

Tabla 14. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación: "Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla"			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi dos ddl = 1
Bonito (Feo)			
2 123 (54.3)	1 784 (45.7)	3 907 (11)	29.4; p < .05
Agradable (Desagradable)			
2 041 (55)	1 669 (45)	3 710 (10.4)	37.2; p < .05
Tranquilidad (Intranquilidad)			
2 037 (54.7)	1 688 (45.3)	3 725 (10.5)	32.6; p < .05
Bueno (Malo)			
1 872 (55.8)	1 484 (44.2)	3 356 (9.4)	44.8; p < .05
Joven (Viejo)			
1 721 (55.7)	1 369 (44.3)	3 090 (8.7)	40; p < .05

Tabla 14. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación: “Aquí tenemos una foto, marquen en la tabla por cada par de palabras lo que sienten al mirarla”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi dos ddl = 1
Brillante (Sombrio)			
1 652 (54.8)	1 362 (45.2)	3 014 (8.5)	27.8; p < .05
Fuerte (Débil)			
2 123 (54.3)	1 784 (45.7)	3 907 (11)	41; p < .05
Duro (Blando)			
1 554 (55)	1 273 (45)	2 827 (8)	27.8; p < .05
Activo (Pasivo)			
1 024 (54.2)	866 (45.8)	1 890 (5.3)	13.2; p < .05
Calor (Frío)			
1 652 (54.8)	1 362 (45.2)	3 014 (8.5)	23.6; p < .05
Delicado (Brutal)			
983 (56.1)	769 (43.9)	1 752 (5)	26; p < .05
Rápido (Lento)			
700 (55.4)	562 (44.6)	1 262 (3.7)	15; p < .05
	Total	35 454 (100)	

Hipótesis 3

Al comparar los dos grupos en la segunda evaluación, constatamos que, en todos los casos, el grupo experimental elige los adjetivos de connotación positiva con mayor frecuencia.

Estas diferencias muestran el interés de introducir un objeto neutro en el dispositivo de evaluación, e incitan a una breve discusión.

Conclusión-discusión

Para la explicación, cabe recordar que si sólo hubiera un impacto específico del programa de LPV, no observaríamos diferencias en la meta entre los dos grupos cuando se les presenta un objeto –una casa– que no tiene, en principio, ningún

vínculo con el mundo de lo escrito. El hecho de que se observa la existencia de tales diferencias significa que otros factores distintos al programa LPV intervienen en la elección de las respuestas, factores que corresponden a lo que comúnmente se llama el efecto Hawthorne. La existencia de este efecto no pone en tela de juicio, de ninguna manera, las diferencias específicas señaladas anteriormente para las tres imágenes relacionadas con lo escrito, sino que indica que el impacto del programa no es suficiente para explicar los resultados observados.

En términos de acción, lo que se espera queda claro: los alumnos que han seguido el programa LPV eligen, más a menudo al final del año que al principio, los valores positivos en las escalas propuestas. Por tanto, podemos concluir que LPV provoca un impacto positivo en el interés de los alumnos por lo escrito. Sin embargo, la presencia de otras diferencias, más allá de la escritura, representan un problema a nivel de la explicación. Volveremos a este punto en la discusión general.

3. Comentario de imágenes

Un tipo de prueba que se utiliza mucho en la psicología proyectiva consiste en presentar una imagen, que se supone evocadora, a una persona y pedirle que la comente. Al hacer esto, tenemos en cuenta que lograremos que la persona proyecte en sus comentarios una serie de preocupaciones que no habría compartido si se le hubiese hecho la pregunta de forma directa. Las imágenes proyectadas pueden ser equívocas (test de Rorschach) o ambiguas (CAT, prueba TAT, test Pata negra).

Para evidenciar sin preguntarles directamente sobre el interés que los alumnos tienen por los objetos escritos, nos servimos de imágenes que evocaban situaciones u objetos relacionados con lo escrito, asumiendo que los comentarios que realizaran nos darían información acerca de lo que significa lo escrito para ellos y teniendo en cuenta que su interés por la materia puede cambiar ante la influencia del programa de LPV.

Condiciones de evaluación

1. Se presentan, por turnos, las imágenes que evocan la lectura (un grupo de niños que leen un libro juntos), la escritura (diferentes herramientas de escritura y unos signos escritos), un escrito social (un anuncio publicitario de animación para fiestas de cumpleaños), un objeto neutro en relación con lo escrito (niños jugando en el bosque).

Estas imágenes tienen un aspecto alegre y lúdico y no siguen la tradición de los tests proyectivos que se sirven de la ambigüedad o evocan dificultades de orden psicológico. Se podría pensar que esto incrementa la dificultad de enfatizar el impacto deseado y, por tanto, si aparece, puede ser atribuido al impacto deseado.

Miren esta imagen y escriban lo que les hace sentir en el número...



Imagen 5. Lectura.

Miren esta imagen y escriban lo que les hace sentir en el número...



Imagen 6. Escritos sociales.

Miren esta imagen y escriban lo que les hace sentir en el número...



Imagen 7. Escritura.

Miren esta imagen y escriban lo que les hace sentir en el número...



Imagen 8. Dibujo neutro en relación con lo escrito.

- Después de la presentación de cada imagen, se pide a los niños que escriban lo que sienten viéndola.

Instrucción: *Miren esta imagen y escriban lo que les hace sentir en el número...*

- Codificación de las respuestas. Adoptamos una codificación simple que toma en cuenta el efecto emocional global que produce cada imagen y luego codificamos el comentario escrito en tres categorías: *alegría* (efecto positivo), *tristeza* (efecto negativo), *imparcial* (sin efecto).

NB. No nos interesamos por las respuestas *tristeza* o *imparcial*, nuestra hipótesis se concentra en el impacto positivo del programa de LPV.

Hipótesis

- A principios de año, se diferencian las respuestas de los dos grupos para cada imagen y categoría de respuestas.
- A principios de año, las respuestas de los dos grupos son equivalentes para cada imagen, es decir, tienen tantos comentarios positivos en uno como en otro.
- Al final del año, el grupo que siguió el programa LPV presenta un mayor número de respuestas positivas que el grupo control, lo que indica que el programa ha logrado el efecto esperado.

Análisis de los resultados

Tabla 15. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación: “Miren esta imagen y escriban lo que les hace sentir”				
Criterios	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
	Imagen lectura			
Alegría	1 401 (49.3)	1 443 (50.7)	2 844 (85.6)	0.6; p >.05
Tristeza	140 (47.6)	154 (53)	294 (8.9)	0.6; p >.05
Imparcial	90 (49.2)	93 (50.8)	183 (5.5)	0.0; p >.05
Total			3 321 (100)	
	Imagen escritos sociales			
Alegría	1 028 (50.6)	1 003 (49.4)	2 031 (61.3)	0.2; p >.05

Tabla 15. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación: “Miren esta imagen y escriban lo que les hace sentir”

Criterios	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Tristeza	570 (47)	642 (53)	1 212 (36,6)	4.2; p <.05
Imparcial	28 (40)	42 (60)	70 (2.1)	2.8; p >.05
Total			3 313 (100)	
	Imagen escritura			
Alegría	1 129 (48.8)	1 181 (51.1)	2 310 (70)	1; p >.05
Tristeza	411 (48.5)	436 (51.5)	847 (25.7)	0.3; p >.05
Imparcial	80 (56.7)	61 (43.3)	141 (4.3)	2.4; p >.05
Total			3 298 (100)	
	Imagen neutra			
Alegría	1 602 (49.2)	1 652 (50.8)	3 254 (98.4)	0.6; p >.05
Tristeza	15 (51.7)	14 (48.3)	29 (0.9)	0.0; p >.05
Imparcial	8 (33.3)	16 (66.7)	24 (0.7)	2.6; p >.05
Total			3 307 (100)	

Tabla 16. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación: “Miren esta imagen y escriban lo que les hace sentir”

Criterios	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
	Imagen lectura			
Alegría	1 357 (54.8)	1 120 (45.2)	2 477 (83.6)	22.6; p <.05
Tristeza	160 (51)	154 (49)	314 (10.6)	0.0; p >.05
Imparcial	93 (55)	76 (45)	169 (5.8)	1.6; p >.05
Total			2 960 (100)	
	Imagen escritos sociales			
Alegría	953 (54.5)	796 (45.5)	1 749 (59)	14; p <.05

Tabla 16. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación: “Miren esta imagen y escriban lo que les hace sentir”

Criterios	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Tristeza	632 (53.6)	548 (46.4)	1 180 (39.9)	5.8; p <.05
Imparcial	23 (74.2)	8 (25.8)	31 (1.1)	7.2; p <.05
Total			2 960 (100) 2 952	
	Imagen escritura			
Alegría	1 277 (55.6)	1 020 (44.4)	2 297 (77.9)	28.6; p <.05
Tristeza	318 (49.7)	322 (50.3)	640 (21.6)	0.0; p >.05
Imparcial	10 (66.7)	5 (33.3)	15 (0.5)	1.6; p >.05
Total			2 952 (100)	
	Imagen neutra			
Alegría	1 587 (54.8)	1 307 (45.1)	2 894 (98.2)	27; p <.05
Tristeza	18 (42.9)	24 (57.1)	42 (1.5)	0.8; p >.05
Imparcial	5 (45.5)	6 (54.5)	11 (0.3)	0.0; p >.05
Total			2 947 (100)	

Hipótesis 1

Para todas las imágenes, los resultados muestran que la imagen seleccionada provoca un mayor número de respuestas *alegría* que *tristeza* o *imparcial*.

Hipótesis 2

Para la respuesta codificada *alegría*, ambos grupos son equivalentes para las imágenes lectura, escritos sociales, escritura.

Para la imagen neutra, la diferencia entre los dos grupos no es significativa.

Hipótesis 3

Conforme con nuestras expectativas, la respuesta *alegría* está significativamente más presente en el grupo experimental que en el grupo control, tanto para la lectura como para los escritos sociales y para la escritura.

Lo mismo sucede para la imagen neutra, y el grupo experimental expresa, a final de año, más comentarios codificados *alegría* (54.8%) que en el inicio del año (49.2%). Esto puede ser atribuido a un efecto Hawthorne.

Conclusión

Los comentarios de las imágenes propuestas para la lectura, los escritos sociales y la escritura que codificamos *alegría*, son más numerosos en la segunda evaluación que en la primera. Esto se puede considerar como una muestra de la existencia de un impacto del programa LPV.

La cantidad de comentarios positivos de la imagen neutra también sugiere la presencia de un efecto Hawthorne.

4. Cuantificación subjetiva

La cuantificación subjetiva es una tarea que pide al sujeto hacer una estimación de la cantidad de un objeto en particular. Las observaciones que pudimos hacer, de vez en vez, nos llevan a creer que mientras más importante es un objeto para una persona, ésta tiende a creer más que el objeto existe en grandes cantidades. Por ejemplo, en el campo de las relaciones entre grupos, una persona racista tiende a sobreestimar la cantidad de personas que no le gustan en un grupo. El eslogan “Están por todas partes” tan generalizado en los círculos franceses de extrema derecha hacia los judíos es un ejemplo (ver, por ejemplo, la película de tono satírico *Ils sont partout* –Están en todas partes– de Yvan Attal, 2016). Esta actitud, negativa en el caso anterior, puede presentarse también en un modo positivo. Así, podemos pensar que una persona que valora un objeto tiende a sobreestimar la cantidad de este elemento.

Si aplicamos este principio al interés que los alumnos muestran por el mundo de lo escrito, supondremos que los alumnos que hayan seguido el programa LPV tenderán a dar mayor importancia a los objetos escritos que los alumnos que no hayan seguido el programa. Éste es el fenómeno de sobrestimación positiva que proponemos aprehender aquí.

Cabe tener en cuenta que se trata de un mecanismo de evaluación subjetiva, es decir, psicológica, no una evaluación objetiva, es decir, evaluación de conocimientos. No pretendemos comparar la evaluación que hace una persona cualquiera con la que hace un experto, sino comparar el grupo que siguió el programa LPV con el que no lo siguió. Haciendo esto, no comparamos una evaluación subjetiva con una evaluación objetiva, sino dos evaluaciones subjetivas entre sí. Esperamos, más específicamente, que los alumnos que siguieron el programa LPV den, a final de año, una valoración superior de los objetos escritos que la del grupo control. Si es así, consideraremos que esta diferencia es manifestación de un interés mayor por estos objetos y que resulta del programa LPV.

Condiciones de evaluación

1. Principio de la tarea: se presenta a los alumnos las escalas en seis casillas. En cada una de ellas se indica un valor numérico.
2. Los objetos por evaluar, enunciados de forma oral, son los que se interesan específicamente al proyecto: la lectoescritura, los estudios, los escritos sociales. A continuación, se pide a los alumnos que marquen la casilla que corresponde a la cantidad que estiman adecuada para cada uno de estos elementos por separado.
3. Seleccionamos tres contextos de referencia que están a distancias variables de los alumnos, pero que son parte de su entorno: los horarios escolares, la población de Guadalajara, la población de la provincia de Jalisco.

A los tres elementos de interés específico para nosotros, se añade, por cada contexto, un objeto neutro: hacer deporte, cuando se trata de la escuela y de Guadalajara; hablar en el trabajo, en el caso de Jalisco.

Se invita a cada alumno a marcar 12 casillas en total, es decir, 4 casillas por objeto (leer-escribir, estudiar, trabajar en los escritos sociales, un objeto neutro) y para cada uno de los tres contextos (escuela, Guadalajara, Jalisco).

Hipótesis operacionales

1. A principios de año, para cada contexto, los dos grupos presentan respuestas diferentes para cada tema. Esto nos da información sobre la importancia relativa que atribuyen a objetos escritos.
2. A principios de año, los dos grupos hacen evaluaciones cuantitativas equivalentes para cada una de las escalas propuestas.
3. A finales de año, para cada uno de los objetos escritos, el grupo que siguió el programa LPV da valoraciones más altas que el grupo que no siguió el programa.

En el caso de objetos neutros:

- ▶ Las evaluaciones subjetivas son equivalentes para ambos grupos y consideraremos que LPV no tuvo ningún impacto en los objetos escritos.
- ▶ Hay una diferencia significativa y consideraremos que LPV produjo un efecto Hawthorne.

Contexto: el tiempo que se pasa en la escuela

Hoja de respuestas

Instrucción: considerando que pasas alrededor de treinta horas por semana en la escuela, en tu opinión, ¿cuántas horas pasas leyendo y escribiendo?, ¿trabajando en anuncios, carteles, instructivos, mapas?, ¿estudiando?, ¿haciendo deporte?)

	Menos de 10 horas	10 a 15 horas	15 a 20 horas	20 a 25 horas	25 a 30 horas	30 horas
Respuesta 1						
Respuesta 2						
Respuesta 3						
Respuesta 4						

Con el fin de tener una información sintética, sumamos en cada línea las tres respuestas que indican una estimación alta (20 a 25 horas, 25 a 30 horas, 30 horas) y éste es el único valor que utilizaremos más adelante.

Análisis de los resultados

Tabla 17. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la pregunta “Considerando que pasas alrededor de treinta horas por semana en la escuela, en tu opinión, ¿cuántas de estas horas pasas...?”			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Estudiando			
707 (50.2)	700 (49.8)	1 407 (48)	0.0; p >.05
Leyendo y escribiendo			
354 (47.3)	394 (52.7)	748 (25.4)	0.8; p >.05
Trabajando en anuncios, carteles, instructivos, mapas (escritos sociales)			
191 (44.8)	235 (55.2)	426 (14.6)	4.4; p <.05
Haciendo deporte (neutro)			
186 (52.5)	168 (47.5)	354 (12)	2; p >.05
Total		2 935 (100)	

Hipótesis 1

Las respuestas que se obtuvieron en la primera evaluación muestran diferencias significativas entre la estimación de cantidad que los alumnos hacen de los objetos escritos. Según ellos, pasan más tiempo estudiando (48%), luego leyendo y escribiendo (25.4%), y finalmente trabajando en escritos sociales (14.6%). El deporte, que aquí es un objeto neutro, ocupa el último lugar (12%).

Por tanto, existen, según los alumnos, diferencias significativas entre el tiempo que se dedica a las diversas materias que se proponen.

Hipótesis 2

Para poder poner de relieve el impacto del programa LPV, debemos verificar que los dos grupos de alumnos son equivalentes al inicio del año.

Esto es lo que realmente aparece en lo que se refiere al tiempo dedicado a los estudios y a la lectura y escritura.

Sin embargo, son más numerosos los alumnos del grupo control que los del grupo experimental que creen pasar mucho tiempo en los escritos sociales (52.7%/44.8%), elemento que tendremos que considerar más adelante.

Por último, el tiempo estimado que se pasa practicando deporte no es distinto entre los dos grupos.

Se puede considerar que, en general, los grupos son equivalentes al principio del año.

Tabla 18. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la pregunta: “Considerando que pasas alrededor de treinta horas por semana en la escuela, en tu opinión, ¿cuántas pasas...?”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Estudiando			
667 (59.8)	449 (40.2)	1 116 (51.4)	42.4; $p < .05$
Leyendo y escribiendo			
324 (56.8)	246 (43.2)	570 (26.3)	10.6; $p < .05$
Trabajando en anuncios, carteles, instructivos, mapas (escritos sociales)			
125 (44.3)	157 (55.7)	282 (13)	3.6; $p > .05$
Haciendo deporte (neutro)			
108 (53.5)	94 (46.5)	202 (9.3)	0.8; $p > .05$
Total		2 170 (100)	

Hipótesis 3

Como suponíamos, en la segunda evaluación, el grupo que siguió el programa LPV dio una serie de respuestas significativamente mayor frente al grupo de control para el tiempo dedicado al estudio y a la lectura y la escritura.

No sucedió lo mismo para el tiempo dedicado a trabajar en los escritos sociales, pues el grupo control dio, como en la primera evaluación, mayor cantidad de respuestas altas que del grupo experimental.

En cuanto al objeto neutro –el tiempo dedicado a hacer deporte– la diferencia entre los dos grupos no es significativa. El efecto LPV parece referirse aquí sólo a los objetivos específicos del programa LPV.

Por tanto, parece que la hipótesis se verifica para dos propósitos principales: –el estudio y la lectoescritura. Los alumnos que siguieron el programa LPV dan más alta cuantificación que los que no lo siguieron. Estas evaluaciones más altas indican que debido al programa LPV, los alumnos del grupo experimental prestan mayor interés que los demás a las actividades principales de la escuela.

Contexto: número de habitantes en Guadalajara

Hoja de respuestas

Instrucción: considerando que hay alrededor de 1.5 millones de habitantes en Guadalajara, ¿a cuántos piensas tú que les gusta leer?, ¿les gusta hacer deporte?, ¿les gusta estudiar?, ¿les gusta leer anuncios, instructivos, mapas...?, ¿les obligan a hablar en su trabajo?

	Aproximadamente 250 000	Aproximadamente de 250 000 a 500 000	Aproximadamente de 500 000 a 750 000	Aproximadamente de 750 000 a 1 000 000	Aproximadamente de 1 000 000 a 1 250 000	Aproximadamente de 1 250 000 a 1 500 000
Respuesta 1						
Respuesta 2						
Respuesta 3						
Respuesta 4						

En las líneas de la tabla que tienen, pueden elegir una de las seis respuestas según el objeto designado por la instrucción.

Al igual que con el contexto anterior, sumamos para cada línea las tres respuestas que indican una estimación alta y éste es el valor que utilizaremos más adelante.

Análisis de los resultados

Tabla 19. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la pregunta “Considerando que hay alrededor de 1.5 millones de habitantes en Guadalajara, ¿a cuántos piensas tú que les gusta...?”			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Hacer deporte (neutro)			
1 240 (50.8)	1 199 (49.2)	2 439 (33.2)	0.6; $p > .05$
Leer anuncios, instructivos, mapas (escritos sociales)			
889 (48.2)	955 (51.8)	1 844 (25.1)	2.2; $p > .05$
Estudiar			
897 (54)	766 (46)	1 663 (22.7)	10.2; $p < .05$
Leer			
731 (52.6)	658 (47.4)	1 389 (19)	3.8; $p = .05$
Total		7 335 (100)	

Hipótesis 1

La cuantificación subjetiva de alumnos varía en función de la actividad que se les propuso para los habitantes de la ciudad. Que les guste hacer deporte (actividad neutra desde nuestra perspectiva) es lo que aparece primero. Precede el número de personas a las que les gusta la lectura de escritos sociales, y luego a los que les gusta estudiar, mientras que las estimadas para disfrutar de la lectura aparecen en último lugar.

Aunque las diferencias entre estas actividades son relativamente cercanas, varían ligeramente en torno de 20%, su carácter realista indica, sin duda, que los alumnos han respondido con seriedad a las preguntas que se les hizo, lo que da la posibilidad de confiar en éstas para continuar el análisis.

Hipótesis 2

Para comparar sin dificultad las respuestas en función de si los alumnos siguieron o no el programa LPV, tenemos que garantizar de antemano la comparabilidad de sus respuestas a principios de año. El método estadístico utilizado nos muestra que los dos grupos son equivalentes en lo que respecta al deporte, los escritos sociales y la lectura. Sin embargo, resultan ser diferentes en lo que se refiere a los estudios, donde el grupo experimental da significativamente más respuestas (54%) que el grupo control (46%). Tendremos que tener esto en cuenta más adelante.

Tabla 20. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la pregunta "Considerando que hay alrededor de 1.5 millones de habitantes en Guadalajara, ¿a cuántos piensas que les gusta ...?"			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Hacer deporte (neutro)			
706 (53.8)	607 (46.2)	1 313 (24.9)	7.4; p <.05
Leer anuncios, instructivos, mapas (escritos sociales)			
801 (53.4)	698 (46.6)	1 499 (28.3)	7; p <.05
Estudiar			
752 (53.8)	645 (46.2)	1 397 (26.4)	8; p <.05
Leer			
569 (52.6)	512 (47.4)	1 081 (20.4)	3; p >.05
Total		5 290 (100)	

Hipótesis 3

Como esperábamos, el grupo de alumnos que siguieron el programa LPV eligieron muchos más que los demás las cantidades altas en lo que se refiere a los escritos sociales y los estudios, lo que indica que LPV condujo a dar un mayor énfasis en estos dos objetos escritos.

Éste no es lo que sucede con la lectura, pues, incluso si en la segunda evaluación el grupo experimental produjo más respuestas de las esperadas (52.6%) que el grupo control (47.4%); esta diferencia no fue estadísticamente significativa. Por otra parte, para el grupo experimental, el porcentaje de respuesta se mantiene

constante entre las dos evaluaciones. No se puede sino constatar la existencia de una tendencia de este grupo a elegir la respuesta que se esperaba, pero esta tendencia no fue estadísticamente significativa.

El tema del deporte, neutro en relación con el mundo de lo escrito, presenta un número significativamente mayor de elección muy alta, lo que puede entenderse como una indicación de la presencia de un efecto Hawthorne.

Con dos de los tres efectos significativos, la tercera muestra, sin embargo, una tendencia favorable a lo que se espera, de modo que podemos considerar que la hipótesis se verifica.

Contexto: número de habitantes en el estado de Jalisco

Hoja de respuestas

Instrucción: considerando que hay alrededor de 1.5 millones de habitantes en Guadalajara, ¿a cuántos piensas tú que les gusta leer?, ¿a cuántos piensas tú que les obligan a hablar en su trabajo?, ¿a cuántos piensas tú que les gusta estudiar?, ¿a cuántos piensas tú que les gusta leer anuncios, instructivos, mapas...?

	1 000 000 aproximadamente	1 000 000 a 2 000 000 aproximadamente	2 000 000 a 3 000 000 aproximadamente	3 000 000 a 4 000 000 aproximadamente	4 000 000 a 5 000 000 aproximadamente	5 000 000 a 6 000 000 aproximadamente	6 000 000 a 7 000 000 aproximadamente
Respuesta 1							
Respuesta 2							
Respuesta 3							
Respuesta 4							

En las líneas de la tabla anterior, pueden elegir una de las siete respuestas propuestas, según las instrucciones.

Como en los dos contextos anteriores, hemos sumado las tres respuestas de cada línea que indican una estimación alta y éste es el valor que utilizaremos más adelante.

Análisis de los resultados

Tabla 21. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la pregunta “Considerando que hay aproximadamente 7 millones de habitantes en el estado de Jalisco, ¿a cuántos piensas que...?”			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Les obligan a hacer uso de carteles, instructivos, mapas, anuncios en su trabajo (escritos sociales)			
1 159 (49.4)	1 187 (50.6)	2 346 (34.3)	0.2; $p > .05$
Los obligan a estudiar en su trabajo			
811 (52)	750 (48)	1 561 (22.9)	2.2; $p > .05$
Les obligan a leer en su trabajo			
717 (47.3)	800 (52.7)	1 517 (22.3)	4.4; $p < .05$
Les obligan a hablar en su trabajo (neutro)			
651 (46.6)	746 (53.4)	1 397 (20.5)	6.4; $p < .05$
Total		6 821 (100)	

Hipótesis 1

De forma, sin duda, realista, los alumnos consideran que lo que más les gusta a los habitantes de Jalisco es usar escritos sociales. Luego sigue estudiar en el trabajo, y después leer en el trabajo. Hablar en el trabajo (neutro) aparece en último lugar. La diferencia entre los escritos sociales aparece muy por encima de los otros elementos y éstos están relativamente cerca unos de los otros. Esta jerarquía parece indicar que los alumnos han respondido seriamente a las preguntas formuladas y que podemos servirnos de sus respuestas para examinar el impacto del programa LPV.

Hipótesis 2

Para asegurarnos de que los dos grupos son equivalentes al principio, comparamos sus respuestas en la primera evaluación. Las respuestas que recogemos muestran que son equivalentes en lo que respecta los escritos sociales y los estudios, pero que el grupo control tiene una tasa más alta que el grupo experimental en lectura (52.7%/47.3%) y en el hecho de hablar (53.4%/46.6%), que deberá tenerse en cuenta en la segunda evaluación.

Tabla 22.. Evaluación 2. Frecuencia (porcentaje) de respuestas a la pregunta “Considerando que hay aproximadamente 7 millones de habitantes en el estado de Jalisco, ¿a cuántos piensas que...?”			
Grupo experimental	Grupo control	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Les obligan a hacer uso de carteles, instructivos, mapas, anuncios en su trabajo (escritos sociales)			
1 032 (52.5)	933 (47.5)	1 965 (32)	4.8; p <.05
Los obligan a estudiar en su trabajo			
753 (53.7)	648 (46)	1 401 (22.8)	7.8; p <.05
Les obligan a leer en su trabajo			
749 (53.1)	661 (46.9)	1 410 (23)	5.4; p <.05
Les obligan a hablar en su trabajo (neutro)			
717 (52.5)	649 (47.5)	1 366 (22.2)	3.2; p >.05
Total		6 142 (100)	

Hipótesis 3

Al final del año, como suponíamos, el grupo que siguió el programa LPV eligió más a menudo las cantidades más grandes entre las que propusimos para los escritos sociales y los estudios.

Aunque en la primera evaluación el grupo control había dado cantidades mayores para la lectura, el fenómeno inverso se presentó en la segunda evaluación. Así, el grupo que siguió el programa LPV aumentó significativamente esta elección entre la primera y la segunda evaluación (47.3%/53.1%), confirmándose así la hipótesis.

Lo mismo sucede con el objeto neutro –hablar durante el trabajo (46.6%/52.5%)–, que puede explicarse por un efecto Hawthorne.

De esta manera, parece que el impacto del programa LPV es llevar a los alumnos a producir cuantificaciones subjetivas más altas para los escritos sociales, los estudios, la lectura y también el objeto neutro (hablar en el trabajo).

Conclusión

Para ver si el programa LPV tiene un impacto en la cuantificación subjetiva, pedimos a los alumnos que escogieran entre las diferentes cantidades que se les proponían y valoraran el nivel de interés de cada uno para la lectura, los estudios, los escritos sociales en tres contextos diferentes: el tiempo que se les dedica en la escuela, el interés de los habitantes de Guadalajara y de los de la provincia de Jalisco por cada uno de ellos.

La jerarquía de las elecciones que se hacen para cada contexto muestra que los alumnos responden con seriedad a la instrucción del ejercicio y que, en general, ambos grupos lo hacen de forma equivalente a principios de año.

A final de año, los elementos que escogen de manera masiva los alumnos que siguieron el programa LPV muestran que, como suponíamos, escogieron los valores más altos que el grupo control. Esto demuestra un mayor interés por la lectura, los estudios y por la escritura social que pueden ser acreditados a LPV.

En algunos de los contextos elegidos, en ocasiones los objetos neutros propuestos (hacer deporte, hablar en el trabajo) también muestran un aumento a final del año, que atribuimos a un efecto Hawthorne.

5. Enunciados

Una de las maneras más simples de saber lo que la gente piensa de tal declaración es preguntarles directamente. Sin embargo, para evitar un juicio demasiado categórico, por ejemplo, mediante un sí o un no, se les puede proponer responder en una escala de varios grados, lo que permite un juicio más matizado.

En el caso que nos interesa, el de los objetos del mundo de lo escrito, proponemos a los alumnos juzgar lo que aprenden en la escuela. Les pediremos su opinión sobre las declaraciones sobre la lectoescritura, los estudios, los escritos sociales, así como sobre una proposición sin relación alguna con el modo de escribir.

Consideraremos que si el programa LPV tiene un efecto, se observarán, en la segunda evaluación, más respuestas positivas en el grupo que siguió el programa que en el grupo control o, en alguna ocasión, más respuestas del grupo LPV al final del año que a principios de año.

Condiciones de la evaluación

1. Principio de la tarea: una hoja de respuestas con un enunciado para cada línea (doce líneas); en cada enunciado pedimos a los alumnos que respondan en una escala de seis puntos (totalmente en desacuerdo, más o menos en desacuerdo, en desacuerdo, más o menos de acuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo), o un número par de escalas; esto, a diferencia de un número impar, obliga al entrevistado a indicar una preferencia en lugar de refugiarse en el escalón medio.
2. Como el contexto general elegido es la escuela, las formulaciones están relacionadas con tres modalidades diferentes: *aprendizaje*, *interés*, *poder*.
3. Para cada modalidad, un objeto evoca la lectura-escritura, uno los estudios, uno los escritos sociales, y un neutro relacionado con lo escrito.

Se invita a cada alumno a marcar una casilla por cada línea, es decir, establecer un total de 12 juicios: tres para la lectura, tres para los estudios, tres para los escritos sociales y tres neutros.

Hoja de respuestas

Instrucción: cada enunciado comienza por “Creo que lo más importante en la escuela es...”

	Totalmente en desacuerdo	Más o menos en desacuerdo	En desacuerdo	Más o menos de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Respuesta 1						
Respuesta 2						
Respuesta 3						
Respuesta 4						
Respuesta 5						
Respuesta 6						
Respuesta 7						
Respuesta 8						
Respuesta 9						
Respuesta 10						
Respuesta 11						
Respuesta 12						

Lista de elementos

Lectura

- ▶ Aprender a leer
- ▶ Interesarse por los libros
- ▶ Poder leer libros en la biblioteca

Estudios

- ▶ Aprender a contar
- ▶ Interesarse por las ciencias
- ▶ Aprender a identificar una situación o dificultad que aún no ha sido resuelta

Escritos sociales

- ▶ Aprender cosas importantes para nuestro futuro trabajo
- ▶ Interesarse por los anuncios que vemos en la calle
- ▶ Poder entender cómo se utilizan los horarios de transporte

Neutros

- ▶ Los amigos o las amigas
- ▶ Interesarse por el deporte
- ▶ Poder cantar

Para tener un valor sintético sumaremos las respuestas positivas (“más o menos de acuerdo”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”).

Análisis de los resultados

Tabla 23. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación “Pienso que lo más importante en la escuela es interesarse por...”			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Aprender cosas importantes para nuestro futuro trabajo (escritos sociales)			
1 881 (50.3)	1 860 (49.7)	3 741 (12)	0.0; p >.05
Aprender a contar (estudios)			
1 782 (50.4)	1 751 (49.6)	3 533 (11.5)	02.2; p >.05
Aprender a leer (lectura)			
1 691 (51.6)	1 585 (48.4)	3 276 (10.7)	3.4; p >.05
Aprender a identificar una situación o dificultad que aún no ha sido resuelta (estudios)			
1 591 (51)	1 532 (49)	3 123 (10.2)	1; p >.05

Tabla 23. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación “Pienso que lo más importante en la escuela es interesarse por...”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Leer libros en la biblioteca (lectura)			
1 495 (49.8)	1 505 (50.2)	3 000 (9.8)	0.0; p > .05
Los amigos o las amigas (neutro)			
1 432 (49.1)	1 483 (50.9)	2 915 (9.5)	0.8; p > .05
Interesarse por las ciencias (estudios)			
1 365 (51.4)	1 289 (48.6)	2 654 (8.7)	2; p > .05
Interesarse por el deporte (neutro)			
1 342 (50.9)	1 297 (49.1)	2 639 (8.6)	0.6; p > .05
Entender cómo se utilizan los horarios de transporte (escritos sociales)			
1 146 (49.8)	1 155 (50.2)	2 301 (7.4)	0.0; p > .05
Poder cantar (neutro)			
853 (50)	854 (50)	1 707 (5.5)	0.0; p > .05
Interesarse por los anuncios que vemos en la calle (escritos sociales)			
784 (50.5)	770 (49.5)	1 554 (5)	0.0; p > .05
Interesarse por los libros (lectura)			
173 (47)	195 (53)	368 (1.1)	1.2; p > .05
Total		30 811 (100)	

Hipótesis 1

Tras la primera evaluación, podemos distinguir cuatro grupos de respuestas.

El primero (más de 3 000 respuestas > 10%) cuenta con cinco elementos (aprender cosas importantes para nuestro futuro trabajo; aprender a contar; aprender a leer; leer libros en la biblioteca; aprender a identificar una situación o dificultad que aún no ha sido resuelta). Llama la atención tanto el enfoque pragmático como la importancia que los alumnos dan a la lectura, ya que dos de los tres elementos de lectura se encuentran entre los que se eligen más.

El segundo grupo (más de 2 000 respuestas, entre 7% y 8%) cuenta con cuatro elementos (los amigos y los amigos; interesarse por las ciencias; interesarse por el deporte; entender cómo se utilizan los horarios de transporte). En este grupo, las preocupaciones prácticas se combinan con la vida cotidiana.

El tercer grupo (más de 1 000 respuestas, igual a 5%) reúne dos elementos (poder cantar; interesarse por los anuncios que vemos en la calle). Se incluye un elemento neutro, un tipo de escrito social.

El último grupo, el que menos se elige (menos de 1 000) sólo cuenta con un elemento relacionado con la lectura, sin duda porque nuestra formulación carecía de claridad (interesarse por los libros 1.1%).

Este conjunto de sentencias parece muy fiable por el realismo del que da testimonio. Su variación cuantitativa permite considerarlo útil para el análisis posterior.

Hipótesis 2

En ambos grupos, el que va a seguir el programa LPV y el grupo de control, los 12 elementos reúnen a principios de año una cantidad equivalente. Se facilitará su comparación a finales de año.

Tabla 24. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación “Pienso que lo más importante en la escuela es interesarse por...”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Aprender cosas importantes para nuestro futuro trabajo (escritos sociales)			
1 878 (54)	1 599 (46)	3 477 (12.9)	22.2; p < .05
Aprender a contar (estudios)			
1 659 (52.8)	1 483 (47.2)	3 142 (11.6)	9.8; p < .05
Aprender a leer (lectura)			
1 646 (53.9)	1 408 (46.1)	3 054 (11.2)	18.4; p < .05
Aprender a identificar una situación o dificultad que aún no ha sido resuelta (estudios)			
1 498 (54.6)	1 244 (45.4)	2 742 (10.1)	23.4; p < .05
Poder leer libros en la biblioteca (lectura)			
1 403 (53.4)	1 225 (46.6)	2 628 (9.7)	12; p < .05

Tabla 24. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación “Pienso que lo más importante en la escuela es interesarse por...”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Los amigos o las amigas (neutro)			
1 378 (52.7)	1 237 (47.3)	2 615 (9.7)	7.6; p < .05
Interesarse por el deporte (neutro)			
1 282 (53.8)	1 101 (46.2)	2 383 (8.7)	13.6; p < .05
Interesarse por las ciencias (estudios)			
1 218 (53.8)	1 048 (46.2)	2 266 (8.4)	12.6; p < .05
Entender cómo se utilizan los horarios de transporte (escritos sociales)			
1 050 (55.2)	852 (44.8)	1 902 (7)	20.6; p < .05
Interesarse por los anuncios que vemos en la calle (escritos sociales)			
707 (52.2)	648 (47.8)	1 355 (5)	2.4; p > .05
Poder cantar (neutro)			
714 (52.8)	637 (47.2)	1 351 (4.9)	4.2; p < .05
Interesarse por los libros (lectura)			
105 (47)	118 (53)	223 (0.8)	0.6; p > .05
Total		27 138 (100)	

Hipótesis 3

En cuanto a la lectura, dos fueron los elementos que se eligieron en mayor medida a principios de año (aprender a leer; poder leer libros en la biblioteca). El grupo LPV los eligió, significativamente, con mayor frecuencia a final de año, que el grupo control. No sucede lo mismo con el tercer elemento (interesarse por los libros), que el grupo control tiende a elegir más y cuyo porcentaje de elección se mantiene constante durante las dos evaluaciones (47%), debido, probablemente, a una formulación insatisfactoria.

En el caso de los escritos sociales, dos elementos vuelven a presentar una diferencia a favor del grupo experimental (aprender cosas importantes para nuestro trabajo futuro; entender cómo se utilizan los horarios de transporte). Para el tercer elemento (interesarse por los anuncios que vemos en la calle), la diferencia entre

los dos grupos no es significativa, pero hay una tendencia favorable para el grupo experimental y constatamos, además, que el porcentaje de elección (50.5%/52.2%) aumenta entre la primera y la segunda evaluación.

Los tres elementos relacionados con los estudios (aprender a contar; interesarse por las ciencias; aprender a identificar una situación o dificultad que aún no ha sido resuelta), indican una diferencia significativa a favor del grupo LPV.

Lo mismo ocurre con los tres neutros, que se pueden atribuir a un efecto Hawthorne.

Así, con una excepción: interesarse por los libros (cuyo número muy reducido de elección indica que es problemático por su construcción), todos los elementos muestran un impacto positivo del programa LPV.

Conclusión

En casi todos los casos, las respuestas que se obtuvieron confirman las hipótesis propuestas al principio: las diferencias entre las sentencias de principios y de final de año muestran que el grupo que siguió el programa LPV considera de forma más positiva dichas sentencias que el grupo control. Por lo tanto, consideraremos que estos alumnos están más interesados por la lectura, los estudios y los escritos sociales que los demás: efecto de la investigación. En el caso de los elementos neutros, se puede constatar la presencia de un efecto no-específico o inesperado o efecto Hawthorne, que podemos añadir a favor del programa.

6. Clasificación subjetiva

Para aprehender el valor que una persona atribuye a un objeto, se le puede pedir que lo clasifique, entre otros, en un orden decreciente de preferencia. Se considerará entonces que en el *ranking* operado, cuanto más el sujeto le otorgue interés a un objeto, mayor será su colocación. Sin embargo, estas opciones pueden variar con el tiempo. Así, la cantidad de personas que colocan un objeto en un determinado nivel en un momento dado tal vez no sea el mismo en un momento posterior. Por lo tanto, para medir el impacto que un hecho tiene en un grupo de sujetos, podemos proponer clasificar los objetos que pueden ser afectados por este hecho antes y después de que éste se produzca.

Aplicando este razonamiento a nuestro objeto de estudio, nos planteamos ver si la cantidad de estudiantes que siguen el programa LPV cambia entre el principio y el final del año. Propondremos a los alumnos clasificar los elementos relacionados con la lectura, los estudios, los escritos sociales y los objetos neutros para ver si estos componentes son mayores cuando los alumnos han seguido el programa LPV. Por lo tanto, si a final de año el grupo LPV elige con mayor frecuencia los elementos vinculados con los objetos escritos que el grupo control, esto indicará un mayor interés por los mismos.

Condiciones de la evaluación

1. Principio de la tarea: en una hoja de respuestas, los alumnos indican en la columna apropiada un rango de 1 a 8 para los elementos que se les proponen.
2. Se les presentan cada vez tres contextos diferentes: competencias, ocio, actividades escolares (una hoja de respuestas para cada contexto).
3. Para cada contexto, dos objetos evocan:
 - ▶ Lectura-escritura
 - ▶ Los estudios

- Escritos sociales
- Los neutros relacionados con lo escrito

Se pide a cada alumno hacer tres clasificaciones del 1 al 8.

Hoja de respuestas

Instrucción: entre las cosas que te gustaría saber hacer, escribe en la primera columna el número 1 para lo que sea más importante para ti, después 2, etc., hasta escribir el 8 en lo menos importante.

	1	2	3	4	5	6	7	8
a								
b								
c								
d								
e								
f								
g								
h								

Lista de elementos

Lectura-escritura

- a) Saber disfrutar al leer un libro
- b) Saber escribir sin cometer errores

Estudiar

- c) Saber buscar (palabras) en un diccionario
- d) Aprender otro idioma

Escritos sociales

- e) Utilizar el manual de uso de una máquina descompuesta
- f) Encontrar una ruta en un mapa

Neutros

- g) Aprender un juego nuevo de cartas
- h) Utilizar un teléfono celular

Para cada contexto hemos sumado el número de respuestas de los tres niveles más altos y éste es valor el que utilizaremos en lo que sigue.

Análisis de los resultados

Contexto: Competencias

Tabla 25. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación “Escribe en la primera columna el número 1 a lo que sea más importante para ti, después 2, etc., hasta escribir el 8 en lo menos importante. Escriban su escala en la columna 1 ¿qué te gustaría saber hacer?”			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Aprender otro idioma (estudios)			
1 742 (49.7)	1 766 (50.3)	3 508 (24.3)	0.0; $p > .05$
Escribir sin cometer errores (escritura)			
1 160 (49.4)	1 188 (50.6)	2 348 (16.2)	0.2; $p > .05$
Aprender un juego nuevo de cartas (neutro)			
1 097 (52.4)	994 (47.6)	2 091 (14.6)	5; $p < .05$
Disfrutar al leer un libro (lectura)			
1 209 (57.9)	882 (42.1)	2 091 (14.6)	5; $p < .05$
Buscar en un diccionario (estudios)			
674 (52.9)	601 (47.1)	1 275 (8.9)	5; $p < .05$
Utilizar un teléfono celular (neutro)			
627 (52.2)	574 (47.8)	1 201 (8.3)	3.3; $p > .05$

Tabla 25. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación “Escribe en la primera columna el número 1 a lo que sea más importante para ti, después 2, etc., hasta escribir el 8 en lo menos importante. Escriban su escala en la columna 1 ¿qué te gustaría saber hacer?”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Encontrar una ruta en un mapa (escritos sociales)			
535 (54.7)	444 (45.3)	979 (6.8)	8.4; $p < .05$
Utilizar el manual de uso de una máquina (escritos sociales)			
444 (48.3)	475 (51.7)	919 (6.3)	0.9; $p > .05$
Total		14 412 (100)	

Hipótesis 1

Hay tres grupos de respuestas:

El primero (más de 3 000 respuestas) cuenta con un sólo elemento: aprender otro idioma.

Luego viene un grupo de tres elementos (con más de 2 000 respuestas): saber escribir sin cometer errores, aprender un nuevo juego de cartas, saber disfrutar al leer un libro.

Un último grupo de elementos (alrededor de 1 000 respuestas) es: saber buscar en un diccionario, utilizar un teléfono celular, encontrar una ruta en un mapa, utilizar el manual de uso de una máquina que está descompuesta.

Estos elementos, además de proporcionar información sobre los intereses de los jóvenes encuestados, proporcionan una jerarquía suficientemente diversificada que puede servir de base para los análisis siguientes.

Hipótesis 2

La mitad de los elementos muestran una equivalencia entre los dos grupos (aprender otro idioma, saber escribir sin cometer errores, aprender un nuevo juego de cartas, utilizar el manual de uso de una máquina que está descompuesta), mientras que el grupo LPV escoge los otros cuatro más a menudo (aprender un nuevo juego de cartas, disfrutar al leer un libro, buscar en un diccionario, encontrar una ruta en un mapa).

Debemos tener en cuenta estas diferencias iniciales entre los dos grupos cuando se haga el análisis del impacto de LPV.

Tabla 26. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de respuestas a la indicación: “Escribe en la primera columna el número 1 a lo que sea más importante para ti, después 2, etc., hasta escribir el 8 en lo menos importante. Escriban su escala en la columna 1 ¿qué te gustaría saber hacer?”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Aprender otro idioma (estudios)			
1 761 (53.6)	1 529 (46.4)	3 290 (25)	16.2; p <.05
Escribir sin cometer errores (escritura)			
1 095 (54.1)	929 (45.9)	2 024 (15.4)	13.6; p <.05
Aprender un juego nuevo de cartas (neutro)			
1 024 (54.7)	848 (45.3)	1 872 (14.2)	16.4; p <.05
Disfrutar al leer un libro (lectura)			
1266 (53)	1121 (47)	2 387 (18.1)	8.8; p <.05
Buscar en un diccionario (estudios)			
547 (53.9)	468 (46.1)	1 015 (7.8)	6; p <.05
Utilizar un teléfono celular (neutro)			
549 (56.9)	416 (43.1)	965 (7.3)	18.2; p <.05
Encontrar una ruta en un mapa (escritos sociales)			
441 (53.1)	389 (46.9)	830 (6.2)	3.2; p >.05
Utilizar el manual de uso de una máquina (escritos sociales)			
419 (52.9)	374 (47.1)	793 (6)	2.4; p >.05
Total		13 176 (100)	

Hipótesis 3

En lo que respecta a la lectura-escritura, conforme a nuestras expectativas en la segunda evaluación, el grupo de LPV elige más a menudo el elemento relacionado con la escritura (saber escribir sin cometer errores). Lo mismo ocurre con el elemento relacionado con la lectura (disfrutar al leer un libro), pero tomando en cuenta que el porcentaje de elección es menor en la segunda evaluación con respecto a la primera (53%/57.9%), la hipótesis no puede considerarse comprobada.

Para los dos elementos relacionados con los escritos sociales (utilizar el manual de uso para una máquina descompuesta, encontrar una ruta en un mapa), las diferencias no son estadísticamente significativas en la segunda evaluación.

En el caso de los elementos relacionados con los estudios (aprender otro idioma, saber buscar en un diccionario), los resultados responden a nuestras expectativas.

Lo mismo ocurre para los elementos considerados como neutros (aprender un nuevo juego de cartas, saber buscar en un diccionario). Si “aprender un nuevo juego de cartas” puede parecer neutro y, por lo tanto, responder a un efecto Hawthorne, el elemento “saber buscar en un diccionario” podría ser relevante para la lectura o para los estudios.

En resumen, 5 de los 8 elementos (incluyendo uno neutro) presentaron resultados conformes a la hipótesis de un efecto del programa en la clasificación de los elementos propuestos. Puede que estos resultados, que son menos convincentes que los de las evaluaciones anteriores, se deban a la elección cuestionable de ciertos elementos.

Contexto: Ocio/Recreación

Instrucción: entre las cosas que te gustaría hacer en tu tiempo libre, ¿qué prefieres?; indícalo en la segunda columna siguiendo tu orden de importancia (1 el más importante; 8 el menos importante).

Lista de elementos

Leer

- a) Leer una historia sobre niños de mi edad
- b) Leer un comic

Estudiar

- c) Visitar un museo de historia de México
- d) Visitar una exhibición artística

Escritos sociales

- e) Hacer un cartel para un espectáculo
- f) Dibujar un mapa de mi ciudad

Neutros

- g) Dar un paseo
- h) Ver una película

Tabla 27. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas, en orden decreciente, a la indicación “Escribe en la primera columna el número 1 a lo que sea más importante para ti, después 2, etc., hasta escribir el 8 en lo menos importante. Escriban su escala en la columna 1 ¿qué te gustaría saber hacer en tu tiempo libre?”			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Leer una historia sobre niños de mi edad (lectura)			
1 308 (51.5)	1 230 (48.5)	2 538 (17.5)	2.2; p >.05
Dar un paseo (neutro)			
1 223 (50.6)	1 195 (49.4)	2 418 (16.8)	0.2; p >.05
Dibujar un mapa de mi ciudad (escritos sociales)			
1 063 (51)	1 018 (49)	2 081 (14.5)	0.8; p >.05
Visitar un museo de historia de México (estudios)			
950 (49.8)	961 (50.2)	1 911 (13.3)	0.0; p >.05
Ver una película (neutro)			
880 (50.6)	858 (49.4)	1 738 (12)	0.2; p >.05
Visitar una exhibición artística (estudios)			
655 (47.5)	725 (52.5)	1 380 (9.5)	3.4; p >.05
Leer un cómic			
611 (47.7)	670 (52.3)	1 281 (8.9)	2.6; p >.05
Hacer un cartel para un espectáculo (escritos sociales)			
537 (49)	557 (50.9)	1 094 (7.5)	0; p >.05
Total		14 441 (100)	

Hipótesis 1

Se pueden distinguir dos grupos de respuestas:

Las más seleccionadas (más de 2 000 respuestas) incluyen tres elementos (leer una historia sobre niños de mi edad, dar un paseo, dibujar el mapa de mi ciudad).

Las menos seleccionadas (más de 1 000 respuestas) contienen cinco elementos (un museo sobre la historia de México, ver una película, visitar una exhibición artística, leer un cómic, hacer un cartel para un espectáculo).

En cuanto al contenido, hay que señalar que, contrariamente a los prejuicios, un elemento que propone una actividad de lectura es el que más se eligió (leer una historia sobre niños de mi edad), más que el que evoca una lectura más fácil (leer un cómic).

A nivel metodológico, a pesar de que los totales por elemento sólo se duplican, parecen suficientemente diferenciados para basar los análisis posteriores.

Hipótesis 2

Ninguno de los ocho elementos mostró diferencias estadísticamente significativas. Esto indica que, como se esperaba, ambos grupos eran equivalentes a principios de año.

Tabla 28. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de las respuestas a la indicación “Escribe en la primera columna el número 1 a lo que sea más importante para ti, después 2, etc., hasta escribir el 8 en lo menos importante. Escriban su escala en la columna 1 ¿qué te gustaría saber hacer en tu tiempo libre?”.			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Leer una historia sobre niños de mi edad (lectura)			
1 229 (52.9)	1 094 (47)	2 323 (17.9)	7.8; p <.05
Dar un paseo (neutro)			
1 124 (53)	993 (46.9)	2 117 (16.2)	8; p <.05
Dibujar un mapa de mi ciudad (escritos sociales)			
1 052 (55.5)	842 (44.5)	1 894 (14.5)	23.2; p <.05
Visitar un museo de historia de México (estudios)			
978 (54.5)	815 (45.5)	1 793 (13.7)	14.8; p <.05
Ver una película (neutro)			
755 (54.5)	630 (45.5)	1 385 (10.6)	11.2; p <.05
Visitar una exhibición artística (estudios)			
751 (53.2)	660 (46.8)	1 411 (10.9)	5.8; p <.05
Leer un cómic			
568 (52.1)	521 (47.9)	1 089 (8.3)	2; p >.05
Hacer un cartel para un espectáculo (escritos sociales)			
561 (54)	476 (46)	1 037 (7.9)	6.8; p <.05
Total		13 049 (100)	

Hipótesis 3

En lo que respecta la lectura, el grupo LPV encabeza sus preferencias con el elemento más elegido (leer una historia sobre niños de mi edad). Aun cuando la diferencia entre los dos grupos no es significativa para el elemento que propone otra modalidad de lectura (leer un cómic), la tendencia es favorable para el grupo LPV (52.1%/47.9%). Esto confirma el incremento entre las dos evaluaciones (47.7%/52.1%). Así, la hipótesis parece confirmada en lo que concierne a la lectura en el marco del ocio y la recreación.

Para los elementos relacionados con el estudio (hacer un cartel para un espectáculo, dibujar el mapa de mi ciudad), el grupo que siguió el programa LPV también difiere del grupo control y confirma, por tanto, la hipótesis.

En el caso de los elementos relacionados con los estudios (visitar un museo sobre la historia de México, visitar una exhibición artística), el grupo LPV también responde significativamente más a menudo que el grupo control, conforme a nuestras expectativas.

Por último, los elementos que proponen recreaciones neutras en relación con objetos escritos (dar un paseo, ver una película) también muestran resultados que indican un impacto del programa LPV y que puede considerarse como un efecto Hawthorne.

En el caso de las actividades de ocio y recreación, se confirma la hipótesis de que el programa de LPV tiene un impacto en las clasificaciones llevadas a cabo por los alumnos.

Contexto: Actividades escolares

Instrucción: si pudieras agregar algo a tus actividades escolares, ¿qué agregarías? En la tercera columna escribe el número 1 a lo que sea más importante para ti, después el 2, etc., hasta escribir el 8 en lo menos importante.

Lista de elementos

Leer

- a) Buscar libros nuevos en la biblioteca
- b) Leer libros que contengan historias interesantes

Estudios

- c) Aprender a hacer predicciones del tiempo
- d) Aprender a hacer el itinerario de una excursión escolar

Escritos sociales

- e) Aprender a tocar un instrumento musical
- f) Aprender a utilizar una nueva aplicación

Neutros

- g) Aprender un deporte nuevo
- h) Aprender a hacer pinturas murales

Tabla 29. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de respuestas, en orden decreciente, a la pregunta “Si pudieras agregar algo a tus actividades escolares, ¿qué agregarías? Escribe en la primera columna el número 1 a lo que sea más importante para ti, después 2, etc., hasta escribir el 8 en lo menos importante. Escriban su escala en la columna 1”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Aprender a tocar un instrumento musical (escritos sociales)			
1 301 (50.5)	1 275 (49.5)	2 576 (17.8)	0.2; p >.05
Aprender a hacer predicciones del tiempo (estudios)			
1 214 (49.3)	1 248 (50.7)	2 462 (17)	0.4; p >.05
Buscar libros nuevos en la biblioteca (lectura)			
1 039 (51.1)	994 (48.9)	2 033 (14)	0.8, p >.05
Aprender un deporte nuevo (neutro)			
846 (49.8)	852 (50.2)	1 698 (11.7)	0.0; p >.05
Aprender a hacer pinturas murales (neutro)			
856 (50.7)	834 (49.3)	1 690 (11.7)	0.2; p >.05
Leer libros que contengan historias interesantes (lectura)			
805 (50.9)	778 (49.1)	1 583 (10.9)	0.4; p >.05
Aprender a utilizar una nueva aplicación (escritos sociales)			
593 (49.7)	600 (50.3)	1 193 (8.6)	0.0; p >.05
Aprender a hacer el itinerario de una excursión escolar (Estudios)			
585 (48.7)	616 (51.3)	1 201 (8.3)	0.8, p >.05
Total		14 436 (100)	

Hipótesis 1

Para completar (si fuera posible) los horarios escolares, los alumnos marcan su preferencia (más de 2 000 respuestas) para tres elementos específicos (aprender a tocar un instrumento musical, a predecir el tiempo y a buscar libros nuevos en la biblioteca).

Eligen con menos frecuencia (más de 1 000 respuestas) los otros cinco elementos (aprender un deporte nuevo, a pintar murales, leer libros que contengan historias interesantes, aprenden a usar una nueva aplicación, a organizar el itinerario de una excursión escolar).

Caemos en la cuenta de que uno de los dos elementos relacionados con la lectura es uno de los más elegidos (buscar nuevos libros en la biblioteca).

Aunque los elementos sólo se duplican, su clasificación parece suficientemente diferenciada para servir como base para los análisis posteriores.

Hipótesis 2

Los dos grupos aparecen como estadísticamente equivalentes en la primera evaluación. Esto facilita la confirmación del impacto de LPV.

Tabla 30. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de respuestas a la pregunta “Si pudieras agregar algo a tus actividades escolares, ¿qué agregarías? Escribe en la primera columna el número 1 a lo que sea más importante para ti, después 2, etc., hasta escribir el 8 en lo menos importante. Escriban su escala en la columna 1”			
Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Aprender a tocar un instrumento musical (escritos sociales)			
1 245 (54.2)	1 053 (45.8)	2 298 (17.8)	16; p <.05
Aprender a hacer predicciones del tiempo (estudios)			
1 221 (54.1)	1 035 (45.9)	2 256 (17.5)	15.2; p <.05
Buscar libros nuevos en la biblioteca (lectura)			
958 (53.5)	833 (46.5)	1 791 (13.8)	8.6; p <.05
Aprender un deporte nuevo (neutro)			
769 (52)	709 (48)	1 478 (11.5)	2.4; p >.05
Aprender a hacer una pinturas murales (neutro)			
830 (54.1)	703 (45.9)	1 533 (11.8)	10.4; p <.05

Tabla 30. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de respuestas a la pregunta “Si pudieras agregar algo a tus actividades escolares, ¿qué agregarías? Escribe en la primera columna el número 1 a lo que sea más importante para ti, después 2, etc., hasta escribir el 8 en lo menos importante. Escriban su escala en la columna 1”

Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Leer libros que contengan historias interesantes (lectura)			
830 (54.1)	703 (45.9)	1 533 (11.8)	10.4; p <.05
Aprender a utilizar una nueva aplicación (Escritos sociales)			
536 (51)	517 (49)	1 053 (8.1)	0.2; p >.05
Aprender a hacer el itinerario de una excursión escolar (Estudios)			
567 (54.5)	472 (45.4)	1 039 (8)	8.6; p <.05
Total		12 932 (100)	

Hipótesis 3

En la segunda evaluación, para los dos elementos relacionados con la lectura, constatamos una diferencia significativa entre los dos grupos, conforme a nuestras expectativas.

La diferencia es clara en el caso de uno de los escritos sociales (aprender a tocar un instrumento musical), mientras que en el otro (aprender a usar una nueva aplicación) no es estadísticamente significativo, aunque la tendencia vaya en este sentido. Esto confirma la diferencia entre la primera y la segunda evaluación (49.7%/51%).

Los dos grupos difieren significativamente en los elementos relacionados con los estudios (aprender a hacer predicciones del tiempo, aprender a organizar el itinerario de una excursión escolar).

Los elementos neutros también tienen un mayor número de elección de parte del grupo LPV (aprender un nuevo deporte, a pintar murales). Esto nos remite a un efecto Hawthorne.

Conclusión

En general, constatamos que el grupo que siguió al programa LPV eligió más elementos relacionados con la lectura-escritura, los escritos sociales y los estudios en la segunda evaluación que en la primera. Esto nos remite al impacto de este programa en los alumnos. Este impacto es más pronunciado en el contexto del ocio o de las materias que se enseñan en la escuela que en el contexto de las competencias, pero esto puede deberse a elementos cuya elección es discutible. Además, el efecto que produce el programa LPV se extiende, en algunos casos, a elementos que son neutros de respecto de la lengua escrita.

7. Conocimiento del libro

Una manera de abordar la lectura para un niño pequeño es escuchar a un adulto que lee un libro en voz alta, pero también para familiarizarse con el objeto que constituye el libro, sobre todo aprendiendo dónde se encuentran las informaciones relacionadas con las personas que participaron en la elaboración de este objeto particular.

Dada la importancia creciente de los libros para jóvenes en el entorno educativo de los niños pequeños, podemos preguntarnos si los intercambios que se llevan a cabo en torno del libro y del examen de este mismo conducen a un mejor conocimiento de las marcas en los libros de aquellos que ayudaron a crearlo, desde el nombre del autor, el nombre del editor y el título que dieron al libro, hasta la identificación de la página de inicio de capítulo, la página de final de un capítulo y la contraportada.

Para saber si tal o cual programa de enseñanza tiene un efecto en este campo, se ha desarrollado una prueba que la Dirección de Evaluación y de la Prospectiva del Ministerio de Educación Nacional en Francia ha utilizado desde 1997 para evaluar el conocimiento de los niños pequeños en la materia.

Por tanto, consideramos que además de los aspectos afectivos que fueron el centro de interés de nuestra evaluación, podría ser posible realizar una rápida incursión en el dominio cognitivo del conocimiento del libro como objeto.

Condiciones de la evaluación

1. Los alumnos cuentan con la reproducción de una página de la portada de un libro para jóvenes.
2. Se les pedirá que indiquen con el signo distintivo que se les dará, dónde se encuentra el nombre del autor, del editor y el título del libro.

Observen esta imagen con detenimiento...

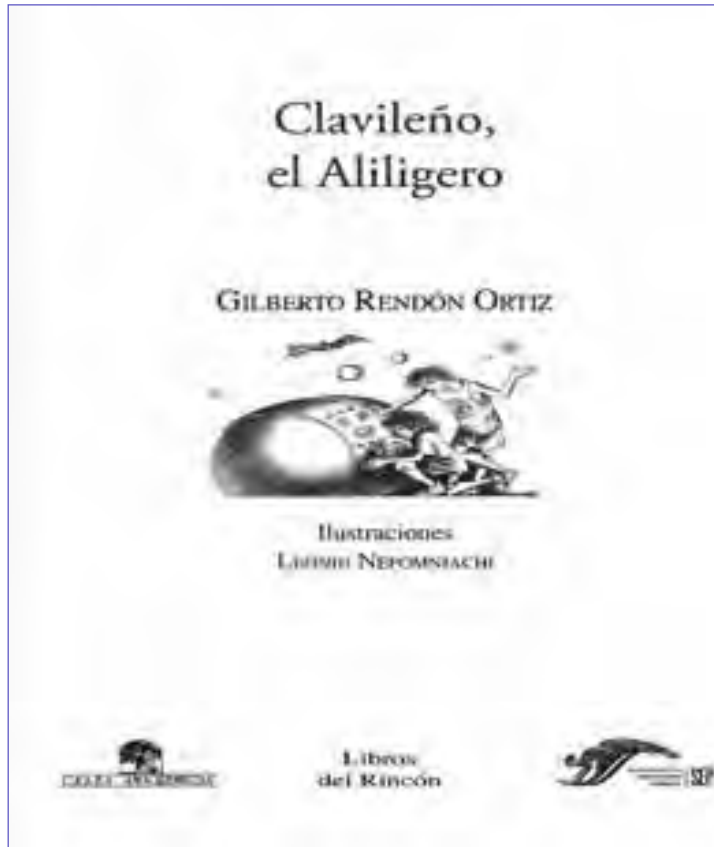


Imagen 9. La portada del libro.

Hipótesis

1. En la primera evaluación, las respuestas muestran lo que saben los alumnos sobre la información que aparece en la portada del libro. Suponemos que el conocimiento no será el mismo entre todos.
2. En la primera evaluación, los grupos LPV y control tienen conocimientos equivalentes.
3. A final de año, los alumnos del grupo LPV que siguieron las actividades durante todo el año con los libros, sabrán dar las respuestas exactas a las preguntas sobre la portada del libro en mayor medida que los alumnos del grupo control.

Análisis de los resultados

Tabla 31. Evaluación 1: Frecuencia (porcentaje) de respuestas, en orden decreciente, a la indicación “Observen esta imagen con detenimiento...”.

Instrucciones	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Encierra en un círculo el título	2 103 (51.3)	1 993 (48.7)	4 096 (58,2)	2.8; $p > .05$
Pon una cruz en el nombre del editor	1 954 (85.8)	322 (14.2)	2 276 (32,4)	116.2; $p < .05$
Pon una palomita en el nombre del autor	322 (48.9)	337 (51.1)	659 (9.4)	0.2; $p > .05$
Total			7 031 (100)	

Hipótesis 1

A principios de año, la mayor parte de los alumnos son capaces de identificar el título en la portada, menos de la mitad reconoce el nombre del editor, y una cantidad aún menor reconoce, con propiedad, el nombre del autor. Puede sorprender que el nombre del autor sea la información menos conocida.

Estas respuestas tienen una jerarquía clara y permiten continuar el análisis.

Hipótesis 2

Reconocer el título y el nombre del autor es equivalente en ambos grupos, mientras que el nombre del editor es, por sorpresa, menos conocido por el grupo experimental que por el grupo control (85.8%/14.2%).

Tabla 32. Evaluación 2: Frecuencia (porcentaje) de respuestas a la indicación: “Observen esta imagen con detenimiento...”.

Instrucciones	Grupo experimental (%)	Grupo control (%)	Total (%)	Chi-dos ddl = 1
Encierra en un círculo el título	2 062 (53.5)	1 789 (46.5)	6 851 (59.3)	19.2; $p < .05$
Pon una cruz en el nombre del editor	556 (52.8)	497 (47.2)	1 053 (16.4)	3.2; $p > .05$
Pon una palomita en el nombre del autor	798 (50.9)	771 (49.1)	1569 (24.3)	0.4; $p > .05$
Total			6 473 (100)	

Hipótesis 3

En la segunda evaluación, el grupo que siguió el programa LPV logra reconocer sobre todo el título de entre los tres elementos.

En cuanto al nombre del editor, la diferencia no es estadísticamente significativa entre los dos grupos, y aunque el porcentaje de respuestas exactas es mayor en el grupo LPV que en el grupo control, el porcentaje menor de respuestas exactas que se observa entre principios y final de año (85.8%/52.8%) no permite confirmar la hipótesis.

En lo que respecta al nombre del autor, la diferencia entre el grupo LPV y el grupo control no es significativa, sin embargo, el grupo LPV tiende a responder de forma más exacta que el grupo control (50.9%/49.1%) y se observa, además, un incremento de respuestas exactas en el grupo LPV entre el principio y el final de año (48.9%/50.9%). Esto nos permite mantener nuestra hipótesis.

Conclusión

Contrariamente a lo que suponíamos, el programa LPV no tiene beneficios tan claros en el caso del conocimiento del libro como en las pruebas orientadas hacia la evaluación del interés por la lectura.

Los otros dos elementos sólo son conocidos en un porcentaje poco mayor al grupo experimental.

Un solo elemento (el título del libro) tiene muy claramente un impacto en LPV. El nombre del autor también indica cierto progreso, aunque limitado, y el nombre del editor no saca ningún beneficio del programa.

Sería, sin duda, imprudente sacar conclusiones demasiado generales a partir de una sola prueba, cuyas particularidades técnicas de construcción o de evaluación explican tal vez, en parte, la naturaleza y el nivel de éxito de las respuestas obtenidas, pero esta prueba también nos remite a la forma en la que se desarrolla el programa LPV con, quizá, pocas oportunidades para que los alumnos se interesen por el libro como un objeto y lo manipulen. Esto abre caminos hacia desarrollos pedagógicos.

Conclusión-discusión

Nos preguntamos si el programa Letras para Volar permite desarrollar el interés en el mundo de lo escrito entre los alumnos de la escuela primaria en medios desfavorecidos. La respuesta es muy positiva, aunque en diferentes grados, dependiendo de las evaluaciones que se utilizan para evidenciar dicho interés.

En la prueba de asociación de palabras, cuando se pide a los alumnos que escojan entre las 12 palabras propuestas que les hacen pensar, respectivamente, en las palabras Leer, Escribir, Periódico, constatamos que las palabras que evocan, sobre todo estos objetos (ej.: para leer => Álbumes, Historia, Cómics), se encuentran, al final del año, en mayor número en los alumnos que siguieron el programa que en los del grupo control, o que la cantidad de elección de estas palabras, a final del año, en el primer grupo es mayor que en el segundo.

De manera aún más desarrollada, en la prueba que hace uso del diferenciador semántico, pedimos a los alumnos que dijeran lo que sienten en 12 escalas de adjetivos antónimos cuando se enfrentan con tres imágenes que evocan, respectivamente, la lectura, la escritura y un escrito social. Los resultados muestran que las respuestas positivas del grupo experimental, a estos objetos, en la escala propuesta, superan en número al grupo control, o la cantidad es mayor en el grupo experimental a final de año que a principios de año. Esto sugiere que el programa LPV llevó a valorar aún más la lectura, la escritura y los escritos sociales.

La tercera tarea, una prueba abierta, que se inspira, tal como los dos estudios previos, en investigaciones en psicología, pedía a los alumnos que escribieran de forma libre lo que sentían cuando miraban imágenes que presentaban situaciones de lectura, de escritura y un escrito social. Como era de esperar, la codificación en términos de respuestas positivas, negativas y neutras muestra que los comentarios positivos son más frecuentes al final del año en el grupo que siguió el programa LPV que en el grupo control.

La cuarta tarea es una prueba de cuantificación subjetiva en la que se pide a los alumnos que escojan, en una escala del 1 al 6, y en relación con la lectura, la escritura o los escritos sociales, respectivamente: el tiempo que se les dedica en la

escuela, el número de personas que están interesadas en ello en Guadalajara, y en el estado de Jalisco. No se trata de comparar las estimaciones llevadas a cabo por los alumnos con una realidad objetiva que nadie conoce, sino de juzgar el interés de las actividades relacionadas con lo escrito a partir de las cantidades elegidas. De hecho, se considera que la elección de grandes cantidades es una medida de este interés y, por lo tanto, que esta elección tiene mayor repercusión si el programa tiene un impacto. Esto es lo que realmente se observa ya que, como en las pruebas anteriores, el grupo experimental suele elegir, a final de año, cantidades más altas que el grupo control, o las elige más a fin de año que al iniciar el programa.

La quinta prueba, bastante directa, consiste en pedir a los alumnos que hagan juicios de valor sobre las frases relacionadas con la lectura, la escritura y los escritos sociales (“Creo que lo más importante en la escuela es...”). Las escalas de valor tienen seis grados: desde “Totalmente de acuerdo” hasta “Totalmente en desacuerdo”. Los resultados muestran que al final del año las respuestas se encuentran en las escalas positivas en el grupo experimental, o aparecen con más frecuencia que antes del inicio del programa.

La sexta prueba pide a los alumnos que clasifiquen, según la importancia que les dan, las acciones que se les proponen en frases cortas. Se deben llevar a cabo tres clasificaciones de oraciones relativas a competencias, al ocio y a las actividades escolares, respectivamente. Los resultados, conforme a nuestras expectativas, muestran que la lectura, la escritura y los escritos sociales se eligen en mayor medida a final de año entre los alumnos que han seguido el programa que en el grupo control, o que el grupo experimental los elige más a menudo después de terminar el programa que al principio del año escolar.

La séptima tarea no se centra en el interés de lo escrito, sino en el conocimiento que tienen los niños del libro. Los alumnos cuentan con la reproducción de la portada de un libro de literatura infantil y se les pide que indiquen el nombre del autor, el nombre del editor y el título del libro. Los resultados muestran que si bien el nombre del editor no representa ningún problema, las diferencias que se esperaban con respecto al nombre del autor y el título del libro, en el caso del grupo LPV no tienen la importancia que se pudo observar en las pruebas anteriores que se centraban en los aspectos afectivos y no en el conocimiento, como en este caso.

Por lo tanto, en su conjunto, los resultados muestran un marcado incremento del interés por lo escrito que, gracias a la presencia de un grupo control, podemos atribuir a Letras para Volar. Haber evaluado este interés por lo escrito de seis maneras diferentes da una sólida credibilidad a esta conclusión.

Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que el programa LPV que evaluamos tuvo lugar durante sólo un año escolar. Aunque los resultados son muy alentadores al final del estudio, no hay indicios de que sean sostenibles o sólo temporales o momentáneos. Con el fin de averiguar lo que está en juego, un dispositivo de búsqueda más extendida sería necesario. Así, en una evaluación llevada a cabo

en paralelo (Fijalkow, Fijalkow y Jalaudin, 2017) que se centró en el impacto de los viajes a Auschwitz de un grupo numeroso de estudiantes franceses de secundaria, se incluyeron cuatro evaluaciones en un periodo de tres años. Los resultados mostraron, como en esta evaluación, una clara ventaja del grupo experimental después de un año, pero esto no persistió tanto como se esperaba a lo largo del periodo de observación. Por lo tanto, sería peligroso pensar que el efecto positivo que se obtuvo después de un año puede permanecer indefinidamente o al menos ser duradero. Téngase en cuenta, sin embargo, que si la evaluación llevada a cabo en Guadalajara se extendió un año, no es seguro que, desde la perspectiva de los alumnos, el programa LPV coincida con este lapso. Este programa fue realizado en ciertas escuelas desde hace un número variable de años –desde el principio para algunas; para otras, desde hace varios años; o para las últimas desde hace sólo un año–. De esto resulta que algunos alumnos hayan seguido este programa desde hace más de un año, al pasar de una clase a otra, mientras que otros lo descubrieron tan sólo el año de evaluación. Los archivos de LPV, lamentablemente, no posibilitan saber lo que sucede en particular con cada alumno, y ello no nos permite saber en qué medida el impacto que se estudió es válido por un año o por más.

Por otro lado, también es necesario preguntarnos hasta qué punto nuestras expectativas quedan veladas para los alumnos, como lo esperábamos, o si respondieron deliberadamente de forma positiva a las evaluaciones. Sabemos que en las entrevistas de cara a cara, en una encuesta, por ejemplo, hay un efecto de deseabilidad o conformidad con el interlocutor que lleva al entrevistado a reaccionar como cree que lo haría el que lleva a cabo la entrevista. ¿Es posible, entonces, pensar que los alumnos del grupo experimental entendieron lo que estábamos buscando y que respondieron de manera más positiva a las preguntas relacionadas con la lectura, con la escritura y los escritos sociales en la segunda evaluación que en la primera? Podemos responder a esta objeción diciendo que el anonimato de lo escrito hace que este efecto sea menos probable. Sin embargo, no se puede descartar del todo esta hipótesis en algunos casos, cuando se trata, por ejemplo, de comentar una imagen que muestra niños leyendo o escribiendo. Si así fuera, cabe destacar que se trataría de una especie de testimonio de satisfacción con respecto del programa. Sin embargo, si los resultados de algunas pruebas o elementos pueden ser interpretados de esta manera, es poco probable que suceda lo mismo en la mayoría de los demás. Por ejemplo, en el caso de la evaluación subjetiva, ¿cómo saber si dar gusto al evaluador consiste en elegir las cantidades más altas o las más bajas? Un examen sistemático de las evaluaciones demostraría, sin duda, que la elección de las respuestas es muy ambigua como para protegerse de respuestas que serían más estratégicas que sinceras. Cabe señalar que las pruebas de evaluación se construyeron independientemente de las actividades

que se realizaron en el programa LPV, que los alumnos del grupo experimental conocen. Por lo tanto, no hacen eco de estas actividades.

Por lo tanto, el hecho principal que establece esta investigación es el de las respuestas más positivas que el grupo que siguió el programa dio al final del año. Éste es el hecho que nos interesaba destacar. Puesto que nos pareció masivamente establecido tras el análisis de los resultados, es necesario explicarlo, es decir, ver en qué medida las diferencias que se observaron se pueden atribuir específicamente al programa instaurado. Sabemos que el éxito de introducir un nuevo programa en una empresa (los experimentos clásicos de Elton Mayo en Western Electric) o en la escuela puede deberse a dos tipos de factores: los factores específicos y los factores no específicos. Los primeros son los que quiso implementar el constructor del programa innovador, mientras que los segundos escapan de su voluntad y son el resultado de la movilización que produjo el programa y que, en el caso de la escuela, se puede atribuir a la movilización de alumnos o profesores o padres, sin que podamos, de hecho, identificar claramente su naturaleza exacta en la mayoría de los casos.

Los elementos neutros que introducimos en las diversas tareas permiten distinguir entre estos dos tipos de efectos: los elementos neutros aportan información diferente de los que tratan específicamente de los objetos escritos. Este es el caso, por ejemplo, de la prueba de los comentarios de imágenes de niños que juegan en el bosque. Se trata de un elemento no específico en la medida en que no tiene motivo para verse afectado por las actividades relacionadas con el mundo de lo escrito. Lo mismo sucede con la imagen de la casa en la evaluación del diferenciador semántico: una imagen así no tiene ninguna razón de variar, se haya o no, seguido un programa de literacidad. Entonces, podemos razonar de la siguiente manera: si sólo hubiese un efecto específico, sólo los elementos relacionados con la lectura, la escritura, o los escritos sociales manifestarían desigualdades entre el comienzo y el final del año, pero si estas diferencias también aparecen en el caso de los elementos neutros, es porque otro tipo de factores intervinieron durante la ejecución del programa.

Así, lo que muestra el análisis de los resultados es que, en la mayoría de las tareas, los elementos neutros siguen los pasos de los elementos específicos: generalmente, el grupo LPV los escoge más a menudo al final del año que el grupo control, o el grupo LPV los elige con mayor frecuencia al final que al inicio del año. Esto indica que, en general, la realización del programa LPV causa un efecto Hawthorne. Este efecto, que los elementos neutros permiten mostrar de forma aislada, puede estar presente también en los elementos específicos, aunque las diferencias destacadas en estos elementos pueden derivarse del efecto específico del programa o del efecto de Hawthorne, o de ambos simultáneamente. Por lo tanto, el plan de evaluación que se llevó a cabo nos permite afirmar que se obtu-

vieron resultados positivos, pero no nos faculta determinar en qué medida son virtudes propias del programa y en qué medida se deben a un efecto Hawthorne.

Para separar los efectos específicos de LPV y los inducidos que constituyen un efecto Hawthorne, sería necesario llevar a cabo una nueva evaluación en la que tendríamos el grupo experimental LPV y el grupo control, pero en el que se incluiría, además, un tercer grupo (“experimental 2”) que seguiría una enseñanza distinta de LPV, a saber: una educación neutra respecto de las actividades relacionadas con la literacidad, como actividades de deporte o de ecología. Si, a final de año, las respuestas en las pruebas de literacidad del grupo experimental LPV fueran superiores que las del grupo experimental 2, tendríamos la certidumbre de que pueden atribuirse los beneficios a las virtudes específicas del programa LPV, porque el efecto Hawthorne está en ambos casos, mientras que las variables específicas estarían presentes sólo en el grupo LPV. Puede encontrarse en Habibi (2014) un ejemplo reciente de un experimento de este tipo en el campo de la música.

La ejecución de un experimento tal es costosa y rara vez se lleva a cabo en la investigación en ciencias humanas y sociales. De hecho, el patrocinador de una innovación generalmente le interesa más destacar los resultados positivos que saber hasta qué punto son atribuibles a factores específicos introducidos en el programa o a factores mal identificados que constituyen el efecto Hawthorne y que, se supone, son de una magnitud insignificante. Sin embargo, surge la pregunta de si debemos preocuparnos por el uso generalizado del programa LPV en sitios distintos de los que fueron objeto de la evaluación. Se sabe, pero desde hace poco (*Science*, 2015), que replicar un estudio experimental en humanidades no proporcionan necesariamente los mismos resultados que los que se presentan en su publicación. Por lo tanto, cabe preguntarse hasta qué punto es posible reproducir el dispositivo LPV, cuyo impacto analizamos, y obtener nuevamente resultados positivos. Se puede afirmar, sin mucho riesgo, que si esta generalización se produce en un contexto similar al de esta evaluación, los resultados serán similares (por contexto nos referimos tanto al nivel social de la población en cuestión como a la naturaleza de las intervenciones y la implicación del equipo de pilotaje). Sin embargo, podemos pensar que cuanto más nos alejamos de estas condiciones, más incierta es la probabilidad de encontrar los mismos resultados.

Después de concluir que los resultados confirman que LPV produce un desarrollo del interés de los alumnos por los objetos escritos, deliberamos sobre la cuestión de la transparencia de las evaluaciones para los alumnos, la duración del efecto observado, la explicación de los resultados que se obtuvieron tras la presencia de un efecto Hawthorne, y la generalización de los resultados si LPV se llevara a cabo en otro contexto. Una última pregunta importante es la de la relación entre el desarrollo del interés por lo escrito y su posible impacto en el propio desarrollo de la adquisición de la lengua escrita. Vimos en la introducción que esta relación parece obvia para los promotores de programas que pretenden

desarrollar el interés del niño por la lectura por medio de la literatura infantil y juvenil. En su opinión, no hay duda de que hay una relación causal entre lo uno y lo otro: hacer que el niño descubra el gusto por la lectura sólo puede animarlo a aprender a leer o a dominar la lectura. Esta relación, por plausible que pueda parecer, no responde a criterios de investigación. De hecho, una historia leída o contada, o la ejecución de actividades relacionadas con ella, pueden no estar relacionadas, para el niño, con la lectura propiamente dicha. Puede verse en textos autobiográficos como los de Jean-Paul Sartre (1972) o Amos Oz (2004). En realidad, el aprendizaje de la lengua escrita, en sí, tiene lugar en un contexto escolar muy distinto de los que proponen los planes de desarrollo del interés por la literatura infantil y juvenil. No hay evidencia de que un programa como LPV conduzca mecánicamente al avance en el aprendizaje propiamente dicho.

Decidimos deliberadamente centrar esta evaluación en los aspectos afectivos por lo escrito y no en los aspectos cognitivos que, por lo general, son la preocupación del mundo de la educación. Por lo tanto, sería imprudente generalizar, a otros temas distintos de los que evaluamos, las conclusiones a las que hemos llegado. Esta precaución inicial se sostiene de los resultados obtenidos para la única tarea que se refiere, aunque de forma muy limitada, a los aspectos cognitivos. Resulta que ésta es la única evaluación cuyos resultados sólo validan parcialmente nuestras hipótesis. Por supuesto, esta evaluación se limitó a un único soporte y no a varios, y el conocimiento del libro es un metaconocimiento y no el conocimiento propiamente dicho del dominio de la palabra escrita, pero los resultados poco concluyentes que observamos refuerzan la idea de que el interés por la lectura no es el dominio de la lectura.

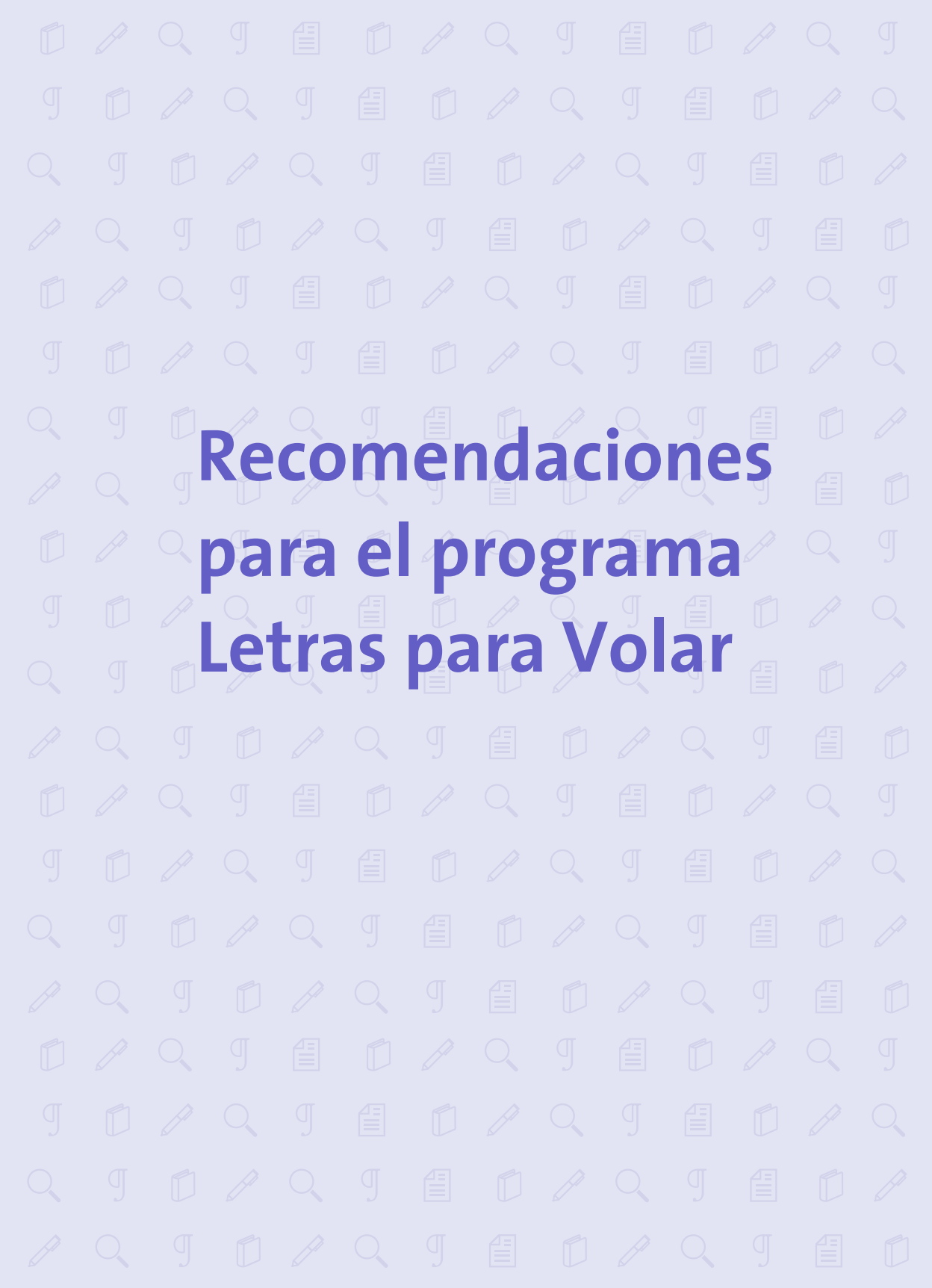
Para saber si LPV no sólo ayuda a desarrollar el interés por lo escrito, sino además el desarrollo del saber leer-escribir, sería indispensable otra investigación que se enfocara en los aspectos cognitivos de la lengua escrita. Nos pareció prudente limitar nuestra investigación, en una primera instancia, a los aspectos afectivos, pero está claro que para saber si también hay beneficios cognitivos sería necesaria una nueva evaluación centrada en los aspectos cognitivos, que son los que legítimamente preocupan a los adultos.

Se podrían considerar extensiones adicionales de la investigación que aquí se presenta. Sobre la base de las seis tareas llevadas a cabo y de los resultados obtenidos, sería posible construir una herramienta de evaluación más ligera, cuya aplicación permitiría hacer evaluaciones más puntuales, cada año, en un lugar determinado, un tipo de formación o cualquier otra variación de contexto.

De hecho, las herramientas que se diseñaron para esta evaluación se construyeron a partir de bases empíricas y no teóricas. Una posible extensión de esta evaluación podría ser, por lo tanto, concebir herramientas que, a partir de una profunda reflexión sobre el gusto por la lectura, intentarían descubrir qué aspectos de éste se benefician del programa Letras para Volar.

Referencias

- BOIMARE, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre* (3ª edición). París: Dunod.
- BONNAFÉ, M. (2003), *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Hachette (1ª edición Calmann-Levy, 1994).
- HABIBI, A. (2014). "An equal start: absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children", <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2014.00690/full>.
- DIATKINE, R. (2013). "Lectures et développement" (1995), *Perspectives Psy*, 52. 1, 82-88 (1ª edición, 1995).
- FIJALKOW J., Fijalkow, Y. y Jalaudin C. (2017). "Evaluation des effets des visites pédagogiques d'Auschwitz-Birkenau" (informe interno, en prensa).
- LONIGAN, C. J. y Shanahan, T. (2013). "Developing Early Literacy Skills: Things We Know and Things We don't Know", en Alverman D. E, Unrau N. J. Ruddell R. B., *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: IRA.
- MORIN, M. F. y Montesinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup*. Montréal: Chenelière Education.
- OZ, A. (2004). *Une histoire d'amour et de ténèbres*. París: Gallimard.
- PASA, L., Ragano, S. y Fijalkow, J. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. París: ESF.
- PESLOUAN DE D. (2001). *Pratiques de l'écrit en maternelle*. París: ESF.
- SARTRE, JP (1972). *Les mots*. París: Gallimard.
- Science, Estimating the reproducibility of psychological science. Recuperado de <http://science.sciencemag.org/content/349/6251/aac4716>



Recomendaciones para el programa Letras para Volar

Si bien es cierto que, de acuerdo con los resultados de esta evaluación, ha mejorado sensiblemente el gusto por la lectura entre los niños que participan en el programa LPV, aún tiene áreas de oportunidad que debe solventar, con miras a una mayor cobertura y eficiencia en los resultados que ahora presenta.

Este crecimiento y desarrollo del programa debe darse a partir de las fortalezas que consideramos posee, entre otras:

- ▶ Tiene el interés y la capacidad para atender a la población económicamente desfavorecida.
- ▶ La población de niños y jóvenes susceptibles de apoyo educativo y fomento a la lectura es muy alta en el estado de Jalisco.
- ▶ Existe apertura de las escuelas de educación básica para aceptar al Programa Universitario de Fomento a la Lectura (directores, profesores y estudiantes).
- ▶ Fomenta la parte emotiva hacia la lectura, la ciencia, la conciencia social, la solidaridad y el cuidado del medio ambiente, esto es: el deseo y amor para abrirse e implicarse en estos aspectos trascendentales que forman ciudadanía y que permiten una internalización más rápida y eficiente.
- ▶ Hace énfasis en el gusto por la lectura, lo que conduce a interesarse por diferentes campos del conocimiento.
- ▶ Dispone de capital humano suficiente y de calidad conformado por estudiantes de pregrado y profesores universitarios.
- ▶ Cuenta con el apoyo y participación de reputados escritores, poetas y ensayistas mexicanos como autores o para hacer la selección de textos de las colecciones publicadas por el programa.
- ▶ Acerca a académicos, investigadores, escritores, poetas y expertos en temas de lectura y escritura, mediante el respaldo y el apoyo de la Universidad de Guadalajara para su operación.

Aunque el programa ha mantenido un crecimiento sostenido en cuanto al número de niños que atiende y los resultados de esta evaluación son favorables durante el año que se investigó y, no obstante que, en estricto sentido, no es parte de su misión, Letras para Volar puede aspirar a constituirse como una organización gestora de la equidad social mediante la petición o trámite de recursos ante las autoridades correspondientes u organizaciones no gubernamentales cuyo propósito sea el de incluir, además de las bibliotecas necesarias para el logro de sus fines, la distribución de los alimentos gratuitos en los planteles ubicados en zonas marginadas, ya que un niño con hambre no se puede concentrar en los estudios.

Asimismo, consideramos que el programa aún tiene aspectos que mejorar, por lo que hacemos las siguientes recomendaciones de manera enunciativa y no limitativa.

Organización

- Formalizar y convocar anualmente a un Comité de Consejeros Profesionales conformado por expertos nacionales e internacionales en el tema de lectura y escritura.
- Definir un plan estratégico para el corto y mediano plazo, así como las líneas de investigación que orientarán su evolución.

Investigación

- Incorporar investigadores de la Universidad de Guadalajara y otras instituciones educativas nacionales e internacionales para trabajar en la pedagogía, la elección de textos, las didácticas de apropiación de la lengua escrita, esto es: la lectura y la escritura; el impacto del programa, entre otros, y presenten sus resultados en conferencias nacionales e internacionales.
- Diseñar un instrumento de evaluación más corto que el utilizado en esta investigación, agregando medición de competencia de la lengua escrita.
- Evaluar anualmente el avance del gusto por la lengua escrita.
- Dar seguimiento a los niños participantes en el programa, durante el tránsito de primaria a secundaria y al bachillerato.
- Recuperar sistemáticamente la opinión de los niños y jóvenes sobre las didácticas de la lectura y escritura.

Aspectos de pedagogía

- ▶ Vincular las didácticas de apropiación de la lectura, con actividades de escritura.
- ▶ Incorporar a todos los grados y grupos en las escuelas de educación básica beneficiadas.
- ▶ Realizar las actividades de fomento a la lectura en espacios fuera del aula, para que el niño no lo perciba como otra actividad escolar.
- ▶ Continuar con el diseño de estrategias didácticas, de tal manera que los promotores cuenten con la cantidad suficiente para cada grado y nivel de enseñanza, considerando que atienden semanalmente a cada grupo.
- ▶ Priorizar el disfrute de la actividad de lectura sobre la “manualidad” o actividad de apropiación entre los niños y jóvenes.
- ▶ Tener el mismo calendario de lecturas y actividades de apropiación por grado y nivel en todas las escuelas incorporadas al programa durante el ciclo escolar, esto facilitará también la evaluación y supervisión del programa.
- ▶ Acercar, facilitar y diversificar los textos para los niños y jóvenes en zonas económicamente deprimidas.
- ▶ Gestionar la creación de bibliotecas o fortalecer las que ya existen en las escuelas donde opera el programa, mediante la donación sistemática de libros para que sean asequibles a los niños y jóvenes en desventaja económica.
- ▶ Impulsar, en el mediano plazo, las bibliotecas de aula en cada escuela, con espacios de tiempo para que el niño lea de manera libre cuando lo desee.
- ▶ Gestionar los materiales didácticos y equipo necesario para la realización de las actividades de apropiación de la lectura y escritura.
- ▶ Ampliar la duración del curso de capacitación a promotores, ya que, por la diversidad de licenciaturas que participan, no todos poseen el mismo bagaje en torno de la actividad de fomento del lenguaje escrito.

Vinculación

- ▶ Involucrar al docente de las escuelas primarias, secundarias y de educación media superior incorporadas al programa, en el diseño de las sesiones de fomento a la lectura de incluir a los padres de familia en el proceso de fomento y desarrollo del gusto por la lectura y escritura.
- ▶ Apoyar a las instituciones educativas de enseñanza básica para formar ciudadanía por medio de los usos de la lengua escrita.
- ▶ Gestionar los libros y consumibles de papelería (crayolas, pegamento, cartulinas...) para el desarrollo de las actividades de apropiación de lectura.

- ▶ Incorporar a voluntarios que hagan la función de promotores de lectura con la finalidad de tener un equipo base en las escuelas (jubilados y amas de casa profesionistas) que realice actividades de tutoría, supervisión y enlace.

Recursos tecnológicos

- ▶ Actualizar el sitio web para que refleje todas las actividades que el programa realiza para el fomento a la lectura. Actualmente sólo se enfoca en leyendas para los niños, hace falta variedad de textos e información dirigidos a estudiantes de secundaria, nivel medio superior, licenciatura y también para los profesores de estos niveles de educación y promotores que participan en el programa.
- ▶ Modificar la interfaz del sitio web para hacerla más atractiva y amigable al usuario.
- ▶ Publicar las diferentes colecciones del programa en formato e-pub.

Logística

- ▶ Gestionar la unificación de los calendarios de convocatoria e inicio del servicio social en los centros universitarios de la Universidad de Guadalajara y las escuelas incorporadas a esta casa de estudio, para evitar desfase en actividades como la capacitación, asignación, inicio de actividades y supervisión de los promotores.
- ▶ Cuando se inicie la prestación del servicio social, continuar con el periodo de acompañamiento al nuevo promotor, por parte del que está concluyendo el servicio, para que el niño, el grupo y el propio tutor de lectura, tengan un periodo de adaptación.
- ▶ Incorporar a un porcentaje mayor de promotores con perfil profesional idóneo para el fomento a la lectura y escritura (educación, letras hispánicas, psicología, literacidad...)

Identidad

- ▶ Impulsar la identidad del programa, es decir, internalizar Letras Para Volar entre los niños y jóvenes de las escuelas incorporadas, los promotores, los profesores y directivos de estas escuelas (Festival de Letras para Volar en cada plantel), además de la comunidad universitaria de la Universidad de Guadalajara.



¿Leer es un placer? Una evaluación del programa Letras para Volar
se terminó de editar en noviembre de 2017 en las oficinas
de la Editorial Universitaria, José Bonifacio Andrada 2679
Lomas de Guevara, 44657 Guadalajara, Jalisco