



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Facultad de Letras Españolas

Especialización en Promoción de la Lectura

SEDE:

Generación de círculo de lectura con
docentes de Educación Media Superior:
conectando la experiencia lectora con su
difusión

Protocolo que se propone para realizar el proyecto del
trabajo recepcional de la Especialización.

Estudiante:

Tutor:

I. INTRODUCCIÓN

La lectura es una herramienta valiosa para el ser humano porque le permite acceder a la información y, con ello, al conocimiento. A través de ella, un individuo puede ser capaz de procesar las ideas que recibe por medio de un texto, comprenderlas e interpretarlas y construir sus propias concepciones que, posteriormente, quedarán reflejadas en sus actividades. Socialmente, la lectura es una práctica significativa porque permite conocer quién se es, de dónde se viene y con qué se cuenta para poder construir un futuro.

Hablar sobre la interacción existente entre el lector de un texto y quien lo produjo requiere mencionar que ésta es una forma de comunicación que logra ser exitosa con más componentes que el conocimiento de las técnicas del trazado de letras y la correcta oralización de un escrito; saber leer requiere de algo más que descifrar el significado de las palabras, según Cassany (2006), también consiste en adquirir conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, crear hipótesis e inferencias, conocer cómo un autor y sus lectores emplean cada género y cómo se negocian los significados según las convenciones establecidas. En resumen, para saber leer no basta con estar alfabetizado.

Actualmente, el término iletrismo, según menciona Ferreiro (2001), refiere a una realidad aún persistente en México: “la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura” (Ferreiro, 2001, p.102). Según lo anterior, ser un lector está más relacionado con una educación lectora que con la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas que permiten su ejecución, se trata de poner en práctica estas destrezas de forma automática y en respuesta a los gustos particulares de cada sujeto en contextos que no necesariamente deben ser escolares.

Al igual que la escritura, la lectura también es un acto cultural que no se aprende de manera individual, ya que para su desarrollo se requiere de la exposición del individuo a las prácticas lectoras que otros realizan de manera cotidiana; si el individuo se encuentra en una edad temprana, le resultará más natural y sencillo apropiarse de la actividad y fácilmente hará de ella su afición. En el caso de los jóvenes y adultos, el proceso no es muy distinto pero quizá sí requiera de más empeño en su adquisición.

Realizar un trabajo de promoción de lectura literaria implica favorecer la lectura compartida y cooperar en la construcción del gusto lector de un individuo, partiendo de

la re-significación del término “lectura”, donde éste se aleje de la idea de ser una actividad irrelevante, obligada y aburrida y se reemplace con el enfoque de ser una práctica amena, gozosa y entretenida.

Aunque en la actualidad se estimula poco a la lectura literaria como entretenimiento y se otorga más atención a actividades que se le contraponen —pues en pocos casos se favorece su práctica en hogares y escuelas— beneficiar las prácticas lectoras en todos los sectores de la sociedad deriva del hecho de que “estar ‘alfabetizado para seguir en el circuito escolar’ no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana” (Ferreiro, 2001, p.103).

No obstante, aunque México es un país que sabe leer, tiene pocos lectores, por lo que “no es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores” (Ferreiro, 2001, p.103); lectores plenos que conozcan que el manejo del lenguaje escrito “permite incrementar el prestigio de quien lo hace y su autoridad frente a sus semejantes, [y que existen quienes se valen de él] para inculcar temor, someter el cuerpo y el espíritu, que incita a la persona a quedarse donde está, a no moverse” (Petit, 1999, p. 24).

Por consiguiente, ¿cómo hacer realidad que más personas tengan el deseo de leer? La elaboración de este proyecto de intervención, cuya meta es propiciar encuentros significativos entre textos literarios y docentes de la Escuela de Bachilleres Constitución de 1917, Vespertina, en un círculo de lectura, surge como una iniciativa que pretende aportar acciones que beneficien (a corta escala) la educación lectora en México, empleando estrategias que incluyan a la lectura como una actividad central y relevante en la vida personal y social, generando así una nueva manera de dar sentido a la acción de “leer”.

I.1. Marco conceptual

La práctica de la lectura implica más que un acto de decodificación donde se atribuyen sonidos a las letras. La lectura —al igual que la escritura— es una construcción social que ha variado a lo largo de la historia y de la actividad humana. En la actualidad, aprender a leer involucra la adquisición de conocimientos socioculturales que permiten al lector poner significado y sentido en cada discurso, y no sólo limitarse al desarrollo de procesos cognitivos para la decodificación de las palabras (Cassany, 2006).

Según Garrido (2004), la primera finalidad de la lectura y la escritura se encuentra en su comprensión, debido a que sólo cuando se puede entender lo escrito adquiere sentido y significado; de ahí que sea importante que el lector deba encontrarse atento al cumplimiento de este propósito, para que la lectura resulte provechosa y placentera.

Por otro lado, Mata, Gallego y Mieres (2007) concuerdan en que la comprensión dentro de todo proceso lector —concebido como la interacción entre el lector y el texto— es la meta a perseguir. Además, ubican cuatro elementos fundamentales en la comprensión de todo texto: el primero, el lector (quien puede decodificar el contenido escrito con apoyo de sus conocimientos previos del tema y la intencionalidad e interés que posea frente al texto); el segundo, el texto (material escrito que —de acuerdo a su estructura, clara o abstracta— hace el trabajo del lector más sencillo o complicado); el tercer elemento se ubica en la enseñanza (rasgo explícito y necesario en la formación de un lector maduro que comprende el contenido del discurso al que se enfrenta); y finalmente, el cuarto elemento corresponde al contexto (referente al ambiente familiar, escolar y social que rodea al lector). Al respecto, Ferreiro (1991) señala que cuando un sujeto asimila la lectura para comprender —cuando transforma lo que va conociendo— tiende a apropiarse del conocimiento de otros para construir el propio.

Sobre el acto de leer, Garrido (2004) considera que éste admite más usos que los elementales (como el del aprendizaje y la apropiación de la información), pues también contribuye a formarse o compartir las ideas o sentimientos de un autor y otorgar emotividad al material escrito, afirmarse, definir la personalidad, olvidarse de uno mismo y perderse en el mundo de las letras. En este marco, la lectura no impuesta, la lectura significativa —cuyo efecto responde interrogantes, inquietudes o intereses individuales—, satisface expectativas y desarrolla competencias lectoras, por lo que el lector se convierte en un ser autónomo y capacitado en la cultura escrita. En tanto, la lectura placentera (Garrido, 2004) es reconocida como un proceso que, además de ser significativo, es motivado por una afición (descubierta al conocer que la recompensa de la lectura es ella en sí misma). No obstante, es posible que este acto placentero se pueda convertir en un estilo de vida, en “uno de los recursos para leer el mundo” (Garrido, 2004, p.54).

Respecto a la lectura placentera, Barthes (1973) hace hincapié en que se encuentra el placer en un texto en el momento en que el lector empieza a seguir sus propias ideas; al respecto, este autor distingue dos tipos de discursos relacionados con ella: el texto de placer y el texto de goce. Sobre el primero, asegura que es aquel que “contenta, colma,

da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura” (Barthes, 1973, p.22); en tanto, sobre el segundo afirma que es “el que pone en estado de pérdida, desacomoda, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la consistencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje” (Barthes, 1973, p.23).

Desde su perspectiva, Arizaleta (2003) también considera que se puede disfrutar leyendo de forma individual o en grupo,

aprendiendo a reconocerse uno mismo a través de sucesos relatados, analizados, vividos o inventados por otros; encontrar satisfacción al dar con las palabras adecuadas que otros han escrito y sirven para expresar pensamientos propios; [pues] es posible divertirse, informarse, emocionarse, aventurarse manejando textos (Arizaleta, 2003, p.18).

En torno al cuestionamiento de si la lectura debería convertirse en un hábito o afición, esta autora cree que la palabra “hábito” remite a una repetición y costumbre; mientras que el término “afición” se asocia con una inclinación o con un disfrute. Por lo tanto, procurar la lectura como una afición está más cercana a la concepción de práctica elegida por razones personales, a diferencia de los hábitos, que —aunque usualmente se interrumpen pocas veces— se realizan casi siempre por rutina y no por gusto. Sobre su difusión, Arizaleta (2003) considera que la afición —a pesar de que es personal— nace y se construye de forma compartida; además de que es educable debido a que culturalmente se enseña y se aprende a disfrutar.

Para finalizar este apartado, es necesario recalcar que la formación de un individuo como lector no es una consecuencia exclusiva de haber sido alfabetizado, ya que —según lo antes mencionado— para obtener un aprendizaje real de la lecto-escritura “hace falta rebasar la lectura utilitaria y llegar a la lectura crítica y creativa” (Garrido, 2004, p.45). Por otro lado, hablar de las prácticas de comprensión de escritos es referirse también a la literacidad, término más preciso y generalizado que incluye:

todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura [...] que incluye: el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y representaciones culturales (Cassany, 2006, p.38).

I.2. Marco teórico

La construcción de un proyecto de intervención que pretende promover la lectura requiere de la exposición de posicionamientos epistemológicos que guíen dicha tarea, por lo que para posibilitar la comprensión de este trabajo, a continuación se expondrán algunos enfoques teóricos que esclarezcan desde qué perspectiva se abordará dicha temática.

Como punto de partida es esencial mencionar la Teoría de la lectura que, según Goodman (Ferreiro y Gómez,1996), parte de la concepción de que en una sociedad alfabetizada existen dos formas del lenguaje, por un lado el oral y por otro el escrito; sin embargo, éstas se ubican de forma paralela debido a que se rigen por las mismas reglas en su estructura, y ambas son capaces de lograr comunicación; la única variación que dicho teórico distingue entre sí son las circunstancias de su uso, pues la comunicación oral se emplea para comunicarse de manera inmediata y la escrita para comunicarse a través del tiempo y el espacio. De ahí que cada forma de comunicación tenga implícito un proceso productivo (hablar y escribir) y uno receptivo (leer y escuchar), pero que ambos se encarguen de intercambiar significados. No obstante, cabe mencionar que en el uso del lenguaje siempre se llevan acabo trans-acciones entre pensamiento y lenguaje, es decir, existe implícito un proceso psicolingüístico.

Desde este enfoque, el lenguaje escrito tiene el único propósito de ser comprendido por otros, independientemente de su estructura y del fin de su lector; por tanto, debe ser suficientemente flexible para admitir distintas estructuras, ortografías, tipos de texto y propósitos de los lectores. Por lo anterior, Goodman define el proceso de la lectura como un “juego de adivinanzas psicolingüístico” (Ferreiro y Gómez, 1996, p.13), ya que en él confluyen el pensamiento y el lenguaje y se involucran en continuas trans-acciones cuando el lector busca obtener sentido a partir del texto impreso; por ello, es necesario que lector tenga las competencias para garantizar el éxito de este proceso, pues “toda lectura es interpretación” (Ferreiro y Gómez, 1996, p.18) y lo que un individuo sea capaz de comprender y aprender de ella dependerá de sus conocimientos y creencias anteriores. Debido a lo anterior, las interpretaciones de un mismo texto pueden ser tan variadas como cada uno de sus lectores. Por consiguiente, “el éxito de la lectura también dependerá del modo en que lector y escritor acuerden en las maneras de utilizar el lenguaje, en sus esquemas conceptuales, y en sus experiencias vitales” (Ferreiro y Gómez, 1996, p.19); cabe enfatizar que los lectores —al ser quienes

crean significado a partir de lo leído y ya que dependen únicamente del texto para su construcción— utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir su construcción. Finalmente, la Teoría de la lectura considera que:

aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que se representa en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos (Ferreiro y Gómez, 1996, p.27).

Retomando otro enfoque teórico, desde la perspectiva de la semiótica, Eco (1999) considera que un texto “representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar” (Eco, 1999, p.73), ya que está incompleto hasta que el lector —como una especie de operador— es “capaz de abrir el diccionario a cada palabra que se encuentra y de recurrir a una serie de reglas sintácticas preexistentes con el fin de reconocer las funciones recíprocas de los términos en el contexto de la oración” (Eco, 1999, p.73). Además, este teórico también considera que todo escrito requiere de la cooperación activa y consciente de su lector para actualizar su contenido, ya que —en un primer momento— es necesario que el lector actualice su enciclopedia para poder comprender, y —posteriormente— llene sus espacios en blanco a través de inferencias; dejar al lector la iniciativa interpretativa y que éste extraiga sus conclusiones a partir de lo escrito. “En otras palabras, un texto se emite para que alguien lo actualice” (Eco, 1999, p.77).

En tanto, desde la perspectiva de la Teoría contemporánea de la literacidad, Cassany (2006) reflexiona en torno a que el discurso no posee conocimiento en sí mismo, sino que éste se genera al entrar en contacto con los significados que le aporta cada lector, de ahí que el conocimiento sea cultural e ideológico, y que no existan realidades absolutas u objetivas que puedan servir para su referencia. Asimismo, esta perspectiva toma en cuenta al discurso como el instrumento que “construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas” (Cassany, 2006, p.83). Bajo esta premisa, el lector —visto como un analista— debe aspirar al descubrimiento de cómo las clases sociales dominantes ejercen poder a través de su discurso y, a partir de ello, procura reducir las injusticias sociales y busca la mejora de su situación.

Dentro de esta perspectiva, como parte de las competencias que un lector crítico posee, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) sostiene que éste:

- Reconoce los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado.
- Identifica la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice.
- Reconoce el género discursivo utilizado
- Recupera las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso.
- Distingue la diversidad de voces convocadas o silenciadas.
- Evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos (Cassany, 2006, pp.86 y 87).

Ahora bien, para que estas competencias se puedan desarrollar, es preciso retomar que el proceso de escritura necesita del dominio de muchas habilidades, tales como la separación entre la información relevante y la irrelevante, la estructuración de las ideas de manera cronológica y el uso de vocabulario adecuado; además de contar con la capacidad de elaboración de textos con adecuación (propiedad que determina la variedad y el registro que se debe emplear), coherencia (propiedad que selecciona la información y organiza su estructura comunicativa) y cohesión (propiedad que conecta las diferentes frases entre sí) (Cassany, 1989). En otras palabras, un escritor sin estas nociones resulta incapaz de componer un texto comunicativo.

En este mismo orden de ideas, Cassany (2006) también distingue tres enfoques según el procedimiento empleado por el lector para obtener el significado de un texto: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural. Desde una perspectiva simple y positivista, la concepción lingüística ubica el significado de un texto en su contenido, por lo que se recupera el valor semántico de cada palabra y lo relaciona con el de las anteriores y posteriores, de tal forma que su total construcción será la suma de significados de los vocablos y oraciones; desde esta representación de lectura, “el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de la lectura” (Cassany, 2006, p.25); por lo tanto, según este enfoque, aprender a leer sólo comprende el aprendizaje del vocabulario y la gramática de un idioma.

Por otro lado, la concepción psicolingüística aborda el papel del lector y su capacidad para aportar datos de su conocimiento de mundo al momento de comprender un texto, pues considera que existen expresiones cuyo sentido no corresponden solo a lo que dicta su acepción semántica (como afirma la perspectiva lingüística). Este enfoque

recupera la capacidad de deducción del lector al momento de relacionar los enunciados con el contexto inmediato, además de que asegura que existe la posibilidad de que varios lectores entiendan de modo diferente un texto y no se pueda considerar una interpretación más válida que otra. Además de que “los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos” (Cassany, 2006, p.28), debido a la manera práctica y económica del funcionamiento de la comunicación humana, en la que con pocas palabras se encamina al lector para inferir todo el mensaje.

En las prácticas lectoras, el proceso que existe en la relación del contenido de un texto con la mente del lector está fundamentado en la Teoría de los Esquemas, que afirma que “todo lo que sabemos está almacenado en la memoria, en forma de esquemas de conocimiento o paquetes de datos, interconectados entre sí. Al leer, los abrimos y cerramos como si fueran archivos informáticos” (Cassany, 2006, p.30). Esta teoría contribuye a la concepción psicolingüística de la lectura porque ubica el significado de un texto en la mente del lector (no en las palabras del escrito), pues éste requiere desarrollar habilidades cognitivas (como aportar su conocimiento previo, hacer inferencias, hipótesis, verificar o reformular), por lo que no puede ser único, estable u objetivo, debido a la diversidad de lectores que se puedan acercar al texto y sus circunstancias.

Finalmente, la concepción sociocultural pone énfasis en que las palabras del texto y el conocimiento previo del lector tienen un origen social, debido a que “el discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo” (Cassany, 2006, p.33). Esta concepción es muy importante porque refleja que quien se encuentra detrás del discurso reflejará sus puntos de vista y su visión a través de él en todo momento, de tal manera que comprenderlo implicará también comprender la perspectiva de su autor. Según esta orientación, discurso, autor y lector no son elementos aislados, pues las prácticas de lectura y escritura se desarrollan en ámbitos particulares y la lectura va más allá de ser un proceso psicobiológico, “es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006, p.38).

Por otro lado, desde un enfoque sociocognitivo, Van Dijk (2012), teórico del análisis del discurso, considera que la producción y la comprensión de un texto implica necesariamente el entendimiento del contexto en el que se efectúa el discurso, de tal

manera que se pueda comprender la identidad y el papel de los participantes, el lugar, el momento y otros componentes.

En este sentido, este teórico ubica al contexto como una especie de escenario que refleja las condiciones y consecuencias circundantes de un evento discursivo, y asegura que estos “son constructos únicos que ponen de manifiesto las experiencias incorporadas *ad hoc* de las percepciones, conocimiento, perspectiva, opiniones y emociones en proceso relacionadas con la situación comunicativa actual” (Van Dijk, 2012, p.39).

Además, como parte de este enfoque, se considera al contexto como un modelo mental que representa el ambiente comunicativo de un discurso en la memoria episódica y controla los procesos de su producción y comprensión. Dichos modelos mentales residen en esquemas de categorías convencionales, compartidas y que dependen de la cultura, lo que facilita las interpretaciones rápidas de mensajes comunicativos, de tal manera que sin ellos “los participantes no podrían entender, representar y actualizar situaciones que algunas veces pueden resultar extremadamente complejas en tiempo real, es decir, en (fracciones de) segundos” (Van Dijk, 2012, p.40). Aún con todas sus propiedades, según este investigador, los modelos contextuales siguen siendo implícitos y presupuestos socialmente.

No obstante, para colaborar a que más personas se vuelvan lectores ávidos y —lo más importante— reflexivos, también es necesario conocer cómo crear un ambiente de lectura favorable. Por ello, también resulta pertinente abordar en este apartado el sustento teórico de cómo se conforma un círculo de lectura —motivación principal de este proyecto—.

Según Chambers (2007), la conformación de un círculo de lectura se realiza a través de actividades ligadas entre sí, cíclicas, donde el comienzo siempre es el final y el final, el inicio. Como parte de su distribución, este autor realiza un diagrama donde ubica cuatro elementos importantes para su realización. En primera instancia, refiere a la etapa de “Selección”, donde se elige de entre todo el material disponible el texto que se prefiera abordar según la disposición y los intereses e intenciones que se persiguen.

Como segundo elemento ubica a la “Lectura”, considerada una actividad que implica algo más que pasar los ojos por las grafías para descifrarlas, pues se considera que:

El proceso de lectura comprende una serie de actividades de las cuales extraer las palabras de la página es sólo una. El problema es que en español no tiene más que una palabra: leer, para designar el tiempo que pasamos viendo palabras en una página. Y esto tiene un desafortunado resultado. Con frecuencia lleva a los aprendices de lectores a pensar que no han tenido éxito hasta que pudieron descifrar todas las palabras impresas en el libro. Mientras que, desde luego, el éxito llega desde el momento en que escogen un libro y le prestan atención (Chambers, 2007, p.18).

Otra cuestión importante que rescata este autor sobre la lectura es que es una actividad que toma tiempo, además de que algunos textos de literatura no sólo pueden demandar mucho, sino que también requieren de mucha concentración; sin embargo, si se asocia el placer a esta actividad, el descubrimiento de sucesos, personajes, ideas, imágenes y de lenguaje dentro de los textos puede resultar en una acción valiosa y satisfactoria, donde “este proceso de construcción de experiencias placenteras y de extender el tiempo de concentración depende de una práctica regular con los libros, que compensa el esfuerzo” (Chambers, 2007, p.19).

El tercer elemento de un círculo de lectura radica en la “Respuesta”, vista como una conversación formal (meditada) o una plática informal que surge como consecuencia inevitable después de hacer una lectura literaria, donde la reflexión del efecto ocasionado se podrá describir como placentero, aburrido, interesante o disfrutable. En caso de que el resultado de una lectura se asocie al disfrute, será probable que el lector desee volver a experimentar dicho placer y realice otra selección de material literario y de nuevo se ubique en el inicio del círculo de lectura, convirtiéndolo en una “actividad espiral”.

Finalmente, como cuarto elemento, Chambers (2007) habla del “Adulto facilitador”, quien funge como auxiliar experimentado y buen ejemplo del disfrute de la lectura literaria, por lo que —en su diagrama— lo ubica en el centro del círculo de lectura, con la intención de recordar a los lectores aprendices que cuentan con la ayuda y el soporte de un lector experimentado.

En su trabajo, este investigador también considera que toda actividad humana (incluyendo a la lectura) está sujeta a dos elementos que determinan si su práctica será placentera o no, se trata de la “disposición” y la “circunstancia”. Al respecto, toma en cuenta al primer elemento como “la mezcla de actitudes mentales y emocionales que están involucradas en todo lo que hacemos. Nuestra expectativas, experiencia previa y conocimiento, nuestro estado de ánimo actual, nuestra relación con otros participantes” (Chambers, 2007, p.25), etc.; y a la “circunstancia” la define como “el entorno físico y

su pertinencia para la actividad que nos ocupa” (Chambers, 2007, p.25), por lo que se debe tener en cuenta que si una persona se acerca a la lectura con ganas, esperando que sea una actividad placentera, es muy probable que sí se convierta en disfrutable; empero, si se ve a la lectura como una tarea obligada, sin esperar gozo alguno, será probable que su efectucción sea cansada y aburrida. Por lo anterior, es necesario enfatizar que la disposición, tanto del mediador como de los integrantes del círculo de lectura, tendrán una influencia importante en los resultados obtenidos; además de considerar que las circunstancias podrán cambiar el panorama de la actividad, inclinándolo a favor o en su contra.

I.3. Revisión de literatura (o estado del arte)

En la actualidad existe una gran variedad de trabajos en torno al fomento a la lectura, por lo que para abordar su promoción en un grupo de docentes se requiere hacer una revisión de algunos trabajos que resultan significativos y que han colaborado en la formación de nuevos lectores. Por lo anterior, a continuación se expondrán algunas perspectivas en torno a la generación del hábito lector y la re-significación de la lectura (Petit, 1999 y Salazar, 2006), su comprensión y la generación de un pensamiento crítico (Serrano, Moreno y Madrid, 2007; y Parodi, 2011), la enseñanza de la lectura (Eyre, 2003; Garrido, 2004; Lerner, 2008; Córdoba, Ochoa y Rizk, 2009; Allen, 2011; y Merino, 2011), la labor del docente en la promoción de ésta (Garrido, 1999 y 2004; Sánchez, 2009; y Munita, 2013), y —finalmente— el papel que desempeñan los mediadores en el fomento a la lectura (Petit, 1999; y Sainz, 2005).

Para Petit (1999), la lectura es una experiencia singular que conlleva riesgos para el lector y para quien lo rodea, debido a que —a través de la lectura— un individuo se puede apropiarse de la lengua y del acceso al conocimiento, lo que puede desencadenar su reflexión en torno a su derecho de ciudadanía. La autora retoma la importancia del lenguaje no sólo por ser un simple vehículo de información, o un instrumento de comunicación, sino por su relación en la construcción de los humanos como hablantes y su elaboración de relación con el mundo, por lo que insiste en enseñar el placer de la lectura a través del “dominio de la lengua” y el desciframiento de los textos.

Por su parte, Salazar (2006) retoma la re-significación del concepto de la lectura y afirma que aunque se han realizado esfuerzos para promocionar esta actividad desde distintas modalidades (como en talleres, ferias de libro, eventos culturales,

presentaciones de escritores, entre otros), no significa que se esté leyendo más, ni que se haya internalizado la actividad; pues se sigue ignorando que la esencia de la lectura radica en permitir la construcción de significados y la elaboración de nuevos sentidos.

Además, esta autora también aborda cómo construir el hábito lector y asegura que —aunque implica cierto automatismo— también requiere de elevados niveles de conciencia, voluntad y afectividad por esta práctica; por ello, menciona que el deseo de leer es el factor que marca la diferencia entre un lector habituado y un no lector, además especifica que gusto y hábito son conceptos diferentes, ya que mientras el primero significa simpatía por todo lo escrito, el segundo presupone el trabajo consciente que realiza el sujeto sobre su propio acto de leer.

No obstante, el trabajo de Serrano, Moreno y Madrid (2007) tiene como temática central la importancia de propiciar la lectura crítica en el contexto educativo actual, con la finalidad de formar estudiantes que se vuelvan ciudadanos reflexivos con autonomía de pensamiento. Los autores parten del concepto de alfabetización crítica —proceso en el que se explota el uso del lenguaje oral y escrito en todas sus manifestaciones— para después profundizar en el tópico de la lectura crítica —capacidad de un sujeto de reconstruir el significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos—. La práctica de la lectura crítica es vista como una actividad que al efectuarse permite asimilar importantes valores para convivir con respeto, tolerancia y solidaridad en una sociedad democrática, por ello su importancia, y en su realización se impulsa la transformación de los procesos educativos hacia la formación de ciudadanos competentes.

Por su parte, Parodi (2011) considera que leer y comprender de manera significativa y crítica a partir de textos escritos es una habilidad valorada en la actualidad, pues aprender de los textos requiere de un ejercicio en el que intervienen el conocimiento previo del lector y los objetivos que tiene; al obtenerse, el lector es capaz de desarrollar una postura crítica frente al contenido, lo que lleva implícito un pensamiento reflexivo, la inspección del texto y la evaluación de sus ideas. En este caso, el lector funge como el constructor de sus propios pensamientos a partir de lo leído y es capaz de evaluar lo dicho y decidir si está o no de acuerdo con ello.

En cuanto a la enseñanza de la lectura, Eyre (2003) se enfoca en examinar el lugar que ocupa esta actividad en la adquisición de habilidades que facilitan la competencia en el uso de información electrónica, pues el autor considera que en la era digital y de tanta información es necesario que los jóvenes sean lectores competentes,

que hayan trabajado en el desarrollo de un pensamiento crítico, que estén preparados para resolver problemas y cuenten con habilidades comunicativas que les favorezcan social y personalmente, para que su trabajo con medios electrónicos sea efectivo. Por lo anterior, el autor sugiere favorecer la imaginación, ya que tiene un importante papel en la adquisición de habilidades lectoras y ayuda a desarrollar la apreciación y el disfrute por la lectura.

Además, Garrido (2004) refiere a cómo el paso de los estudiantes por las aulas no garantiza su incorporación a la cultura escrita, pues lejos de formar lectores en las escuelas, los alumnos quedan apenas alfabetizados, lo que representa el lastre más pesado del sistema educativo y la sociedad mexicana. Por ello, el autor sugiere llevar a la práctica programas especiales de lectura y escritura que no se limiten a ser parte de la clase de español, y cuya meta sea la formación de lectores capaces de escribir y lectores que descubran el placer de la lectura, ya que estas dos actividades colaborarán en la formación de ciudadanos con una visión de la lectura no sólo como un instrumento para el estudio y el trabajo, sino también como una actividad que permite ser más libre, siempre y cuando se practique con libertad.

Asimismo, Lerner (2008) ve en la lectura una herramienta que permite adentrarse en otros mundos, indagar en la realidad para comprenderla mejor y asumir una postura crítica frente a lo que un texto dice y lo que quiere decir; sin embargo, considera que esta actividad que pareciera ser una misión del ámbito escolar ha sido desnaturalizada en este espacio, ya que frecuentemente se aleja a los estudiantes de la lectura, en lugar de acercarlos, debido a que los maestros también han sido víctimas de las condiciones didácticas del sistema de enseñanza. No obstante, esta autora considera que la institución escolar se puede convertir en un ámbito propicio para la lectura, siempre y cuando el maestro asuma su rol de intérprete para que así los alumnos puedan leer a través de él los diversos mundos posibles, y, de esta manera, se conviertan en ciudadanos amantes de la cultura escrita. Lerner (2008) otorga a la escuela el gran desafío de construir una nueva versión de la lectura que permita a sus alumnos apropiarse efectivamente de ella; es decir, que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, que le funcione para realizar un propósito conocido y valorado.

Por otro lado, Córdoba, Ochoa y Rizk (2009) también consideran que una de las tareas más importantes dentro de la escuela es la lectura, por lo que debería ser practicada con efectividad por sus docentes, para que en su desempeño profesional propicien encuentros efectivos y significativos entre los alumnos y la cultura de lo

escrito. Para que ello ocurra, estos autores consideran elemental la reflexión de los docentes en torno a su práctica pedagógica y el pensamiento que la determina y orienta, sus concepciones acerca del tema de la enseñanza de la lectura y su rol como formador de alumnos lectores. Otra de sus propuestas radica en la importancia de que los docentes se basen en el modelo socio-psicolingüístico de la lectura para que sea asimilada como un proceso de disfrute que implica la comprensión de su significado, y no sólo la decodificación de un alfabeto que se convierte en código sonoro.

De la misma manera, Allen (2011) plantea un acontecimiento paradójico muy usual entre la comunidad de profesores, ellos no leen pero quieren que sus alumnos sean lectores. La autora considera que la lectura es una inusual actividad entre los docentes debido a que ellos aún no han cultivado el amor por el texto; además, reflexiona sobre el significado de enseñar la lectura dentro de las aulas, y propone que los docentes acerquen a sus alumnos a la lectura empleando como mecanismo la incertidumbre, pues la autora retoma el concepto implícito de la lectura, el de ser una conversación entre el autor con y el lector, donde se muestran pensamientos a través del diálogo, y donde se exponen opiniones y emociones. En su trabajo, Allen (2011) considera a un lector experto como aquel que discierne las relaciones dentro y entre los textos, y que propone una propia perspectiva sobre el mundo; además, se retoma a la lectura verdadera como aquella que no siempre se puede enseñar, pero que se puede fomentar e incluso inspirar, por lo que se debe invitar a los maestros a que satisfagan su incertidumbre por la lectura, elemento clave para realizar su práctica frecuentemente y poderlo contagiar a sus alumnos a través de prácticas lectoras y de escritura dentro de la escuela.

Adicionalmente, el trabajo de Merino (2011) parte de la consideración de que la lectura y escritura son actos culturales que no se aprenden solos, por lo que aunque el hogar es el espacio ideal para formar actitudes positivas hacia los libros, la escuela es el espacio que desempeña un papel compensatorio en el acceso a la lectura cuando no existe en el hogar. En este sentido, contagiar el deseo de leer sólo se puede lograr al hacerlo sin imposiciones, por simple contacto o imitación, de tal manera que al ver disfrutar de la lectura, otros adquieran el deseo y el goce se puede expandir por imitación. La importancia de la escuela en este tópico es que el docente tiene la tarea de orientar y fomentar la lectura con gozo y comprensión, de tal manera que su labor de profesor se enriquezca con su tarea de mediador de lectura.

Por otro lado, Garrido (1999) piensa que el mayor problema que enfrenta la lectura en México es que los estudiantes y muchos maestros la simulan a lo largo de su

vida, forzados por la necesidad y comprendiendo sólo la mitad de lo que leen; por lo que mientras no se acepte que leer y escribir son actividades gozosas, no se podrán formar más lectores. La importancia de que existan más lectores radica en la urgencia de tener un país más fuerte, más justo, más libre, más próspero y más crítico, para poder vivir mejor. De ahí, la búsqueda de un mejor desempeño del docente en su actividad lectora, tener maestros de todas las asignaturas preocupados de manera personal y profesional por volverse lectores, pues se ha comprobado que la construcción de una sociedad con cultura lectora parte de la escuela y son los profesores quienes pueden transformar el país que habitan. Para lograr estos objetivos, Garrido (2004) también cree necesario que los docentes deban asimilar a fondo el fenómeno de la lectura, de tal manera que conozcan mejor sus mecanismos y conduzcan con paso firme a sus alumnos a esta actividad, no sólo por su utilidad, sino también por el placer de su práctica; a raíz de ello, los estudiantes descubrirán en ella varios fines y ésta ocupará un significativo en sus vidas. Este autor considera que la lectura más que enseñarse, se hereda, por lo que basta con dar el ejemplo para poderla estimular.

En este mismo tópico, Sánchez (2009) también retoma el círculo vicioso que existe en el ámbito escolar capitalista, donde un maestro que no lee enseña a sus alumnos —que no tienen en sus hogares condiciones favorables— a formarse como lectores, pues, al parecer, la escuela —a pesar de otorgar relevancia a la lectura y escritura en el currículo— sólo alfabetiza para comprender indicaciones o mensajes simples y directos, no para la reflexión. Por tal motivo, el autor estima la posibilidad de “crear en el ámbito escolar las condiciones propicias para que todos los alumnos puedan adquirir los conocimientos requeridos no sólo para lograr una alfabetización de calidad, sino para desarrollarse como lectores y escritores, usuarios competentes de la lengua escrita” (Sánchez, 2009, p.102), y en esta tarea el maestro es un elemento esencial para abrir el acceso al mundo de los libros y conducir a sus alumnos a incorporarse a la dimensión cultural a la que todos tienen derecho.

Finalmente, Munita (2013) aborda al docente como un agente que toma decisiones a partir de una valoración de las alternativas que tiene a su disposición en su práctica profesional, de tal manera que su valor en la promoción de lectura, en buena medida, se debe a las ideas que él tiene acerca de esta práctica; es decir, por sus ideas acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica. En su trabajo, este autor plantea situaciones reales de profesores que disfrutaban de la literatura y también de los que no comparten este goce, por lo que en él se revelan aspectos

importantes a considerar para la creación de proyectos que incentiven la lectura en profesores, de tal manera que las estrategias empleadas sean las más adecuadas.

Con referencia al papel que desempeñan los mediadores en la promoción de la lectura, Petit (1999) afirma que debido a que “el gusto por leer no puede surgir de la simple frecuentación material de los libros, un saber, un patrimonio cultural, una biblioteca, puede ser letra muerta si nadie les da vida” (Petit, 1999, p.159); cuando una persona proviene de un medio donde predomina el miedo al libro, el mediador tiene la capacidad de “autorizar, legitimar, un deseo mal afirmado de leer o aprender, e incluso revelarlo” (Petit, 1999, p.155), de ahí que se le considere como quien conoce la participación del lenguaje en la construcciones de los hablantes, y que a través de la lectura se pueda fundamentar una relación del lector con el mundo, por lo que guste de transmitir su amor por las prácticas lectoras, en especial las de carácter literario.

Cabe agregar, que Sainz (2005) también concibe al mediador como el puente que conecta la cultura escrita y los futuros lectores, por lo que otorga gran importancia al método que éste emplea para que se vea a la lectura como una actividad indispensable en sus vidas. Además, la autora considera que existen factores indispensables que los mediadores deben conocer para favorecer dicha actividad, tales como: la importancia de con acervos literarios que propicien la lectura significativa, la reiteración de que sólo se aprende a leer leyendo y sólo se forman lectores si se les provee del tiempo para hacerlo y el ambiente adecuado. Finalmente, Sainz (2005) coincide en que es elemental la incursión de profesores en la labor de promotor dentro de las escuelas (de todos los niveles), ya que es el espacio ideal para la formación de lectores.

I.4. Breve caracterización del proyecto

Partiendo del conocimiento de que es preciso que la escuela asuma como nuevo y fundamental objetivo formar lectores, se requiere que los maestros contribuyan a este fin y se conviertan en agentes de cambio a través de sus enseñanzas y experiencias; por tanto, debido a que este proyecto de intervención pretende coadyuvar a esta meta, se llevará a cabo un círculo de lectura con la participación de, aproximadamente, 10 docentes de la Escuela de Bachilleres Constitución de 1917, Vespertina, institución pública de Educación Media Superior de Xalapa, Veracruz. Las sesiones que conformarán este programa se realizarán en el horario de descanso u “horas muertas” dentro de la jornada laboral de los profesores, con el propósito principal de compartir lecturas literarias que gusten y atrapen la atención de los profesores y los animen a

acercarse a la cultura escrita como una actividad libre y placentera, de tal manera que — al terminar la intervención— se animen a hacer de esta práctica su afición y quieran compartir su experiencia con sus alumnos.

La consolidación de este proyecto empleará como estrategias la lectura literaria en voz alta y la lectura en voz del autor; además se incorporarán actividades de lectura de imágenes con la finalidad de animar a la escritura y disfrutarla de forma colectiva, favorecer la multiplicidad de interpretaciones y el diálogo. Se intentará que los docentes descubran y se interesen en la literatura y la escritura como una práctica entretenida y de ocio que pueden realizar sin obligaciones en sus ratos libres. La cartografía lectora que se utilizará en dicho proyecto consistirá en poemas, cuentos y fragmentos de novelas que se emplearán como lecturas gratuitas y lecturas centrales para las actividades. La elección de éstas se replanteará después de conocer los gustos e intereses de los miembros que conformen el círculo de lectura, pues se pretende que este proyecto contribuya a hacer de la lectura una práctica significativa.

Como parte del registro de la intervención, en la primera sesión se aplicará un cuestionario con la finalidad de revelar la proximidad de los docentes con la lectura literaria y sus concepciones sobre ella, en el transcurso del círculo de lectura se llevará a cabo el control de las actividades realizadas, el número de asistentes y las observaciones a través del llenado de una bitácora por cada sesión; al finalizar la intervención se aplicará otro cuestionario que servirá para contrastar las perspectivas de los maestros sobre la lectura antes y después del proyecto, ver si existe alguna diferencia y algún cambio que contribuya a su re-significación y favorezca su práctica en este pequeño grupo.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

II.1. Delimitación del problema

La lectura ocupa un lugar destacado entre los aprendizajes escolares, puesto que las actividades que se desarrollan dentro de las aulas están relacionadas con su práctica; por ello, se le podría considerar como “la piedra angular en la que descansa hoy en día el sistema escolar” (Peredo, 2005, 10). Sin embargo, aún con toda su importancia, no todos los que asisten o asistieron a la escuela —a pesar de estar alfabetizados— se han aficionado a su práctica, por lo que se ha continuado relegando en varios sectores y aún

es usual que se realice más como una tarea obligada que espera ser calificada, que como una actividad libre, recreativa y placentera.

Según cifras de la última Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015, realizada en México por el Consejo Nacional para las Cultura y las Artes (CONACULTA), de la población entrevistada, el 43.8% de quienes afirmaron leer, mencionaron haber recibido el estímulo para hacerlo por parte de sus padres; mientras que el 60.5% aseguraron que fueron sus maestros los que fomentaron su gusto por esta práctica, un porcentaje importante. Finalmente, de dicha encuesta se obtuvo que el promedio de lectura en México correspondía a 5.3 libros por persona al año, de los cuales, 3.5 se leen por gusto y 1.8 por necesidad. Aunque, según los resultados anteriores, el panorama lector del país se ha incrementado en 2.4 libros por persona — una mejora considerable, pues en la encuesta anterior realizada en 2006 sólo se leía 2.9 libros por persona— la necesidad de seguir favoreciendo la cultura escrita continúa siendo una tarea primordial, con mayor énfasis en el sector educativo.

Como atención a la necesidad de mejorar el panorama lector del país, se han construido planes y proyectos que promocionan las prácticas lectoras en más sectores poblacionales; sin embargo, se ha comprobado que la escuela —junto con el hogar— funge como un espacio ideal en la formación de nuevos y mejores lectores, por lo que promover la lectura en este ámbito académico es una estrategia que contribuye al gran desafío de construir una nueva versión de lectura literaria, una versión placentera que permite a docentes y alumnos apropiarse de los significados que alberga (Lerner, 2008).

Para que la escuela contribuya a ver a la lectura como un acto significativo se requiere de que más docentes se acerquen y se aficionen a la cultura escrita, de esta manera, ellos, en su quehacer profesional —y siendo lectores— lograrán transmitir su gusto por la actividad a sus alumnos y los convertirán en lectores autónomos; pues ¿cómo podría contagiar el placer de la lectura un docente que aún no lo experimenta?, y ¿cómo contribuiría a eliminar la exclusión y apatía que dicha práctica enfrenta?

Según el Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro del Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, actualmente, en México existen 45 proyectos vigentes, de los cuales sólo uno enfoca su atención en el sector de la Educación Media Superior; se trata del Programa Jóvenes Lectores, impulsado por la Secretaría de Educación Pública, que —como su nombre lo indica— orienta la difusión de la cultura escrita en el grupo estudiantil, además, tiene un carácter público y su alcance es nacional. Según su descripción, dicho programa tiene como principales

iniciativas: el Portal web Jóvenes Lectores, La lectura en tus asignaturas, Adquisición de acervos de lectura, Crear y modernizar bibliotecas y Formación de mediadores. Aunque las estrategias que sustentan dicho programa son de gran valor para el fomento de la lectura en un espacio educativo, lo que más llama la atención de este proyecto es la de Formación de mediadores, consistente en la capacitación de 200 mediadores en habilidades lectoras para que enseñen a maestros a colaborar en el desarrollo de competencias de lectura y escritura en sus alumnos.

A pesar de la existencia de dicha iniciativa a nivel federal, la escuela de bachilleres Constitución de 1917, Vespertina, de la ciudad de Xalapa, Veracruz, aún no cuenta con este proyecto o alguno con características similares que trabaje de forma particular con los docentes de la institución, por lo que este espacio tiene la necesidad de llevar a cabo estrategias que acerquen a la comunidad académica a la lectura literaria, ya que en él se continúa viendo a lectura literaria como una actividad de menor importancia en las asignaturas que no pertenecen al área de Humanidades. Sin duda, atender a este pequeño sector académico contribuye a la difusión de las prácticas lectoras en el sector educativo.

II.2. Justificación

La trascendencia de realizar un proyecto de intervención con docentes —a nivel social— se fundamenta en el compromiso que éstos portan en la estimulación de prácticas lectoras entre el alumnado a su cargo, pues resulta difícil comprender su labor como promotores de lectura si ellos no se han acercado a la cultura escrita y —por lo tanto— desconocen el gusto que les puede generar. Además, que exista una iniciativa que pretenda contagiar el placer de la lectura en un grupo de docentes es una contribución que apoya la tarea de generar maestros aficionados a la lectura que formen ciudadanos competentes en la un espacio escolar.

Desde una perspectiva institucional, el hecho de que la Universidad Veracruzana respalde proyectos que contribuyan a la difusión de prácticas lectoras responde a su compromiso como Institución de Educación Superior preocupada por ir en busca de la mejora del país, lo que evidencia su responsabilidad social. Finalmente, la consolidación de este proyecto también significará un logro personal que propiciará la búsqueda de nuevos retos que contribuyan y fortalezcan nuevas experiencias profesionales.

II.3. Objetivos

II.3.1. Objetivo general

Motivar a que más docentes de Educación Media Superior—independientemente de su área de enseñanza— se acerquen a lectura de textos literarios como una actividad placentera y de ocio para que adquieran un gusto por la práctica, se convierta en una actividad recurrente y puedan hacer real su contagio y fomento dentro de sus aulas, beneficiando así también a sus alumnos.

II.3.2. Objetivos particulares

1. Contribuir a la re-significación de la lectura como una actividad libre y placentera, descartando así su concepción de una práctica aburrida y obligada.
2. Coadyuvar a que más docentes se acerquen a la literatura como una práctica de reflexión, que genera conciencia personal, social y cultural.
3. Estimular la imaginación de los docentes a través de textos que propicien diversas interpretaciones y que favorezcan el diálogo, la generación de argumentos y la escritura.
4. Reflexionar con los docentes en torno a que la lectura no es una actividad propia del área de Humanidades, ya que también se puede vincular con las tareas que se realizan en todas las áreas del conocimiento.
5. Fomentar la importancia del papel del docente en la generación de nuevos estudiantes lectores, con la finalidad de mejorar el aprendizaje y beneficiar su progreso individual y social.

II.4. Hipótesis de intervención

Si durante el proyecto de intervención se favorece a la lectura significativa como una práctica libre, entretenida y de ocio, es probable que se logre contribuir a su re-significación en un pequeño grupo de docentes de Educación Media Superior, lo cual podría generar la difusión de su disfrute entre la comunidad estudiantil que tengan a su cargo.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

III.1. Aspectos generales

El proyecto que motiva este trabajo consistirá en la implementación de un círculo de lectura con docentes de la Escuela de Bachilleres Constitución de 1917 Vespertina, ubicada en la calle Nicolás Bravo No. 9, col. Centro, cp. 91000; en la ciudad de Xalapa de Enríquez, Ver. Las actividades se efectuarán en la biblioteca escolar, espacio proporcionado por la institución académica. Cabe agregar que dicha intervención se realizará con la finalidad de propiciar encuentros significativos entre la lectura de textos literarios y docentes.

III.2. Estrategia específica

La intervención se realizará en un periodo de diez semanas, dividido en dos etapas: iniciará en la primera semana de diciembre de 2015 y finalizará en la tercera semana del mismo; posteriormente, la segunda etapa comenzará en la segunda semana de enero de 2016 y concluirá en la tercera semana de febrero. Se llevará a cabo una sesión de 50 minutos por semana en el horario en el que más docentes tengan “horas libres” o “muertas” entre sus actividades laborales (aproximadamente de 17:30 a 18:20 hrs.), con la intención de que más profesores puedan participar en el círculo, y puedan acercarse a la lectura como una actividad de recreación que también pueden realizar en sus horas de receso laboral.

Como parte del enfoque que tendrá dicho proyecto, se partirá de la concepción que plantea Salazar (2006) de que “no hay aprendizajes duraderos y significativos que no se sustente en el deseo” (Salazar, 2006, p.24), por lo que se estimulará a la lectura como una actividad opcional que se espera y anhela, de tal manera que los docentes invitados a participar en el círculo de lectura podrán elegir entre unirse a este proyecto o abstenerse de la actividad; perspectiva también aborda por Merino (2011) en su trabajo en torno a la lectura literaria en la escuela, pues considera que contagiar el deseo de leer sólo se puede lograr si se realiza sin imposiciones, por contacto con la práctica o por imitación, así, cuando se ve disfrutar a otros de la lectura es posible adquirir el deseo de realizar esta acción.

Además, para abordar la lectura también se tomará en cuenta la perspectiva de Munita (2013) de ver a los docentes como agentes de cambio que toman decisiones a

partir del valor que otorgan a una alternativa de enseñanza, pues deciden si es conveniente implementarla en su quehacer profesional; por lo anterior, se considera que la oportuna promoción de la lectura dentro de las aulas deriva de las ideas que un docente se crea en torno al proceso de aprendizaje y adquisición de la actividad, a cómo es su experiencia y qué tan importante es su realización a nivel personal.

Respecto a las estrategias a implementar en el círculo de lectura, se partirá de la idea de que las historias de un texto admiten una multiplicidad de interpretaciones, y — como primer punto— se hará un acercamiento a textos literarios que estimulen y desarrollen el poder imaginativo de los lectores, que se abra la posibilidad de adentrarse en otros mundos posibles, y que se intente recuperar y validar la capacidad de asombro que muchas veces se ha extraviado en la vida adulta.

Posteriormente, se planteará a la lectura literaria como una actividad que sensibiliza, que funciona como “vacuna preventiva contra la sequedad del espíritu, el desapego y la disminución de las facultades pulsoras de la belleza” (Ramos, 2015, p.25), con el apoyo de lecturas que motiven sensaciones en sus receptores, que los animen a indagar en sí mismos y a comprender la realidad de su entorno.

Además, también se propiciará un acercamiento a la literatura como una herramienta que proporciona información; es decir, que en su construcción se encuentran inmersas la forma de pensar y de sentir de quienes han sido testigos de innumerables acontecimientos externos a su cotidianidad, lo que recupera el valor de hacer un viaje de la mano de la curiosidad y cuyo resultado podría derivar en la ganancia de un aprendizaje.

Por último, también se intentará acercar a los docentes a la lectura como un ejercicio mental, como lectura crítica, donde ésta funcione como una herramienta que aliente a asimilar, analizar, distinguir, jerarquizar y comparar argumentos que podrán desencadenar en una reflexión, una opinión o un juicio. Sin duda, la generación de cuestionamientos ayudará en la formación de ciudadanos reflexivos y con autonomía de pensamiento, lo que favorece la transformación de los procesos educativos y se encamina a la formación de ciudadanos más humanos y competentes en el ejercicio de sus derechos.

III.3. Aspectos técnicos

En cuanto a los elementos que se emplearán en el ejercicio del círculo de lectura se encuentra en uso de fotocopias de textos literarios (seleccionados a partir de los resultados obtenidos del primer cuestionario), fotografías de los autores que se abordarán, vídeos que se reproducirán en computadora y se proyectarán en cañón. Para la generación de textos por parte de los integrantes del proyecto se repartirán hojas blancas y lapiceros. Finalmente, para constatar cada intervención se usará una cámara fotográfica para tener evidencia de las sesiones impartidas.

IV. PROGRAMACIÓN

IV.1. Descripción de actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto a obtener	Semanas
Revisión de antecedentes.	Se localizarán textos <i>ad hoc</i> a la temática que sigue este proyecto de intervención y se realizarán sus lecturas.	Construcción del estado del arte.	6
Revisión de teorías que puedan sustentar el proyecto.	Se identificarán qué teorías corresponden a los intereses y objetivos que se planteará el proyecto de intervención.	Marco teórico.	9
Escritura del proyecto.	Según las referencias y bibliografía consultada, se elaborará el documento que especifique y respalde el proyecto de intervención.	Protocolo.	9
Búsqueda de institución educativa.	Se asistirá a distintas escuelas de bachilleres con la finalidad de encontrar una que esté interesada en cobijar este proyecto de intervención.	Permiso institucional para realizar el círculo de lectura.	2
Lectura literaria.	Se revisarán lecturas literarias con la finalidad de ampliar el conocimiento de textos que se puedan emplear en el círculo de lectura.	Cartografía literaria.	6
Visita a la escuela donde realizará la intervención.	Se acudirá a la escuela para pegar la publicidad del círculo de lectura, también se extenderá la invitación a los maestros de forma personal.	Promoción del círculo de lectura.	3
Construcción	Se trabajará en la programación	Planeación del círculo	4

de sesiones del círculo de lectura.	de las sesiones que conformen el proyecto.	de lectura.	
Desarrollo del círculo de lectura.	Se realizarán las sesiones de acuerdo a la programación previamente construida.	Proyecto de intervención.	10
Aplicación de cuestionarios.	Se entregará un cuestionario previo a la intervención y otro posterior a ésta en torno a las prácticas lectoras de los docentes.	Gustos literarios y frecuencia de lectura en el grupo foco.	2
Análisis de resultados.	Se comparará cómo se encontraba en grupo antes de la intervención y cómo resulta al final de ésta.	Resultados finales de la intervención.	9
Elaboración de resultados.	Se elaborará el documento que presente los resultados finales de la intervención.	Presentación de resultados.	1
Correcciones al trabajo final.	Se atenderán las observaciones al trabajo final.	Entrega de documento final de la Especialización.	1
Visita a universidad extranjera.	Se acudirá a alguna otra universidad con la finalidad de completar la formación como promotor de lectura.	Movilidad estudiantil.	8
Presentación de trabajo final.	Se presentará el trabajo final del proyecto de intervención de la Especialización.	Examen recepcional.	1

IV.2. Diagrama de Gantt

Meses	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre					Enero				
Actividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Revisión de antecedentes	■	■	■	■	■	■																
Trabajar marco teórico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■												
Elaboración de protocolo			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■										
Gestión de permiso institucional			■	■																		
Elaboración de cartografía lectora			■	■	■	■	■	■	■	■												
Promoción del círculo de lectura										■	■	■										
Planeación del círculo de lectura									■	■	■	■										
Desarrollo del círculo de lectura													■	■	■				■	■	■	■
Aplicación y evaluación de cuestionarios													■									

Meses	Febrero				Marzo					Abril				Mayo				Junio				
Actividades	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Desarrollo del círculo de lectura	■	■	■																			
Aplicación y evaluación de cuestionarios			■																			
Análisis de la experiencia y elaboración de informe de resultados	■	■	■	■	■	■	■	■	■													
Presentación de resultados										■												
Correcciones al trabajo final											■											
Movilidad estudiantil														■	■	■	■	■	■	■	■	
Examen recepcional																						■

IV.2. Referencias

- Allen, J. I. (2011). Reprivileging reading. The negotiation of uncertainty. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*. 12 (1). pp. 97-120.
- Arizaleta, L. (2003). *La lectura, ¿afición o hábito?* España: Anaya
- Barthes, R. (1973). *El placer de la lectura*. Argentina: Siglo veintiuno
- Cassany, D. (1989). ¿Qué es el código escrito? En *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós. pp. 27-49.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*. 32. pp. 113-132.
Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/292-aproximacin-a-la-lectura-crtica-teora-ejemplos-y-reflexionespdf-YdvEr-articulo.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Córdova, D., Ochoa, C. y Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes. *Investigación y posgrado*. 24 (1). pp. 159-187.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815763007>
- Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura (2015). *Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro*. México: Conaculta.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta] (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. México: Conaculta.
- Eco, U. (1999). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España: Lumen.
- Eyre, G. (2003). Back to basics: the role of reading in preparing young people for the information society. *Reference Services Review*. 31 (3). pp. 219-226.
Recuperado de: <http://cadair.aber.ac.uk/dspace/bitstream/handle/2160/1792/Gayner%20Eyre.pdf?sequence=1>
- Ferreiro, E y Gómez, M. (1996). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.

- Ferreiro, E. (2001). Lee y escribir en un mundo cambiante. En 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- Garrido, F. (1999). El maestro y la lectura. En *Un buen lector se hace, no nace: Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. México: Ariel. pp. 55-69.
- Garrido, F. (2004). Enseñar a leer no es lo mismo que formar lectores. En *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta. pp. 39-52
- Lerner, D. (2008). ¿Es posible leer en la escuela? En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 115-164.
- Mata, F. S., Gallego, J. L. y Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón*. 59 (1). pp. 153-166
- Merino, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes educacionales*. 16 (1). pp. 49-61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97922274005.pdf>
- Munita F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, pp. 69-87. Recuperado de: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Parodi, G. (2011). Leer y aprender a partir de los textos escritos. En *Saber leer*. México: Aguilar. pp. 135-174.
- Peredo, M. A. (2005). *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México: Paidós.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Ramos, L.A. (2015). Literatura infantil ¿para qué? *La palabra y el hombre*. 33. pp. 21-25.
- Sainz, L. M. (2005). La importancia del mediador: Una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación*. Núm. extraordinario. pp. 357-362. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332495>
- Salazar, S. (2006). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*. 66. pp. 13-46. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/28805697_Claves_para_pensar_la_formacin_del_hbito_lector

Sánchez, C. (2009). La escuela, el maestro y la lectura para un cambio revolucionario.

Educere. La revista venezolana de la educación. 13 (44). pp. 99-107.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571012>

Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la

reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica.* 16. pp. 58-68. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>

Van Dick, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque cognitivo.* Barcelona: Gedisa editorial.

IV.3. Bibliografía

Argüelles, J.D. (2002). Los usos de la lectura en México. *La colmena.* 20 (86). pp. 64-

95. Recuperado de: [http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena35-](http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena35-36/Aguijon/Arguelles.html)

[36/Aguijon/Arguelles.html](http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena35-36/Aguijon/Arguelles.html)

Cartolari, M. y Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación de docente: aportes

de las investigaciones anglosajonas. *Acción Pedagógica.* 21. pp. 6-17.

Recuperado

de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36641/1/dossier01.pdf>

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones.

Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa. 32. pp. 113-132.

Recuperado

de:

[http://media.utp.edu.co/referencias-](http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/292-aproximacin-a-la-lectura-crtica-teora-ejemplos-y-reflexionespdf-YdvEr-articulo.pdf)

[bibliograficas/uploads/referencias/articulo/292-aproximacin-a-la-lectura-crtica-](http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/292-aproximacin-a-la-lectura-crtica-teora-ejemplos-y-reflexionespdf-YdvEr-articulo.pdf)

[teora-ejemplos-y-reflexionespdf-YdvEr-articulo.pdf](http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/292-aproximacin-a-la-lectura-crtica-teora-ejemplos-y-reflexionespdf-YdvEr-articulo.pdf)

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida.* 26 (3).

pp.

32-45.

Recuperado

de:

[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22468/Cassany_lyv.pdf?seque](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22468/Cassany_lyv.pdf?sequence=1)

[nce=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22468/Cassany_lyv.pdf?sequence=1)

Estienne, V. M. (2006). Enseñar a leer en la Universidad. Una responsabilidad

compartida. *Revista científica de UCES.* 10 (1). pp. 37-46. Recuperado de:

<http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/322/Ense%F>

[1ar_a_leer_en_la_Universidad.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/322/Ense%F)

Garrido, F. (2004). Leer el mundo. *Revista de la Universidad de México.* 12. pp. 48-59.

Recuperado

de:

[http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/vie](http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/803/1806)

[w/803/1806](http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/803/1806)

- Goldin, D. (2006). La debilidad radical del lenguaje: reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos. En *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México: Paidós. pp. 99-116.
- Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 32 (1). pp. 21-35. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03>
- Lapeña, C. (2006). Programas de talleres literarios y de escritura creativa en la biblioteca pública. En III Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. La biblioteca pública, espacio ciudadano. Ministerio de Cultura, Subdirección General de Información y Publicación. Madrid, España. Recuperado de: <http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/handle/10421/650>
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*. 41 (68). pp. 403-422. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>
- Morales, O. (2004). La lectura, la escritura y las nuevas tecnologías como factores de exclusión escolar: propuesta para su transformación. Primeras Jornadas Internacionales de Reflexión sobre la Tarea Educativa. La educación en el siglo XXI: Los desafíos ante los procesos de marginación y exclusión social. Fundación Ceferino Namuncurá. Puerto Madryn, Argentina. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16482>
- Morales, O., Rincón, A. y Romero, J.T. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la Escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 10. pp. 195-218. Recuperado de: http://www.oei.es/fomentolectura/consideraciones_pedagogicas_promocion_lectura_escuela.pdf
- Mota, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo. Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre lenguas: Revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras*. 15. pp. 11-23. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32629/1/articulo1.pdf>
- Paredes, J. (2005). Animación a la Lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de educación*. 1. Págs. 255-279. Recuperado de: http://www.oei.es/fomentolectura/animacion_lectoescritura_tics_paredes.pdf

ANEXOS

Cartel de promoción de círculo de lectura



The poster features a blue fleur-de-lis logo with a green 'V' inside, representing the Universidad Veracruzana. To the right, there is a stack of colorful books. At the bottom left, a hand in a blue suit sleeve holds an orange megaphone. The background is a light gray with horizontal stripes.

Universidad Veracruzana

**CÍRCULO DE
LECTURA CON
DOCENTES**

INICIA MARTES 24
DE NOVIEMBRE
17:30HRS.

Más información:
Dirección.
"Constitución de
1917", Vespertina.

Imparte:
Elizabeth Rivera (2282106599)
Especialización en Promoción de Lectura
Universidad Veracruzana

Primer cuestionario para los integrantes del círculo de lectura.



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana Especialización en Promoción de Lectura

Fecha: _____

Folio: _____

Sexo: _____

Edad: _____

Perfil profesional: _____

Por favor, responde las siguientes preguntas. Marca sólo una respuesta.

1. ¿Te gusta leer?

- a) Sí b) No

¿Por qué? _____

2. En este momento, ¿qué tan valiosa es la literatura para ti?

- a) Poco valiosa b) Regularmente valiosa c) Muy valiosa

¿Por qué? _____

3. Cuando escuchas la palabra “libro”, ¿qué es lo primero que viene a tu mente?

- a) Pereza b) Entusiasmo c) Aburrimiento
d) Aprendizaje e) Tarea f) Placer

4. De los siguientes tipos de lectura, ¿cuál llama más tu atención?

- a) Ciencia ficción b) Romántico c) Historia y guerra
d) Misterio, suspenso y aventura e) Biográfico f) Ciencia y tecnología

Desde tu perspectiva actual como docente, ¿cómo valoras la enseñanza que recibiste de la literatura...

5. (...) en tu casa?

- a) Muy buena
b) Buena
c) Regular
d) Mala

6. (...) en la escuela?

- a) Muy buena
b) Buena
c) Regular
d) Mala

7. ¿Cuántos de los libros que tienes en casa son de literatura?

- a) 0 a 5 b) 6 a 10 c) 11-20 d) Más de 20

8. ¿Qué tan ajena consideras que está la literatura con tu perfil profesional?

a) Muy ajena

b) Nada ajena

9. ¿Qué medios acostumbras leer?

a) Periódicos

b) Libros

c) Revistas

d) Cómics

e) Otro, ¿cuál? _____

10. ¿Qué tan frecuentemente recomiendas lecturas a tus alumnos?

a) Nunca

b) Muy de vez en cuando

c) A veces

d) Siempre

11. ¿Cuál es tu libro favorito?

¡Muchas gracias!

Bitácora de intervención

Fecha:	Hora de inicio:
No. de sesión:	Hora de término:
No. de asistentes:	
Título de la obra y nombre del autor:	
Actividades realizadas:	
Observaciones:	
Comentarios:	

Planeación de actividades

Fecha	Lectura	Tiempo	Actividad	Objetivo	Materiales
1 de diciembre de 2015		10 min.	Aplicación del primer cuestionario de la intervención	Registrar la cercanía que mantienen los docentes con la lectura	Fotocopias y lapiceros
		20 min.	Dinámica de presentación La lechuga	Conocer a los integrantes del círculo de lectura	Lechuga de hojas de papel
	Breve fábula sobre el morbo, Mauricio Molina	20 min.	Lectura de cuento	Propiciar el gusto por la lectura literaria	Fotocopias
8 de diciembre de 2015	Doscientos cuatro, Álvaro Mutis	10 min.	Lectura gratuita	Familiarizar a los docentes con la lectura libre	Fotocopias
	El 504, Francisco Hinojosa	20 min.	Lectura en voz alta	Estimular la imaginación de los docentes	Fotocopias
		20min.	Relato de primera mudanza	Que los docentes cuenten y escriban sus experiencias.	Hojas blancas y lapiceros.
15 de diciembre de 2015	El paraíso imperfecto, Augusto Monterroso	5 min.	Lectura gratuita	Mostrar una de las historias breves del escritor hondureño	Fotocopias
	Horizonte de sucesos, Norma Lazo	5 min.	Presentación de la autora	Dar información sobre la autora	-
		30 min.	Lectura compartida	Propiciar la variedad de interpretaciones	Fotocopias
		10 min.	Ejercicio de escritura	Que los docentes creen una breve narración	Hojas blancas y lapiceros
5 de enero de 2016	Historia verídica, Julio Cortázar	5 min.	Lectura gratuita	Fomentar la lectura de uno de los escritores latinoamericanos más representativos	Fotocopias
	Confianza, Juan Villoro	30 min.	Lectura en voz alta	Mostrar narraciones literarias que surgen de la cotidianidad	Fotocopias
		15 min.	Ejercicio de escritura	Jugar con la escritura a partir las letras del alfabeto	Hojas blancas y lapiceros
	Cuatro soldados sin 30-30, Nellie Campobello	10 min.	Lectura gratuita	Mostrar a los docentes un ejemplo de discurso histórico-	Fotocopias

12 de enero de 2016				literario.	
	La violencia en la ciudad, Paco Ignacio Taibo II	30 min.	Lectura compartida	Que la lectura, al abordar una temática familiar en la actualidad, se vuelva significativa	Fotocopias
		10 min.	Diálogo sobre la lectura	Reflexionar en torno a la violencia que se vive en la actualidad	-
19 de enero de 2016	Cinco muchachas del barrio, Eduardo Lagagne	10 min.	Lectura gratuita	Promocionar la lectura de autores mexicanos contemporáneos	Fotografía
	El último verano, Amparo Dávila	25 min.	Lectura compartida	Hacer que la lectura sea una actividad significativa	Fotocopias
		15 min.	Cadáver exquisito	Que los docentes escriban un texto creativo de forma grupal	Hojas blancas y lapiceros
23 de enero de 2016	Foto, Viendo a la gente andar, Gotán, y Carta abierta a mi nieto; Juan Gelman	5 min.	Lectura de imágenes	Que los docentes imaginen el pasado de un personaje	Fotografía del autor
		5 min.	Presentación del autor	Aportar algunos datos importantes de la vida del autor para incentivar a los docentes a conocer su obra	-
		25 min.	Lectura en voz alta	Internalizar la lectura	Fotocopias
		15 min.	Comentarios	Dialogar sobre la emotividad de los textos de Juan Gelman	-
2 de febrero de 2016	Donación de órganos: las cosas que no he visto, Eduarگو Langagne	10 min.	Lectura gratuita.	Generar empatía por la temática del texto	Fotocopias
	El alimento del artista, Enrique Serna	5 min.	Introducción sobre el autor	Que los docentes conozcan algunos datos importantes de la obra de un autor desde su propia perspectiva	Computadora, cañón y bocinas.
		5 min.	Lectura en voz del autor	Presentar el video donde el autor lee un fragmento de su cuento	Computadora, cañón y bocinas.
		10 min.	Reinterpretación de final.	Hacer que los docentes escriban finales alternos de la historia	Hojas blancas y lapiceros

		20 min.	Lectura de cuento	Conocer cuál es la versión final del autor	Fotocopias
9 de febrero de 2016	Fundación de la taberna, Eduardo Galeano	5 min.	Lectura gratuita	Fortalecer la re-significación de la lectura literaria	Fotocopias
	Nadie los vio salir, Eduardo Antonio Parra	35 min.	Lectura en voz del autor	Mostrar a los docentes que circunstancias cotidianas pueden desencadenar excelentes narraciones literarias	Computadora y bocinas
16 de febrero de 2016	Alguien, Jorge Luis Borges	10 min.	Lectura gratuita	Sensibilizar	Fotocopias
	La plaza, Juan García Ponce	20 min.	Lectura en voz alta	Explorar y recordar espacios significativos.	Fotocopias
		10 min.	Descripción de un lugar que dé bienestar	Narrar emociones y recuerdos	Hojas blancas y lapiceros