Universidad Veracruzana

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

CENTRO DE ESTUDIOS DE LA CULTURA Y LA COMUNICACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Sede: Xalapa

La ouija literaria: promoción de la lectura en alumnos de secundaria

Estudiante: Jaime Rafael Barrientos Tapia

Tutora: Maestra Edna Laura Zamora Barragán

Xalapa de Enríquez, Veracruz, diciembre 2018.

Contenido

Lista de tablas y figuras iv

Tablas iv

Figuras iv

Introducción 1

Capítulo 1. Marco referencial 3

1.1 Marco conceptual 3

1.1.1 Leer. 3

1.1.2 Comprensión. 4

1.1.3 Lectura crítica. 4

1.2 Marco teórico 5

1.2.1 Lectura y placer: un camino hacia la comprensión. 5

1.2.2 El placer de la lectura y la estética. 7

1.2.3 Lectura, crítica y diálogo. 9

1.3 Estado del arte 13

1.4 Breve caracterización del proyecto 18

Capítulo 2. Planteamiento del proyecto 20

2.1 Delimitación del problema 20

2.2 Justificación 21

2.3 Objetivos 23

2.3.1. Objetivo general. 23

2.3.2. Objetivos particulares. 23

2.4 Hipótesis 23

Capítulo 3. Diseño metodológico 25

3.1 Aspectos generales y ámbito de la intervención 25

3.2 Estrategia de intervención 26

3.3 Metodología de evaluación 27

Capítulo 4. Programación 30

4.1 Descripción de actividades y productos 30

4.2 Diagrama de Gantt 32

Referencias 33

Bibliografía 38

Apéndices 41

Apéndice A 41

Apéndice B 46

Apéndice C 47

Apéndice D 49

Glosario 51

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Descripción de actividades y productos 30

Figuras

Figura 1 *Diagrama de Gantt* **¡Error! Marcador no definido.**

Introducción

Leer es poder. Leer es conocer. En México las instituciones educativas y culturales –la Secretaria de Cultura (SEC) y la Secretaría de Educación Pública (SEP)– han intentado solventar las deficiencias que tiene la población con respecto a la lectura según los resultados de la prueba PISA y PLANEA, como se verá más adelante. He ahí la importancia de los promotores que intentan darle un giro a esta situación. Este trabajo cree en el poder de las palabras, en el poder de la lectura: una actividad que es una puerta al conocimiento, a los mundos imaginarios, las realidades inexistentes y, también, a las culturas del mundo, las lenguas humanas y las cosmovisiones. En este protocolo se afirma que la lectura es un proceso en el que se les asigna sentido a las palabras y hay una apropiación de las mismas para poder construir la relación del individuo con su mundo, más adelante se explicará detenidamente este concepto. En concreto, la propuesta se orienta a un grupo poblacional abandonado como es el de los jóvenes. Ya que como menciona Argüelles Domínguez (2013) se encuentran en una etapa de transición, donde es necesario crear en ellos un hábito lector para que encuentren un lugar donde refugiarse y tengan las herramientas necesarias para defenderse en una época donde los textos y la información pueden hacer la diferencia para promover una ciudadanía y un desarrollo personal plenos. Sin embargo, pocas son las instituciones que se dedican a realizar un programa exclusivo que se enfoque en estos cambios. El presente protocolo fundamenta un taller de lectura para jóvenes de secundaria, con la meta de crear en ellos el hábito lector.

En el primer apartado del trabajo se encontrarán las bases tanto conceptuales como teóricas que le dan sustento al mismo. En el marco conceptual se hallarán los conceptos fundamentales para el proyecto: cómo es que se entiende leer, por comprender y qué es el pensamiento crítico. Después hay un pequeño apartado teórico donde se tratan varios elementos

teóricos, desde la lectura por placer, algunas nociones de estética, el concepto de diálogo y la lectura crítica. Enseguida se presenta una revisión de diferentes proyectos de intervención sobre la lectura, realizados en regiones como Argentina, España, Estados Unidos o Australia, hasta proyectos locales en México, realizados en Yucatán y Veracruz. En el segundo apartado se describe y caracteriza el problema de la lectura en los jóvenes; se recurre a algunas cifras y datos de encuestas para una comprensión del problema. Enseguida se da una breve explicación de los motivos tanto institucionales, sociales y personales que motivan el trabajo. Posteriormente se detallan los objetivos que se persiguen y la hipótesis sobre cómo y qué se espera lograr.

En los últimos apartados, la metodología y la programación, se desarrolla una descripción de lo que se realizará y cómo se va a efectuar. En la metodología se inicia por detallar algunos de los rasgos del contexto de la intervención. Además de algunos aspectos del grupo específico con el que se trabajará. Después se elabora una descripción detallada de la estrategia de intervención, cuántas sesiones se realizarán, cómo se realizarán y qué actividades se llevarán a cabo. Enseguida se presenta la forma en que se evaluará dicha intervención, cuál y cómo será el registro de los datos, cómo se analizarán éstos y cómo se evaluará específicamente los objetivos planteados. Finalmente se ofrece la programación a partir de una tabla y un diagrama con las actividades que se harán y su duración. Se incluye una serie de apéndice y un glosario seguidos de las referencias y las fuentes de consulta.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

Siempre habrá diferentes formas para elaborar un proyecto de intervención que tenga por objetivo el promover la lectura. A pesar de ello, se tiene que partir de conceptos clave, entender cómo es que se comprenderán y utilizarán dichas nociones en el planteamiento. Por lo general algunos de ellos son manipulados indistintamente en el habla habitual, lo que ocasiona confusiones. A continuación se delimitarán los conceptos referidos durante el trabajo para no caer en errores de sentido y compresión, cuando se remitan y concreten ideas.

1.1.1 Leer.

Leer es un acto: lo que el ser humano hace. Una de las primeras acepciones que se encuentra en el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014) menciona que leer significa "comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica" (párr. 2) y también "entender o interpretar un texto de determinado modo" (párr. 3). Hay tres palabras básicas en estas definiciones: identificar, comprender y entender. Tales acciones son aquellas que le darían significado a la lectura. Es decir, en ella tiene que desarrollarse una adquisición de conocimiento, el cual se encontraría en el texto. De esta manera se suele entender la lectura en la SEP (2011). Se plantea que la lectura sirve para desarrollar el conocimiento y para esto es necesaria la comprensión. Anteriormente, los planes de estudio de nivel básico se habían regido por esta concepción, buscaban que el estudiante utilizara como una herramienta la lectura y que llegara gracias a ella a la compresión. Como último punto está el goce y el placer de la activad. En Garrido (2004) se entiende la relación de la lectura y la compresión de una manera contraria. Ya que para que se pueda lograrse la compresión es necesario que exista el placer por el acto de la

lectura. Leer es dotar de sentido a la letra: comprenderla. La compresión hace a la lectura: no es una herramienta. La comprensión es el leer en sí mismo, es disfrutar.

1.1.2 Comprensión.

Garrido (2004) es una de las fuentes principales de este trabajo. El autor comenta que comprender es dotar de sentido y significado las palabras. Esto genera placer, ya que todo placer se fundamenta en el placer primigenio: el saber y conocer. Por lo cual la comprensión no se debe confundir con la velocidad y fluidez de la lectura como estipula SEP (2011), donde se sugiere medir el tiempo de lectura. En todo caso, la compresión se deberá medir con base en el apropiamiento del texto, en la forma en que el lector logra incorporar a su vida académica y personal lo que adquirió del texto.

1.1.3 Lectura crítica.

Giroux (1997) menciona que leer "ofrece la oportunidad de desarrollar enfoques progresistas a la literatura, en su doble vertiente de forma de conciencia crítica y de trampolín para la acción social" (p. 132). Es decir, el pensamiento crítico se encuentra un paso más allá de la comprensión. Ya que es tener una postura crítica frente al texto y hacer algo con lo que a través de él se adquiere. Cassany y Aliagas (2007) define la noción de pensamiento crítico. Los autores establecen que uno de los productos que genera la compresión es que "se adopta una actitud decididamente crítica. Comprender requiere construir el contenido, pero también descubrir el punto de vista o los valores subyacentes del texto (la ideología). Además, se fomenta la discusión personal y la elaboración de ideas propias" (p. 21). En este sentido, es importante remarcar que el acto de la lectura y sus ejes principales –la compresión y el placer– siempre motivarán la formación de un pensamiento crítico.

1.2 Marco teórico

Es necesario entender cuáles son los sistemas de pensamiento que cobijan las acciones que se plantearán más adelante, para conocer el propósito que persiguen y cómo se desarrollarán. También se complementará la forma de entender algunos de los conceptos que se desarrollaron en el apartado anterior. Los subtemas del marco teórico se ordenarán bajo el grado de complejidad y abstracción que representan. Desde nociones básica hasta estructuras de pensamiento más abstractas, todas ellas alrededor de la idea de la lectura. Enseguida se comentarán los postulados teóricos.

1.2.1 Lectura y placer: un camino hacia la comprensión.

¿Qué es la lectura? En Cassany (2013), se recupera una de las concepciones más antiguas, que todavía prevalece en ciertos sectores de la población, aquella que decía que "leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada (…) una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal" (p. 21). Poco a poco, la ciencia, especialmente la educativa, evolucionó la forma de entender la lectura, ya no como un reflejo de la escritura, sino como una acción total que permitía adquirir y digerir el conocimiento. En México, se encuentra el caso comentado anteriormente en el manual de SEP (2011), donde se buscaba que la lectura fuera una herramienta para la obtención del conocimiento, la cual apuntalará el camino académico del estudiante para alcanzar sus metas tanto profesionales como personales.

Posteriormente, con la introducción de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB) en el sistema educativo, se continuó con esta conceptualización sobre todo con el objetivo de buscar desarrollar competencias en los estudiantes. Al día de hoy, el camino se reencausó y ya no sólo se desea que el alumno busque estrategias para obtener la información de

los textos, sino que haga de la lectura un hábito y elemento constitutivo de la identidad como se menciona en SEC (2017). De tal manera, que la nueva conceptualización de lectura permite repensar el goce como una de las causas del hábito lector. Ya que el placer por conocer sería el motor de la práctica lectora como se expondrá más adelante con los trabajos de Garrido (2004; 1999).

¿Cómo se puede entender la relación entre lectura y placer? En Garrido (1999), se arguye que la lectura es aprender a descifrar el significado de las palabras; es decir aprender a comprender, la cual es una idea similar de Cassany (2013) quien dice que "más moderna y científica es la visión de que leer es comprender. Para comprender es necesario varias destrezas mentales" (p. 21). Sin embargo, el crítico español no atiende la problemática de la comprensión directamente, cómo es que se comprende, qué es en sí comprender; sólo menciona los procesos cognitivos, mas no cómo se incentivan. En cambio, el autor mexicano nos dice que es comprender. Es decir, asignar significado y sentido es vital. Estos elementos se van a desarrollar gracias al placer, porque "todo placer comienza o descansa en el placer de comprender" (Garrido, 1992, p.58). Por lo cual, el lector entre más incremente su biblioteca personal por placer a los retos que provocan las lecturas, a la vez, crece su capacidad de comprensión.

En Garrido (2004), se vuelve a la idea y se amplía. De nuevo, aborda la comprensión, la cual está "compuesta por el sentido –emociones, intuiciones, instinto; lo que atañe a la esfera de lo irracional– y por el significado –conocimiento, ideas, transformación" (p. 25). Para lograrlo es necesario que las personas sean capaces de "experimentar emociones y formar imágenes mentales a partir del texto (…) estar de acuerdo o discrepar con el autor; sentir la belleza del lenguaje; relacionar lo que se lee en los sucesos de la vida". (p. 49). Un trabajo más allá del deleite con el texto: la creación, en la que lector es el ente creador con aquello que adquiere de la

comprensión. Todas las actividades del lector se rigen por el goce o placer que produzca la obra en él; es decir, la búsqueda del placer literario es lo que motiva que se adquieran y desarrollen los procesos cognitivos de los que habla Cassany (2013) y se produzcan nuevos discursos o se encuentren nuevas lecturas. Sin embargo, ¿cómo se encuentra el goce o placer que puede producir una obra?

1.2.2 El placer de la lectura y la estética.

¿Desde qué criterios se reconoce el placer que produce la obra literaria? Dar una respuesta a la pregunta anterior suele ser complicada. Hay una gama inmensa de posibles motivos por los cuales una obra puede disfrutarse y producir un goce estético. Por lo cual, el tema del placer se vuelve subjetivo. Aunque, si se recupera la cita del texto de Garrido (2004), para orientarse con base en lo que motiva el placer en el lector, tal vez se hallen algunas respuestas que ayuden en este trabajo. Garrido dice que, en un primer momento, el lector debe ser capaz de sentir la belleza de la lengua y poder reconstruir las imágenes mentales que se proponen. En pocas palabras, un lector reconoce la flexibilidad que posee el lenguaje, su corporeidad. También, desentraña su belleza y artificio cuando crea imágenes o las decodifica. En este sentido es pertinente recuperar la visión formalista de la literatura, aquella que pregonaba la importancia de la forma y la estructura del lenguaje poético por encima de otras categorías como diégesis, autor o lector.

Hay diferentes teóricos del llamado formalismo ruso –Eikhenbaum (1970), Todorov (1996) y Propp (1985)– entre esta gama se destaca a Shklovski (2005), quien se centra en la forma de las obras literarias; por consiguiente, su objeto de estudio es el lenguaje. Para él, el arte es un artificio que tiene su origen en la construcción de una lengua poética única. Dicha lengua poética por antonomasia se distingue de la lengua prosaica tanto en estructura como en los

objetivos que éstas persiguen. La poética se encarga de crear estructuras y procesos estéticos con el fin de ser perceptible en el momento de la lectura. Es entonces que el crítico ruso se da a la tarea de desentrañar los procesos estéticos en los que se basa la lengua poética para lograr hacer que el lector perciba.

Ahora bien, entre los procesos estéticos trabajados por Shklovski (2005), el que parece más útil para el proyecto es el proceso de la desautomatización, y por extensión, el fenómeno de extrañamiento que causa dicho proceso. En la desautomatización, se entiende que una de las principales tareas que tiene la lengua poética es que los objetos se vean de nuevo, se vuelvan a percibir, despojarlos de su tratamiento prosaico; es decir, su fin es liberar al objeto de su percepción tradicional: ″en arte, la liberación del objeto del automatismo perceptivo se logra″ (p. 73). Por ejemplo, una simple puerta puede ser, en la literatura, la entrada, ya no a una casa, sino a un reino nuevo desconocido. Después de que un objeto es reescrito por la lengua poética, el lector tiene un extrañamiento al percibir algo que le es cotidiano de otra manera.

La desautomatización y el extrañamiento son ejes fundamentales para reconocer el lenguaje poético que distingue a la literatura. Los conceptos y postulados que se recupera de Shklovski (2005) son nociones básicas, que permiten entender la calidad estética de la obra. Tener estos referentes permiten al lector novato, en primer lugar, reflexionar sobre la obra literaria como una fuente de placer o goce estético. Reconocer el objetivo persuasivo que persiguen y la estructura artificial que se elabora para este mismo cometido. En segundo lugar, los dotan de una serie de principios básicos y criterios para valorar la calidad de aquello que leen o consumen.

En un segundo punto, la cita de Garrido (2004) señala que para generar la comprensión es necesario entablar un diálogo. Éste se crea en diferentes niveles: entre las experiencias propias del lector y la obra literaria y entre el lector y el autor, al momento de coincidir o disentir con él.

Esta noción de diálogo la trata otro teórico literario Bajtín (2005), en donde expresa que tanto las ideas como las palabras son naturalmente dialógicas, porque tienen que ser comprendidas y respondidas por otras voces. Voloshinov (1992), miembro del círculo de Bajtín, retoma esta idea y postula que "toda comprensión es dialógica. La comprensión se contrapone al enunciado igual como una réplica se contrapone a otra en un diálogo. La comprensión busca para la palabra del hablante una contrapalabra" (p. 92). De acuerdo con este esquema, donde la comprensión entabla el diálogo porque busca y anticipa la palabra del otro, tendría cabida la respuesta del lector, ya sea que él discrepe o concuerde con lo dicho por el autor.

A su vez, dentro de la obra, hay un diálogo con las diferentes voces que la componen y también con los textos que discutirán con él. Para esto la obra literaria recupera la palabra ajena, la palabra del otro a lo largo de toda la obra. Esta conglomeración de diferentes palabras crea lo que se conoce por polifonía. La polifonía, según Cuesta Abad y Jiménez Heffer (2009), "transparenta la relación constitutiva entre las voces del relato y el punto de vista desde el que se representa el mundo relatado" (p. 257). Esta relación que se hace entre el punto de vista y el mundo relatado es donde el lector traslapa sus experiencias propias y las contrapone con aquellas que se le presentan.

1.2.3 Lectura, crítica y diálogo.

Voloshinov (1992) postula que para que haya comprensión es necesario establecer el diálogo, que se encuentre la contrapalabra que responda desde la alteridad. Esta concepción visualiza el acto de la comprensión *per se* es un proceso inacabado. La comprensión sólo llega a finalizarse cuando se piensa en la palabra del otro, en lo que la misma palabra dice de su situación. En este caso hay que recordar la anterior cita de Cassany y Aliagas (2007), donde asevera que el paso

siguiente a comprender un texto es el asumir una postura crítica, cuando se lee. También Garrido (2004) dice que el comprender es hacer algo con lo que se ha comprendido.

En este sentido es que se considera la lectura crítica y el pensamiento crítico como un producto de la misma comprensión. Antes de empezar a hablar sobre los temas que se tratarán, hay que saber desde qué campo se va partir. La crítica es un término empleado en varios planteamientos teóricos y disciplinas, por eso mismo es necesario saber desde qué teoría se cimientan las bases del proyecto. Se parte desde la llamada pedagogía crítica, de la cual uno de sus máximos representantes es Paulo Freire. Dese su aparición, la pedagogía crítica ha sido un hito en la educación, pero ¿en qué consiste?, ¿cuál es el enfoque que plantea? En Freire (2003), hay una conferencia donde se dan algunos puntos que permiten encontrar los objetivos de la nueva corriente. El pedagogo brasileño dice que la primera labor que debe realizar un docente con sus estudiantes es "ayudarlos a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros" (p. 25) y, también, "practicar diariamente la ética con los niños y los jóvenes" (p. 27) porque "el mundo se salva si todos, en términos políticos, peleamos para salvarlo" (p. 28). Todo ello será una "práctica que deberá basarse en la solidaridad" (p. 30). Ya que al ser solidarios los individuos se asumen como sujetos en un devenir histórico, que luchan para transformar la realidad por una que sea más justa con la alteridad, con el otro que no tiene un lugar dentro de nuestra sociedad. Cassany (2017) retoma la postura crítica y realiza una descripción más completa: "es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista" (p.114).

La pedagogía crítica y la postura crítica permiten que se reformule una nueva concepción de lectura. En la que se prevé que, antes del encuentro con la lectura de la palabra escrita, hay una

necesidad imperativa de otro tipo de lectura: leer el mundo. Ya que hay "un intento de comprender el mundo y nuestra posición en él. Es en este sentido que yo uso la expresión leer el mundo como precedente a la lectura de las palabras" (Freire, 2003, p.21). En Remolina Caviedes (2013), hay un resumen sucinto de la lectura para el educador brasileño, es un camino por entender críticamente al mundo, una búsqueda por tratar de comprender el contexto social.

Esta nueva idea de lectura es el origen del enfrentamiento entre la pedagogía crítica y los programas de alfabetización de las instituciones educativas nacionales. Esto ocurre porque los objetivos que buscan las dos difieren. Sobre esta problemática se brinda en Giroux (1995) la siguiente afirmación: "la alfabetización es principalmente definida en términos mecánicos y funcionales. Por un lado, es reducida al dominio de habilidades fundamentales" (p. 258), los cuales se corresponden a las necesidades del capital y su valor es definido por la demanda de estas habilidades en el mercado laboral. En consecuencia, "la alfabetización, en este caso, llega a ser el boleto de entrada para los pobres en su intento de integrarse en una economía que los considera como ciudadanos de segunda" (p. 259). Esto concuerda con lo que se expresa en Garrido (2004) con el lector instrumental o utilitario, del cual comenta que es el nivel "que tiene la mayoría de quienes saben leer y escribir; les permite cumplir con las tareas escolares, trabajar y vivir (…) en estos usos básicamente informativos de la lectura, la comprensión es indispensable y suele ser raquítica" (p. 12). Por consiguiente, la apuesta de la pedagogía crítica se encuentra en el pensamiento y la lectura reflexiva. Cassany (2017) da un resumen de qué es el pensamiento crítico, según Henri Giroux:

> No entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos; b) ningún conocimiento carece de intereses, normas y

> valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico. (p. 114).

Giroux (1997) explica el concepto de alfabetización, según el cual "implica un diálogo y unas relaciones sociales libres de estructuras autoritarias que actúen de arriba abajo" (p.132). Es aquí donde la lectura "ofrece la oportunidad de desarrollar enfoques progresistas a la literatura, en su doble vertiente de forma de conciencia crítica y de trampolín para la acción social" (p. 132). Es decir, la literatura ayuda a entender las diferentes posiciones del otro para después asumir una postura dentro de los problemas sociales, lo cual es el inicio para la acción social.

Como se puede observar, el diálogo es fundamental en la lectura crítica según lo dicho en Giroux (1995), Giroux (1997) y Freire (2003). Ya que según Guiso (1996), el diálogo es el centro del proceso pedagógico porque permite el encuentro entre las personas y, a su vez, entre las personas y el mundo: "es, así, expresión de la historicidad, condición para el desarrollo de una cultura humanizante y fundamento societal" (p. 2). El diálogo favorece a la lectura porque como dice Garrido (2004), "la lectura es una actividad social; implica pertenecer a una comunidad de lectores-escritores de textos que se extiende desde nuestros vecinos y coetáneos hasta hombres y mujeres de otros lugares y otras épocas" (pp. 15-16).

Hoy en día, diálogo y pensamiento crítico no se han separado, al contrario, se siguen investigando los frutos de esta relación. En Valls, Soler Gallar y Flecha (2008), la definen como

> El proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros

> agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. (p. 73).

Es decir, la comprensión ya no sólo apela al plano subjetivo del lector, sino que se crea en el momento en que la experiencia de lectura se comparte socialmente. No obstante, como dice Aguilar Ródenas, Padrós, Alonso y Pulido (2010), "no se pretende llegar a conclusiones idénticas ni eliminar la apropiación personal y única de cada lectura" (p. 34), sino que el proceso y la experiencia individual de la lectura se vea enriquecida y llegue a conclusiones más allá de las que pudiera llegar individualmente.

1.3 Estado del arte

En las siguientes páginas, se encontrarán descripciones, resúmenes y cometarios sobre diferentes investigaciones, proyectos y planes que rectifican y creen en la importancia de la formación y promoción de la lectura en los diferentes niveles sociales e institucionales. La selección de estos antecedentes se realiza con base en los aportes que los mismos hicieron para este proyecto de investigación. Ya sea que se centraran en el mismo grupo de intervención, o su metodología empleada fuera útil para el desarrollo de este trabajo, o los resultados que obtuvieran sean significativos en el momento de plantear este proyecto.

En primer lugar, se rescatarán dos programas a nivel nacional emprendidos en dos diferentes países: uno en Argentina y el otro en México. Por una parte, está el proyecto de Secretaría de Educación de Yucatán (SEY, 2013) que tenía por objetivo remontar el rezago educativo y el déficit de lectura que se visualizan en la última prueba PISA como lo informa en Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009). El plan presenta una serie de lecturas acompañadas de actividades y estrategias prediseñadas para su uso en conjunto con la lectura. Las actividades que sugieren van desde la lectura en voz alta hasta la

conformación de círculos de lectura donde los alumnos expresen sus opiniones. También se interesa por la participación de los padres y los profesores para incentivar el hábito lector. Toda la programación se realiza mensualmente, cada mes tiene sus actividades y productos a obtener. Sin embargo, después del año de pilotaje, los resultados de Yucatán en compresión lectora siguieron iguales. Lo que ocasionó que el proyecto no se continuara.

Por otra parte, se encuentra Ministerio de Educación de Argentina (2012), el programa surge con el objetivo de crear espacios de lecturas móviles, los cuales tienen que ser fuentes de encuentro y diálogo a partir de la lectura. El centro del proyecto era un bibliobús, el cual se encargaba de llevar el material a las zonas marginales de las ciudades capitales. A su vez, el personal fue capacitado para asesorar a los usuarios y llevar a cabo estrategia de promoción de la lectura, también se alfabetizaba adultos. El proyecto tuvo gran auge durante los últimos años en Argentina, algunas de las universidades del país han optado por crear sus propios bibliobuses y circuito lector. El bibliobús funciono hasta el año 2016, sin haber una explicación clara de porque se finalizó el servicio.

El artículo de Harrison (2012) relaciona la promoción de la lectura y los jóvenes en Nueva Zelanda. La autora, bibliotecaria, realiza una intervención a partir de los resultados obtenidos por los adolescentes neozelandeses de 13-14 años en las pruebas PISA 2000 y PISA 2006. El ejercicio parte de una práctica llamada *speed-booking,* en la cual los chicos tienen un encuentro directo con el libro. Se da por varias fases: en la primera, el estudiante tiene un contacto directo con el libro físico; debe observarlo, explorar la sobrecubierta, dar unos ligeros vistazos. Después pasará a su interior para dar una lectura rápida, vistazos rápidos. Posteriormente, se enfrentará a otro grupo de libros con el que hará los mismos, sólo que en esta mesa tendrá la posibilidad de cambiar los libros. El aproximamiento, lento, al formato del libro

en físico y lo que éste contiene es un buen incentivo para que el joven sepa la utilidad y se forme un gusto por él, sólo así sabrá reconocer sus propios intereses y explorarlos. La autora concluye que el acercamiento casual, desde la propia cultura de los adolescentes, es la manera ideal para incentivar y motivar la lectura en ella, por eso mismo es necesario aceptar la lectura en medios digitales, que también se pueden incluir en el *speed-booking* con un catálogo electrónico más amplio.

Cambrie y Guthrie (2010) plantean cómo fomentar la lectura con una serie de estrategias en los estudiantes de secundaria. Para los autores, es importante recordar que la lectura tiene dos aspectos: las habilidades o competencias y el interés por leer. Remarcan la importancia de que exista el interés para poder formar un lector, si no hay interés las habilidades no se pueden desarrollar completamente. Es así que plantea una serie de necesidades para lograr que el interés se cree. La primera de ellas es el interés, ya sea situacional el que se da por el libro, por una característica de su diseño y formato o reforzando los propios gustos del joven. También se puede relacionar disciplina y dedicación; es decir, que el joven valore el tiempo que le toma realizar una lectura. Generar confianza, esto quiero decir que el maestro debe de crear un lazo con el alumno en el que se puedan compartir las experiencias lectoras y hacerse recomendaciones. Deben de mostrar también los beneficios de la lectura, que vean cuáles son los frutos que adquieren de ella. Además de darle una unidad temática a aquello que leen. Concluyen que es necesario adquirir estos aspectos para fomentar el interés por la lectura y poder desarrollar las competencias lectoras en los jóvenes.

A comienzos de este siglo, se publicó el libro de Colomina Ribas (2004) en España. Éste juntaba material y brindaba algunas actividades para acercar la lectura a los jóvenes. Las actividades están planteadas con base en una visión de la lectura apegada al contexto para

incentivar un mayor interés en ellos. Se buscaba provocar el interés y el gusto de los adolescentes por la lectura con un contacto directo con ella. Esto se crea relacionado el contexto de la obra y el contexto del estudiante. Es decir, permitir que las experiencias del adolescente los orienten a encontrar significado y comprender. A partir de este acercamiento, el joven puede elaborar sus propias interpretaciones. El objetivo de leer es la comprensión para la autora; todos los elementos que la rodean son estrategias para consumarla y sólo sirven a la lectura como ejes y aclaraciones de los significados que se encuentran en el texto. La lectura vuelve a los jóvenes seres capaces de interpretar los textos y el mundo.

Ortiz Ballestero (2005) retoma la problemática de la lectura y la metodología de su enseñanza a nivel secundaria y bachillerato. Para la autora, las instituciones educativas convirtieron la lectura en una imposición, que siempre responde a un canon literario, "programas oficiales imponen de forma cada vez más estrecha y taxativa aquello que debe leerse y por demás indican como un criterio de evaluación el 'disfrute'" (p. 61). La educación, en secundarias y bachilleratos, parte de una premisa equivocada: pensar que los jóvenes ya están lo suficientemente preparados para leer los clásicos. Sin embargo, ″los requisitos que permiten acercarse a las grandes obras de nuestra literatura no se cumplen en la misma medida en que posibilitaron el acceso a las obras que, al parecer, sólo sirvieron de "entrenamiento" para éstas″ (p.64). Si los alumnos se acercan a los clásicos, deben también respetarse sus formas de leer y sus derechos como lectores. Así el acercamiento a los libros clásicos y a otra literatura que no es propia seguirá una evolución adecuada en los jóvenes, más íntima.

Yagüez-Jara y García Gómez (2018) se dedican a realizar una comparación entre las diferentes adaptaciones de la obra de teatro *Hamlet* con el motivo de utilizarla en grupo de secundaria. Los autores se fijan en los elementos que se pierden en la transmodalización y

también en los que se gana como el contexto y motivación para leer obras clásicas. En este caso, ven factible aquellas adaptaciones que se centran en mejorar y apoyar la comprensión del texto. Además de las que crean lazos con la cultura que es a fin en los muchachos. Creen pertinente que cada una de las adaptaciones aclare en un principio el grupo de alumnos al que se dirige, rango de edad, y el fin con base por el cual fue elaborada la adaptación de la obra. Los estudiosos concluyen que la tarea de la adaptación debe de ser reconocida y necesaria en la promoción de lectura con los jóvenes porque "resulta una misión obligada poder crear vías de acercamiento entre los docentes y el alumnado" (p.32).

Munguía Zatarain (2017) realiza una revisión a los manuales de enseñanza de literatura, su implementación y desarrollo durante las clases en el caso de México. Para la autora, las instituciones de educación han olvidado su papel fundamental en la formación de lectores. La literatura se ha relegado a unas cuantas horas siempre en servicio de la enseñanza del idioma español, nunca se le ha visto como una disciplina separada. Ya que "hubo un momento en el que se decidió confundir en una sola materia contenidos de gramática, de literatura, de comunicación" (p. 69). Los espacios de la lectura por los mismos contenidos heterogéneos de la materia se han reducido, porque ″la lectura de obras literarias en el nivel secundaria aparece de manera intermitente, cada vez más diluida, conforme se avanza en los grados, de tal suerte que en el último año prácticamente ha desaparecido″ (p. 71). Se le buscó un fin práctico, un "'contenido' inmediato del que se echa mano una y otra vez para que parezca que se enseña algo sustancial" (p. 72), lo cual extravió "el sentido verdadero y primario de la lectura de obras literarias: la gratuidad del placer estético" (p. 72). Debe haber un cambio en el paradigma de enseñanza de la literatura, una revisión de los libros y planes de estudio.

También se han encontrado resultados positivos en estudios sobre la relación de la lectura y los jóvenes como Sanjuán (2011) y Delgado Cerrillo (2007). Encontraron la necesidad del componente emocional y placentero en sus investigaciones con alumnos de secundaria, en las cuales se debe buscar promover en el fomento de la lectura para la apropiación de los textos. El trabajo de Sanjuán (2011) fue recoger las experiencias y testimonios de alumnos y docentes sobre la metodología y forma de enseñar la literatura en el colegio. Observó que la literatura en los liceos es enseñada con base en su importancia histórica y social, o los procesos de lectura. Sin embargo, la faceta emotiva y personal es relegada y olvidada por los institutos educativos. En cambio, en Delgado Cerrillo (2007) pone énfasis en el desarrollo del interés por la lectura para mejorar las competencias lectoras de los jóvenes.

Bocanegra Sierra (2018) se dedica a trabajar la lectura en los jóvenes dentro del marco de la educación, específicamente, con jóvenes de preparatoria. En este caso, el propósito que se sigue es lograr que el lector joven disfrute de la lectura a través de varias experiencias lectoras que les fueran a fines. La cartografía lectora planteada recurre a diferentes autores, pero con la consigna de que los mismos sean mexicanos. Ya que al ser de su propia cultura el componente emocional de la lectura aumenta. Su posición se contrapone con la enseñanza tradicional de la literatura, la cual se lleva el prejuicio de ser aburrida, anquilosada o demasiada académica, por lo cual el acercamiento de la autora, utiliza varias estrategias que resalten el corte lúdico de la lectura.

1.4 Breve caracterización del proyecto

Este proyecto tiene el objetivo de coadyuvar al cambio de percepción que tienen los jóvenes de secundaria sobre la lectura y la literatura, mediante el cual descubran que el leer puede ser un placer. Al realizar esta acción es posible propiciar un desarrollo de sus habilidades lectoras e iniciar el proceso de la creación de un pensamiento crítico. Esta intervención tendrá

cabida en el ámbito educativo, específicamente en la secundaria, un lugar donde los jóvenes empiezan a formar su identidad y el papel que desempeñarán en este mundo. La secundaria elegida para este proyecto es la Escuela Secundaria Técnica Número 105 (Esc. Sec. Téc. No. 105). Este lugar se encuentra ubicado en una colonia periférica de la ciudad.

Se realizará un taller de lectura con por lo menos 20 sesiones de una hora y media, en donde se leerán cuentos de temática de terror de autores latinoamericanos, en su mayoría mexicanos, del siglo XX. Durante las sesiones se harán diferentes actividades con el fin de incentivar a los jóvenes a participar, desde lecturas en voz alta, dramatizaciones, escritura creativa, debates y charlas con escritores, entre otras. Para registrar el progreso del cambio de la percepción se realizarán varias acciones. Primero un cuestionario de diagnóstico para identificar prácticas lectoras y percepciones sobre la lectura. Después se realizará un diario de campo por sesión durante toda la intervención. Finalmente se harán unas entrevistas para evaluar los resultados y efectos del proyecto de intervención. Se espera que los estudiantes al final de la intervención empiecen a cambiar su percepción de la lectura de una actividad académica o utilitaria a una visión placentera y de exploración. Otro resultado que se desea obtener es desarrollar sus habilidades lectoras: comparar, analizar, sintetizar, explicar e inferir. Finalmente que estas competencias empiecen a manifestarse en la concepción de una postura crítica frente a los textos.

Capítulo 2. Planteamiento del proyecto

2.1 Delimitación del problema

El tema de la lectura en México es un problema a grande escala: se sabe que no se lee y mucho menos se comprende lo que se lee –según los resultados de la prueba PISA de OCDE (2015), en compresión lectora, México obtuvo 423 puntos, 70 puntos por debajo del promedio estipulado por la OCDE de 493 puntos. Los motivos y causas de esta problemática difieren a lo largo de todos los niveles de los diferentes sectores sociales, educativos e institucionales del país. En el caso de este proyecto, el sector en el que se busca intervenir es el educativo; dentro del mismo se enfatizará en la enseñanza de la literatura y el fomento de la lectura en la educación básica en el nivel secundario.

El problema con los estudiantes de secundaria es el influjo negativo que tiene en ellos el anterior proceso de enseñanza primaria, donde se desperdicia la influencia que se puede tener en la formación lectora de un niño con la utilización de una mala didáctica y pedagogía. En Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2015) se dice que el papel del maestro en la infancia, en el 80 % de los casos, es significativo para el acercamiento a la lectura. Sin embargo, también se deja en claro uno de los datos más relevantes para entender por qué es urgente atender el problema de la lectura en las secundarias: el 36.9 % de la población entre 12-17 años de edad considera la lectura como uno de sus pasatiempos favoritos: el tercer porcentaje más alto por debajo de la población mayor a 45 años. Es por este interés y gusto que han sobrevivido que se debe orientar a los adolescentes en la lectura, dentro de las aulas, el segundo espacio preferido para realizar esta acción En este sentido, lo que ocurre en la Secundaria No. 105, es que las clases que han llevado de literatura, no dejan de entender la alfabetización con un fin utilitario como indica Giroux (1995). Es decir, los estudiantes entienden la literatura de

acuerdo con lo que sus profesores les enseñan, como lo que el mercado dice que ellos deben saber: nombres de autores, movimientos, obras literarias, etc. Nada más alejado a la formación de un hábito que se ancle en la comprensión, en el placer de saber un poco más. En Garrido (2004) el autor nombra a este fenómeno como el lector elemental o utilitario, y también reafirma que este tipo de lector es el formado en las instituciones educativas de este país.

Los conocimientos de los estudiantes de la Esc. Sec. Tec. No. 105, que recuperan de la literatura son básicos: sencillas distinciones del género con base en su cantidad de páginas o formato, tipos de narradores y ocasionalmente algún nombre de escritor. No hay relación entre la lectura y su contexto, con lo que ellos desean saber para generar el interés. He ahí el porqué de los resultados expresado tanto en OCDE (2009) como en OCDE (2015). La mayoría de los estudiantes de 3° D (89%) ubican la actividad lectora como última opción de actividad de ocio. Por otra parte su acervo de lecturas es más bien reducido, ninguno de los alumnos es capaz de nombrar tres lecturas significativas en su vida. La lectura se entiende como una actividad utilitaria en la cual se consigue el conocimiento. Es evidente que la limitación de una biblioteca personal, que los enfrenta a varios géneros y temáticas, los limita en el desarrollo de un hábito lector y un pensamiento crítico. Lo que ocasiona la deserción en la práctica lectora y su estigmatización como una actividad aburrida y académica.

2.2 Justificación

Este trabajo encuentra su justificación en diferentes niveles. En un primer lugar, dentro del ámbito educativo es necesario que los promotores de lectura intenten trabajar en conjunto con las instituciones educativas. Los esfuerzos realizados en nuestro país en cada una de sus entidades son amplios, como muestra se pueden tomar los trabajos ya mencionados anteriormente de SEP (2011), SEY (2013) y SEP (2017). En Garrido (2004) se menciona que

aquello que no se puede dar en la casa, la escuela debe buscar subsanar ese rezago. Lo mismo debe ocurrir con la lectura si en la casa no se fomenta, en la escuela debe encontrar su espacio y lugar. Por eso es necesario formar lectores desde el ámbito educativo, es una responsabilidad formar ciudadanos capaces de discernir, realizar una lectura crítica y poder opinar cabalmente.

Otro de los niveles que se busca favorecer es el social. El rezago de la población mexicana es amplio en lo que respecta a la educación y la lectura, como se puede observar en la encuesta de CONACULTA (2015). México es un país que necesita lectores, sobre todo, aquellos lectores letrados que menciona Garrido (2015), que se saben desenvolver dentro de la cultura escrita sin ningún problema y saben utilizar su lenguaje para cualquier situación comunicativa. Para que se logre este cometido, es necesario que se creen espacios y reflexión ciudadana dentro de las comunidades donde los promotores de lectura se acerquen a los ciudadanos y empiecen a incentivarlos a leer. Cuando estos espacios se formen, la sociedad podrá entrar en contacto con otras culturas por medio de la lectura y se formarán lectores que sean guías para otras personas en el mundo de la lectura. Es decir, el promotor de la lectura al crear lectores, también forma a próximos promotores de lectura que iniciarán en la lectura a otras personas.

También a este trabajo lo dirige una convicción personal de quien lo escribe. En primer lugar, la convicción de que el fomento a la lectura pase de lo teórico, a lo práctico, en un ámbito familiar y conocido, como lo es la ciudad de Xalapa. En segundo lugar, para ampliar la formación de licenciando en lengua y literatura hispánicas por medio de la experiencia que se adquiera al momento de hacer la intervención. Además de que se buscará sumarse dentro de los resultados obtenidos dentro programa de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana (UV) respecto a la formación de lectores adolescentes y extender las repercusiones y alcances de los talleres y actividades del Programa Universitario de Formación

de Lectores (PUFL). Por último, que el proyecto para promover la lectura tenga continuidad tanto en la secundaria como en diferentes planteles de la localidad.

2.3 Objetivos

2.3.1. Objetivo general.

Promover la lectura de literatura por placer entre los estudiantes del tercer grado de secundaria, de la Esc. Sec. Tec. No. 105, para incentivar el gusto por esta actividad, su disfrute y mejorar la percepción que se tiene de la misma, desarrollando la comprensión lectora que incentive la creación del pensamiento crítico, que se sustente en el apropiamiento de una enciclopedia personal, mediante lecturas grupales, debates, representaciones, lecturas en voz alta, a partir de una cartografía sobre la temática del terror que se adecúe a sus intereses.

2.3.2. Objetivos particulares.

- Incentivar la práctica lectora en los adolescentes.
- Promover el gusto por lectura ocasionando la comprensión lectora.
- Motivar un cambio en la perspectiva hacia la literatura.
- Incentivar la formación de un pensamiento crítico.
- Familiarizar a los jóvenes con un espectro amplio de lecturas.

2.4 Hipótesis

A través de un taller de lectura con base en una cartografía de temática de terror y misterio afín a los jóvenes, y estrategias como las lecturas dramatizadas, lectura en voz alta, debates, representaciones, diálogos, actividades lúdicas, escritura creativa, lecturas gratuitas, se logrará promover un cambio en la percepción de la literatura en los adolescentes del grupo de 3° D de la Esc. Sec. Téc. No. 105, disminuyendo la visión utilitaria y concibiendo una visión

placentera. Los estudiantes reconocerán el placer como un propósito de la actividad lectora así se familiarizarán con un amplio espectro de lecturas, lo que incentivará la creación de un hábito lector y el desarrollo de las competencias lectoras, que incentivarán el proceso inicial para la formación de un pensamiento crítico con base en las habilidades lectoras.

Capítulo 3. Diseño metodológico

3.1 Aspectos generales y ámbito de la intervención

El proyecto de intervención se llevará a cabo en el grupo 3°D de la Esc. Sec. Téc. No.105 con clave 30DST0105X, ubicada en la colonia Fovissste, de la localidad de Xalapa-Enríquez, Veracruz, México, durante el periodo escolar 2018-2019 en los meses de octubre a diciembre. El grupo está conformado por 39 alumnos, de los cuales 20 son de sexo masculino y 19 de sexo femenino. La Secundaria No. 105 es una escuela industrial y técnica, por lo cual tiene como objetivo capacitar a los jóvenes en diversos rubros; de ahí los diferentes talleres de la institución: electricidad, electrónica, dibujo técnico, computación, entre otros.

Los estudiantes que asisten a la escuela son en su mayoría perteneciente a una clase social media-baja, el maestro de español de grupo de 3°D comentó que “la mayoría de los chicos vienen de casas donde hay problemas familiares, muchos padres se la pasan trabajando y descuidan sus estudios” (Linares Hernández, 2018). Aunque el director de la Esc. Sec. Téc. No. 105 agregó que “el número de deserción es bajo” (García Hernández, 2018). No obstante, con respecto a la lectura, el profesor indica que “el grupo de 3°D tiene problemas en la lectura en voz alta, muchos son lentos o se traban al leer. No están muy interesados por la lectura. Aunque trato, en la hora de lectura, que conozcan otras cosas” (Linares Hernández, 2018). En este sentido, el director de la secundaria mencionó que “en cuanto a sus competencias lectoras, en la prueba PLANEA del año pasado, la mayoría de los estudiantes alcanzó el promedio del estado en cuanto lectura” (García Hernández, 2018). Según la prueba de SEP (2017), el promedio de la entidad no es nada alentador a nivel estatal; en la materia de español, los conocimientos de los alumnos sólo alcanzan el nivel de indispensable.

3.2 Estrategia de intervención

Se harán dos sesiones semanales los días martes y jueves en un horario de 7:00-8:30. Se planea iniciar en la primera semana del mes de octubre y finalizar en la segunda semana del mes de diciembre con un mínimo de 20 sesiones realizadas, que se podrán extender de acuerdo a los resultados y necesidades del grupo. El propósito central de esta intervención será el promover la lectura de literatura, con una temática que despierte el interés de los estudiantes para motivar en ellos una apropiación de los textos que les haga asignar un sentido y significado, como se visualiza en Garrido (2004). Por eso se ha decidido tomar el tópico del terror como un eje articulador de la cartografía lectora llamada *Ouija literaria: invocando nuestros miedos* (Ver Apéndice A). Ya que este tema prolifera tanto en videojuegos, películas, así como en diversas plataformas electrónicas como blogs y *webs* de *streaming*. Además, como segundo criterio de selección, el que empiecen la lectura por su lengua materna y de autores pertenecientes a su misma cultura –la mexicana–, para hacer posible el apropiamiento de los textos. Se contemplan 16 lecturas, en su mayoría de autores mexicanos, con excepción de dos autores argentinos. En su mayoría son escritores del siglo XX y clásicos para cumplir con los lineamientos de los planes de estudio. No obstante, se tratan autores clásicos como Arreola, Rulfo, Dávila o Cortázar, mezclados con autores más jóvenes como Melchor y Chimal. Esto tiene dos principales motivos: por un lado, que hagan comparaciones entre los autores más cercanos y más antiguos y los facilite en la identificación de las situaciones y tópicos que no les sean tan cercanos, y por otro, que los autores canónicos pierdan esa capa anquilosada de inteligibilidad o de aburrimiento desde la temática del miedo para convertirse en una fuente de interés.

En la primera sesión, se llevará acabo la aplicación de un cuestionario de exploración (Ver Apéndice B), que permita conocer cuál es el hábito de lectura de los jóvenes o cómo es su

relación con la lectura en comparación con otras actividades que realicen. A su vez servirá para proyectar qué actividades se podrán realizar y ajustar las estrategias, si es que se tiene que hacer. Finalmente, los datos obtenidos en este cuestionario servirán para comparar las respuestas con las entrevistas finales que se piensan utilizar. En la comparación se puede ver cuál ha sido la respuesta de algunos de los adolescentes al incentivo de la lectura por placer. Como son textos cortos el resto de las clases se buscará que se realice la lectura de ese día y se complemente con otras actividades.

También se buscará crear un espacio de respeto, convivencia, en el que los estudiantes puedan externar sus opiniones de las lecturas que se presenten en clase sin temores. Aparte de las lecturas que se tienen programadas en la cartografía, se incorporarán lecturas gratuitas para que los adolescentes se familiaricen con esta actividad, conozcan otros géneros y temáticas, esto con el fin de que aporten en el transcurso del proyecto sus propias lecturas gratuitas. Por otra parte, se realizarán lecturas en voz alta, por parte del promotor y de los jóvenes, para incentivar más su imaginación. Se hará un concurso de lecturas dramatizadas, con el que puedan mejorar su lectura en voz alta. Por último, pero sin una importancia menor, se escucharán narraciones de algunos de los textos en voz del propio autor. Todas estas actividades que se mencionaron se relacionan con un objetivo y una meta en particular, por tal motivo, se hizo una tabla que relaciona cada actividad con su objetivo y meta (Ver Apéndice C).

3.3 Metodología de evaluación

Como se mencionó en el apartado anterior, la primera sesión se realizará una encuesta diagnóstica que permita ver cuáles son los hábitos de lectura que tienen los jóvenes. En este caso se toma como base algunas de las preguntas que se realizan en la encuesta de CONACULTA (2015), sobre todo, las preguntas que se relacionan con las prácticas lectoras y su frecuencia. Las

respuestas se registrarán para compararlas con los resultados de las entrevistas finales. Por otra parte, toda la intervención se registrará en un diario de campo (Ver Apéndice D) con base en lo propuesto en el artículo de Martínez (2007). Ya que “es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p. 77). El diario tiene tres rubros: la descripción, donde se describe todo lo acontecido y observado en la clase. Se pueden destacar e identificar casos particulares de jóvenes que reaccionen positivamente al proyecto o, al contrario, casos de jóvenes que no han tenido la motivación deseada; la argumentación, que es la identificación de los elementos y conceptos que traemos de las teorías que nos servirán para explicar lo observado; y la interpretación, donde se realiza una posible compresión de lo que ocurre, un análisis del problema y una interpretación del hecho. El diario de campo permitirá evaluar cuál fue el resultado del proyecto y algunas fallas y aciertos del mismo. Además de orientar la elaboración de las entrevistas que se adecúen al proceso que hubo en cada uno de los adolescentes que fueron observados.

En la entrevista se volverá a las preguntas del primer cuestionario, pero también se buscará saber los cambios en su perspectiva sobre la literatura, además de los textos favoritos para ellos. En este caso, la entrevista se planteará como indica Serbia (2007). Primero se tomará un número representativo tanto de mujeres como de hombres, en este caso se seleccionarán a cinco estudiantes de cada género. Se harán las preguntas del primer cuestionario, pero después se preguntará sobre las lecturas que les fueron más cercana, se preguntará de una manera personal, por las experiencias lectoras más significativa. Al mismo tiempo, se preguntará por aquellas lecturas que se les hayan dificultado y que no les hayan interesado. A su vez se intentará crear una relación familiar entre el entrevistador y el entrevistado para que éste exprese sin ningún

problema su opinión y punto de vista cómo indica el autor retomando. Finalmente el análisis de las entrevistas será un análisis de motivaciones y semántico, para descubrir cuál ha sido el cambio de su percepción; los datos obtenido posiblemente se sistematizarán en tablas y gráficos para mostrar la evolución en la percepción.

Capítulo 4. Programación

4.1 Descripción de actividades y productos

Este apartado refiere las actividades y productos que se realizarán durante el proyecto de intervención.

Tabla 1 Descripción de actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Protocolo	Se diseñará y desarrollará la redacción del protocolo de la intervención	Protocolo aprobado	8
Gestión de permisos.	Se buscará obtener los permisos para desarrollar el taller de lectura en la Escuela Secundaria Técnica Industrial No.105.	Permiso obtenido	2
Proyecto de intervención	Se planearán y se llevarán a cabo todas las sesiones y actividades presupuestadas para el proyecto de intervención	20 sesiones realizadas. 20 diarios de campo. 1 lectura por sesión	10
Sistematización y análisis de resultados.	Se sistematizarán y analizarán los datos obtenidos del proyecto de intervención tanto de los diarios de campo	Datos sistematizados	4

	como de las entrevistas y cuestionarios		
Redacción del reporte del proyecto de intervención	Se trabajará en la redacción del reporte de todo lo ocurrido durante todo el proyecto de intervención	Reporte elaborado	8
Preparación y realización del examen recepcional	Se realizarán las actividades de preparación y ensayos de la presentación final y defensa del reporte de intervención (el examen recepcional).	Examen exitoso	4

4.2 Diagrama de Gantt

En este apartado se presenta el diagrama de Gantt, en el cuál se muestran las actividades a desarrollar durante la EPL.

MES / ACTIVIDAD	Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo			
	1-7	8-14	15-21	22-31	1-9	10-18	19-25	26-30	1-7	8-14	15-21	22-31	1-6	7-13	14-20	21-30	1-8	9-15	16-22	23-28	1-10	11-18	19-26	27-31	1-7	8-14	15-21	22-30	1-10	11-18	19-26	27-31
I. Elaboración de Protocolo	X	X	X	X	X	X	X	X	X																							
II. Proyecto de intervención (Actividades)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X																					
III. Aplicación de cuestionario		X																														
IV. Redacción de diario de campo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X																				
V. Entrevistas finales											X	X																				
VI. Recolección de resultados													X	X	X																	
VII. Análisis de resultados															X	X	X	X	X	X												
VIII. Diseño y redacción de tesis																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
IX. Examen (gestión y presentación)																													X	X	X	X

Figura 1 Diagrama de Gantt. Se explican las actividades y productos a obtener durante la estancia en la EPL. La unidad temporal es de una semana.

Referencias

Aguilar Ródenas, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 11-44. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/66604

Argüelles, J. D. (2013). Dificultades innatas para leer y escribir. *Tema y variaciones de literatura, 41*, 23-29. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de http://temayvariacionesdelaliteratura.azc.uam.mx/index.php/rtv/article/download/86/82

Bajtín, M. (2005). Fragmentos de una teoría dialógica de la obra literaria. En J. Cuesta Abad, & J. Jiménez Heffernan. *Teorías literarias del siglo XX*. (pp.250-261). España: Ediciones Akal, S. A.

Bocanegra Sierra, D. I. (2018). *Promoción de la literatura mexicana del siglo XX con estudiantes de preparatoria* (Protocolo de especialización). Universidad Veracruzana, México. Recuperado de https://www.uv.mx/epl/files/2017/07/Protocolo_Bocanegra_Daniela.pdf

Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal, 46*(1), 16-29. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/315678188_Motivating_and_engaging_students_in_reading

Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* España: Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, *32*, 113-132. Recuperado de https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623.

Cassany, D., & Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula: de innovación educativa, 162*(3), 18-22. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2303714

Colomina Ribas, M. (2004). *Crecer entre líneas: materiales para el fomento de la lectura en educación secundaria.* Madrid: Praxis.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

Cuesta Abad, J. M., & Jiménez Hefferman, J. (Eds.). (2005). *Teorías literarias del siglo XX*. España: Ediciones Akal S. A.

Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, 3*(1), 39-53. doi: 10.18239/ocnos_2007.03.03

Eikhenbaum, B. (1970). *La teoría del método formal.* México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2003). *El grito manso.* México: Siglo XXI Editores.

Garrido, F. (1999). Simulación y lectura. *Revista de la Universidad de México, 569,* 55-59. Recuperado de http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/14750

Garrido, F. (2004). *Para leerte mejor*. México: Editorial Planeta.

Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia: una pedagogía para la opresión.* México: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* España: Paidós.

Guiso, A. (2006). Cinco claves ético-pedagógicas de Freire: anotaciones para la lectura de nuestras prácticas educativas. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, *46*(2), 19-22. Recuperado de http://www.mon3.org/master/documentos/b_1_7_cinco_claves_freire_cip.pdf

Harrison, B. (2012). Reading for Pleasure among Year 13 Boys: What Are the Possibilities and Problems?. *Kairaranga*, *13*(2), 41-48. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ994984.pdf

Ministerio de Educación de Argentina. (2012). *Estación de lectura: En tiempos de espera*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006137.pdf

Munguía Zatarain, M. E. (2017). Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, *79*, 67-85. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/393/39348248005.pdf

Organización para la Competencia y el Desarrollo Económico. (2015). *Programa para la evaluación internacional de alumnos. PISA 2015.* Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf

Organización para la Competencia y el Desarrollo Económico. (2009). *PISA 2009. Mensajes clave para México.* Recuperado de https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/46640394.pdf

Propp, V. (1985). *Morfología del cuento.* España: Ediciones Akal.

Real Academia Española. (2014). Leer. En *Diccionario de la lengua española.* España: Autor. Recuperado de http://dle.rae.es/?id=N3m3mKb

Remolina Caviedes, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação, 36*(2), 223-231. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, 7*, 85-100. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07

Secretaría de Cultura. (2017). *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018.* México: Autor.

Secretaría de Educación de Yucatán. (2013). *Programa de Lectura y Escritura en Yucatán. Material de apoyo para el trabajo en el aula y la escuela. Estrategia Estatal para el Fomento de la Lectura y Escritura.* México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula.* México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Resultados de PLANEA 2017. Escuela Secundaria técnica No.105.* México: Autor.

Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática, 4*(7), 3-13. Recuperado de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf

Shklovski, V. (2005). El arte como artificio (pp. 68-75). En J. M. Cuesta Abad, & J. Jiménez Hefferman. (Eds.). *Teorías literarias del siglo XX*. España: Ediciones Akal S. A.

Todorov, T. (1996). *Análisis estructural del relato.* México: Ediciones Coyoacán.

Valls, R., Soler Gallart, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, 71-87. Recuperado de https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.html

Vicente Yagüe de Jara, V. M., & García Gómez, M. (2018). Análisis de las adaptaciones literarias de Hamlet para su uso didáctico en el aula. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, 17*(2), 20-32. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.2.1608

Voloshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje.* España: Alianza editorial.

Bibliografía

Actis, B. (1998). *Literatura y escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Argüelles, J. D. (2011). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes: breve antimanual padres, maestros y demás adultos.* México: Editorial Océano.

Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen?* México: Editorial Océano.

Doiron, R., & Asselin, M. (2011). Promoting a culture for reading in a diverse world. *Internationaal Federation of Library Associations and Institutions*, *37*(2), 109-117. Retrieved from: http://ifl.sagepub.com/content/37/2/109.abstract

Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Un guía para promover la lectura y la escritura.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. México: Paidós.

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading &Writing Quarterly*, *19*(1), 59-85. Retrieved from http://www.cori.umd.edu/research-publications/2003-guthrie-davis.pdf

Ivey, G. (1999). A multicase study in the middle school: Complexities among young adolescent readers. *Reading Research Quarterly*, *34*(2), 172-192. Retrieved from https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.34.2.3

Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). “Just plain reading”: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading research quarterly*, *36*(4), 350-37. Retrieved from https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.36.4.2

Jiménez, R. T. (1997). The strategic reading abilities and potential of five low- literacy Latina/o readers in middle school. *Reading Research Quarterly*, *32*(3), 224-243. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/748132?seq=1#page_scan_tab_contents

Lafontaine, D. (2003). Engagment dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de PISA 200. *Cahiers, 13,* 3-9.

Lluc, G. (Ed.). (2010). *Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo mundo.* Barcelona: Anthropos.

Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de estudios sobre la lectura, 11,* 7-20. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.01

Ortiz Ballesteros, A. (2005). El derecho de los jóvenes a no leer El Quijote. *Ocnos*, *1*, 61–74.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ramírez Leyva, E. (Coord.). (2011). *La lectura en el mundo de los jóvenes: ¿una actividad en riesgo?* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Raymond, M. (2001). Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire. En *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*. 179-205.

Regueiro-Salgado, B. (2018). Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven. *Ocnos: Revista de estudios sobre la lectura*, *17*(1), 68-77. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.1.1476

Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuestas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Apéndices

Apéndice A

Ouija literaria: Invocando nuestros miedos

Toda cartografía lectora es deudora de un tiempo y un lugar: ella conforma el presente, pero el instante la modifica. Es arbitraria. Responde a nuestros intereses personales o colectivos. Me atrevería a decir que no hay, ni habrá dos cartografías iguales. No obstante, son fundamentales para entender nuestro devenir y transcurso dentro del mundo de la literatura, dentro de nuestra vida como lectores. Un lector experimentado conoce la propia, sabe dónde detenerse, qué es lo que ha visto, escuchado y sentido; recurre a ella como un *vademécum* o coma la guía de teléfono, según lo dicte la ocasión. Sin embargo, para quienes apenas principian en el mundo de las letras, sin ninguna experiencia, el camino puede ser complicado, traicionero, escarpado: con subidas vertiginosas, montañas de páginas, mares de palabras o minas de sentidos inexplorados. Por eso, es deber del promotor de la lectura, el ser consciente de su cartografía personal para poder hacer uso de ella y encontrar los caminos adecuados, por los cuales los no lectores pueden entrar en los territorios de placer de la lectura, de aquellos mundos desconocidos, ajenos, que nos interesan por ser tan extraños.

La cartografía lectora se dirige a jóvenes no lectores de tercer grado de secundaria. Su propósito principal es el de interesar a los adolescentes en la lectura, en temas que sean afines a ellos, principalmente, de misterio y terror. Ya que estos mismos temas proliferan tanto en videojuegos, películas, así como en diversas plataformas electrónicas como blogs o buscadores de videos –soy consciente de que ellos son los principales dictaminadores y tal vez la elección en el momento de la intervención en el curso de un giro de 180 grados. Sin embargo, bajo esta

temática se desenvolverá la intervención. El subtítulo de la cartografía se centra en lo que quiero que los jóvenes encuentren con estas historias: reflexionar sobre sus propios miedos y así, lograr que se conozcan, pero sobre todo que conozcan qué es lo que el otro teme o por qué le tememos a ese otro, por qué nos es extraño. También entender que la literatura produce un goce capaz de evocar diferentes sensaciones, como el miedo, la zozobra la ansiedad, etc.

La selección de los textos, en su mayoría, corresponde a la búsqueda de un contexto que sea cercano al público, y que responda a lo que en su cultura entienden por situaciones paranormales, extrañas, o terroríficas. Sin embargo, también se incorporará algunos autores de otros países. Debe aclararse que también se cree oportuno que empiecen la lectura por su lengua materna; ya que, por un lado esto les podrá evitar algunos de los errores de traducción que hay en las obras clásicas de terror; por otro lado, creo que los autores como Poe, Machen, Maupassant o Lovecraft, pueden presentar un grado de complejidad más alto, o ser más lejanos a los jóvenes; no obstante, se tendrán en cuenta como lecturas secundarias que se podrán emplear después de valorar la competencia y nivel de lectura del grupo focal. Por último, como segundo propósito, también se desea acercar a diferentes géneros literarios como la crónica, el ensayo, la poesía, el cuento y la novela, no quiero adentrarme profundamente en estos géneros, ni tampoco en los autores, sino que sólo funcione como una invitación: un primer encuentro para algunos jóvenes.

En un primer momento, se partirá desde la siguiente pregunta: qué es el miedo, para esto se toma de los textos de Montaigne e Hiriart, para después saltar a diferentes temas, objetos y situaciones que puedan provocar y personificar a sus miedos. Se busca que en este camino el joven se apropie y dialogue con esos textos que le hagan platearse otros escenarios terroríficos, que le sean ajenos, pero también que sepa el origen de sus propios miedos y cómo combatirlos. Porque como dice Montaigne ″de lo que más miedo tengo es de tener miedo″ (Montaigne: 120): a

veces el peor miedo es no conocer aquello que tememos. Con ″Un pacto con el diablo″, se busca abrir la reflexión sobre qué es lo que estamos dispuestos a dar a cambio de nuestra vida, cuánto valor tiene para nosotros. Además de adentrarnos un poco al tema del mal y del diablo que puede enriquecer y motivar el imaginario de los adolescentes. También, éste punto conectará con la lectura de Fernanda Melchor, y su crónica sobre un exorcismo; nuevamente, recuperaremos el tema tabú que puede llegar a ser el tópico del diablo, pero ahora se verá desde una perspectiva personal, pero también mágica. Por lo cual se perseguirá que el lector recupere aquellos sucesos personales fuera de lo común y conozca esos lugares del territorio veracruzano donde existen creencias mágicas. El tema de las creencias culminará su reflexión con el cuento de Garro ″El anillo″.

Posteriormente, ″No oyes hablar a los perros″, ″Langerhaus″ y ″Las hermanas Dulcolomb″ permitirán recuperar el imaginario de los fantasmas y las ánimas dentro de la cultura mexicana, se buscará recuperar algunas leyendas e historias personales de los estudiantes, para que se familiaricen y transformen en propios los textos leídos en la clase. Daremos paso a lo desconocido, por qué es nos provoca miedo aquello que no podemos entender, o no podemos explicar con los cuentos de ″El huésped″ y ″La puerta condenada″, ¿es todas las cosas pueden tener explicación alguna? Después un pequeño giro en el timón se regresará a uno de los factores más importantes cuando hablamos de terror y miedo: el hombre. El temor que pueden provocar las acciones del hombre con los cuentos de ″Álbum″, ″La gallina degollada″ y ″La otra noche de Tlatelolco″. Por último, algunos esbozos del terror con otros sentimientos como el erotismo o actitudes como el humor en los textos de ″La Casa sin fronteras″ y ″La noche del féretro″. Todo este camino desembocará en la última lectura que es Aura de Carlos Fuentes, en el que se plantea

buscar todo lo visto anteriormente: lo humano, lo sobrenatural, lo desconocido, el erotismo, entre otras temáticas.

Lecturas:

Agustín, J. (2003). *La miel derramada*. México: Editorial Planeta.

Arreola, J. J. (2006). *Confabulario*. México: Editorial Planeta.

Chimal, A. (2004). *Estos son los días*. México: Era. Recuperado de http://www.lashistorias.com.mx/index.php/textos/album-cuento/

Cortázar, J. (1994). *Cuentos Completos*. México: Alfaguara.

Dávila, A. (2012). *Material de lectura*. México: UNAM. Recuperado de http://www.materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf5/amparo-davila-81.pdf

Esquinca, B. (2014). *Mar negro*. México: Editorial Almadía.

Fabre, L. F. (2013). *Poemas de terror y misterio*. México: Almadía.

Fuentes, C. (2012). *Aura*. México: Era.

Garro, E. (2008). Anillo. En Muñoz, M. (Comp.) A*ntología del cuento mexicano de la segunda mitad del siglo XX*. México: Universidad Veracruzana.

Hiriart, H. (2007). *Discutibles fantasmas*. México: Era.

Melchor, F. (2013). *Aquí no es Miami*. México: Almadía, Universidad Autónoma de Nuevo León, El salario del miedo.

Montaigne, M. (1962). *Ensayos*. México: Aguilar.

Pacheco, J. E. (2003). *El principio del placer*. México: Era.

Quiroga, H. (1917). *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Recuperado de http://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_Q/QUIROGA/gallina.pdf

Rulfo, J. (2008). No oyes ladrar los perros. En Muñoz, M. (Comp.) *Antología del cuento mexicano de la segunda mitad del siglo XX*. México: Universidad Veracruzana.

Tario, F. (2008). La noche del féretro. En Muñoz, M. (Comp.) *Antología del cuento mexicano de la segunda mitad del siglo XX*. México: Universidad Veracruzana.

Apéndice B

Cuestionario

Edad_____ Sexo_____

1.- ¿Con qué relacionas la palabra leer?

a) Escuela b) Conocimiento c) Diversión d) Trabajo

Ordena del 1 al 6, 1 siendo el nivel más te gusta realiza, las actividades enlistadas abajo:

___Salir con tus amigos __Jugar videojuegos __Consultar las redes sociales

__Leer __Ver series o películas __Otra actividad: _____

¿Cuántos libros has leído en lo que va del año?

a) 1 b) 2 c) 4 d) 5 f) más de 5

¿Cuáles son tus libros favoritos?

_____

_____

_____

¿Dónde te gusta leer más?

a) En tu casa b) En la escuela c) En la biblioteca d) Espacios públicos

Apéndice C

Objetivo	**Estrategia planteadas**	**Meta**
Incentivar la práctica lectora en los adolescentes.	Dar a conocer la cartografía lectora. Lectura en voz alta. Compartir experiencias lectoras.	Al menos 10 sesiones de lectura en voz alta. Leer al menos los 16 títulos contemplados en la cartografía.
Promover el gusto por lectura ocasionando la comprensión lectora.	Lecturas dramatizadas. Escritura creativa. Lecturas gratuitas. Charlas con autores. Narraciones orales.	Al menos 1 lectura dramatizada en la intervención. Al menos un concurso de escritura creativa. Al menos una narración oral. Al menos una charla con un escritor.
Coadyuvar a un cambio en la perspectiva hacia la literatura.	Identificar biografías lectoras. Lecturas gratuitas. Compartir experiencias lectoras.	Al menos 10 experiencias de lectura compartidas. Al menos 15 sesiones con lectura gratuita.
Incentivar la formación de un pensamiento crítico.	Realizar debates a partir de las lecturas. Formular argumentos.	Al menos tres debates en el proyecto de intervención.

Dotar a los jóvenes de un espectro amplio de lecturas	Lecturas gratuitas. Recomendaciones literarias. Intercambio de lecturas.	Al menos 10 recomendaciones de título en la intervención. Que reconozcan al menos 10 escritores o lecturas vistas en el proyecto.

Apéndice D

Número de sesión: Fecha:	
Descripción	**Argumentación**
Interpretación	

Glosario

Cartografía lectora: un conjunto de lecturas significativas para un lector, que buscar entablar una relación entre el texto y eventos o situaciones importantes personales o propias.

Lectura gratuita: es una lectura que se ofrece al público sin que haya una intención o un objetivo de por medio, sólo se realiza con el simple hecho de compartir una experiencia lectora con los demás.

OCDE: La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos es un organismo internacional, compuesto por 37 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Fue fundada en 1960, con sede en París, Francia.

PLANEA: Plan Nacional de los Aprendizajes son una serie de pruebas elaborada por la SEP, cuyo objetivo principal es conocer en qué medida los estudiantes logran dominar y utilizar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de cada grado de la educación básica y la educación media superior.

PISA: Se le ha traducido como Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Es un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Tiene como objetivo Conocer el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios claves como Lectura, Ciencias y Matemáticas. Mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida.

Pedagogía crítica: es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica. Uno de sus principales exponentes es Paulo Freire.