Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Trabajo recepcional

Zarpar al papel: navegando literatura, taller de lectura en una escuela telesecundaria

Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta Especialización

Presenta

Surisaraí Aurelia García Anell

Director:

Mtra. Edna Laura Zamora Barragán

Xalapa de Enríquez, Veracruz, junio de 2019.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido realizado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con los lineamientos establecidos en el programa de estudios correspondiente, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutora: Mtra. Edna Laura Zamora Barragán

Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 2: Mtro. Mario Miguel Ojeda Ramírez

Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lectora y sinodal 1: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández

Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lectora y sinodal 3: Mtra. Dra. Gabriela Suárez Franco

Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Algunos datos de la autora

Surisaraí Aurelia García Anell, es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Hernán Cortés y Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Veracruzana. Durante esta última realizó en 2006 una estancia de movilidad internacional en la Universidad de Valencia, España. Así mismo, en 2017 realizó su trabajo recepcional de licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas con el apoyo de una beca CONACYT obteniendo la mención honorífica en el mismo. Ha tomado diversos talleres y cursos formativos en torno a la literatura y escritura creativa, así como en torno a la Didáctica del Español como Lengua Extranjera, de los mencionados, sobresalen el Taller de literatura: Festival Cultural Interfaz llevado a cabo en Oaxaca en 2017 donde fue becaria en la modalidad de ensayo; el diplomado en Didáctica del Español como Lengua Extranjera en 2018, entre otros. Durante las actividades de la Especialización y Promoción de la Lectura, realizó una breve estancia de Investigación en la Biblioteca Central de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Dedicatorias

A mis padres.

Agradecimientos

Agradezco a la Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva por sus atenciones durante mi estancia en la UNAM. Agradezco así mismo el apoyo brindado por parte de la Coordinación y los maestros que me ayudaron a realizar un mejor proyecto de intervención y reporte final del mismo.

Contenido

Algunos datos de la autora iii
Dedicatorias iv
Agradecimientos v
Lista de tablas y figuras viii
Tablas viii
Figuras ix
Introducción 1
Capítulo 1. Marco referencial 3
1.1 Marco conceptual 3
1.1.1 Iletrismo 3
1.1.2 Lectura y comprensión 3
1.1.3 Lectura y escritura 4
1.1.4 La lectura como hábito y sus beneficios 4
1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión 6
1.2.1 Programas nacionales de promoción de la lectura 6
1.2.2 Ejemplos del trabajo docente sobre la promoción de la lectura 8
1.2.3 Exploraciones previas sobre los hábitos lectores en jóvenes 10
1.2.4 Trabajos de la promoción de la lectura en contextos rurales 12
1.2.5 Promoción de la lectura en secundarias 13
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico 17
2.1 Teorías que sustentan la intervención 17
2.1.1 Constructivismo 17
2.1.2 Teoría del desarrollo cognitivo 19
2.1.3 La lectura como actividad social 21
2.1.4 El lector y la construcción del significado 22
2.2 Metodología 25
2.2.1 Contexto de la intervención 25
2.2.2 Planteamiento del problema 27
2.2.3 Objetivos 29
2.2.4 Hipótesis de intervención 29
2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención 30

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos 31
2.2.7 Metodología de análisis de datos 32
Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados 35
3.1 Diagnóstico de la propuesta y diseño de la estrategia 35
3.2 Aplicación de las estrategias de promoción de la lectura 37
3.2.1 Taller de lectura “Zarpar al papel, navegando literatura: taller de lectura” 37
3.3 Aplicación de las estrategias de promoción de la lectura 44
3.3.1 Taller de lectura “Zarpar al papel, navegando literatura: taller de lectura” 44
Capítulo 4. Discusión y recomendaciones 52
Capítulo 5. Conclusiones 55
Referencias 57
Bibliografía 61
Apéndices 62
Apéndice A 62
Apéndice B 64
Apéndice C 65
Apéndice D 66
Apéndice E 67
Apéndice F 69
Apéndice G 76
Glosario 82

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Respuestas de la entrevista final 63
Tabla 2. *Descripción de la secuencia didáctica de la intervención* 68

Figuras

Figura 1. Gráfica de asistencia 45
Figura 2. Gráfica de participación en las discusiones 46
Figura 3. Gráfica de comprensión de textos 47
Figura 4. Gráfica de trabajos escritos 48
Figura 5. Gráfica de autores reconocidos 51

Introducción

Si bien es cierto que la promoción de la lectura en nuestro país tiene ya cierta tradición, los beneficios de tal actividad raramente logran llegar y consolidarse en entornos rurales, donde precisamente los esfuerzos y recursos deberían ser mayores. La propuesta que en este documento se desarrolla parte de la observación de este hecho y propone la aplicación de un taller de lectura que, mediante una serie de dinámicas y lecturas varias, motive a grupo de jóvenes de una comunidad rural a formar parte de los beneficios académicos, pero sobre todo personales, que ofrece la lectura por placer y que se encuentran muchas veces más accesibles a los jóvenes que viven en zonas urbanas. De forma que, en líneas generales, el proyecto que aquí se presenta se elaboró con la intención de colaborar en la reducción de la brecha de oportunidades existentes entre los alumnos de las escuelas públicas de zonas rurales frente a los alumnos de zonas urbanas.

Para comprender el contexto de la problemática de la que parte esta investigación-acción se definirán en el primer capítulo de este documento los conceptos clave de: iletrismo, lectura y comprensión, lectura y escritura y la lectura como hábito y sus beneficios. Así mismo, en este capítulo se realizará una revisión de los antecedentes de la investigación, comentando algunos trabajos realizados, tanto en México como en el extranjero, sobre la promoción de la lectura en escuelas, en zonas rurales y con adolescentes. En el segundo capítulo, dedicado al marco teórico y metodológico, se explicarán brevemente las diferentes teorías que ayudarán a entender mejor las características del grupo con el que se trabajó, los procesos cognitivos requeridos para la correcta comprensión de un texto y los diferentes tipos de lector. Una vez hecho lo anterior, se realizará la descripción metodológica de la intervención, mencionando todos los aspectos que ayuden a comprender los objetivos que persiguió esta investigación-

acción, así como los instrumentos de recopilación de datos y la metodología de análisis de dichos datos.

En el tercer capítulo se realiza la descripción de la propuesta y resultados, de forma que el lector puede conocer las diferentes actividades de promoción de la lectura realizadas con el grupo de intervención conformado por jóvenes —de 12 a 14 años— que cursaban el primero de secundaria en la localidad de Tlapala, Ver. En el capítulo cuatro se realiza la discusión y recomendaciones para que futuros promotores de la lectura que deseen realizar su labor en una zona rural tengan en consideración aquellos aspectos que no fueron tan efectivos en esta investigación, como lo fue el uso de las TIC o, en cierta forma, la lectura de una novela; pero también los aspectos que sí funcionaron en el taller como la lectura y elaboración de epístolas y el uso frecuente de actividades didácticas.

Finalmente, en el capítulo cinco, se muestran las conclusiones. En este trabajo se incluyen las referencias de los documentos aquí citados, un apéndice que incluye información extra relevante, como un breve registro fotográfico de algunas de las actividades lúdicas llevadas a cabo en el taller, así como un glosario de términos importantes.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Iletrismo

Bajo circunstancias diversas —ya sean sociales, económicas o de cualquier otra índole— el adolescente no siempre encuentra un ambiente familiar que motive la lectura. Sin embargo, en la escuela nos enfrentamos a otro problema más, ya que la educación básica prioriza la alfabetización funcional y deja de lado la promoción de la lectura por placer, pues existe la errónea idea de que la alfabetización conllevará de forma natural a la lectura por placer. Lo anterior da como resultado lo que Ferreiro (2000) identifica como iletrismo, el cual, "es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura" (p. 3). La alfabetización no es suficiente para convertir a los alumnos en lectores. Es necesario que los profesores realicen un trabajo de promoción de la lectura consciente y comprometido.

1.1.2 Lectura y comprensión

La lectura no debe ser entendida como un simple proceso de decodificación. Más allá del reconocimiento de las grafías, la lectura implica un proceso mental complejo, tal como lo resume Cassany (2006) "leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas" (p. 21). De manera que el conocimiento será un término también recurrentemente utilizado este trabajo. Las teorías que abordan este proceso serán descritas más adelante. Por el momento, es necesario destacar que la lectura y el conocimiento son dos aspectos sumamente cercanos.

1.1.3 Lectura y escritura

Como podrá confirmarse en el capítulo tres, al describirse a detalle la intervención realizada, la escritura forma parte importante del taller impartido. La relación entre lectura y escritura ha sido señalada, entre otros, por Garrido (2014), quien menciona que "la lectura y escritura son acciones complementarias e inseparables; decir una es decir la otra" (p.7). La escritura puede ser usada como un método para interesar a los jóvenes por la lectura, a la vez que la lectura frecuente incrementará las habilidades de los mismos a redactar textos cada vez más complejos. Tal como lo menciona Alonso (2001), los beneficios de la práctica de la escritura creativa en secundaria, aunque bien puede ser aplicable en cualquier otro nivel académico, presenta grandes beneficios para el estudiante "escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística. El adolescente se acostumbra a trabajar con objetivos su imaginación, a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos" (p.52). Este autor menciona, además, que tanto la lectura de textos literarios como la escritura creativa, no sólo son necesarias por la repercusión que éstas tienen en el desempeño de los jóvenes en las materias de su plan escolar, sino también por el impacto que éstas tienen en la construcción de su maduración intelectual y psicológica. De tal suerte que, al implementarse la escritura creativa y la lectura por placer en la secundaria, se atiende a la necesidad de una educación integral.

1.1.4 La lectura como hábito y sus beneficios

La lectura ofrece múltiples beneficios señalados, entre otros investigadores más, por Lone (2011), quien comenta que: "The reading habit influences in the promotion of one's personal development in particular and social progress in general. Regular and systematic

reading sharpens the intellect, refines the emotions, elevates tastes and provide perspectives for one's living" (párr. 1). La lectura, como menciona Lone, repercute en múltiples aspectos de la vida del ser humano, además de su correlación con el intelecto, también se encuentran resultados en las emociones del individuo y su desenvolvimiento con los demás. La clave de la adquisición de todos estos beneficios radica, sobre todo, en la práctica regular y sistemática de la lectura. Lo anterior, naturalmente, sólo es posible si la lectura se realiza como un acto voluntario. En este sentido, tanto la familia como la escuela deberían brindar oportunidades para que desde temprana edad la lectura se convirtiera en algo cotidiano y emocionante. Pero, por desgracia, esto no siempre sucede así.

Garrido (2014) señala que "los lectores no nacen, se hacen. El interés por la lectura, el deseo de leer y de escribir se contagian" (p. 64). Es necesario comprender que la alfabetización, por si misma, no incentiva el hábito lector. Para aclarar aún más esta distinción, tómese en cuenta la definición de Villaseñor (2006) del hábito lector como: "la actividad de leer que es adquirida por la repetición constante de tal ejercicio conductual y, en segundo lugar, como la facilidad conseguida por la constancia en la práctica de la lectura" (p. 108). Para lograr asentar este importantísimo ejercicio conductual, se requiere del apoyo de los promotores de lectura: padres de familia, bibliotecarios, docentes, y profesionalitas capaces de definir e implementar estrategias para coadyuvar el disfrute de la lectura en cada vez más niños, adolescentes y adultos; para hacerlos partícipes de los múltiples beneficios que esta práctica representa y que, en nuestro país, sólo se encuentran presentes en la minoría.

1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión

1.2.1 Programas nacionales de promoción de la lectura

El interés por la promoción de la lectura en México posee ya cierta tradición, aunque ésta, como menciona Cantón Arjona (2009 a) no siempre obtiene los resultados esperados, puesto que "no recogen la tarea fundamental de interrogar cuál ha sido la historia de la formación de lectores en nuestro país" (p. 41). Para evitar caer en este grave error, se mencionarán algunos esfuerzos gestados al interior de la Secretaría de Educación Pública, en relación a la promoción de la lectura en nuestro país.

La primera vez que se inicia una campaña nacional de promoción y fomento de la lectura, según apunta Cantón Arjona (2009 b), es durante la gestión de José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación. Durante esta época se crearon múltiples talleres gráficos cuyo propósito fue la producción de libros a gran escala, se inauguraron bibliotecas y se destinó un presupuesto fijo a la tarea de la promoción de la lectura. Durante el siguiente sexenio, en el mandato del presidente López Mateos, se continuó con esta labor con la producción y distribución de libros de texto gratuitos. Cantón Arjona sintetiza los esfuerzos gubernamentales en relación a la lectura durante el siglo XX como la época en la que "se hace de la lectura y la producción editorial una obra de producción social" (p. 45). Este gran momento en las políticas educativas, fungió como referente en las futuras propuestas de difusión y promoción del libro.

El gobierno mexicano ha impulsado y financiado la creación de múltiples programas nacionales de lectura desde entonces. Como ejemplo tómese el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES) (Secretaría de Educación Pública, SEP, 1995). Este programa tenía sus bases en la perspectiva constructivista. Reconocía los rasgos individuales de cada alumno y pretendía que los profesores se convirtieran en agentes que

acompañaran al alumno en la construcción de su conocimiento. Este programa buscaba que el niño desde temprana edad pudiera darle sentido y significado a lo que leía. En cuanto a la difusión de la lectura, PRONALEES repercutió favorablemente en la distribución de libros, mediante el incremento de apoyo financiero a los Libros del Rincón de la SEP, así como brindando un canal comunicante entre promotores de lectura y los centros educativos.

El Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL) 2001-2006, tuvo como objetivo principal incrementar las competencias comunicativas de los alumnos de educación básica mediante la práctica cotidiana de la lectura y la escritura. Se establecieron proyectos formativos para los profesores como promotores de lectura. Se hizo énfasis, además, en la instalación tanto de bibliotecas escolares, como de bibliotecas en el aula. Algo similar puede encontrarse en los objetivos del Programa de Fomento para el Libro y la Lectura (PFLL) de 2016-2018: “el objetivo es garantizar el pleno derecho a la cultura escrita, que quien lea un texto sea capaz de producir los propios, más allá de las tareas escolares o las labores cotidianas” (Secretaría de Cultura, 2017). Al igual que en los casos anteriores, el PFLL toma en cuenta la participación de los profesores y su capacitación, pero, además, deja abierta la posibilidad de la coordinación entre escuelas y sociedad en general.

De los programas nacionales mencionados, debe destacarse el gran énfasis que el gobierno ha puesto en la capacitación docente y en la distribución de material bibliográfico. Se requiere que el promotor de lectura sea un lector asiduo, por más obvia que pudiera parecer esta aseveración, es una realidad necesaria de afrontar Además del personal capacitado, se requiere, para el efectivo fomento de la lectura, una variedad de textos, géneros y autores puestos a la disposición de los alumnos.

1.2.2 Ejemplos del trabajo docente sobre la promoción de la lectura

Aunque si bien existen docentes poco capacitados para el trabajo de la promoción de la lectura, los hay también comprometidos en esta labor y en la difusión de la investigación en relación a la misma. Ejemplo de lo anterior son los siguientes casos elaborados por maestros. Uno de ellos de Argentina y otro de México. Ambos proyectos se encuentran enfocados al grado de primaria. El caso de Argentina es el realizado por González Gómez (1993 a), quien en una serie de libros da cuenta de los resultados de su proyecto de investigación acción titulado Laboratorio de literatura infantil y lectura. Por citar un ejemplo de esta serie de libros, en González Gómez (1993 b), se proponen múltiples propuestas de actividades para realizar en el aula para fomentar la lectura, poniendo énfasis en el disfrute de esta actividad. En el libro se plantean varias estrategias dirigidas a maestros y grupos de bibliotecarios, la intención principal es mostrar una propuesta de metodología que involucre activamente a los maestros.

Lo primero que propone González Gómez (1993 b) es que los profesores se reúnan para platicar sus propias experiencias como lectores, y luego se estudien las necesidades específicas del grupo con el que se trabajará. En el texto se intercalan importantes reflexiones con actividades para realizar en clase. Se señala, además, que el maestro será en los primeros años del infante como un guía, que los orienta en el ritmo y otros aspectos relacionados con la lectura, por ello es importante que el docente sepa dominar diferentes estrategias para poder ejercer dicho rol de forma adecuada. Otro tema interesante de discusión es que los temas de las lecturas no deben estar obligatoriamente relacionadas con el plan de estudios, si bien de preferencia la lectura debe tener un horario y espacio determinados, es más conveniente explorar otros universos narrativos no ligados al currículo. Las actividades que se proponen son varias: la narración oral, escritura de preguntas para ver si se comprendió el texto, dejar a los alumnos que

exploren la biblioteca escolar y elijan el libro que más les agrade, mostrarles la portada de un libro y pedirles que escriban la historia que creen que cuenta el libro, entre muchas otras. El texto no menciona nada sobre la continuidad del programa.

En cuanto al caso de México, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014), se han realizado publicaciones en la biblioteca de actualización para el maestro para divulgar métodos de trabajo para la promoción de la lectura. Ejemplo de lo anterior es el texto de Gómez Palacio, Villareal, López Araiza, González y Adame (1996) dirigido a maestros de primaria. En este texto se reúnen múltiples investigaciones sobre la forma en que aprenden a leer los niños. Una de las aportaciones más significativas de este texto, son las reflexiones que se realizan en torno a la lectura no sólo con un aspecto mecánico, y arguye la forma en la que la escuela "pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura (...) y hace caso omiso de los intereses del niño, al predeterminar los contenidos los ejercicios y las sentencias" (Gómez et al., 1996, p. 15). Los autores utilizan como metodología la teoría constructivista como base para la elaboración de sus propuestas de trabajo, entre la que destaca el intercambio de información entre los alumnos. El libro brinda, además, una serie de textos acompañados por cuestionarios en los que se puede plasmar el nivel de comprensión del alumno. Este texto, como puede apreciarse, a pesar de reconocer importancia de los gustos de los niños en cuanto a lo que leen, sigue sin apartarse de la perspectiva de la lectura como un acto que necesariamente se debe evaluar.

En ambos casos quedan aclarados varios aspectos importantes. El profesor o la persona que funja como promotor debe ser necesariamente un lector, de lo contrario, requerirá un trabajo arduo de capacitación. Para diseñar las sesiones de fomento de la lectura, se requiere iniciar desde una perspectiva personal, tomando en cuenta las experiencias propias con la lectura, para

luego poder pensar en las estrategias indicadas que requiera el grupo. Finalmente, se requiere que las lecturas, además de ser adecuadas para su edad, no formen parte del currículum.

1.2.3 Exploraciones previas sobre los hábitos lectores en jóvenes

Strommen y Mates (2004), en cuanto a la exploración de los hábitos lectores, estudian los resultados de las entrevistas hechas a 151 estudiantes de diferentes edades, relacionadas con sus hábitos lectores, sus intereses literarios, así como el tiempo y espacios seleccionados para llevar acabo su lectura. Lo anterior con la intención de que, maestros y promotores, puedan entender el fenómeno del decreciente interés por la lectura en los jóvenes e intentar erradicar dicho fenómeno. Los resultados demuestran que los jóvenes lectores suelen tener alguien con quién comentar sus lecturas, ya sea padres, otros familiares cercanos o incluso amigos de su edad, mientras que los no lectores no suelen tener con quién compartir lo que leen. Otra gran diferencia son los hábitos de lectura en sus familias, los lectores señalaron que en su familia suelen leer y recomendarse títulos, mientras que las familias de los no lectores suelen leer muy poco, casi siempre porque no tienen tiempo para hacerlo. Uno de los grandes problemas identificados con los no lectores es que pierden el interés por dicha actividad por no encontrar textos adecuados a su edad o intereses, ni tienen nadie que les recomiende lecturas. El estudio concluye que la existencia de entrevistados que disfrutan ampliamente la lectura demuestra que esta actividad puede ser de gran provecho y disfrute para los jóvenes, pero que muchos de ellos se enfrentan a que los integrantes de su familia o círculos cercanos no leen y eventualmente terminan perdiendo el interés.

Clark y Foster (2005), por su parte, comparten los resultados de una investigación meticulosa con niños y jóvenes en relación a sus hábitos lectores. Los autores realizaron su

trabajo con más de 8,000 niños y jóvenes de Inglaterra. Dentro de las conclusiones pormenorizadas se exponen interesantes conclusiones: la mayoría de los alumnos participantes de esta investigación dicen leer todos los días, o al menos un día o dos a la semana. Aunque la mayoría cree leer lo suficiente, el resto piensa que no lee lo suficiente ni está interesado en hacerlo. Otro dato interesante que arroja esta investigación, es que los autores logran identificar las actividades de promoción de la lectura en las que los participantes de la misma les gustarían participar, entre ellas destacan: a la creación de sitios web, participación o elaboración de revistas, presentaciones de libros con los autores, entre otros. Casi la mitad de los alumnos entrevistados nunca o casi nunca hablan con su familia sobre lo que están leyendo, pero señalan que es su madre quien pasa más tiempo leyendo. En cuanto a la percepción de los jóvenes frente a la lectura ocurren fenómenos interesantes de subrayar, ya que el sexo de los encuestados determinó una diferencia interesante: más niños que niñas reportan que leen porque piensan que eso les ayudará a obtener un trabajo o porque es algo que tienen que hacer, mientras que más niñas que niños leen porque creen que es divertido y les muestra cómo viven otras personas. Este estudio, en concordancia con otros hechos anteriormente en el país, observan que la lectura por placer disminuye con la edad, los más pequeños aprecian más la lectura como un acto divertido y placentero, pero en grados superiores ese gusto se va perdiendo. La mayoría de los participantes opinan que tanto escuela como padres de familia, en conjunto, deberían ser responsables de promocionar la lectura.

De estos casos dos cosas son sustanciales. Por una parte, los trabajos apuntan a la importancia de socializar sus experiencias para volverlas significativas. De la misma forma como se explicaba en el apartado teórico en relación a la formación del aprendizaje desde la perspectiva del constructivismo; el conocimiento debe darse en un entorno social propicio. La

lectura como hábito se facilita más mientras pueda ejercerse también como un acto social. En relación a lo anterior, los adultos desempeñan un rol importantísimo: la selección de material adecuado. Esto repercute en el segundo punto sustancial, se debe hacer el mayor esfuerzo por mantener esa temprana percepción hacia lectura como un acto placentero y esto se logrará sólo mediante una selección adecuada, sin evaluaciones, con actividades lúdicas y con libertad de participación.

1.2.4 Trabajos de la promoción de la lectura en contextos rurales

Un rasgo característico del lugar donde se llevó a cabo la intervención es su contexto rural. Por ello, es fundamental conocer lo que en relación a este contexto se ha apuntado e investigado, para llevar a cabo de mejor manera el trabajo de la promoción de lectura. El primer trabajo a mencionar es el realizado por Lone (2011), en el cual el autor comparó los hábitos lectores de jóvenes en contexto rural y urbano. Este se realizó en 11 colegios del área rural y 9 del área urbana, se utilizó para la recopilación de datos el método de cuestionario, probado antes de su uso con 30 estudiantes. Entre los resultados más sobresalientes de este estudio se encuentran los siguientes. En zonas urbanas se lee más que en las rurales (67% vs 65%). Mientras que en ambos lugares coincidía en gran medida el tiempo estimado a la lectura, la cual oscila entre una a dos horas. También un rasgo en común fue la hora preferida para la lectura: la mañana, así como el hogar como el lugar preferido para llevar a cabo esta actividad. Una notable diferencia entre la zona rural y urbana, es que en la primera el hábito de la lectura en la biblioteca era casi nulo, debido a las diferencias en cuando a los servicios brindados y a sus costumbres. Los estudiantes rurales leían más que los urbanos por propósitos académicos, mientras que los urbanos leían más por cuestiones informativas. El texto concluye mencionado la imperante

necesidad de buscar cerrar las brechas de oportunidades que existen entre estas dos zonas e impulsar una cultura de la lectura por igual en ambos contextos.

Hernández Miranda (2017) se propuso como objetivo el coadyuvar el hábito lector en 25 jóvenes de un centro de bachillerato tecnológico agropecuario mediante la utilización de textos literarios cortos. Para el sustento teórico de su trabajo toma en cuenta las aseveraciones de Daniel Cassany para la explicación de la comprensión y apropiación de un texto. Retoma de la teoría sociológica el concepto de capital cultural de Bourdieu, así como el de *habitus*. Finalmente, utiliza la teoría sociocultural de Vigotsky para la descripción de los procesos de interiorización que lleva a cabo el individuo mediante una serie de apropiaciones de signos preestablecidos socialmente. Las recomendaciones que Hernández Miranda (2017) realiza a partir de su experiencia en el trabajo en zona rural son las siguientes: tomar en cuenta la implementación de actividades que no sólo incluyan a los jóvenes, sino también a padres de familia y a los docentes. No programar el taller de fomento de la lectura en fechas cercanas a exámenes o evaluaciones. Utilizar antologías para facilitar el trabajo e incluir en éstas más textos poéticos, entre otras.

1.2.5 Promoción de la lectura en secundarias

En este apartado se mostrarán los que quizá sean los casos más similares al que aquí se presenta. El grado escolar y edad de los participantes de los cuatro casos que se mencionarán se encuentra muy cercana a los participantes de la intervención que aquí se plantea, además de formar parte, en su mayoría, del mismo sistema de enseñanza: telesecundaria. Cuando el caso no es así, como en el caso de Puc Domínguez (2015), la diferencia de modalidad educativa se compensa con la cercanía geográfica de los lugares de trabajo de aquél y el del presente proyecto.

En Puc Domínguez (2015) se pueden observar las directrices de un proyecto de intervención para el fomento de la lectura con estudiantes de tercer grado en la Secundaria Técnica número 39 en Coscomatepec, Veracruz. En principio, la autora explica que esta investigación-acción surge de la necesidad de "dar a conocer la lectura como una actividad accesible, lúdica e indiscutiblemente constructiva, que proporciona no sólo a los adolescentes, sino a todo ser humano, claridad de pensamiento, expectativas, visión de mundo y crecimiento" (p. 2). Para llevar a cabo lo anterior, tomó en cuenta dos teorías: el constructivismo, el cual describe con las ideas de Piaget, y el interaccionismo simbólico, para lo cual se ayuda de las ideas de Blumer. En general, estas teorías le ayudan a explicar la forma en que el ser humano construye su propio conocimiento y la forma en que el individuo adquiere tanto los significados como los símbolos en contacto con otros individuos. La autora propone una metodología de trabajo basada principalmente en el comentario de las lecturas seleccionadas. Este trabajo está organizado para realizarse en 12 sesiones semanales de una hora y media. Las evaluaciones de los objetivos propuestos se realizarían mediante una serie de cuestionaros y trabajos prácticos en el aula. Además de lo anterior, propone la utilización de las TIC mediante la creación y seguimiento de un grupo de *Facebook*, así como la organización de un evento titulado: Primer encuentro de adolescentes lectores en Coscomatepec. Al tratarse sólo de las directrices del proyecto, no posible saber si en su aplicación este proyecto fue exitoso o no.

Por su parte Mejía Esquivel (2017) se propone fomentar el gusto por la lectura en estudiantes de una telesecundaria en la ciudad de Córdoba, Veracruz. En este texto se define la concepción de lectura y otros términos afines a su problemática. Como sustento teórico toma en cuenta las posturas de Piaget y Vygotsky en cuando al constructivismo para comprender los procesos de aprendizaje y desarrollo. Se plantea brevemente, además, algunas reflexiones sobre

el papel que debe tener el profesor en la tarea de la promoción de la lectura en los jóvenes. Su propuesta está enfocada a un grupo de intervención bien delimitado: 15 alumnos con poco interés hacia la lectura y con un desempeño escolar bajo. Cabe señalar que uno de los distintivos de este trabajo, es la incorporación de la modalidad de trabajo basado en proyectos para llevar a cabo su intervención. Nuevamente, como en el caso de Puc Domínguez (2015), este trabajo incluye sólo la planeación del proyecto, mas no se incluyen los resultados del mismo, de forma que no posible saber si en su aplicación este proyecto fue exitoso o no, lo mismo ocurre con los siguientes dos proyectos citados en este apartado.

Gómez Elías (2017) se propone incentivar la lectura en jóvenes de tercer grado de secundaria mediante la implementación de un club de lectura. Este protocolo de intervención pretende demostrar que la lectura de textos literarios, en conjunto con actividades lúdicas en el marco de su club, fomentarán el gusto por la lectura entre los participantes. Toma en cuenta diferentes medios de evaluación para su trabajo: formativa y autoevaluativa, así como la implementación de las TIC para sus propósitos. Lo anterior mediante la creación de un canal de *YouTube* en donde los alumnos muestren sus proyectos y lecturas en distintos videos. El sustento teórico de este proyecto de intervención recae en el constructivismo social y en la teoría de la escuela activa a partir de los supuestos de Freinet. En ambos casos, como lo menciona Gómez Elías (2017), se destaca la participación activa de los individuos en un contexto delimitado.

Finalmente, otro antecedente de este trabajo es el realizado por Becerra Escobar (2018), el cual tiene como objetivo principal promover la lectura “en estudiantes de telesecundaria (...) mediante un taller de lectura de textos literarios cuyos temas resulten significativos para ellos y los conduzcan a ampliar su comprensión lectora y sus horizontes socioculturales” (p. 22). Para ello plantea la realización de 21 sesiones con duración de hora y media. Su principal estrategia

metodológica es la lectura dialógica. Mientras que los instrumentos de recolección de datos incluyen entrevistas y encuestas. Las teorías que fundamentan este trabajo son la teoría del desarrollo, a través de las ideas de Dolto, Vygotsky y Piaget. Así como la teoría de la pedagogía constructivista.

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

Entre la lectura y el conocimiento existe una relación estrecha. Esta revisión iniciará definiendo las características generales de la teoría del desarrollo que se utilizará en este trabajo: el constructivismo. Una vez comprendidos los aspectos más importantes de ésta, se desarrollarán algunas ideas de Piaget (1990) como uno de los grandes representantes de esta corriente teórica, para comprender las capacidades cognitivas del grupo de intervención con el que se trabajará. Finalmente, estos aspectos teóricos generales convergerán en la definición del proceso lector: qué procesos lleva a cabo el lector para comprender un texto, qué tipo de lectores existen, entre otras reflexiones pertinentes.

2.1 Teorías que sustentan la intervención

2.1.1 Constructivismo

El constructivismo encuentra sus bases en teóricos como Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner y consiste, según lo apunta Carretero (2000), en que "el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia" (p. 24). Es el individuo quien, a partir de sus experiencias propias y su experiencia con el mundo, construye su propio conocimiento. Esta construcción, al ser consecuencia de la experiencia, es algo en constante dinamismo. El resultado de la interacción del individuo con el medio son los denominados esquemas. El esquema, siguiendo el texto de Carretero (2000) "es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejar ambos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad" (p. 25). Los esquemas son de complejidad variable y pueden ser utilizados en una o varias situaciones. El

ejemplo más común que se da para ejemplificar su uso, es la comparación de los esquemas con herramientas comunes, las cuales permiten armar algo más complejo: el conocimiento.

Mientras que en los infantes el tipo de estructuras más comunes son las relacionadas con habilidades psicomotrices como la habilidad de tomar un objeto con la mano, en los adultos las estructuras se vuelven más complejas. En la etapa adulta las estructuras toman en cuenta aspectos culturales, sociales y demás aspectos abstractos. De forma que es posible identificar ciertas etapas de desarrollo de la inteligencia en los individuos. Piaget lleva a su máxima expresión el estudio de estas etapas para formular su teoría del desarrollo cognitivo, la cual se describirá más adelante. Sin embargo, no es él quien le brinda al entorno social un papel preponderante, sino el pensador ruso Vygotsky (2018).

Vygotsky subraya la importancia de la sociedad y la cultura para el desarrollo del conocimiento. El individuo es, por tanto, entendido como un ser social. Uno de los aportes más significativos del pensador fue en el rubro del funcionamiento de los procesos cognitivos, tal como lo comenta Carretero (2000), es él quien postula que “todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etcétera.) se adquieren primero en un contexto social y luego se interiorizan” (p. 28). Dos procesos distintos: el interpersonal y el intrapersonal se complementan para generar el conocimiento. El primero da paso al segundo, lo social se interioriza y se vuelve un conocimiento personal. Este hecho es por el cual se le conozca también a las aportaciones de Vygotsky como teoría del constructivismo social. En esta concepción del estructuralismo, como aclara Payer (2005) el individuo es entendido “como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial” (párr. 2). Piaget, si bien no descarta el desarrollo del individuo en un medio social, no ahonda demasiado en el tema. Sin embargo, sus aportaciones, denominadas en ocasiones como constructivismo

psicológico, se concentran mayoritariamente en los procesos personales, los cuales varían según la edad del individuo. Estas etapas son desarrolladas ampliamente en su teoría del desarrollo cognitivo, y será la materia de la siguiente sección de este apartado.

2.1.2 Teoría del desarrollo cognitivo

Para comprender la teoría de Piaget (1990) habrá que establecer qué se entenderá por desarrollo cognitivo, éste "va íntimamente unido al de las áreas asociativas de la corteza cerebral, lo que permite el progreso de las cualidades mentales del niño" (Farré Martí, Lasheras Pérez y Casas Hilari, 1999. p. 106). Las llamadas áreas asociativas son, tal como lo indica su nombre, las encargadas de establecer los vínculos asociativos entre las diferentes funciones de las regiones cerebrales. De forma que, el componente social expuesto en el apartado anterior en conjunto con el fisiológico da paso a la adquisición del conocimiento.

Piaget distingue dos mecanismos para el desarrollo del aprendizaje: la asimilación y la acomodación. Estos son descritos por Castilla Pérez (2014) de la siguiente forma "en el desarrollo de adaptación por asimilación, se adhieren nuevos testimonios en el esquema previo. En el desarrollo por acomodación, el esquema previo ha de cambiarse, acomodarse a la nueva experiencia" (p. 16), recuérdese las características mencionadas con anterioridad sobre los esquemas, en donde las diferentes experiencias del individuo van forjando su conocimiento. El crecimiento del individuo lo enfrenta a nuevas experiencias que pueden coincidir con sus esquemas previos y reforzarlos encontrando un perfecto equilibro. O puede ocurrir un choque entre sus esquemas ya adquiridos y la experiencia, creando, en primera instancia, confusión. Sin embargo, retomando el resumen de Castilla Pérez (2014), esta confusión se disuelve en la

organización y adaptación de los pensamientos previos y los nuevos. Creando, de esta forma, nuevos esquemas y, por tanto, conocimientos.

Castilla Pérez (2014) resume, además, las cuatro etapas de desarrollo propuestas por el psicólogo suizo: etapa sensomotora (0-2 años), etapa preoperacional (2-7 años), etapa de las operaciones concretas (7-11 años) y etapa de las operaciones formales (11-15 años); las etapas anteriores son conocidas también como estadios. En la primera etapa el aprendizaje se lleva a cabo por imitación. Es, según Luján (2016), en donde el individuo adquiere sus primeros esquemas conductuales. En el periodo preoperacional, los esquemas con los que cuenta el infante se incrementan, es aquí también donde se adquiere el lenguaje: el niño es capaz de interiorizar sonidos e imitarlos. En el tercer estadio, según Luján (2016), el infante desarrolla su capacidad de razonamiento a través de la lógica "pero sobre situaciones presentes y concretas" (párr. 6). En el cuarto y último estadio, de las operaciones formales, los cambios más importantes, tal como lo señala Linares (2007), radican en las nuevas capacidades del individuo. El adolescente puede ahora cuestionarse sobre sucesos que nunca ocurrieron, es decir, hipotéticos. También, considerando la capacidad anterior, puede generar predicciones respecto a los hechos hipotéticos. Es en este estadio se extiende hasta la adultez, de forma que las estructuras generadas aquí son más complejas. Se desarrolla la lógica proposicional, la cual es "la capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones premisas" (Linares, 2007, p. 16) y, como consecuencia del uso constante de la lógica proposicional, se desarrolla también el razonamiento científico.

La lectura como hábito no puede consolidarse si no es un acto placentero, y el placer no podrá ocurrir si no hay primero comprensión. Al entender los procesos cognitivos de los integrantes del grupo focal, será más fácil determinar las estrategias requeridas para sus

necesidades. Si se pretende trabajar con adolescentes, se debe estar consciente que su grado de abstracción se encuentra lo suficientemente desarrollado como para llevar a cabo inferencias complejas. Se deben crear ambientes propicios para el desarrollo de sus habilidades cognitivas, presentarles retos y espacios para la socialización de sus experiencias. Sólo a través de las experiencias significativas se podrá alcanzar la aprehensión requerida para la elaboración de andamiajes que les permitan a los adolescentes alcanzar niveles cada vez más complejos de lectura. Esos grados de complejidad que distinguen a los diferentes tipos de lectores, por otra parte, también deben estudiarse, así como el proceso que debe llevar a cabo el usuario para la actualización de un texto.

2.1.3 La lectura como actividad social

El desarrollo cognitivo se sucede en el individuo de acuerdo a su edad. En ambos casos —al hablar del constructivismo y de la teoría de Piaget (1990)— se distingue que, aunque si bien el componente biológico es crucial, se requiere también de la interacción de la persona con su medio y con los otros. Ahora, al hablar del fenómeno de la lectura se verá que, siendo una actividad mayoritariamente imaginada como solitaria, requiere también de un proceso de socialización para concretarse como un hábito recurrente.

El problema más grande al que se enfrenta el promotor de lectura en esta tarea es el hecho de que la lectura es un acto antinatural para el cerebro, tal cual lo señala Garbe (2005):

> El cerebro utiliza para las actividades de la lectura y escritura una parte que en realidad tiene otras tareas, y tiene que aprender en un trabajoso proceso los gigantescos logros de abstracción que se requieren para transformar todo aquello que es posible decir en un sistema de solamente 25 a 30 letras (p. 143).

La autora menciona una serie de procesos que ayudan a facilitar estas prácticas, entre el más importante se encuentra la socialización: “La lectura no es una ‘actividad solitaria’, al contrario: la formación de una praxis de lectura estable a lo largo de las etapas de la vida depende de contextos de apoyo sociales y comunicativos; es decir, de relaciones personales” (p. 144). La lectura, entonces, no debe ser comprendida como un acto mecánico, por una parte y, por otra, ha de insertarse también en un contexto social.

La meta de todo promotor de lectura debe ser la de formar individuos “capaces de ser lectores comprometidos con los significados de lo que leen y gustosos de encontrar en dichos significados referencias, reflejos o explicaciones de su propia condición humana” (Cantón, 2009 a, p. 162). La lectura requiere reflexión, interiorización, e imaginación. Sin embargo, este acto no puede llevarse a cabo de forma eficaz en todos los casos. Es necesario, por tanto, indagar en las posibles explicaciones de este fenómeno. Una vez comprendidos los procesos requeridos para la construcción del significado de un texto, será más fácil la implementación de estrategias específicas para facilitarlos.

2.1.4 El lector y la construcción del significado

Eco (1987) sostiene que un texto es “una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar” (p. 1), en este sentido, el lector debe hacer uso no sólo de su conocimiento lingüístico, sino también de sus experiencias previas y otros aspectos pragmáticos y semánticos para poder actualizar el sentido de un texto. La complejidad de este asunto radica en que todo texto tiene elementos no dichos, al menos no de forma superficial. El lector, por lo tanto, debe codificar esos elementos no dichos mediante una serie de acciones cooperativas. Pero es el autor quien, mientras elabora el texto, prefigura y advierte dichas acciones cooperativas. De manera que el

autor, según menciona Eco (1987) “deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, al igual que él se ha movido generativamente” (p. 4). Las formas en las que el escritor cuida que su texto sea interpretado son varias, entre ellas: la selección del idioma en la que se escribirá el texto, la elección de un vocabulario específico, un estilo, entre otros aspectos. De esta forma de comprender la lectura y los actores que forman parte de ella, se desprende una serie de discusiones muy particulares que este trabajo no necesita recuperar. Basta con mostrar el complejo sistema de requerimientos que un individuo requiere para poder ejecutar la lectura y, con mayor importancia, poder comprenderlo.

Se debe, por otra parte, distinguir los diferentes tipos de lectores existentes. Garrido (2014) identifica cuatro tipos fundamentales. El primero de ellos es el elemental, el cual posee las habilidades de la alfabetización en un nivel primario y lee cierto tipo de materiales sencillos, como lo podrían ser las señales o carteles. El segundo es el instrumental o utilitario, este es el tipo de lector mayoritario en el país, la lectura es un instrumento para ejecutar tareas cotidianas, escolares o laborales. En este último tipo de lectura la comprensión no es indispensable. El lector autónomo, por su parte, se caracteriza principalmente por leer a voluntad propia. El tipo de lecturas que frecuenta son de diversa calidad y lo realiza por curiosidad, por gusto. Finalmente, los lectores letrados son aquellos descritos por Garrido (2014) como los “plenamente incorporados a la cultura escrita. Eso quiere decir que pueden comprender ―escuchando o leyendo― lo que otros escriben” (p. 13).

La comprensión es el factor decisivo para el paso de un tipo de lector menos experto, a uno completamente partícipe a la cultura escrita. Pero, ¿cómo es posible lograr adquirir la comprensión de un texto? Garrido (2014) menciona que el lector debe ejecutar una serie de

mecanismos para lograr alcanzar dicha meta, estos son: el muestreo, proceso en el que el lector identifica las características del texto. La memorización, específicamente a corto plazo, para "identificar palabras o frases que tengan sentido y significado completos" (103). La imaginación, resultante de las escenas, personajes y demás aspectos que propone el libro. La anticipación, por ejemplo, de una escena o del final completo de una obra. La inferencia o deducción, que permite al lector sacar conclusiones de un determinado suceso. La confirmación y corrección, procesos en los cuales se actualizan las inferencias y predicciones del lector, y el aprovechamiento de la información no sensorial. Todos estos procesos actúan simultáneamente en la mente del lector para lograr la comprensión de un texto, ya sea de uno científico, como de uno literario o de cualquier otra índole.

Se deben conocer cuáles son los procesos cognitivos y fisiológicos por los cuales atraviesa el grupo de intervención con el que se trabajará para saber qué estrategias serían las más adecuadas para atrapar su atención. Para ello, en principio, es necesario partir de una concepción epistemológica definida. Si es que se toma en cuenta el constructivismo para comprender los procesos por los cuales el individuo adquiere y construye su conocimiento, debe partirse de la idea que el centro de atención es la persona y sus intereses, no los requerimientos establecidos por el currículum. El proceso de la lectura, antinatural y complicado en su propia naturaleza, necesita forzosamente una guía para completar la praxis cotidiana, lo que en la etapa adolescente se complica aún más. Ya le menciona Garbe (2005) debemos esforzarnos en lo posible por "seguir manteniendo el placer de la lectura incluso en condiciones psíquicas diferentes y con competencias literarias diferentes" (p. 149).

2.2 Metodología

2.2.1 Contexto de la intervención

El taller de lectura se realizó en la Escuela Telesecundaria Sor Juana Inés de la Cruz, ubicada en la localidad de Tlapala del municipio de Totutla, Veracruz. Tlapala, según apunta García Zitácuaro (2010), es la más grande y antigua comunidad de Totutla. La localidad "se ubica a 9 km de la cabecera municipal y, al igual que el resto de las localidades, se comunica con ésta por una carretera asfaltada. Las localidades que le rodean son: El Retiro, El Progreso, El Santuario, Zapotitla, Navatepec y Calcahualco" (García Zitácuaro, 2010, p.14). La localidad cuenta, según los datos del CEIEG (2016), con 1292 habitantes. El municipio de Totutla enfrenta un alto grado de marginación: Sólo 284 viviendas cuentan con internet, lo que representa sólo el 6.5% de la población, y 13,862 personas, el equivalente al 82.9% de la población, vive en situación de pobreza (CEIEG, 2016, p.5). La principal actividad comercial de Totutla es la agricultura, en esta zona los principales cultivos son de caña de azúcar, café cereza y grano de maíz (CEIEG, 2016, p.6). Los resultados obtenidos mediante la encuesta inicial (ver Apéndice A) corroboran estos datos en la localidad: diez de quince niños señalaron que sus padres o hermanos trabajan en el campo. Así mismo, la actividad económica también ha sido señala por García Zitácuaro (2010) "respecto a la actividad económica, en Tlapala y Calcahualco predomina la agricultura (existen siembras de café, caña de azúcar, maíz y frijol), y en menor medida, los pequeños comercios y la ganadería" (p.14). En cuanto a las características del sector educativo de 2013 a 2014, el porcentaje más alto de reprobación (39.1%) ocurrió en el bachillerato, a diferencia del 0% del nivel anterior. En secundaria esta localidad se enfrenta a un 3.9% de deserción, mientras que en bachillerato este porcentaje se eleva al 14.6% (CEIEG, 20016, p.3). El municipio cuenta, según datos del CEIEG (2016), con sólo cuatro bibliotecas para sus 32 localidades (registradas en 2010), de las cuales ninguna se encuentra en Tlapala.

La Universidad Veracruzana contempló a esta localidad en 2007 para la creación de una sede más de las Casas de la universidad. Estas casas se realizan a través de la Dirección de Vinculación General (DGV) de la universidad, y tienen como fin abrir espacios para la vinculación entre los estudiantes de la comunidad UV y el entorno social, particularmente de comunidades rurales. En dicho año, según datos de la Universidad Veracruzana (2013) se realizó un diagnóstico socioeducativo que le permitió al cuerpo académico identificar algunas necesidades de los habitantes de Tlapala, para sustentar el proyecto "Casa de la Universidad en Tlapala: Educación y Desarrollo Humano". Desafortunadamente, esta es la única sede que no cuenta con instalaciones propias, desde el 2008 utilizan espacios proporcionados por los habitantes de la comunidad para llevar a cabo sus actividades "se trabaja en espacios facilitados por habitantes de las comunidades, logrando tener trabajo y presencia consolidada en cuatro localidades del municipio: Tlapala, Calcahualco, Totutla y Mata de Indio" (Universidad Veracruzana, 2013, párr. 6). De 2010 a 2011 esta sede ha contado con la colaboración de 14 estudiantes de las diferentes carreras ofertadas por la UV, entre ellas: Cirujano Dentista, Arquitectura, Psicología, Enfermería, Derecho, Filosofía, entre otros. En total, durante el periodo antes mencionado, se elaboraron 4 documentos recepcionales en coordinación de las experiencias educativas de servicio social y experiencia recepcional (Universidad Veracruzana, 2013, párr. 10).

Los indicadores anteriores muestran una realidad clara: la población enfrenta un gran rezago económico, lo que pone en desventaja la adquisición de libros frente a otros artículos y servicios de primera necesidad. No hay suficientes espacios públicos para la promoción y fomento de la lectura y en las escuelas el profesorado enfrenta un alto nivel de deserción y rezago académico. Lo anterior, también refuerza la necesidad de implementar un programa de

fomento de la lectura en secundaria, donde el índice de deserción es menor. Siendo una comunidad identificada incluso por la UV como un espacio que requiere de estudiantes y profesionistas para elevar la calidad de vida y acercar a la cultura y las artes a sus pobladores.

2.2.2 Planteamiento del problema

Ya sea en los datos recabados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), o en los resultados de la evaluación internacional PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el problema de la lectura en México es evidente. En el informe del 2016 del INEGI, en el Módulo de Lectura, se menciona que “el promedio de libros leídos por la población de 18 años y más en el último año fue de 3.8 ejemplares” (INEGI, 2016, p. 1). Mientras que en el boletín de PISA (2015) se señala que, en ciencias, español y matemáticas, menos del 1% de los estudiantes alcanzaba un nivel de competencia de excelencia; el resto se encontraba por debajo del promedio de los países de la OCDE.

El problema no radica en el número de escuelas, sino en el método de enseñanza. Tal como lo menciona Márquez (2017), ha habido un incremento en la matrícula de estudiantes en el periodo de 2015 a 2016 en comparación al del ciclo escolar 2000-2001. Entonces, si hay un incremento en el acceso a la educación, ¿por qué sigue existiendo un índice bajo de lectura y un desempeño pobre en las pruebas internacionales de conocimientos? El problema es la priorización de la alfabetización funcional en las escuelas de educación básica. No existe una verdadera reflexión sobre el lenguaje ni una preocupación real porque los alumnos, además de saber leer, quieran hacerlo por cuenta propia. Al carecer del hábito de la lectura como praxis recurrente, el alumno no ejercita las habilidades cognitivas requeridas para contestar preguntas de comprensión de lectura y de reflexión.

Las zonas rurales deben enfrentar, además del rezago escolar, el económico y el social, lo que las coloca en posiciones poco privilegiadas frente a las escuelas urbanas. Según la OCDE, (2006) en el país “un estudiante socio-económicamente desfavorecido tiene una probabilidad 3 veces mayor de tener un bajo rendimiento que un estudiante socioeconómicamente favorecido” (párr. 3). El bajo rendimiento para esta organización está determinado por los deficientes resultados que obtienen los alumnos en la prueba PISA. Específicamente, aquellos estudiantes que puntúan por debajo del nivel 2 de sus estándares. En dicho nivel, el conocimiento que poseen se cataloga como básico para “participar plenamente en una sociedad moderna” (párr. 2).

Para atacar esta problemática es necesario intervenir o modificar las prácticas escolares con iniciativas cuyo único fin sea el despertar el interés por la lectura en los niños y jóvenes. Lo anterior, debe acontecer con mayor énfasis en las zonas rurales con la intención de minimizar la brecha de oportunidades entre éstas y las zonas urbanas. La intervención en la Telesecundaria Sor Juana Inés de La Cruz en Tlapala, localidad en el municipio de Totutla, Veracruz, con apenas 1292 habitantes pretende sumarse a estos esfuerzos altamente requeridos para hacer partícipes a estos jóvenes de los beneficios académicos y, sobre todo, personales que la lectura trae consigo. Ya que, como la mayoría de estudiantes de las zonas rurales desconocen los beneficios de la lectura por placer, así como la multiplicidad de géneros literarios y autores existentes. No existe una comunidad de amigos y familiares que permita la discusión de los textos leídos para su posterior comprensión y reflexión crítica. Los jóvenes de primer grado, en su mayoría, presentan un rezago en las habilidades de lecto-escritura, provocando que los esfuerzos docentes se encaminan en gran medida a soslayar dicha deficiencia y descuidar la labor de fomento de la lectura por placer. Se requiere un refuerzo en la promoción de en la praxis

cotidiana de la lectura y su socialización, ya que esta última es deficiente y motivar así a los jóvenes a ejercer su derecho de relacionarse con otras cosmovisiones y contenidos literarios.

2.2.3 Objetivos

2.2.3.1 Objetivo general

Promover la lectura por placer en los jóvenes estudiantes del primer grado de la Telesecundaria Sor Juana Inés de la Cruz —de Totutla, Ver. —, mediante un taller de lectura de textos provenientes de distintos géneros literarios y de temas cercanos a su interés, con la finalidad de erradicar la percepción de la lectura como obligación, así como fomentar el interés y práctica de la escritura creativa.

Objetivos particulares

1. Promover los beneficios de la lectura por placer.
2. Fomentar la lectura de diversos géneros literarios en los jóvenes.
3. Motivar la práctica de la escritura creativa.
4. Incentivar a los jóvenes a compartir sus experiencias lectoras con otros alumnos y familiares para promover el hábito de la lectura por placer en la comunidad.

2.2.4 Hipótesis de intervención

El taller de lectura “Zarpar al papel: navegando literatura” y las estrategias desarrolladas en éste, tales como la lectura en voz alta, la escritura creativa, papiroflexia, diálogo, ilustraciones y demás actividades lúdicas, brindaran el espacio necesario para que los jóvenes puedan relacionarse con la lectura de una forma no académica y erradicar algunas ideas negativas preconcebidas hacia la misma. Lo anterior, repercutirá en su percepción hacia la lectura por

placer, les brindará un panorama amplio de géneros literarios, autores y coadyuvará a la formación de la lectura como una praxis cotidiana.

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención

Las sesiones de la intervención se llevaron a cabo dos días por semana: martes y jueves, a excepción de los días que se marcaron como suspensión laboral en el calendario oficial de la SEP. El horario de intervención fue de 10:00 a 11:30 am, durante este tiempo se realizaron actividades lúdicas, lecturas en voz alta, uso de videos y audios, entre otro tipo de actividades encaminadas a despertar el interés por la lectura en los jóvenes. Las lecturas realizadas provienen de distintos géneros literarios, y aunque se contextualizaron brevemente las obras y en ocasiones se mencionaron aspectos de la vida de los autores, la intención principal no fue dar una clase formal de literatura, sino coadyuvar el gusto por la literatura.

Todas las sesiones siguieron una estructura similar, desarrollada con más detalle en la tabla 1 de este documento. La secuencia de actividades de las sesiones se conformó por: lecturas gratuitas, actividades lúdicas, lectura de uno a dos textos de la cartografía lectora y una actividad de producción. Todas estas actividades se pudieron desarrollar gracias a la utilización de una antología que se les repartió a los integrantes de la intervención el primer día de trabajo. Esta antología contiene al menos uno ejemplo de los distintos géneros que estaremos leyendo, entre ellos: poesía, cuento, epístola, novela, entre otros.

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos

Para la recopilación de datos se elaboraron diferentes instrumentos. El primero en utilizarse durante las sesiones fue el cuestionario inicial, para recabar información socioeconómica de los participantes de la intervención, así como para identificar el grado de prácticas lectoras que ya poseían. Este instrumento permitió, además, conocer la relación que los participantes del taller tenían con la lectura, al identificarse ciertos patrones como el de la lectura como obligación, permitió la modificación de las lecturas y estrategias a implantar durante el taller. Puede consultarse dicho instrumento en el Apéndice B de este documento. El instrumento que se utilizó durante las veinte sesiones del taller para llevar un registro de las actividades fue la de la bitácora etnográfica. La bitácora se realizó mediante la modificación de la propuesta en el texto de Bertely (2000). La modificación consistió en cambiar el término de inscripción por el de descripción, además de incluir un tercer apartado de notas analíticas tentativas, en el que se podrá registrar, en la misma bitácora, alguna idea o texto teórico que ayudará a interpretar lo registrado en la bitácora. Se consideraron los mismos criterios de Bertely (2000) para su realización "Anotar todo lo hecho o dicho en la columna de inscripción (contexto, escenario, actores y comportamiento lingüístico y extralingüístico)" (p. 53). Puede consultarse este instrumento en el Apéndice C.

Los instrumentos utilizados para el cierre de las actividades del taller fueron una encuesta final y entrevistas a una muestra significativa. La encuesta final, la cual puede consultarse en el Apéndice D, se elaboró con la intención de comparar algunos datos con los obtenidos en la primera encuesta y poder identificar algún cambio de perspectiva de los jóvenes sobre su percepción de la lectura y otros aspectos que pudieran evidenciar el cumplimiento de los objetivos propuestos para la intervención. Finalmente, las entrevistas finales, que se realizaron con cuatro niñas y cuatro niños, se enfocaron a identificar el tiempo que a la semana le dedicaban

a la lectura, los temas de interés en la lectura, por qué razón leían, a qué hora del día y en qué lugar preferían leer, entre otras preguntas cuya pertinencia se fundamentó en el trabajo observado en las sesiones, así como en la recuperación de algunas preguntas utilizadas por Strommen & Mates (2004) en su investigación.

2.2.7 Metodología de análisis de datos

Para el análisis de la información recopilada por el cuestionario inicial, los diferentes productos elaborados a lo largo de las 20 sesiones de trabajo, así como de la encuesta final y entrevistas, se utilizó un método mixto de análisis. Para ello, se elaboraron dos tablas en una hoja de cálculo. Una recopiló la información general de cada uno de los integrantes del grupo de intervención y la segunda se enfocó en los aspectos relacionados a las veinte sesiones del taller. La tabla de integrantes del grupo se dividió en cuatro bloques de información: características, evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa. El primer bloque, como lo indica su nombre, recogía la información que identificaba a cada individuo: nombre, sexo y edad. La evaluación diagnóstica recogía los datos obtenidos en la encuesta inicial y recogía datos relacionados con el nivel socioeconómico de la familia del participante, el aspecto con el que el participante relacionaba la lectura, el gusto por la literatura y la cantidad de material bibliográfico disponible en su hogar. La evaluación formativa se conformó de cuatro aspectos a identificar en las veinte sesiones de trabajo: asistencia, participación en las discusiones, comprensión de los textos y calidad en las actividades de escritura. Finalmente, en el cuarto bloque de información se organizó la información obtenida en la encuesta final, así como las transcripciones de los comentarios realizados para la mejora del taller y las apreciaciones identificadas en las bitácoras etnográficas de las sesiones.

La tabla de sesiones, por su parte, incluía los datos necesarios para identificar la sesión en cuestión: número, fecha, número de asistentes, contenido de la sesión, objetivos de la sesión, así como otras columnas en las que se podía identificar el tipo de actividades realizadas, así como los materiales utilizados y los productos obtenidos. Tanto para la tabla individual como para la tabla por sesiones se utilizó el mismo método para registrar la información: se les otorgó un valor numérico a las respuestas obtenidas en los cuestionarios y a ciertos elementos anotados en las bitácoras etnográficas. En lo que respecta a la tabla individual, si el participante asistió a la sesión se marcaba con un uno, si no, con un cero. Para registrar si el participante tenía material bibliográfico se realizó un proceso similar. Si en su encuesta inicial el participante había marcado que no tenía libros en casa se otorgaba el valor de cero, si indicaba tener revistas o libros de texto gratuitos (los otorgados por la SEP) se otorgaba el valor de uno, en cambio, si mencionaba tener libros de literatura o una respuesta similar se otorgaba el valor de 2. Para registrar los valores de los tres apartados observados por sesión correspondientes al apartado de evaluación formativa, además de la asistencia, se usaron los siguientes criterios. Participación en las discusiones: 0= no participó, 1= participación esporádica y 2= participación recurrente. Comprensión de textos: 0= no comprendió el contenido del texto, 1= comprensión suficiente para realizar las actividades solicitadas, 2= buena comprensión de los textos y 3= comprensión sobresaliente. Calidad en las actividades de escritura: 0= deficiente, 1= aceptable y 2= sobre saliente. De la misma forma se vaciaron los datos obtenidos en la encuesta inicial y final. Para la tabla por sesiones se sumó lo registrado en los rubros antes mencionados a lo largo de las 18 sesiones, ya que las últimas dos se dedicaron principalmente a la evaluación de las actividades del taller.

Finalmente, se creó una tabla en la que se transcribieron los comentarios realizados por los encuestados al finalizar las sesiones del taller. A partir de las bases de datos antes mencionadas fue posible establecer relaciones entre algunas percepciones iniciales y otras finales, se generaron, así mismo, frecuencias tanto individuales como grupales y se identificaron segmentos semánticos significativos tanto en la tabla de transcripciones de las entrevistas finales como en los apartados de las tablas hechas en las hojas de cálculo donde la información no era numérica.

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Diagnóstico de la propuesta y diseño de la estrategia

Como ya se mencionó, para revalorizar tanto la pertinencia de las lecturas seleccionadas que conformarían la antología de la intervención, como la necesidad de la utilización de la misma, así como para definir las estrategias más adecuadas para implementar en el grupo de intervención, se realizó una encuesta inicial, la cual conformó la evaluación diagnóstica del grupo. En esta evaluación se pudieron identificar, además de datos socio económicos importantes, algunos aspectos de la relación que los jóvenes tenían con la lectura: la perspectiva que tenían sobre esta práctica, la práctica que ejercían previamente al taller, entre otros aspectos que se detallan a continuación.

La primera pregunta a resaltar en este reporte es que el 100% de los jóvenes respondió que sí a la pregunta "¿te gusta leer?", a pesar de que sólo 6 de ellos consideraron a la lectura dentro de los cinco hábitos que debían mencionar. Aunado a lo anterior, se pudo observar durante el desarrollo de las sesiones que no todos los jóvenes demostraban el mismo nivel de comprensión de los textos, ni de habilidades de lecto-escritura. Sin embargo, lo anterior no fue un impedimento para que aquellos jóvenes que presentaban problemas para leer y comprender los textos se interesaran por las actividades lúdicas y algunas lecturas. En contra posición a su interés, al preguntarles si contaban con libros en casa, el 20% del grupo mencionó que no tenían ningún tipo de material de lectura en casa, mientras un 40% mencionó que tenía revistas o los libros gratuitos de la escuela y sólo el 40% restante mencionó tener libros de literatura en casa. Lo anterior, se relaciona con la condición socioeconómica del grupo, ya que, de los quince niños encuestados, sólo uno de ellos mencionó que su papá trabajaba en el extranjero, otro más que su

papá trabajaba de taxista y los trece restantes mencionaron que sus papás eran campesinos, mientras que sus mamás eran amas de casa.

Resulta interesante, también, señalar que sólo 7 jóvenes relacionaron la actividad de la lectura con la diversión, mientras que 4 de los quince relacionaron esta actividad con el conocimiento y los cuatro restantes con el trabajo o la escuela. De manera que más de la mitad del grupo desconocía que la lectura podía ser también una actividad placentera. Tomando en consideración todos estos aspectos, se elaboró una selección de textos afines a sus intereses, así como también se contempló implementar actividades que involucraran que los jóvenes se relacionaran con otro tipo de textos poco convencionales, como es el caso del cómic o la epístola. Además, fue notorio que era necesario proporcionar a los jóvenes más material de lectura, ya que el acceso a éstos era muy limitado, de forma que se justificó también la necesidad de proporcionar una antología a cada alumno con textos de diferentes autores y géneros.

Cabe la pena mencionar que no se incluyó en esta evaluación diagnóstica la práctica de la escritura creativa dentro del salón, pero tampoco fue mencionada como hábito por ninguno de los integrantes del grupo de intervención. Así mismo, al realizar las primeras actividades de creación, se pudo identificar una falta de práctica de esta actividad y un gran interés por parte de los jóvenes al realizarla, las actividades de escritura creativa se llevaron a cabo en nueve de las veinte sesiones del taller y éstas contemplaron tanto la escritura libre, como la escritura a partir de un formato preestablecido o una indicación concreta. Ejemplo de las actividades de escritura de éstas últimas fueron las realizadas en las sesiones número dos, siete, ocho, once, doce y diecisiete, en las que los jóvenes debían elaborar cartas, poemas colectivos, cómics, cambiar el final de un cuento o elaborar una descripción.

Finalmente, en relación con la encuesta diagnóstica, se corroboró la necesidad de implementar estrategias que permitieran que los jóvenes experimentaran la lectura como una actividad placentera y no sólo como una obligatoria. De forma que la estructura prevista para las sesiones en: lectura gratuita, actividad lúdica, lectura de un texto de la cartografía lectora y producción hallaba su justificación. Dentro de las actividades lúdicas que se consideraron para cambiar la perspectiva de los jóvenes que relacionaban la lectura con la escuela o trabajo se incluyeron: memoramas de escritores y de haikus, origami, concursos de escritura creativa, elaboración de dibujos a partir de una lectura, elaboración de cómic, entre otros.

3.2 Aplicación de las estrategias de promoción de la lectura

3.2.1 Taller de lectura "Zarpar al papel, navegando literatura: taller de lectura"

El nombre del taller "Zarpar al papel, navegando literatura: taller de lectura" se seleccionó con la intención de evocar la exploración de diversos textos literarios que se realizaría en el mismo. Lo anterior, responde a uno de los objetivos de la intervención: fomentar la lectura de diversos géneros literarios en los jóvenes. Como se mencionó anteriormente, el taller se llevó a cabo durante dos días a la semana, a partir del martes 2 de octubre de 2018 al martes 11 de diciembre del mismo año. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de hora y media cada una.

El maestro a cargo del grupo, el profesor Carlos García Anell, no se encontró presente en ninguna de las sesiones del taller, lo que permitió que los alumnos se desenvolvieran libremente en las sesiones, así como para que no se relacionaran las sesiones del taller con un aspecto académico. Durante todas las sesiones se realizaron actividades de lectura, en las que se incluía en algunas ocasiones ejercicios de escritura, sin embargo, estos últimos no fueron recurrentes en todas las sesiones, ya que durante el trabajo con el grupo focal se identificó una preferencia por las actividades lúdicas por encima de las de escritura. En el siguiente apartado al hablar sobre la

secuencia didáctica de la intervención se podrá apreciar a detalle la forma de trabajo con el grupo. Por lo pronto, resulta pertinente mencionar que los textos leídos en las primeras sesiones resultaban más fáciles de comprender que los últimos, de forma que el tiempo dedicado esclarecer dudas y escuchar comentarios sobre las lecturas fue incrementando cada vez más. A pesar de lo anterior, las actividades lúdicas y de producción no cesaron.

Además de la lectura, escritura, actividades lúdicas y producción variada —como lo podría ser: dibujos, elaboración de historias de forma oral tanto individual como colectivamente, en otros— se llevó a cabo un concurso de escritura y dos actividades que involucraron el uso de las TIC. Respecto al concurso, durante las sesiones dedicas a lectura de epístolas se realizaron varias actividades que involucraban la elaboración de cartas: la primera de ellas consistió en redactar una carta a algún amigo suyo fuera del salón, al final, quienes quisieran que sus cartas se leyeran anónimamente debían depositarlas en un buzón. Todos los integrantes quisieron que sus cartas se leyeran y la actividad fue muy bien acogida. Otra actividad, realizada en la sesión siguiente a la antes descrita, consistió en leer una parte de un cuento escrito de forma epistolar y contestarle al personaje principal, finalmente, la tercera sesión dedicada a la epístola se llevó a cabo el concurso. Se rifaron los nombres de los integrantes del salón, así como una frase detonadora para escribir una carta creativa, aunque se aclaró que también podían inventar su tema. En una pizarra de corcho de pegaron 15 sobres con los nombres de los integrantes del salón en los que debían depositar las cartas. Los alumnos tuvieron cinco días para elaborar sus escritos. Una vez leídos los trabajos de los alumnos se seleccionaron las cinco cartas más creativas y se premiaron. La anterior, fue una de las actividades seleccionada como favorita por varios jóvenes en la encuesta final.

El uso de las TIC en este taller, por otra parte, no resultaron muy efectivas. En tres sesiones se hizo uso de audio y video para escuchar de la voz de los autores un cuento. Sin embargo, se podría decir que sólo en una ocasión esta actividad tuvo resultados satisfactorios, el resto, ya fuere por la calidad del audio o porque los alumnos no se familiarizaron con ese tipo de material, no fue del agrado de los participantes. Más tarde, al hablar sobre los resultados de la intervención, se ahondará a este respecto.

3.2.1.1 Secuencia didáctica de la intervención

La secuencia didáctica de cada sesión de intervención se dividió en cuatro etapas didácticas definidas: lectura gratuita, actividad lúdica, lectura de un texto de la cartografía lectora y producción. La primera etapa consistió en la lectura de un texto breve, pudiendo ser un poema o narración breve, esta lectura tenía como objetivo principal que los alumnos incluyeran la lectura como un acto cotidiano que no se relacionaba necesariamente con una actividad académica, el tiempo máximo estipulado para la lectura gratuita fue de 15 a 20 minutos. La siguiente etapa era la actividad lúdica, ─aunque en ciertas ocasiones ésta podía ir al finalizar la lectura de un texto de la cartografía lectora. Se estimaba un tiempo máximo de 20 minutos para la misma y se pretendía que ésta sirviera para generar expectativas positivas hacia la lectura, así como para motivar su interés por la misma. Los siguientes 35 minutos se dedicaban a la lectura de un texto de la cartografía lectora, el cual podía realizarse de forma grupal, en silencio o en voz alta por parte de la moderadora. Finalmente, para la producción se dedicaban 20 minutos en los cuales los participantes debían elaborar escritos, dibujos o simplemente emitir su opinión. Es importante señalar que, en ocasiones, la producción formaba parte de la actividad lúdica. Esta secuencia didáctica pretendía que, además de la lectura, se trabajara también la escritura creativa, al igual que la expresión oral, el debate y el juego con el uso del lenguaje figurado. Lo anterior,

llevado a cabo siempre en un ambiente de respeto y tolerancia necesario para motivar a los participantes a interactuar en las diferentes sesiones. Los detalles de esta secuencia didáctica pueden consultarse en el Apéndice E.

3.2.1.2 Antología de intervención

Para facilitar el trabajo con textos provenientes de diferentes géneros y de diversos autores, se optó por elaborar una antología, en la que, si bien no se encontraban todos los textos trabajados en el taller, sí se incluyó al menos un ejemplo de los diferentes géneros a trabajar. Esta antología se entregó en la primera sesión del taller. Los textos seleccionados para trabajar en las sesiones se dividieron en: literatura infantil, cuento, epístola, ensayo, aforismo, novela, teatro y poesía; algunas secciones se veían más favorecidas que otras, como es el caso del cuento. Lo anterior responde a dos cuestiones, por un lado, su perfecta adecuación a sesiones cortas y, por otro, esta clase de textos supone un reto menor para un no lector al momento de enfrentarse a su extensión, lo que facilitó que en las últimas sesiones se realizara la lectura de textos más largos.

Los primeros textos con los que se trabajaron fueron los de literatura infantil que se encadenaron con la temática de la literatura oral y las leyendas, en estas sesiones se pretendió fomentar la revalorización de la literatura oral de la región. Los demás géneros se fueron entremezclando para enfatizar la bastedad de opciones que se puede encontrar en la literatura. Cabe señalar que la novela se leyó durante las últimas sesiones de intervención y se realizó sólo una parte de su lectura, dejando la opción de terminarla en casa a los jóvenes que les haya interesado. La cartografía lectora, junto con el orden de lectura de los textos, se encuentra en el Apéndice F.

3.2.1.3 Seguimiento de las estrategias

Se iniciaron las actividades del taller de lectura en la primera sesión con la presentación del taller, la explicación de la dinámica de trabajo y algunos términos como lectura gratuita, el cuestionario inicial y la lectura de un cuento con temática infantil. Se entregó, además, la antología que se usaría a lo largo del taller y se dio un tiempo para que los jóvenes pudieran personalizarla y examinarla. Durante las primeras tres sesiones se trabajó con textos poco complejos, lo que permitía que los alumnos se acostumbraran a la dinámica de trabajo del taller, así como también brindar la oportunidad de reconocer sus capacidades de interpretación y comprensión de los textos; los textos leídos fueron cuentos cortos y leyendas. Durante la segunda sesión se realizó una dinámica de integración muy bien recibida por los jóvenes, la dinámica consistió en una bola de papel que emulaba una lechuga con preguntas en cada hoja, contenía, además de preguntas que estimulaban el diálogo entre los integrantes, algunas preguntas relacionadas con sus hábitos lectores. Ésta, al ser tan bien acogida se contempló para futuras actividades. Se leyó en voz alta un libro de gran formato sobre hadas y se les pidió que imaginaran, dibujaran y describieran una para luego compartir el resultado con sus compañeros. En la tercera sesión, luego de la lectura gratuita, se leyeron un par de leyendas propuestas por la promotora y luego se abrió el diálogo para que los integrantes del grupo pudieran comentar las leyendas de su región y se introdujo brevemente el tema de la siguiente sesión: bestiarios.

Durante la cuarta sesión los alumnos debían, tomando en consideración un libro de animales fantásticos, dibujar y describir un animal imaginario. Para la lectura de los trabajos se usó la dinámica de la papa caliente para seleccionar el alumno que debía leer su trabajo. Se leyeron, así mismo, textos de Arreola (2006) para complementar el tema. Se leyó, como lectura principal, un cuento más largo que los que se habían leído hasta entonces, lo que permitió

identificar si los alumnos podían retener la atención e interesarse por textos más largos. En la quinta sesión se trabajó la lectura grupal de un cuento largo, así como la lectura en voz alta por parte de la promotora de un ensayo breve y se realizó una dinámica para identificar la cantidad de autores y textos que los alumnos conocían. Durante la sexta sesión se utilizó por primera vez audio y video en el taller para escuchar de la voz del autor un texto. Los textos escuchados fueron dos cuentos breves. Posteriormente, considerando los resultados obtenidos la sesión anterior sobre la poca cantidad de textos y autores que conocían los jóvenes, se realizó una dinámica grupal que consistía en un memorama de autores. En la dinámica, debían relacionar la fotografía y nombre del autor con el fragmento de un texto suyo que también incluía su nombre. Se concluyó la sesión con la lectura en voz alta de un libro de gran formato con temática de terror.

En las sesiones siete, ocho y nueve se trabajó la escritura creativa. En la sesión siete se trabajó el formato del cómic y novela gráfica, se distribuyeron ejemplares de este tipo de textos para que los jóvenes, en equipos, pudieran explorarlos. En seguida se distribuyeron plantillas de cómics que los jóvenes debían iluminar y completar con los diálogos, para luego ser compartidos entre ellos. Los textos leídos en esta sesión fueron poemas cortos. En la sesión ocho los jóvenes, a partir de una lectura, debían describir creativamente un objeto cotidiano, mientras que en la sesión nueve debían elaborar, en equipos, un poema. Lo anterior se llevó a cabo mediante la dinámica del cadáver exquisito, en la que una persona escribe de dos a tres versos y luego dobla la hoja de forma que la siguiente persona sólo pueda ver el último verso y realizar lo mismo. Se leyeron en esta sesión, además de los poemas elaborados en el taller, poemas con temática *zombie*.

En las sesiones diez, once y doce se abordó principalmente el género epistolar, aunque como lecturas gratuitas se leyeron poemas, así como también se planteó la introducción de un nuevo género literario por explorar: la novela. De forma específica, en la sesión diez, luego de leer algunos ejemplos del género lo jóvenes elaboraron cartas para algún amigo que no fuera parte del taller. En la sesión once, a partir del texto de Bernal, (2013), en el que se plantea una historia a través de la correspondencia entre una niña y un monstro, los jóvenes debían elaborar una carta respuesta a la niña o al monstro según la parte del texto que les había tocado leer. Se leyeron algunas cartas elaboradas por los integrantes del taller, así como el texto original y se discutió sobre el texto y la pertinencia de su uso en escuelas de educación básica debido a una polémica al respecto surgida durante ese tiempo. En la sesión once se establecieron también las reglas del concurso sobre cartas creativas que se premiaron en la sesión doce. En dicha sesión, además de premiar y leer en voz alta las cartas ganadoras del concurso, se introdujo un nuevo género para trabajar en el taller: la novela. Con ayuda de postales del Museo Iconográfico del Quijote y con el texto de Valdivia (2015) se habló sobre el Cervantes y la novela. Finalmente, en esta sesión se introdujo el texto de Calvino (2003) y se leyó el primer capítulo.

En las siguientes sesiones: trece, catorce, quince y diecisiete se terminó de leer la mitad de la novela de Calvino (2003) incluida en la antología del taller. En la primera de estas sesiones se iniciaron las actividades con la lectura en voz alta de una serie de poemas de Zymborska (2014). En seguida, se recordó el capítulo leído la sesión anterior y se elaboraron dibujos de forma individual para corroborar que los integrantes del grupo estuvieran comprendiendo el contenido del texto. Se finalizó con una actividad lúdica que consistió en un memorama de escritores. La sesión catorce, además de continuar la lectura de la novela, se leyeron lecturas relacionadas con la Revolución. En la sesión quince, para mejorar las habilidades de

comprensión de los alumnos, se llevó a cabo una lectura grupal en la que se iban anotando ideas principales, subrayando ideas y comentando algunos pasajes de forma más frecuente de lo usual. Se concluyó la sesión con un juego de creación de una historia a partir del juego de la papa caliente. Se leyó, además, el cuento de Rulfo (2017). En la sesión dieciséis se interrumpió la lectura de la novela debido a que la actividad programada para dicha sesión se extendió más de lo planeado. La actividad consistió en que los alumnos debían elaborar una grulla de origami y en seguida leer el cuento de Bornemann (2013). Finalmente, en la sesión diecisiete, se leyó por última vez la novela de Calvino (2003), lo anterior se decidió en consideración a que algunos alumnos mostraban dificultades para comprender el texto, así como a no imponer una lectura a los jóvenes y rechazar así la idea de lectura como obligación.

En antepenúltima sesión de actividades, luego de la lectura gratuita correspondiente, los alumnos elaboraron y jugaron un memorama de haikus. En las últimas dos sesiones se llevaron a cabo las evaluaciones del taller: entrevistas y encuestas finales, así como un par de actividades lúdicas. Ejemplo de lo anterior es la actividad de la lechuga que se utilizó las primeras sesiones y fue muy bien recibida, en esta ocasión la dinámica se utilizó para escuchar de forma más espontánea las actividades que más les había gustado del taller, así como de qué lecturas eran las que más recordaban, entre otros aspectos. Finalmente, durante la última sesión, luego de clausurar las actividades del taller, se le entregó un libro a cada joven.

3.3 Aplicación de las estrategias de promoción de la lectura

3.3.1 Taller de lectura “Zarpar al papel, navegando literatura: taller de lectura”

3.3.1.1 Lo que funcionó y lo que no

Como se mencionó al hablar de la estructura de las sesiones, cuatro fueron los rubros principales que se observaron en el desempeño de los integrantes del taller: asistencia, participación en las

discusiones, comprensión de los textos y calidad en los trabajos escritos. A continuación, se mostrarán los resultados del taller a partir de estos rubros y otros aspectos importantes a señalar. Cabe la pena señalar que, si bien se llevaron a cabo veinte sesiones de trabajo, las gráficas que se muestran en este apartado toman en consideración sólo dieciocho, ya que las últimas dos, como ya se explicó en el apartado anterior, se dedicaron a la evaluación del taller.

Ahora bien, como el taller se desarrolló en una escuela secundaria pública, la asistencia fue muy regular, excepto en un par de sesiones, tal como puede observarse en la siguiente gráfica:

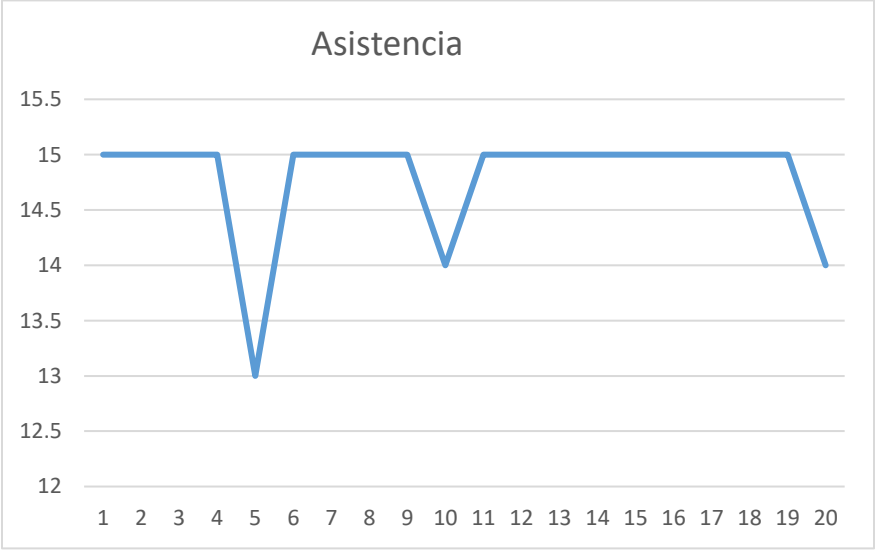

Figura 1. Gráfica de asistencia

En lo que respecta a la participación en las sesiones, aunque si bien fue más alta durante las últimas sesiones, también hubo ocasiones en la que descendió. Lo anterior se relacionó con el tipo de actividad llevada a cabo en cada sesión, como ocurrió en las sesiones nueve y trece, donde la participación fue más baja. Durante la primera de estas sesiones se llevó a cabo una dinámica de escritura creativa en colaboración, de forma que los alumnos interactuaron

principalmente con los integrantes del equipo donde les tocó trabajar. En lo que respecta a la sesión trece, la oportunidad de discutir se halló sólo en la primera parte de la sesión, donde se debía hablar sobre el primer capítulo de la novela leída la sesión previa. La siguiente gráfica muestra el desarrollo de la participación durante las sesiones.

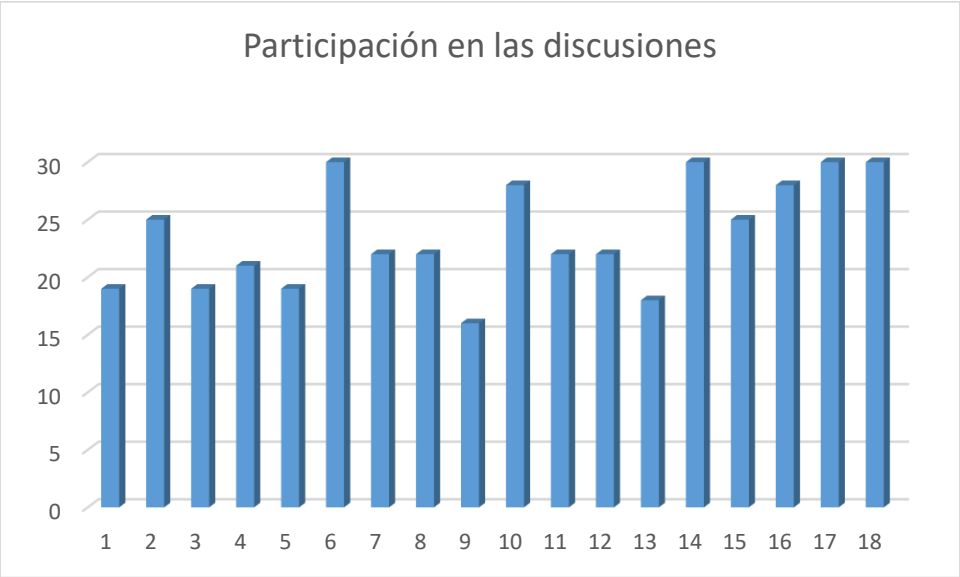

Figura 2. Gráfica de participación en las discusiones

En el eje vertical de esta gráfica se encuentra la sumatoria del desempeño de cada alumno por sesión, como se explicó con anterioridad, a los alumnos que participaban de forma recurrente en la sesión se les asignaba el valor dos, mientras que a los que participaban de forma esporádica se les asignaba el valor uno.

Es en la siguiente gráfica, sobre la comprensión de textos, donde se puede obtener información importante sobre los aspectos que fallaron en la intervención, de forma específica, en relación a: la longitud y temática de algunos cuentos seleccionados, la pertinencia de la lectura de una novela en el taller y el uso de recursos audiovisuales para el desarrollo de las actividades. A continuación, puede consultarse la Gráfica 3.

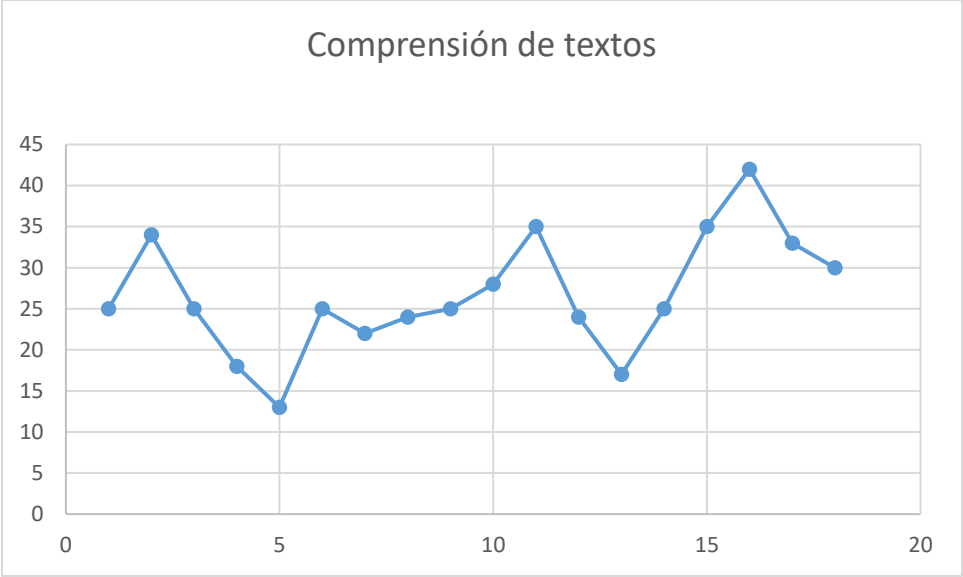

Figura 3. Gráfica de comprensión de textos

El eje vertical de esta gráfica, al igual que la anterior, muestra la sumatoria de la percepción de comprensión de textos registrada en cada sesión por alumno. Como puede observarse, hubo dos momentos en donde la comprensión de textos fue baja, al inicio, en las sesiones cuatro y cinco, así como en las sesiones doce a quince. En las sesiones cuatro y cinco se trabajó, como género central, el cuento. Sin embargo, la selección para éstas fueron los cuentos: el de Cortázar (2013) y Arreola (2006), textos un poco más largos de los leídos hasta el momento en las sesiones previas. En cuanto a las sesiones doce a quince, donde la comprensión de los textos fue baja, lo más sobresaliente es que estas sesiones tienen en común haber sido parte de las sesiones destinadas para trabajar, entre otros, el género de la novela. Así mismo, de estas sesiones se tiene registrado que lo que más les gustó a los integrantes del grupo no fue el texto principal, sino las actividades didácticas llevadas a cabo. Otro aspecto sobresaliente es que durante la sesión catorce se hizo uso de un audio para que los jóvenes escucharan un cuento en voz del autor.

Para la evaluación de la calidad de los trabajos no se consideró como factor predominante la ortografía, ya que ésta no formaba parte de los objetivos de este taller. Sin embargo, es

importante señalar que pocos eran los integrantes del taller que contaban con una ortografía adecuada para el grado en el que se encontraban. Tampoco se hicieron ejercicios ni señalaciones de tipo ortográfico en los trabajos recibidos. Ahora bien, partiendo de estas premisas se muestra a continuación la gráfica de la calidad de los trabajos escritos elaborados en el taller:

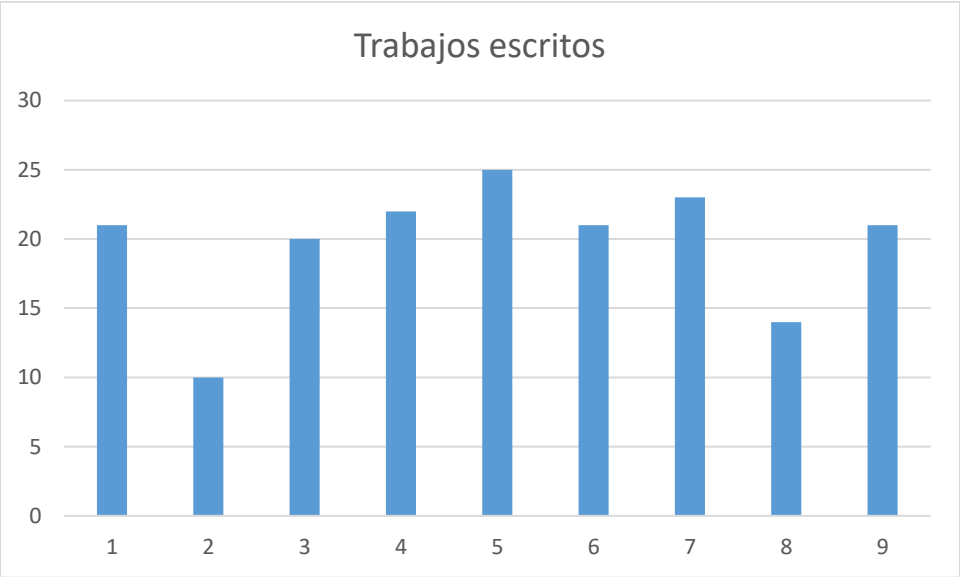

Figura 4. Gráfica de trabajos escritos

Las sesiones cuatro y once, en donde se llevaron a cabo los trabajos escritos número dos y ocho fueron en las que la calidad de los trabajos fue menor. Los trabajos consistieron en la elaboración del dibujo de un animal fantástico y su descripción y en la elaboración de un dibujo y descripción de lo que creían que se trataba la historia del Quijote a partir de una ilustración. En el primer caso la calidad se registró como baja ya que pocos alumnos llevaron a cabo de forma correcta la indicación, algunos trabajos presentaban un animal común no fantástico u otros no incluían la descripción del mismo. En cuanto a la segunda actividad, si bien hubo trabajos sobresalientes, pocos participantes fueron capaces de imaginar una historia y se limitaron a describir la ilustración que se les presentó. En cuanto a las sesiones ocho, nueve y diez, en donde se realizaron los trabajos escritos número cuatro, cinco y siete en la gráfica, los trabajos

realizados consistieron en la descripción creativa de un objeto cotidiano, la elaboración de un poema de forma colectiva mediante la dinámica del cadáver exquisito y la elaboración de una carta a un amigo.

3.3.1.2 Resultados del cuestionario final y entrevistas

En la siguiente ilustración pueden identificarse las palabras más recurrentes utilizadas en las respuestas a la pregunta: ¿Qué es lo que más te gustó de las actividades y lecturas llevadas a cabo en nuestro taller?, con la cual se inició la encuesta final.

Ilustración 1. Nube de actividades favoritas

Como puede observarse, los jóvenes contestaron, principalmente, que lo que más disfrutaron del taller fueron las lecturas, así como las actividades lúdicas, y de entre éstas sobresalió el memorama, que se usó en varias sesiones tanto como memorama de escritores, como de haikus. Así mismo, en algunas respuestas se mencionaron los títulos de algunas lecturas, como es el caso de los textos de Calvino (2003), Gasol & Blanch (2005), Bornemann (2013), entre otros. La

actividad lúdica que acompañó a este último texto, el origami, fue también una de las favoritas. Finalmente, el concurso sobre la escritura de cartas fue mencionado, tanto como “cartas” por sí solo, o como “concurso”.

En el cuestionario final se preguntó si habían socializado las lecturas realizadas en el taller, es decir, si habían compartido las lecturas con familiares o amigos. Los resultados de esta pregunta muestran algunas inconsistencias, ya que en las encuestas finales catorce de quince niños respondieron que sí, aunque, por otra parte, en las entrevistas finales no todos los entrevistados mencionaron haber compartido las lecturas. Otro resultado en las entrevistas finales es el obtenido al pedirle a los entrevistados que mencionaran el motivo por el cuál leían, el placer o la diversión no se encontró siempre en los primeros lugares, aunque sí en algunas respuestas. En correlación a esto, al preguntar sobre si les gustaría seguir leyendo el 100% de los alumnos asistentes a la sesión de evaluación comentaron que sí.

Finalmente, en cuanto al reconocimiento de autores, tal como puede apreciarse en la siguiente gráfica sólo dos de los participantes lograron recordar ocho lecturas, ya fuese por el título de la misma o por el nombre del autor, trabajados en el taller. Otro catorce porciento logró recordar cinco nombres de autores o títulos, mientras que un siete por ciento recordó cuatro lecturas. El resto de los alumnos recordó sólo de uno (36%) a dos (29%). A continuación, puede consultarse la Gráfica número 5.

Figura 5. Gráfica de autores reconocidos

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

Como pudo observarse en el desarrollo del capítulo anterior, hubo sesiones en las que tanto la participación como la comprensión de los textos fue baja. En cuanto a la primera, una de las razones porque la participación bajó, fue porque pocos alumnos comprendían el texto con el que se trabajaba: la novela. En este sentido, puede corroborarse lo observado en la bitácora etnográfica sobre la dificultad que la mayoría de los alumnos tenían para comprender el texto, lo que eventualmente derivó en la suspensión de dicha lectura. En cuanto a la comprensión de textos se pueden señalar dos aspectos. El primero de ellos es que las primeras lecturas con las que mostraron dificultades para comprender fueron más largas de las que se habían leído hasta entonces, no importando que la dinámica para llevar a cabo las lecturas fuera distinta. Al principio de estas sesiones la lectura del cuento la realizó la promotora en voz alta, mientras que en la sesión cinco se leyó el cuento en voz alta de forma grupal, está registrado en la bitácora etnográfica que esta lectura tomó alrededor de 40 minutos. El segundo aspecto destacable en cuanto a la comprensión de textos, es la utilización de recursos audiovisuales para la promoción de la lectura. En la sesión catorce, como en el resto de sesiones que se utilizaron recursos audiovisuales —a saber, las sesiones seis, nueve y dieciséis— la atención de los jóvenes se registró como dispersa. Aunque si bien en la primera de estas sesiones, el audio fue mejor recibido, en las siguientes dos no pudo replicarse o mejorarse dicho resultado. Así mismo, durante la sesión quince, al observarse el índice bajo de comprensión de textos, se implementó un ejercicio para ayudar a elevar la comprensión de textos, este ejercicio, como puede corroborarse en la gráfica tres, fue bastante efectivo, ya que en dicha sesión y la siguiente, la comprensión alcanzó su punto más alto, a pesar de que el tema que se trató en dichas sesiones continuó siendo novela y otros géneros.

Partiendo de estas observaciones puede concluirse que, si bien el género de la novela presentó dificultades para la mayoría de los participantes, si se le dedica mayor tiempo a la explicación y discusión del texto éste será mejor recibido por los jóvenes, y, por tanto, una buena opción para ser trabajado con otros grupos similares. De manera que, si se desea trabajar una novela en un taller de lectura como el aquí descrito, lo más conveniente sería realizar la lectura completa en el taller , ya que de esta manera se podría incrementar la comprensión del texto —como se demostró en la sesión donde se implementó la estrategia para incrementar la comprensión— y, de esta manera, también, promover la lectura por placer y no por obligación. El uso de materiales audiovisuales debe ejecutarse de forma moderada, a partir de esta experiencia se recomendaría a los promotores de lectura que realizaran una sesión de prueba para identificar si su grupo disfruta dicha clase de recursos y puede, además, identificar las ideas principales del texto trabajado en tales medios.

Las conclusiones anteriores encuentran su justificación en lo comentado en el apartado teórico de este reporte sobre la relación entre comprensión y placer por la lectura, un texto que no puede ser descifrado por el usuario no puede ser placentero. Si bien se tomó en consideración la edad de los jóvenes, y la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encontraban, hubo factores que no se consideraron para la selección de los textos que conformaron la cartografía lectora, entre éstos, que la cultura propia de la comunidad es rica en otros referentes con respecto a la tradición oral —leyendas, mitos, la geografía de su región, entre otros—, que difieren de los referentes propios de la mayoría de las lecturas de la cartografía, los cuales eran, en su mayoría, propios de la ciudad. De manera que los textos con los que compartían referentes les resultaban mucho más significativos que el resto, como lo fue el texto de Arreola (2006), que motivó a

compartir a todos los integrantes del grupo sus experiencias con serpientes, o el texto de Rulfo (2017) que les gustó porque era similar a algunas historias que se cuentan en su localidad.

Capítulo 5. Conclusiones

Tal como lo menciona Garrido (2012) uno de los grandes problemas a los que los promotores de la lectura se enfrentan, es que en las instituciones educativas "en general, se piensa que el propósito de leer y de escribir es cumplir con las obligaciones escolares. Para algunos profesores y padres de familia la lectura que no tiene el estudio como fin es una distracción" (p.19), aunado a esto, en zonas rurales la problemática incrementa, ya que no sólo debe enfrentar esta clase de ideas que limitan a la lectura como una actividad meramente utilitaria, sino que además deben afrontar los obstáculos propios que se les impone en su entorno: escases de programas culturales y de promoción de la lectura en su región, recursos bibliográficos limitados en sus escuelas y, en la mayoría de los casos, falta de una comunidad lectora en casa que ayude a cimentar la praxis de la lectura como actividad cotidiana y placentera. Además, como menciona Argüelles (2008), debe considerarse que "la lectura no es lo más importante cuando se carece de lo fundamental" (p. 122), lo anterior, en relación a las prácticas de ciertos gobiernos que han implementado estrategias de promoción de la lectura en zonas rurales sólo como una excusa para desatender otras necesidades básicas que aseguren la dignidad y las garantías individuales.

La promoción de la lectura como acto placentero en zonas rurales enfrenta todas estas problemáticas y el único lugar donde se le puede hacer frente a las ideas negativas preconcebidas de la lectura por placer e, incluso, el lugar donde se puede, y debe, agudizar el sentido crítico para hacer frente a las limitaciones de su entorno impuestos por políticas que en su mayoría se esfuerzan por invisibilizar estas comunidades y sus necesidades, es la escuela. Partiendo de esta premisa básica, se requiere que los maestros se conviertan en promotores de lectura, identifiquen los gustos literarios de sus alumnos y adapten estrategias lúdicas a su entorno para motivar el interés por la lectura.

Como quedó demostrado en los resultados de esta investigación acción, no fue posible cumplir todos los objetivos propuestos para veinte sesiones de trabajo con los jóvenes, sin embargo, en menor medida, sí fue posible identificar un ligero cambio en la percepción de ciertos alumnos que no veían a la lectura como un acto placentero. Además, se logró, mediante la entrega de la antología, que los alumnos compartieran algunas de las lecturas con sus familiares, sobre todo, con sus mamás. Lo anterior, es una semilla de lo que podría convertirse en pequeños núcleos de comunidades lectoras. Los siguientes trabajos de promoción de la lectura similares al aquí desarrollado, deberán considerar la posibilidad de involucrar en las actividades de su taller a los padres de familia, para reforzar dicho vínculo.

Referencias

Garrido, F. (2012). Manual del buen promotor. México: Conaculta

Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (28).

Becerra Escobar, M. C. (2018). *Fomento a la lectura en la telesecundaria de La Tinaja, Veracruz* (Protocolo). Universidad Veracruzana, México.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.

Cantón Arjona, V. (2009 a). Historia de la lectura en México: hacia la formación de lectores autónomos, primera parte. *Correo del maestro, 162*, 40-53.

Cantón Arjona, V. (2009 b). Historia de la lectura en México: hacia la formación de lectores autónomos, segunda parte. *Correo del maestro, 163*, 31-49.

Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. España: Editorial Progreso.

Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. México: Editorial Progreso.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (pp. 21-43). Barcelona: Anagrama.

Castilla Pérez, M. F. (2014*). La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de Primaria* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de Repositorio documental de la Universidad de Valladolid.

Centro de Información Estadística y Geografía del Estado de Veracruz de Ignacio de la llave CIEG. (s.f.). *¿Qué es el CIEG?*. Recuperado de: http://ceieg.veracruz.gob.mx/cieg/

Clark, C., & Foster, A. (2005). Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when. *National Literacy Trust*, 2-57. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf

Escalante Vera, K. (2016). *Un acercamiento a la lectura y escritura por placer en niños de primaria*. (Protocolo de especialización). Universidad Veracruzana, México.

Farré Martí, J. M., Lasheras Pérez, M. G., & Casas Hilari, J. (1999). *Diccionario de psicología*. España: Océano.

Garbe, C. (2005). Investigación de la lectura en Alemania. Métodos y resultados. En E. M. Ramírez Leyva (comp.). *Seminario Lectura: pasado, presente y futuro* (pp. 128-159). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

García Zitácuaro, H. (2010). Psicología comunitaria: La experiencia social en la Casa de la Universidad en Tlapala. (Memoria). Universidad Veracruzana, México.

Garrido, F. (2014). *Para leerte mejor*. México: Paidós.

Gobierno del Estado de Veracruz. (2016). *Cuadernillos municipales, Totutla*. Recuperado de: http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2016/05/Totutla.pdf

Gómez Elías, A. (2017). *Textos en juego: promoción de la lectura entre jóvenes de una telesecundaria* (Protocolo de especialización). Universidad Veracruzana, México.

Gómez Palacio, M., Villareal, M. B., López Araiza, M. L., González, L. V., & Adame, M. G. (1996). *La lectura en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.

González Gómez, A. (1993 a). *Los primeros pasos en la formación de lectores.* Argentina: Aique

González Gómez, A. (1993 b). *El placer de leer en un programa de lectura*. Argentina: Aique.

Hernández Miranda, G. (2017). *Promoción de la lectura en contextos rurales: leer para comprender* (Trabajo recepcional de especialización). Universidad Veracruzana, México.

Linares, R. A. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf

Lone, F. A. (2011). Reading habits of rural and urban college students in the 21st century. Library philosophy and practice. *(e-journal), 709*, 1-11.

Luján, I. (2016). *El desarrollo cognitivo: las fases de Piaget. Valencia, España: Universitat de Valencia*. Recuperado de https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especifiques/es/blog/desarrollo-cognitivo-fases-piaget-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285960943583

OCDE. (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-low-performers-Mexico-SPA.pdf

Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona.

Puc Domínguez, L. (2015). *Adolescentes lectores: promoción de la lectura entre estudiantes de tercer grado de secundaria en Coscomatepec, Veracruz* (Protocolo de especialización). Universidad Veracruzana, México.

Secretaría de Cultura. (2017). *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura*. Recuperado de https://librosmexico.mx/

Secretaría de Educación Pública. (1995). *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero8/programa.htm

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Programa_Nacional_de_la_Lectura#.XAVVEpxKjIU

Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *48,* 3, 188-200.

Universidad Veracruzana. (2013). *Vinculación Universitaria Sede Tlapala*. Recuperado de https://www.uv.mx/vinculacion/brigadas-universitariasbus/tlapala/

Villaseñor, L. M. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, *2*, 105-122.

Vygotsky, L. (2018). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós: España.

Bibliografía

Aldeoka Beitia, I. (2003). El difícil equilibrio de la lectura: una mirada a la literatura juvenil y su didáctica. *Revista de Psicodidáctica, 15-16*, 131-142. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/175/17515081010.pdf

Argüelles, J. D. (2008). *Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura*. México: Océano.

Carrasco, A. (enero-abril 2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*, 129–142. Retrieved From http://www.redalyc.org/html/140/14001708/

Clark, C. (2010). Linking school libraries and literacy: Young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment. *National Literacy Trust*, 1-17. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513438.pdf

Garrido, F. (2000). *El buen lector se hace, no nace*. México: Ariel.

Parmegiani, C. A. (1997). *Lecturas, libros y bibliotecas para niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Roselló, D. (2007). *El proyecto en la gestión cultural.* En *Diseño y evaluación de proyectos culturales*, 23-41. España: Ariel.

Apéndices

Apéndice A

	E	ML	EM	G	LM	TS
Del uno al cuatro cuánto te gusta leer	3	3	3	3	2	4
¿Cuánto tiempo al día le dedicas a la lectura?	30 min	20 min.	3 horas	5 horas	20 min	30 min
Cuando lees ¿a qué hora del día de te gusta hacerlo?	Después de la escuela	En la tarde como a las 4:00	En la noche	En la noche	En la noche	En la noche
¿Cuál es tu lugar favorito para leer?	En mi cuarto	En mi cuarto o la sala	En el pasto o en mi cuarto	En mi cuarto	Afuera de mi casa	En mi cuarto
¿Qué temas te interesa leer?	Cuentos de terror	Cuentos de terror y libros	Cuentos de fantasía	Cuento	Acción o terror	Me llamó la atención de Juan Rulfo
¿Crees que te cuesta entender de qué trata un texto?, si es así, ¿a qué crees que se deba?	Sí, me cuesta trabajo. Porque están muy largos o porque no las conozco así	No porque cuando leo veo de qué se trata	Sí le entiendo a los libros porque veo cómo es	Sí, porque lo leo yo mismo, lo entiendo cuando leen los demás	Sí a veces sí y a veces no porque las palabras vienen con otro significado	Si leo muy rápido si me cuesta, pero si no, no y leo lento.
¿Has leído alguna vez algo que te hayan recomendado o has recomendado libros?	Recomendé el Principito y mi mamá me ha recomendado libros.	———	Una tía me recomendó un libro para adolescentes y recomendé también	Nadie me ha recomendado libros	Mi familia no lee libros. A mi mamá le leo la antología que nos dio.	Recomendé la pulgarcita

Ordena las siguientes razones por las cuales lees: para conseguir un mejor trabajo. Porque te lo piden en la escuela. Por diversión.	1. Para tener un mejor trabajo. 2. Por la escuela 3. Por placer	1.Diversión 2. Para obtener un mejor trabajo 3. porque me manda el maestro	1. Por aprender 2. Porque me lo pide la escuela 3. Por diversión *. Por el trabajo	1. Para saber más cosas 2. Por los exámenes 3. Por diversión	1. Por gusto 2. Por diversión 3. Escuela *. Por trabajo	1. Escuela para leer bien 2. Para trabajo y sepa explicar bien las cosas 3. Por gusto porque me gusta leer libros

Tabla 1. *Respuestas de la entrevista final*

Apéndice B

Universidad Veracruz

Encuesta inicial

Especialización en Promoción de la Lectura

Lee atentamente la siguiente encuesta y contesta lo que se indica, recuerda que este es instrumento para recabar información y no una evaluación, tu sinceridad es muy importante.

Edad:
Sexo:

1. Enumera 4 hábitos buenos que practiques (recuerda que un hábito es una práctica recurrente, puede ser de cualquier índole: académica, personal, etc.) _____
_____
_____

2. ¿A qué se dedican las personas que viven en tu casa? _____
_____

3. ¿Alguien en casa te cuenta historias (leyendas, cuentos, canciones, etc.)?

Sí_____ ¿Quién o quiénes? _____

No_____

4. ¿Te gusta leer?

Sí_____

No_____

5. ¿En tu casa hay algún tipo de material de lectura (libros, revistas, etc.)?

Sí_____ Especifica de qué tipo_____

No_____

6. Cuando lees lo haces porque: (puedes seleccionar más de una opción)

a) Me gusta o me divierte b) Debo hacerlo para la escuela c) Da conocimiento

d) Me puede ayudar para conseguir un trabajo cuando sea grande

7. ¿Cuáles son tus libros favoritos? _____

8. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? _____

Apéndice C

Fecha:	**Número de sesión:**	**Contenido de la intervención:**
Descripción		**Interpretación**
Notas analíticas tentativas		
Referencias:		

Apéndice D

Universidad Veracruzana

Encuesta

Especialización en Promoción de la Lectura

Lee atentamente la siguiente encuesta y responde lo que se indica, recuerda que este es un instrumento para recabar información y no una evaluación, tu sinceridad es muy importante.

Edad:
Sexo:

1. ¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades y lecturas llevadas a cabo en nuestro taller?

2. ¿Cuál es el último grado de estudios de las personas que viven en tu casa?

3. ¿Le platicaste a algún amigo o familiar sobre las actividades y lecturas que más te gustaron?

4. ¿Crees que ves a la lectura de la misma forma que antes de nuestro taller? Explica tu respuesta.

5. ¿Te gustaría seguir leyendo por tu propia cuenta luego de esta experiencia?

6. ¿Conociste algunos escritores nuevos en esta experiencia? Si fue así y recuerdas sus nombres y/o sus obras, anótalas a continuación.

7. ¿Qué más te hubiera gustado hacer en este taller? Anota a continuación las recomendaciones que propongas para la mejora de este taller.

¡Gracias!

Apéndice E

	Lectura gratuita	**Actividad lúdica**	**Lectura de un texto de la cartografía lectora**	**Producción**
Características	1. Se iniciaron las sesiones con una lectura gratuita breve. Ésta podía formar parte o no de las lecturas establecidas en la cartografía lectora. 2. Posteriormente se realizaron breves comentarios del texto, libro o autor del mismo antes y/o después de la lectura.	1. Las actividades lúdicas variaron según el tipo de texto con el que se trabajó en cada sesión. 2. Las actividades a realizar no fueron las mismas en cada sesión. Podían ser: individuales, en parejas, por equipos y grupales.	1. De acuerdo a la programación de las sesiones, se leía uno o dos textos. 2. Se hacían comentarios antes y/o después de la lectura por parte del promotor. 3. Los jóvenes debían expresar sus comentarios y reflexiones sobre la lectura en todo momento.	1. Una vez concluida la lectura y los comentarios de la misma, en algunas sesiones, se realizó un ejercicio de producción escrita. 2. En las primeras sesiones y en algunas posteriores, se realizó esta parte de la secuencia didáctica con dibujos.
Tiempo aproximado	15 minutos	20 minutos	35 minutos	20 minutos

Objetivo	1. Esta primera etapa de la secuencia pretendía que los alumnos entraran en sintonía con las actividades del taller. 2. Tenía como objetivo, también, que los alumnos conocieran una amplia variedad de textos. 3. Finalmente, se pretendía que asociaran la lectura como un acto cotidiano.	1. Crear un preámbulo a la lectura que se seguirá. 2. Generar expectativas y una actitud positiva hacia la lectura que se leerá. 2. Identificar conocimientos previos de autor y género a trabajar.	1. Que los alumnos conozcan una amplia gama de textos literarios. 2. Que identifiquen géneros literarios y autores diversos, de manera que puedan discriminar lo que les gusta de lo que no.	1. Incentivarlos a desarrollar su escritura creativa. 2. Practicar la comunicación escrita. 3. Identificar el grado de afinidad del texto leído con sus intereses. 4. Identificar si el texto representó alguna complejidad para su comprensión.

Tabla 2. *Descripción de la secuencia didáctica de la intervención*

Apéndice F
Cartografía lectora

Arreola, J. J. (2006). *Confabulario*. México: Booket.

Arreola, J. J. (2011). *Sara más amarás*. México: Planeta.

Bornemann, E. (2013). *Mil grullas*. Argentina: Alfaguara.

Bravo Valera, H. (2010). *Espejos de bolsillo. Aforismos selectos de Oscar Wilde*. México: Quimera.

Calvino, I. (2003). El vizconde demediado. En Autor (Ed.). *Nuestros antepasados* (pp. 13-90). España: Ciruela.

Campobello, N. (2016). *Cartucho*. México: Ediciones Era.

Cervantes Saavedra, M. de (2016). *Entremés del retablo de las maravillas*. México: H. Ayuntamiento de Toluca.

Corona Alarcón, M. (2012). *Hojita central*. México: Editorial de Gobierno del Estado de Veracruz.

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

Gasol, A., & Blanch, T. (Eds.) (2005). *Los mejores cuentos de Andersen*. México: Ediciones B.

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

Lacombe, B. (2011). *El herbario de las hadas*. España: Edelvives.

Liseca, A., & Chimal, A. (2015). *La madre y la muerte/La partida*. México: Fondo de Cultura Económica.Lizalde, E. (2014). *El tigre en la casa*. México: Valparaíso.

Muñoz Ledo, N. (2016). *Bestiario de seres fantásticos mexicanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Muñoz, M. (2013). *Antología del cuento mexicano de la segunda mitad del siglo XX*. México: Universidad Veracruzana.

Poe, E. A. (2012). *Cuentos macabros* (Trad. Cortázar, J.). España: Editorial Luis Vives.

Reyes, A. (2014). *Cuentos*. México: Océano exprés.

Rulfo, J. (2017). No oyes ladrar los perros. En Autor (Ed.). *El llano en llamas*. México: Editorial RM.

Sabines, J. (1997). *Recogiendo poemas*. México: Ediciones Zarebska.

Tablada, J. J. (2007*). El jarro de flores y otros textos*. México: Universidad Veracruzana.

Valdivia, B. (Ed.). (2015). *Don quijote para niños*. México: Museo Iconográfico del Quijote.

LiterArte. [Los pálpitos del coronel. Eraclio Zepeda]. (2017, agosto,7). *Ciencia y tecnología* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=I2l5rd36Y0s.

Número de sesión	Fecha	Textos a abordar	Tema/Objetivos	Actividades
1	Martes 2 de oct.	Arreola (2006), Gasol & Blanch (2005), Saint-Exupery (2008), Lacombe (2011), Castán & Murugarren (2003), Nervo (2008).	- Tema/géneros: literatura infantil, bestiarios, leyendas, literatura oral cuentos. - Presentación del taller, la antología y los integrantes. - Identificar opiniones y recepción de la lectura en los jóvenes.	- Realizar encuesta inicial. - Explicar forma de trabajo. Entregar antología, preguntar expectativas, experiencias previas de lectura. - Seleccionar una flor e imaginar un hada o animal fantástico escondido ahí. - Escribir/narrar leyenda local.
2	Miércoles 3 de oct.			
3	Martes 9 de oct.			
4	Jueves 11 de oct.	Lizalde (2014), Arreola (2006), Cortázar (2013), Castán, & Murugarren (2003).	- Tema/géneros: bestiario/cuento. - Motivar a los jóvenes a la lectura de textos fantásticos. - Practicar escritura creativa.	- Lluvia de ideas sobre el significado de bestiario. - Lectura de ejemplos de ambos géneros. - Reflexión crítica de lo leído.
5	Martes 16 de oct.	Arreola (2006), Hiriart (2007).	- Tema/géneros: cuento/ensayo. - Identificar conocimientos previos, que reconozcan características del género. - Fomentar la lectura de un género poco leído.	- Lectura gratuita. - lluvia de ideas sobre el significado de ensayo.
6	Jueves 18 de oct.	Laiseca (2015), Lizalde (2013), Cortázar (2010).	- Tema/géneros: cuento/poesía. Literatura de terror.	- Lectura gratuita. - Explorar la literatura de terror. Escuchar audio de autores leyendo sus textos

			- Identificar conocimientos previos, que reconozcan características del género y fomentar la lectura de un género poco leído.	- Elaboración de un ejercicio de escritura creativa.
7	Martes 23 de oct.	Huerta (2014), Hobbes & Watterson (2018).	- Tema/género: cuento/cómics/novela gráfica/escritura creativa - Que los alumnos reconozcan las características de las novelas gráficas y los cómics. - Que conozcan la gran diversidad de géneros.	- Lectura gratuita. - Mostrar diversos ejemplos para que puedan identificar los que les gustan y los que no. - Elaboración de su propio cómic.
8	Jueves 25 de oct.	Benedetti (2009), Cortázar (2012), Huerta (2014).	- Tema/género: Cuento/literatura fantástica. - Cómo un objeto cotidiano puede cambiar de función mediante un tratamiento literario.	- Lectura gratuita. - Elaboración de un texto creativo. - Reflexionar sobre los objetos que nos rodean.
9	Martes 30 de oct.	Poe (2012), Laiseca & Chimal (2015), Fabre (2013).	- Tema/género: literatura de terror. Cuento, poesía. - Acercamiento a la literatura de terror.	- Lectura gratuita. - Introducción con identificación de conocimientos previos del género. - Lectura en voz alta. Elaboración de un dibujo de lo leído.
10	Martes 6 de nov.	Anónimo (2016), Arreola	- Tema/género: Poesía/cuento/epístola.	- Lectura gratuita. - Identificar conocimientos precios y recepción del género.

		(2011), Sabines (1997).	- Identificar conocimientos previos, que reconozcan características del género. -Que los alumnos reflexionen sobre el uso literario del lenguaje.	- Elaboración de una carta. - Reflexión sobre la amistad.
11	Jueves 8 de nov.	Bernal (2013), Sabines (1997).	- Tema/género: epístola/escritura creativa/poesía - Identificar conocimientos previos, que reconozcan características del género. - Que los alumnos reflexionen sobre el uso literario del lenguaje.	- Lectura gratuita. - Escritura creativa. - Integración del grupo. - Primer concurso de escritura creativa.
12	Martes 13 de nov.	Valdivia (2016), Calvino (2003).	- Tema/género: novela. - Que los alumnos practiquen la escritura creativa. - Que los alumnos reconozcan la importancia de la obra de Cervantes.	- Lectura gratuita. - Introducción al género de la novela con Cervantes. Dibujo y escritura creativa a partir de unas postales del Museo Iconográfico del Quijote. - Inicio de la novela que se leerá en las siguientes sesiones.
13	Jueves 15 de nov.	Calvino (2003), Zymborska (2014).	- Tema/género: poesía/novela. - Continuar la lectura de la novela. - Mostrar variedad de textos literarios.	- Continuar con la lectura y comentarios de la novela. - Leer una autora poco reconocida en el país. - Practicar dibujo y escritura creativa en relación a lo leído.

14	Miércoles 21 de nov.	Rulfo (2017), Calvino (2003), Campobello (2000).	- Tema/género: Cuento/novela. - Continuar la lectura de la novela. - Lecturas breves sobre la Revolución mexicana desde la cosmovisión infantil. - Que reconozcan la narrativa de Rulfo.	- Ejercicio comparativo de estilo entre los dos autores a trabajar en la sesión que trabajan el tema de la Revolución. - Aplicación de una encuesta sumativa o identificación de participantes para entrevista a profundidad. - Continuar la lectura de la novela.
15	Jueves 22 de nov.	Zepeda (2017), Calvino (2003).	- Tema/género: Cuento. - Que los alumnos escuchen un texto de la voz del autor. - Continuación del género de la revolución.	- Lectura gratuita. Escuchar el audio del cuento. - Repetir sesión de lectura a varias voces y discusión grupal sobre lo leído. - Continuar la lectura de la novela.
16	Martes 27 de nov.	Calvino (2003), Bornemann (2013), Tablada (2007).	- Tema/género: Novela/cuento/poesía. - Que los jóvenes conozcan textos inspirados en culturas distantes. - Que reconozcan el trabajo de Tablada como poeta.	- Lectura gratuita: haikus. Dibujo de un haiga. - Lectura grupal del cuento y elaboración de grullas de papel. - Realizar comentarios breves del avance de la lectura de la novela.
17	Jueves 29 de nov.	Calvino (2003), Cervantes (2016).	- Tema/género: Novela/teatro. - Que los alumnos conozcan las características de un género poco conocido.	- Lectura gratuita - Lectura grupal del entremés de cervantes. - Comentarios grupales.

18	Martes 4 de dic.	Calvino (2003).	- Tema/género: Novela	- Lectura gratuita. - Discusión grupal sobre lo leído.
19	Jueves 6 de dic.	Calvino (2003).	- Tema/género: Novela	- Lectura gratuita. - Debate del texto.
20	Martes 11 de dic.	Comentarios finales de la intervención.	-Tema/género: Reflexiones finales sobre la intervención. - Que los alumnos reflexionen sobre la importancia de la práctica de la lectura por placer.	- Lectura gratuita. - Encuesta sumativa y entrevistas finales. - Actividad de cierre.

Apéndice G

Integrantes del grupo de intervención en la dinámica de “la lechuga”.

Integrantes del grupo de intervención leyendo textos de su autoría en voz alta

Integrantes del grupo de intervención agrupados en equipos para la exploración de cómics y novelas gráficas

Integrantes del grupo de intervención elaborando cartas.

Integrantes del grupo de intervención mostrando sus grullas de origami.

Maestro del grupo de intervención, promotora y los integrantes del grupo de intervención mostrando el libro obsequiado al finalizar el taller.

Glosario

CEIEG: Centro de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Este centro cuenta con la colaboración del INEGI para la obtención de la mayoría de sus publicaciones. Tiene como objetivo principal concentrar "las acciones relacionadas con la generación, captación, monitoreo, procedimiento, análisis, integración y publicación de información estadística y geográfica" (CIEG, s.f., párr. 2).

Lectura gratuita: la lectura gratuita en una lectura breve, leída al inicio de cualquier actividad escolar, sin importar si ésta está vinculada con la lectura. El objetivo principal es la difusión de la lectura, y la práctica cotidiana de la misma.

PISA: *Programme for International Student Assessment*, traducida al español por el INEE como Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Es una prueba internacional coordinada por la OCDE. Tiene como principal objetivo evaluar y comparar los diferentes sistemas educativos de los países participantes de esta prueba. Se concentra en las materias de ciencias, matemáticas y lectura. México ha participado de esta prueba desde el año 2000.